



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN
"MODELLI, LINGUAGGI, TRADIZIONI NELLA
CULTURA OCCIDENTALE"

CICLO XXII

COORDINATORE Prof. Paolo Fabbri

La comunità come cornice educativa

Tra le bambine e i bambini rom Xoraxane

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/02

Dottorando
Dott.ssa Vanini Silvia

Tutore
Prof.ssa Pinter Annalisa

Anni 2007/2009

Indice

<i>Introduzione</i>	p. 1
<i>Capitolo Primo</i>	
<i>ELEMENTI METODOLOGICI</i>	p. 5
1. Presentazione della ricerca	p. 6
1.1 La comunità: uomini e donne, un delicato percorso di avvicinamento.	p. 14
1.2 A scuola	p. 19
2. Lo sguardo da vicino e l'interpretazioni dei dati	p. 21
3. Riferimenti teorici	p. 26
4. Alcuni dati: i bambini nella comunità, in famiglia, a scuola	p. 29
<i>Capitolo Due</i>	
<i>LA NASCITA E I GIOCHI DEI BAMBINI E BAMBINE ROM</i>	p. 35
1. La cura dei neonati	p. 37
2. La fasciatura	p. 48
3. Le attese dei genitori e la cura dei piccoli	p. 51
4. <i>O amarò ciavrì, i nostri bambini</i>	p. 60
<i>Capitolo Terzo</i>	
<i>TRE QUESTIONI APERTE: BAMBINI E ADOLESCENTI TRA CULTURA ORALE E PAGINA SCRITTA</i>	p. 69
1. La questione del nome come fatto educativo	p. 70
1.1 In famiglia: la scelta del nome e l'educazione	p. 71
1.2 Oltre il cortile: l'appello in classe e il nome dell'altro	p. 80
2. Le bambine rom perse tra le righe	p. 87
2.1 Per riflettere insieme	p. 87
2.2 Il silenzio delle bambine rom	p. 90
2.3 Le incomprensioni: i genitori rom e la scuola	p. 101

3. La forza comunicativa della musica e della danza rom	p. 107
3.1 La famiglia mitica nella musica e nella danza rom	p. 108
3.2 Canto, musica e della danza rom come storia, cultura ed espressione di sé dall'infanzia all'adolescenza	p. 123
<i>Capitolo Quarto</i> IL MATRIMONIO E I VALORI DI UNA COMUNITÀ	p. 133
1. Romanipè e cultura romani: identità, interpretazione e reinvenzione	p. 137
2. L'incontro e la presentazione di sé	p. 146
3. I preparativi e l'abito nuziale	p. 158
4. Konageci: il rito di passaggio	p. 165
<i>Capitolo Cinque</i> BAMBINI E BAMBINE ROM A SCUOLA, LA PRIORITÀ DELL'ESPRESSIONE DI SÉ	p. 171
1. A scuola, approcci alla questione e incontro possibile	p. 173
<i>Riflessioni conclusive</i>	p. 189
<i>Bibliografia</i>	p. 193

Introduzione

La ricerca di cui do conto nella mia tesi, è finalizzata a comprendere la realtà educativa che riguarda i bambini e le bambine di un gruppo rom.

La scelta del gruppo è motivata dal fatto che si tratta di un contesto marginale rispetto alla nostra società, assai poco studiato, in particolare per quanto riguarda le caratteristiche educative. Inoltre, le loro condizioni di vita ed i pregiudizi che su di essi gravano in modo a volte perfino pericoloso da parte di settori della società in cui viviamo, costituiscono una barriera alle relazioni, agli scambi ed alla comprensione reciproca.

Da una parte, dunque, vi è stata da parte mia, la fascinazione verso un ambiente che sembrava avere zone sconosciute per chi non ne facesse parte. E dall'altra, riscontravo l'urgenza di trovare strade per mettermi in contatto con una realtà da cui provenivano tanti bambini che frequentavano le scuole del territorio in cui abito ed opero. Se volevo aiutare davvero i bambini Rom che stavo iniziando a conoscere, perché si sentissero bene all'interno del contesto scolastico e potessero trarre giovamento dall'esperienza che stavano affrontando, dovevo cercare di capire quale fosse il loro retroterra sociale, culturale ed affettivo. In questo, però, non trovavo riscontro nella letteratura scientifica in campo educativo, per cui mi rendevo conto della necessità di procedere ad approfondimenti in modo autonomo.

All'interno di questo gruppo ho riscontrato la presenza della gamma di questioni che erano già oggetto del mio interesse in campo scientifico: l'educazione in famiglia con la definizione dei ruoli e la questione femminile, l'abbandono scolastico e l'anticipo dell'età adulta, la scolarizzazione dei bambini, il passaggio dall'oralità alla scrittura, le problematiche relative all'integrazione. Studi storici¹ ci dicono che gli zingari, privi di una patria, considerati senza regole e ostili a quelle della società maggioritaria hanno da sempre rappresentato un

¹ Piasere L., *I rom d'Europa. Una storia moderna*, Laterza, Bari 2004; Auzias C., *Les funambules de l'histoire. Les Tsiganes, entre prehistoire et modernité*, Digitale, Paris 2002.

problema politico, sociale ed educativo per le società che volevano operare un controllo. Il popolo rom nel suo spostarsi ha sempre vissuto ai margini delle città ma intrecciando comunque contatti con la società maggioritaria; vanno ricordati ad esempio i musicisti, i calderai, i venditori di cavalli.

All'oggi in Italia la presenza di rom appartenenti a gruppi di diversa provenienza (kossovani, serbi, rumeni, francesi...) è una realtà visibile, anche se difficilmente quantificabile per la tendenza a spostarsi alla ricerca di condizioni di vita migliori. Esiste però anche tutta una componente rom che vive in modo stanziale in case normalissime, svolge un lavoro regolare e manda i figli a scuola, senza per questo aver rinunciato alle peculiarità culturali proprie.

Qui si pone la mia ricerca nella volontà di conoscere le motivazioni che inducono il popolo rom a mantenere inalterati nel tempo i fondamenti culturali e le prassi educative. Il dibattito e la riflessione sulla cultura rom con le sue molteplici sfaccettature e nelle difficoltà di rapporto con la cultura maggioritaria sono oggetto di attenzione da diversi punti di vista: antropologico, sociale e politico, educativo. Sul versante dei minori e dei bambini rom si presenta il problema della scolarizzazione e della stessa rintracciabilità dei soggetti in età dell'obbligo, sta comunque nascendo un interesse e crescendo l'impegno verso la frequenza scolastica.

Nel percorso di ricerca ho cercato in molti casi, di pormi dal punto di vista dei bambini, un gruppo di minori rom xoraxane che ha iniziato da poco un regolare percorso di inserimento scolastico. Conducendo l'osservazione tra casa e scuola ho cercato di comprendere la situazione di partenza e le dinamiche ad essa legate.

Nel contesto familiare ho condotto una ricognizione sulla realtà educativa attraverso l'osservazione diretta, cercando di raccogliere più dati possibili in riferimento alle prassi educative proprie. Ho poi seguito l'inserimento scolastico osservando dall'esterno i comportamenti dei bambini e il loro rapportarsi con la realtà scolastica. Lo studio è proseguito con l'analisi delle dinamiche che essa ha posto in essere attraverso la modalità di accoglienza della novità data dall'arrivo imprevisto dei bambini rom, che portavano in classe un mondo sconosciuto e temuto.

Le argomentazioni hanno seguito nella tesi una sequenza ben precisa, secondo un andamento cronologico che si muove dalla nascita dei bambini e delle bambine ai giochi nel contesto familiare; prosegue con alcune considerazioni legate al passaggio dall'oralità alla scrittura, processo di cui i bambini sono i principali attori; si sofferma a guardare dentro la tradizione con i suoi riti e le feste attraverso il matrimonio; trova conclusione in un'analisi delle questioni aperte sul versante della scolarizzazione e del mondo che essa dischiude. Tutto questo percorso ha permesso la rilevazione di alcune problematiche che sono riconducibili alla cultura di appartenenza, all'educazione ricevuta in famiglia ed alla situazione minoritaria e di emarginazione.

Accanto ai nodi problematici sono emersi degli aspetti positivi insiti nel processo educativo stesso, laddove l'educazione in quanto tale diventa condivisione di vissuto se i bambini imparano a dare senso alle cose, agli eventi e alle persone. Solo se le esperienze proprie e dell'altro diventano significative si attua quel processo di crescita che non nega le radici, anzi può condurre a cambiare quegli equilibri di partenza segnati da chiusure, diffidenze e stereotipi culturali².

Questo lavoro, con tutti i limiti di una ricerca che non pretende di dare risposte esaustive, trova la sua giustificazione teorica nella pedagogia interculturale, la quale sostiene che l'impegno educativo non si esaurisca nel riconoscimento delle tracce culturali ma rimanga aperto e si lasci mettere in discussione dall'incontro con la diversità.

² È un tema questo di scusso in Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione ai margini*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

Capitolo Primo
ELEMENTI METODOLOGICI

Capitolo Primo

ELEMENTI METODOLOGICI

1. Presentazione della ricerca

Nella presente tesi sono raccolti i risultati della ricerca che ho condotto in una comunità rom xoraxane, proveniente dal Kosovo e stanziata nel rodigino, in riferimento al loro modello educativo ed all'esperienze che i bambini e le bambine rom stanno vivendo con l'inserimento scolastico.

In essa sono descritte le modalità di trasmissione della cultura e delle tradizioni familiari relative alla comunità rom insediata lungo le rive del Po tra Villanova e Crespino, con particolare riferimento ai bambini e alle bambine come soggetti inseriti nelle pratiche culturali dell'ambiente familiare. Rientrano perciò nel quadro d'analisi i bambini e le bambine rom, l'intera comunità educante rom, composta da adulti con aspettative ed aspirazioni rispetto ai minori e gli ambienti domestici familiari e prossimi alla casa, ossia gli spazi privilegiati dove i bambini crescono.

Gli stessi bambini osservati nel quadro familiare, nei rapporti con gli adulti e tra di loro, sono poi stati seguiti nel loro approccio alla scuola e nel periodo d'inserimento in classe. Ho perciò preso in esame il percorso che hanno fatto dal momento del distacco dalla famiglia all'accoglienza nella struttura, i modi in cui si rapportano tra loro nel nuovo ambiente e le relazioni instaurate con i pari e con gli adulti in esso presenti. L'osservazione è stata condotta presso due Scuole Primarie¹ nelle quali, sul piano del rapporto tra adulti, ho analizzato la posizione

¹ La scelta delle famiglie rom di stabilirsi in paese ed acquistare casa, aveva fatto scattare una serie di interventi di stampo sociale ad ampio raggio. In pochi anni l'inserimento scolastico dei bambini rom ha avuto come conseguenza l'esodo dalle classi dei bambini italiani, i cui genitori denunciavano lo squilibrio numerico tra italiani e stranieri. In seguito è avvenuta la chiusura della Scuola Primaria, nel 2007, e della Scuola dell'Infanzia, nel 2009. Per evitare che ci fossero squilibri numerici in altre scuole, i bambini rom sono stati iscritti d'ufficio in varie scuole della provincia.

assunta dalle insegnanti in riferimento ai genitori e quella assunta da questi ultimi rispetto alla scuola e agli operatori in essa coinvolti.

In un secondo momento ho scelto di incentrare l'osservazione sull'inserimento di un gruppo di bambini presso una Scuola dell'Infanzia statale, dove ho condotto l'analisi facendo particolare riferimento alle dinamiche precedentemente riscontrate nei due contesti scolastici ed alla posizione delle famiglie rom rispetto all'avvio alla scolarizzazione dei bambini più piccoli.

Il filo conduttore della ricerca che si è mossa tra l'ambiente familiare e quello scolastico frequentato dai bambini e delle bambine rom xoraxane è riconducibile alla storia recente della comunità rom presa in considerazione, che essendosi insediata nel 2002 a Villanova Marchesana è stata coinvolta dall'amministrazione locale per l'avvio del percorso di scolarizzazione dei minori rom in età scolare. Si tratta di famiglie rom che hanno acquistato case² in questi luoghi di campagna polesana, riproponendo la forma abitativa che era loro propria già in Kosovo³. L'abitare in un determinato luogo in modo stanziale ha però obbligato le famiglie ad assumere alcune forme di vita proprie della stessa, prima fra tutte l'inserimento scolastico dei figli.

Un primo approccio alla questione dell'inserimento scolastico dei bambini delle famiglie rom in oggetto si colloca in tempi antecedenti l'inizio del triennio del mio dottorato. Nel 2004, verso la fine dei miei studi universitari, fui coinvolta come facilitatrice dell'inserimento scolastico dei bambini rom in età prescolare. In quel primo contatto con la realtà rom ebbi modo di notare che nell'ambiente scolastico i bambini rom stavano vivendo un forte disagio. Essi inoltre comunicavano tra di loro in una lingua propria e in ogni momento del tempo scolastico dimostravano di essere uniti da un forte legame le cui caratteristiche

² Si tratta di un gruppo sedentario che abita in casa proprie e non attua alcune forme di nomadismo. Va comunque ricordato che in Italia ci sono comunità rom sedentarie da secoli, come i rom abruzzesi, mentre circa un terzo della popolazione rom e sinti vive tuttora nei "campi nomadi" in condizioni di marginalità sociale ed economica, con inevitabili conseguenze negative sui bambini. Tra le pubblicazioni sull'argomento si vedano: OservAzione, *Cittadinanze imperfette. Rapporto sulla discriminazione razziale di rom e sinti in Italia*, Edizioni Spartaco, Caserta, 2006; M. Revelli, *Fuori luogo: cronaca da un campo rom*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999.

³ A seguito della guerra in Kosovo alcune famiglie rom, dopo varie soste nei campi nomadi italiani, nel 2002 sono giunte in Polesine. Per approfondimenti si veda Saletti Salza C., Piasere P., *La diaspora rom dalla ex Jugoslavia*, CISU, Roma 1994.

risultavano inedite, mentre le loro madri si aggiravano nei dintorni della scuola presentando una particolare apprensione nei confronti dei figli maschi.

Fu in questa prima azione ricognitiva, i cui risultati sono stati raccontati nella tesi di laurea, che ebbi modo di cogliere l'esistenza di tratti che rimandano ad un modello educativo che chiedeva di essere conosciuto, analizzato, interpretato e descritto per la sua significatività. Ho scelto perciò di continuare il percorso di ricerca presso questo gruppo rom xoraxane, kossovato, stanziato, rivelatosi particolarmente interessante per le specificità che esso può offrire ad una ricerca di matrice pedagogica.

Essere rom significa fare parte di una minoranza che pur con caratteristiche proprie non è omogenea ma composita e plurisfaccettata⁴ in cui ogni espressione ha caratteristiche proprie. Una prima distinzione è da farsi tra sinti e rom che, nella cultura maggioritaria trovano una comune accezione nel termine "zingari"⁵. Si tratta però di un termine che non rispecchia un modo di definirsi proprio delle comunità rom, le quali invece propendono per una denominazione legata alle attività, al luogo di provenienza e alla religione.⁶ Nello specifico la denominazione rom xoraxane indica che si tratta di un gruppo rom che si riconosce nella religione musulmana, assunta conseguentemente alla permanenza in Kosovo.

La provenienza dal quel territorio dell'ex Jugoslavia ha di fatto conferito alla cultura della comunità in questione un taglio caratteristico, legato però non solo alla religione ma anche alle particolari condizioni di persecuzione vissute durante il recente periodo bellico. Tale situazione insostenibile vissuta in Kosovo ha indotto questi gruppi familiari ad abbandonare tutto ciò che avevano per cercare luoghi migliori dove poter vivere, e li ha portati a maturare una certa diffidenza e

⁴ Piasere L., *Un mondo di mondi: antropologia delle culture rom*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 1999.

⁵ Petruzzelli P., *Non chiamarmi zingaro. Tutti hanno paura dei rom ma nessuno li conosce. Perseguitati e diversi da sempre, a loro la parola*, Chiarelettere, Milano 2008.

⁶ Si conviene infatti che i vari gruppi siano identificabili principalmente in base alla professione, i "lautari" per esempio sono per antonomasia i costruttori di strumenti musicali e quindi i principali custodi di questo patrimonio culturale; invece i "grastari", dal romanè "grast" traducibile in italiano con cavallo, sono riconducibili alla tradizionale attività di venditori di cavalli; altri gruppi si distinguono per il luogo di provenienza, come i rom harvati, croati, oppure i rom abruzzesi; altri ancora per la specificazione che indica la religione d'appartenenza, come per i rom xoraxane.

paura nei confronti dei non rom e ad avere un maggior attaccamento alle tradizioni quali la famiglia e i rapporti parentali uniti in un'unica storia tramandata di generazione in generazione per via orale.⁷

Se l'analfabetismo è caratteristica degli adulti rom in questione, altro si deve dire dei bambini che, in larga maggioranza, hanno iniziato un percorso di scolarizzazione a seguito dello stabilirsi delle loro famiglie a Villanova. Ciò implica che in questo gruppo caratterizzato da una cultura ancora legata all'oralità, come del resto nella maggior parte dei gruppi rom in Europa, sta avvenendo una svolta culturale assolutamente inedita che passa attraverso l'alfabetizzazione dei bambini. Si tratta quindi di considerare che oggi i bambini sono i protagonisti in questo passaggio dall'oralità alla scrittura che comporta dei cambiamenti strutturali determinanti nelle persone del gruppo e di conseguenza anche nell'organizzazione stessa delle comunità rom.

Va poi considerato che è cronaca quotidiana che vi siano delle difficoltà di convivenza e di rapporto tra persone rom e non rom. Nella società maggioritaria si constata una diffusa intolleranza nei confronti dei rom solitamente messi a distanza e temuti. Dall'altra parte si nota nei rom una certa chiusura e radicamento a tradizioni, ad abitudini e ad uno stile di vita che rende difficile l'incontro. Da qui l'importanza dell'osservazione dei bambini nel contesto scolastico per cercare di comprendere se vi siano delle risonanze legate al difficile rapporto tra rom e non rom, tra due mondi culturali che nella storia si sono sempre sfiorati senza entrare realmente in contatto tra loro.

In questo modo si potrà poi analizzare quali risposte la scuola possa attuare in un'ottica di pedagogia interculturale per l'affermazione di un ambiente educativo, formativo e democratico che trova il suo fondamento nella carta dei diritti dei bambini.

Nella ricerca di dottorato, per giungere ad analizzare le dinamiche educative che agiscono nelle famiglie rom, in prima battuta si è reso necessario instaurare un

⁷ Si possono trovare molte indicazioni in merito in Ong W. J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1996; Callari Galli M., Harrison G., *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Feltrinelli, Milano 1971; Panico F., *L'educazione in una società senza scrittura. I Barbara del Mali (Africa)*, Radosa, Milano 1982.

contatto con la comunità rom. Per oltrepassare i confini tracciati dalla diffidenza, oggettivamente riscontrabile per ragioni storiche e sociali note⁸, si è rivelato indispensabile lo scambio prolungato nel tempo con gli adulti della comunità e il contatto personale sia con gli uomini che con le donne.

In questa prima fase della ricerca i bambini seguiti nella precedente esperienza sono stati gli attori principali nella mediazione; con loro ho potuto varcare la soglia di casa e avviare uno scambio minimo con gli adulti, cercando di rimanere dentro il tracciato delle consuetudini di accoglienza proprie del gruppo. I bambini, che mi conoscevano, mi hanno invitata ad andare a vedere il fratellino ultimo nato. I desideri dei bambini in genere sono rispettati e accolti dai genitori rom perciò sono potuta entrare prima in cortile e poi in casa, accolta dai piccoli festanti intorno ad una torta portata da me e dai genitori che godevano nel vedere la gioia espressa dai bambini. La scena che si è aperta al mio sguardo era composta da un viottolo, affollato da bambini che giocavano, che conduceva ad un ampio spazio verde dove gli uomini discutevano animatamente intorno ai più anziani seduti ai piedi di un albero, mentre sullo sfondo le donne in silenzio osservano e attendevano ai loro compiti. Il primo approccio con gli uomini è stato di stupore di fronte al mio essere in quel luogo, da sola, disponibile al saluto e alla conversazione, attenta ai bambini e pronta a giocare con loro. Questo è stato il lasciapassare per l'ingresso in casa dove ho trovato l'anziana, che solo dopo aver vagliato la mia presenza mi ha introdotta nel mondo femminile fatto da mamme, zie, spose, ragazze e neonati.

Sin da subito si è rivelato l'ostacolo comunicativo legato alla lingua. Inizialmente, non conoscendo la lingua *romaní*⁹, la comunicazione era possibile solo con i bambini e gli uomini, e non oltrepassava i confini tracciati dal

⁸ Riguardo al Porrajmos, lo sterminio degli zingari, le fonti sono scarsissime e basate soprattutto sulle testimonianze orali. Interessanti tracce si trovano in Boursier G., Converso M. Iacomini F., *Zigeuner: lo sterminio dimenticato*, Sinnos, Roma 1996; Lewy G., *La persecuzione nazista degli zingari*, Einaudi, Torino 2002; Bravi L., *Rom e non-zingari. Vicende storiche e pratiche rieducative sotto il regime fascista*, CISU, Roma 2007; Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione ai margini*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 426.

⁹ Lingua comune a tutti i rom e tramandata ancora oggi oralmente. La lingua *romaní*, detta anche *romaní čhib* o *ronanès* o *romanó* deriva dal sanscrito e appartiene al ceppo delle lingue indo-europee. Essa costituisce la traccia che ha permesso di ridisegnare i percorsi che le diverse comunità rom seguirono nei secoli di diaspora, a partire dalle regioni del nord dell'India. J. Liégeois, *Tsiganes e Voyageurs*, Conseil de l'Europe, Strasburg, 1985.

raccontare e della presentazione di sé; mentre le donne rimanevano ai margini dello scambio e chiuse in un silenzio¹⁰ che solo dopo avrei compreso. La non conoscenza di una lingua in comune mi creava ostacoli alla comunicazione semplice e sciolta con le persone che intendevo avvicinare, ma soprattutto rendeva impossibile la comprensione degli scambi all'interno del gruppo e delle relazioni educative con i bambini.

Per poter entrare in un dialogo più partecipato ho perciò scelto di studiare la lingua *romanì* frequentando un corso specifico di “Lingua e Cultura romanì” presso l’Università di Trieste, tenuto dal prof. Spinelli, rom abruzzese, il quale è diventato interlocutore privilegiato per la ricerca. La lingua in parte appresa durante il corso è stata successivamente affinata attraverso una specificazione resa necessaria per le differenziazioni che connotano il parlato dei diversi gruppi, nella fattispecie con accentuazione kossovara. A questo scopo mi sono avvalsa della collaborazione degli adulti del gruppo in oggetto e di testi specifici.¹¹

Aver studiato la lingua mi ha dato una chiave di comprensione fondamentale per poter effettuare una ricerca in profondità, che non si accontentasse delle testimonianze che i soggetti avrebbero voluto fornirmi. Infatti in un contesto “naturale” e non molto autocontrollato, mi sarebbe stato maggiormente possibile entrare in relazione con il loro vero modo di essere non mediato dall’italiano, una lingua che i soggetti possedevano solo limitatamente. Il poter comunicare in *romanès* ha inoltre aperto una maggiore fiducia nelle persone che hanno visto uno sforzo di avvicinamento da parte mia, cosa cui non erano per nulla abituati da parte di membri della società maggioritaria.

Nel primo atto della ricerca mi sono concentrata soprattutto sull’individuazione delle chiavi interpretative necessarie per poter decodificare i

¹⁰ In molti testi si trovano cenni di questo atteggiamento silenzioso delle donne rom Chinosi L., “La cura dell’infanzia presso le comunità rom sinti”, in Chinosi L., *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell’infanzia straniera*, F. Angeli, Milano 2002, pp. 79-103; Biondi C., Ignazi S., Rossi D., “Muoversi nella complessità tra passato, presente, futuro”, *Pedagogika*, anno XIV n.1, 2010, pp. 32-38.

¹¹ Si veda: Soravia G., *Dialetti degli zingari italiani*, Pacini, Pisa 1977; Soravia G., *Manuale pratico di romanes*, Centro Studi Zingari, Roma 1995; Francese S., *Il dialetto dei rom xoraxané*, 1987.

comportamenti all'interno del gruppo familiare in questione. Coerentemente a ciò ho scelto di fare uno stage presso una comunità residente a Panciu in Romania¹², dove ho avuto modo di affinare la conoscenza della lingua *romani* e di sperimentare direttamente un approccio che mi consentisse una comunicazione con bambini e famiglie rom.

La condivisione dei vissuti e l'osservazione diretta di famiglie rom rumene mi ha permesso di raccogliere una serie di dati significativi che in seguito ho ritrovato nel gruppo xoraxane di Villanova. Attraverso tale studio ho potuto acquisire gli strumenti necessari per analizzare dall'interno il modello educativo e culturale e così decodificare i comportamenti dei bambini nelle loro famiglie e a scuola.

Lo stage in Romania si è rivelato particolarmente difficile, in quanto ha significato un periodo di non facile adattamento da parte mia in un contesto del tutto nuovo, sia nella dinamiche relazionali che sul piano materiale. È stato necessario che mi rendessi conto delle problematiche del vivere dei rom in luoghi poco attrezzati, marginali e in condizioni misere rispetto all'abituale modo di essere della maggioranza della popolazione rumena. Il fango, la sporcizia, l'isolamento e la mancanza dei minimi beni di sussistenza e delle essenziali condizioni igienico-sanitarie erano la condizione stabile a Valle Brasi, dove i bambini vivono di espedienti, non sono registrati all'anagrafe, non sono alfabetizzati e l'unica attenzione educativa di cui godono è quella offerta da progetti umanitari, tra i quali quello di Ibo Italia.

Tuttavia il mese passato in Romania durante questo stage, mi ha aperta alla capacità di mettermi dal punto di vista di una comunità di persone che voleva, ed in parte era costretta a collocarsi quasi completamente fuori dal contesto maggioritario. Ho potuto affinare la mia sensibilità nel cogliere discriminazioni e disprezzo da parte dei cittadini rumeni, ma anche le ansie e le preoccupazioni dei rom in relazione alle condizioni di marginalità e di povertà in cui versano. Questo

¹² Il paese di Panciu conta circa 12.000 abitanti dei quali circa 750 sono rom e vivono ai margini del centro, in situazioni abitative ed igieniche precarie. Il nugolo di bambini che si può incontrare in questa periferia non è mai stato censito, con conseguenze negative non solo dal punto di vista dell'istruzione scolastica ma soprattutto del servizio sanitario. Per avere un quadro della situazione rumena si veda Cherata L., *Istoria tiganilor*, Editura Z, Craiova 1994.

training iniziale mi ha consentito di affrontare con maggiore agio una situazione con diverse analogie, anche se fortunatamente meno pesante, presente nel territorio che ho eletto a contesto della mia ricerca.



Panciu, Romania, Luglio 2007.

Serie di immagini che illustrano la vita quotidiana nel villaggio rom di Panciu. Si vedono le abitazioni molto modeste, i mezzi di trasporto tradizionali, parte di una famiglia, un momento di festa espresso nella danza.

1.1 La comunità: uomini e donne, un delicato percorso di avvicinamento

Entrando nelle case delle famiglie rom xoraxane di Villanova Marchesana le prime persone con cui mi sono rapportata sono stati gli uomini in quanto garanti della sicurezza e dell'integrità del gruppo. Si deve considerare che si tratta di una cultura patriarcale nella quale gli equilibri sono ancora dettati da un ordine gerarchico, dove gli spazi e i ruoli tra uomini e donne sono distinti in modo netto e l'adesione alla religione mussulmana, con un'interpretazione che vede l'uomo come guida per le donne, contribuisce a rendere più rigida tale impostazione. Ogni novità è vagliata, valutata e permessa solo se non viene percepita come un rischio per l'equilibrio presente e futuro della comunità. In tale ottica si può collocare l'attenzione con cui considerano la persona che entra in contatto con loro¹³ ed il desiderio di conoscenza approfondita, prima di rischiare di mettere a repentaglio la serenità familiare.

Nel caso specifico della mia presentazione come non rom ed anche come ricercatrice è stato fondamentale il mio rapporto già esistente con i bambini. Mi è stato chiesto di presentare agli uomini e agli anziani la mia realtà familiare e di dimostrare alle donne di vivere una situazione affettiva stabile. Solo dopo aver superato l'iniziale diffidenza, legata alla paura di intromissioni e controlli peraltro molto frequenti da parte di istituzioni, è avvenuto un primo passaggio di conoscenza costruita sulla lettura della mia capacità di relazione con i bambini e sulla storia di cui sono portatrice. La conoscenza reciproca ha dato spazio alla fiducia e quindi alla possibilità di entrare in casa e di dialogare anche con le donne. Si è trattato quindi di fasi consecutive di introduzione all'interno delle famiglie e di approfondimento della conoscenza dei diversi elementi del contesto, in relazione ai ruoli ed alle posizioni.

Questo crescendo di intrecci relazionali ha portato alla possibilità di rapporti rilassati, all'interno dei quali i comportamenti dei soggetti erano spontanei,

¹³ Il fatto di avere un vissuto contrassegnato da persecuzioni e guerre ha di fatto portato gli adulti rom kossovari a vivere con maggior intensità la paura dell'altro da sé come minaccia fisica e sociale attuale. Sulla complessa questione della paura data dall'incontro con l'altro si veda: Escobar R., *Metamorfosi della paura*, Il Mulino, Bologna 1997.

veritieri, conformi alle loro abitudini, e non inficiati dal bisogno di “difendersi” da una persona sconosciuta.

Solo in un clima come questo si può avere la certezza che gli scambi siano significativi. Altre ricerche di cui sono a conoscenza, pur pregevoli, raramente possono garantire che non vi sia una sorta di barriera tra ricercatore e soggetti, oltre che di tipo linguistico, anche psicologico.

Evidentemente l'intero processo di avvicinamento a tutte le componenti familiari -bambini, uomini, donne- ha richiesto parecchio tempo e molta flessibilità da parte mia. Al contempo ho allargato la cerchia delle mie conoscenze all'intera comunità rom stabilitasi sul territorio, venendo a conoscerne tutti i membri e alcuni componenti dei gruppi familiari dislocati in varie parti d'Italia e d'Europa.

La situazione delle donne ha destato particolarmente il mio interesse. L'osservazione¹⁴ mi ha portata a confrontarmi con condizioni di vita caratterizzate da obbedienza e sottomissione al padre o al marito e da una sorta di isolamento spaziale correlato alla loro collocazione negli ambiti dei servizi domestici e dell'accudimento dei figli. Una volta superati gli ostacoli della diffidenza dei maschi e dell'isolamento linguistico delle donne ho avuto accesso ai luoghi più intimi della casa e ha avuto luogo l'incontro. Sono state proprio loro a condurmi nel cammino di scoperta e a disvelare i significati profondi dell'atto di dare la vita e di amare un figlio e delle modalità di cura tradizionali sia dei neonati, dei bambini come anche degli adulti.

In questo modo ho potuto consolidare la fiducia che ha reso possibile la reale partecipazione alla vita quotidiana, tanto da essere coinvolta nelle attività femminili come assistere alla cura dei neonati, fare il pane e scegliere gli abiti per le feste. Segni questi di stima, nei miei confronti, e che ero ritenuta degna di amicizia. Sono entrata così in contatto con gli stili di trasmissione culturale propri, durante quei momenti in cui tutto si muove in modo spontaneo attraverso le

¹⁴ Interessanti spunti di riflessione sul rapporto tra osservatore e osservato si trovano in Scarduelli P., “Antropologia dell'occidente e sguardo da vicino” in Scarduelli P. (a cura di), *Antropologia dell'Occidente*, Meltemi, Roma 2003, pp. 7-20.

comunicazioni verbali e i linguaggi corporei, in un clima di condivisione e cooperazione tra donne di cui sono stata resa partecipe.

Nel mio avvicinarsi alle donne rom ho dovuto spogliarmi di alcuni stereotipi¹⁵ che mi ponevano in posizione di rigidità nei confronti della realtà da loro vissuta. Le differenze culturali evidenti hanno di fatto chiesto uno sforzo di comprensione che è stato superato attraverso il sostare nelle case, l'andare con le madri a fare la spesa, a scuola, dal pediatra. Dialogando e percependo le sensibilità e i sentimenti delle donne ho poi potuto capire come l'accettazione di ruoli, che prevedono una assoluta dedizione alla famiglia, siano l'esito di un percorso formativo iniziato nel periodo dell'infanzia e legato alla cultura ed alla religione che riconoscono come propria.

Nella condivisione delle situazioni informali si è via via costruito un rapporto fondato sull'interesse autentico, per cui sono stata chiamata a partecipare ai momenti più interni della vita comunitaria quali il rito del matrimonio e le discussioni tra capi-famiglia. In particolare il fatto di essere stata coinvolta in un consesso prettamente maschile nonostante io sia una donna, può essere letto come indice della mia estraneità, come sottolineatura della mia non-appartenenza al gruppo e per questo non soggetta alle regole valide per le donne romni. Al contempo però tale concessione ha ratificato la fiducia nella mia persona, benché rappresentante di quella cultura maggioritaria generalmente vissuta come ostile. Mi è stato dunque possibile studiare dall'interno sia l'universo femminile che quello maschile; occasione privilegiata tenendo conto che si tratta di un contesto in cui vige una divisione netta dei ruoli.

In questo lungo periodo di studio sul campo, come ricercatrice ho cercato di pormi sempre in modo discreto e rispettoso rimanendo comunque espressione della mia cultura, senza alcuna giustapposizione occasionale. Ossia nelle

¹⁵ Callari Galli M., Cerutti M., Pievani T., *Pensare la diversità. Idee per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998.

situazioni ordinarie ho mantenuto il mio stile, evitando di indurre l'idea dell'abbandono delle mie matrici e della mia formazione. Questa mia attenzione è derivata dal tentativo di comprendere le cornici culturali di riferimento e come l'altro vi si ponga all'interno¹⁶. Si tratta però di un passaggio che chiede di porsi dal punto di vista dell'altro e implica l'atto di percepire se stessi all'interno di un contesto estraneo, in un processo di autovalutazione che pone se stessi a confronto con la realtà che sta di fronte. Il passaggio a questo punto è quello di dare un nome alle proprie percezioni. La sensazione iniziale di estraneità implica delle scelte che possono muoversi in due sostanziali direzioni: il rifiuto della diversità o l'accoglienza della stessa in se stessi e quindi nell'altro¹⁷. È questo il passaggio fondante che mette in gioco il ricercatore con la propria cultura e con la propria visione del mondo in un atteggiamento corretto, oggettivo e scientifico, che comporta l'analisi approfondita dei dati che vanno verificati e preservati dai filtri del pregiudizio.

Dall'interno è stato possibile osservare e comprendere le relazioni che coinvolgono gli adulti nel rapporto con i bambini e le bambine e come essi, a loro volta, si rapportino con gli adulti e tra loro. È stato interessante scoprire come sia nei momenti liberi che in quelli formali, attraverso il gioco, le narrazioni, la presenza alle feste e ai momenti particolarmente significativi della vita familiare vengano appresi gli elementi di identificazione nel gruppo d'appartenenza.

La comprensione e la decodifica degli eventi vissuti nel contatto con le famiglie è stata facilitata dall'esperienza, unica nel suo genere, vissuta a Saintes-Maries-de-la-mer in Camargue¹⁸, dove nel maggio 2009 ho partecipato al ritrovo del popolo rom. E' una festa in cui i protagonisti sono rom di diversa provenienza

¹⁶ Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalla cornice di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.

¹⁷ Il tema delle difficoltà nei rapporti con gli altri viene trattato in modo approfondito in Pinter A., *Immigrati. Comunicazione ed educazione*, ETS, Pisa 2003, pp. 79-88.

¹⁸ Si veda: Lamoureux J.-M., *Les Saintes Maries de Provence. Leur vie et leur culte*, Bélisane, Cazilhac 1999.

che si riuniscono intorno ad un unico centro rappresentato da Santa Sara, riconosciuta come loro protettrice. La massima espressione di tutta la festa è la musica; si tratta di tre giorni pieni di eventi artistici che esprimono le innumerevoli sfaccettature della cultura rom convergendo in un comune sentire che esprime l'appartenenza ad un'unica minoranza. La musica e la danza rom narrano in una sorta di linguaggio universale la storia spesso drammatica di un popolo marginalizzato che tenta di dialogare con i non rom. In tale quadro io stessa sono stata coinvolta e resa partecipe in un dialogo in *romanès* con un gruppo di donne appena conosciute, che mi ha aperto una nuova accezione dei significati relativi al parlato e all'espressione artistica, radicati nel particolare modo di sentire e organizzare la vita.



*Saintes-Maries-de-la-mere in Camargue, Maggio 2009.
Raduno rom, un pellegrinaggio in onore di Santa Sara. Una coppia di musicisti con cui mi intrattengo per conoscere i dettagli della festa.*

1.2 A scuola

Le esperienze che i bambini rom maturano nel percorso di crescita non rimangono dentro i confini familiari, come la tradizione vorrebbe, ma si ampliano per effetto di contatti con la società maggioritaria, che fa della scolarizzazione obbligatoria un passaggio imprescindibile come diritto e dovere.

Tutti i bambini rom xoraxane seguiti nel corso della ricerca sono scolarizzati. Il mio percorso iniziato nelle famiglie è quindi proseguito tra i banchi di scuola. Primo ambito di analisi è stato il contesto nel suo insieme: i bambini e le bambine rom nell'ambiente classe, nel loro contatto con le pagine scritte e da scrivere e con gli strumenti di lavoro propri della scuola. In seguito l'interesse si è focalizzato sui rapporti interpersonali, cercando di cogliere il percorso iniziale che si muove attraverso una prima comunicazione fatta di sguardi che poi si traducono in suoni e parole, legate al rapporto tra i due codici linguistici utilizzati, *romanès* e italiano.

Dall'interno della classe ho potuto analizzare le difficoltà che i bambini e le bambine rom incontrano nel momento in cui si trovano immersi in una realtà sconosciuta dove, per la specificità dell'istituzione stessa, vengono inviati messaggi e sollecitazioni diversi e spesso non in continuità con quelli che vigono nell'ambiente familiare¹⁹. Sul versante educativo sono stati infatti considerati solo marginalmente gli aspetti strutturali espliciti, mentre ho focalizzato l'osservazione sugli elementi culturali più nascosti quali: la routine scolastica, gli stereotipi legati al genere, gli atteggiamenti di relazione tra adulti e bambini rom, e tra i bambini stessi.

In questi primi passaggi sono state analizzate le difficoltà di inserimento dovute sia all'entroterra culturale dei piccoli rom, che alla rigidità dell'istituzione con le sue attese e con i presupposti che la caratterizzano. Entrambe le rigidità sono espressioni di culture specifiche portatrici di diversità che, traducendosi in modelli educativi, coinvolgono i bambini e ne costruiscono i vissuti. I bambini rom che ho osservato sono dunque chiamati a crescere in due mondi diversi,

¹⁹ Analisi e proposte interpretative si trovano in Liégeois J.P., *Minoranza e scuola: il percorso zingaro*, Anicia, Roma 1999.

quello di appartenenza con il suo bagaglio culturale e quello della società maggioritaria con i suoi codici e le sue aspettative.

Il nodo rappresentato dai contenuti scolastici in tale contesto si è rivelato un aspetto pregnante, in quanto chiede di riflettere non solo sull'acquisizione del codice scritto da parte dei bambini rom, ma soprattutto sul passaggio culturale richiesto ai genitori e agli insegnanti. Per i genitori si tratta di superare le paure che separano e proteggono dalla società maggioritaria; gli insegnanti a loro volta sono chiamati a superare le barriere di pregiudizio per incontrare i bambini concreti e reali presenti in classe.

Sono entrata nelle classi come osservatrice cercando di pormi all'esterno rispetto alle dinamiche interne ad esse. Proprio la mia presenza come conoscitrice del contesto familiare dei bambini rom ha però suscitato interesse e domande da parte delle insegnanti circa le loro realtà, fatto che mi ha conferito il ruolo di mediatrice interculturale, rivelatosi indispensabile per dare avvio ad un incontro con i genitori.

I primi contatti tra insegnanti e genitori si sono rivelati difficili in quanto segnati da una sorta di timore reciproco, dettato da stereotipi culturali strettamente legati all'immagine dell'altro e da una comunicazione problematica per la scarsa conoscenza della lingua italiana. In ogni caso, nella mia posizione di mediatrice ho avuto modo di cogliere gli atteggiamenti degli insegnanti riguardo all'inserimento dei bambini rom nell'ambiente scolastico ed alle richieste esplicite ed implicite dei genitori e rivolte alla scuola.

2 Lo sguardo da vicino e l'interpretazioni dei dati

Il campo di ricerca, individuato in un gruppo di famiglie rom residenti da un decennio nel rodigino, è stato preso in considerazione nella sua complessità, attraverso l'analisi dei fenomeni che si verificano all'interno dei contesti e considerando le reti di relazione esistenti e le dinamiche che le accompagnano. Bateson²⁰ afferma che i comportamenti assumono significato in rapporto al contesto che li influenza. In particolare alcuni comportamenti possono rimanere inspiegabili finché il campo di osservazione non sia sufficientemente ampio da includere tutti gli elementi del contesto nel quale essi si verificano. La conoscenza del contesto risulta essere pertanto necessaria per la descrizione di qualsiasi processo, in quanto esso è legato "ad un'altra nozione non definita che si chiama significato. Prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato. Ciò vale non solo per la comunicazione verbale umana ma per qualunque comunicazione"²¹.

Condividendo tale impostazione teorica per quanto riguarda lo studio delle esperienze che i bambini rom maturano in famiglia, ho considerato l'osservazione partecipante quale strumento di indagine appropriato per raggiungere gli obiettivi della ricerca. Ho scelto il metodo dell'osservazione partecipante in quanto convinta che la prossimità possa aprire "prospettive di verità"²² che si caratterizzano per la capacità di mettere in luce aspetti non evidenti dall'esterno.

Il percorso di ricerca sul campo ha preso avvio da contatti informali con le famiglie mediati dai bambini. Le difficoltà legate alla non conoscenza del contesto e della lingua hanno trovato soluzione nello studio, nello stage in Romania e nei contatti con realtà e persone esperte di cultura *romani*. Solo quando sono stata in possesso di alcuni strumenti conoscitivi adatti ad entrare in contatto con il gruppo eletto come oggetto di ricerca, ho potuto avviare la fase di osservazione e registrazione dei dati in famiglia ed a scuola.

²⁰ Si veda: Manghi S., *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*. Raffaello Cortina, Milano 1998.

²¹ Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1986, p. 30.

²² Dal Lago A., De Biasi R. (a cura di), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Milano 2004, p. XI.

La messa a punto degli strumenti per la raccolta dei dati è avvenuta dopo una fase iniziale di permanenza nel gruppo, che mi ha consentito di essere accettata dalle famiglie e di accedere agli spazi privati solitamente inaccessibili per un non rom. Mi sono anzitutto occupata dell'individuazione dei parametri necessari alla lettura dei ruoli e dei rapporti sociali, individuando alcune chiavi interpretative per cogliere sul campo le dinamiche che agiscono nelle famiglie.

La presa in esame degli elementi fisici del contesto si è poi rivelata indispensabile in quanto essi richiamano un ordine e una valenza educativa che rimanda allo schema socio-culturale e quindi alle regole di comportamento proprie del gruppo.

La conoscenza della lingua *romanì* è stata indispensabile per comprendere in modo diretto e senza bisogno di mediazione sia le dinamiche relazionali in atto durante le attività informali dei bambini, sia i messaggi educativi inviati agli stessi dagli adulti. Per decodificare le prassi relazionali peculiari dei rapporti tra adulti e bambini e dei bambini tra loro, è stato in oltre necessario osservare la gestualità, la mimica e la prossemica come veicoli di comunicazione privilegiati soprattutto nei confronti dei bambini molto piccoli.

Il passaggio dagli obiettivi conoscitivi alla rilevazione empirica ha imposto un riflessione attenta relativamente agli strumenti da utilizzare. Trattandosi di un contesto particolarmente delicato a cui in via eccezionale sono riuscita ad accedere, ho scelto di utilizzare metodi e strumenti qualitativi²³ adatti comunque ad una raccolta scientifica dei dati, ma capaci di evitare il disagio di fronte a strumenti scritti che sempre suscitano diffidenza, specialmente quando si tratta di una cultura orale.

Nell'osservazione partecipante ho adottato la tecnica della registrazione scritta delle osservazioni, che prevede la raccolta non intrusiva dei dati attraverso una veloce annotazione stilata sul campo. In un secondo tempo, quando non mi trovavo più in situazione gli appunti venivano ricostruiti, completati ed arricchiti

²³ Il termine ricerca qualitativa ha un'accezione molto ampia e designa tutte le ricerche che in diversi ambiti disciplinari (psicologia, antropologia, sociologia) studiano i fenomeni entro un approccio interpretativo. Tuttavia un orientamento è comune, quello di vedere la realtà come una costruzione sociale e culturale complessa e la ricerca scientifica come un'insieme di pratiche intese ad interpretarla.

da commenti. Facevo questo lavoro possibilmente subito dopo l'osservazione, in modo che la lontananza dagli eventi non rischiasse di distorcere il ricordo ed il significato dell'accaduto. La continuità tra osservazione, annotazione e riflessione consente di racchiudere l'esperienza di rilevazione dei dati in un contesto omogeneo, per cui l'aderenza ai fatti non si perde nel lavoro di rielaborazione che viene fatto inevitabilmente lontano nel tempo, quando si vogliono collegare le complesse osservazioni raccolte negli anni.

Considerando che la comprensione del sistema dei significati richiede la capacità di decodificarli secondo i codici precisi del contesto stesso, e che essi "possono essere trovati solo se la realtà indagata e chi la indaga condividono lo stesso sistema"²⁴, ho scelto di fermare l'attenzione sulle immagini, sugli atteggiamenti, e sulle opinioni degli adulti, fenomeni generalmente non ravvisabili attraverso l'osservazione, utilizzando tecniche comunicative ispirate alla teoria rogersiana²⁵. Si tratta di una teoria che, a mio avviso, indica alcuni requisiti da considerare indispensabili al bagaglio professionale dell'intervistatore: saper ascoltare e dimostrare interesse reale verso ciò che l'intervistato ha da dire; assumere un atteggiamento che permetta di osservare la persona in quanto tale, mantenendo congruenza di pensiero e di azione ed evitando errori che comprometterebbero l'esito stesso dell'intervista.

La modalità di raccolta dati adottata mi ha permesso di orientare la conversazione seguendo una traccia precedentemente elaborata e mirata al conseguimento delle informazioni oggetto di interesse. L'obiettivo dell'azione era mirato non solo a cogliere aspetti non immediatamente riscontrabili attraverso l'osservazione, ma anche al controllo costante del coinvolgimento emotivo che non dovrebbe influire sull'oggettività della raccolta e lettura dei dati.

La ricerca partecipante porta, attraverso l'avvicinamento e un contatto diretto con l'altro da sé, ad instaurare un rapporto empatico indispensabile per cogliere il punto di vista dell'altro. Questa fase in seguito chiede di allontanarsi e, come

²⁴ Aureli T., *L'osservazione del comportamento del bambino*, Il Mulino, Bologna 1997, p.95.

²⁵ Rogers R.C., *La terapia centrata sul cliente: teoria e ricerca*, Martinelli, Firenze 1970; Lumbelli L., *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Angeli, 1972; utili approfondimenti sulla tecnica dell'intervista si trovano anche in Khan R.L., Cannel C.F., *La dinamica dell'intervista*, Marsilio, Bologna 1968.

suggerisce Rogers, di “staccarsi dai problemi per considerare con oggettività l’esperienza soggettiva e applicare tutti gli strumenti scientifici per verificare se non stia imbrogliandomi da solo”. Qui entra come elemento fondamentale il rigore scientifico quale garanzia dell’oggettività dell’analisi del contesto e dei metodi di raccolta ed elaborazione dei dati.

E’ innegabile il fatto che il ricercatore²⁶ nell’atto stesso di osservare operi in base ad un codice coerente sia con il proprio essere parte di una determinata cultura, sia con la storia personale e con i significati ad essa attribuiti. Ne consegue che già all’interno del "quadro culturale" oggetto d’interesse, egli individui alcune parti come delle “figure”, mentre altre acquisiscano la posizione di "sfondo". A questo punto le personali adesioni intellettuali e le scelte di vita diventano parte dell’impostazione stessa della ricerca, ma ciò non toglie che si possa intervenire con elementi di controllo e di riequilibrio.

Per ovviare al rischio di un’eccessiva personalizzazione delle osservazioni e della decodifica dei dati mi sono avvalsa del confronto con alcuni Interlocutori privilegiati in quanto rom acculturati ed ottimi conoscitori della società circostante: G. Bezecchi, Vicepresidente dell’Opera Nomadi di Milano e il Professore S. Spinelli, Docente di Lingua e Cultura Romanì e musicista. Mi sono state utili in questo senso le esperienze dello stage a Panciu e la breve permanenza a Saintes-Marie-de-la-Mer. Un ulteriore approfondimento è avvenuto attraverso studi scientifici su ricerche già condotte in altre comunità rom.

Nel contesto scolastico²⁷ lo stesso approccio qualitativo fondato sull’osservazione e la descrizione ha trovato una realizzazione diversa, in funzione della lettura del contesto e degli obiettivi preposti a tale fase di ricerca.

Per condurre l’osservazione dei tre gruppi di bambine e bambini rom inseriti in tre scuole, una dell’infanzia e due primarie, del territorio rodigino ho scelto di applicare il metodo non-partecipante finalizzato all’osservazione delle dinamiche

²⁶ Ziglio C., Boccalon R., *Lei vede ma non osserva...: introduzione all’attività osservativa in educazione*, UTET libreria, Torino 1996.

²⁷ Interessanti spunti sulla ricerca nel contesto scolastico si trovano in Corsaro W.A., *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna 2003.

relazionali in classe, senza interferenze da parte mia. I bambini sono stati osservati durante le ore di lezioni frontali e nei momenti informali.

Sul versante educativo sono stati considerati solo marginalmente gli aspetti strutturali espliciti, mentre ho focalizzato l'osservazione: sulla routine scolastica, e sulle relazioni tra adulti e bambini rom, e tra i bambini stessi.

Nella raccolta dei dati di tipo qualitativo, all'interno della realtà scolastica e relativamente ai bambini, ho ritenuto opportuno procedere in modo schematico avvalendomi di una griglia da me elaborata secondo alcuni indicatori: dati anagrafici e sesso, grado di scolarizzazione, rapporto con la struttura, relazioni con gli adulti e con i pari, comportamento durante le situazioni formali e informali. L'analisi è stata corredata da una ricognizione sulle attese dei genitori nei confronti della scuola e sull'immagine delle famiglie degli alunni rom possedute dalle insegnanti. Ciò mi ha permesso di mettere a fuoco la qualità del rapporto tra insegnanti e genitori, eventuali meccanismi di difesa e messa a distanza, ma anche l'avvio di un processo di analisi di sé favorito, in un corretto approccio, dall'incontro di modelli culturali e educativi differenti.

3. Riferimenti teorici

Nel pensare i bambini rom come soggetti che stanno crescendo in famiglia e nel contesto esterno, in particolare nella scuola dove sperimentano la differenza di orientamenti, di contenuti e di lingue, si è voluto superare la distinzione stigmatizzante che porta con sé il termine “zingaro”, per riconoscere i bambini e le bambine rom quali soggetti di diritti che hanno una storia personale radicata in una cultura specifica.

Nel mio studio spesso ricorre il termine “complessità”. Con esso si intende indicare che l’entroterra culturale considerato va oltre la recente esperienza delle famiglie rom xoraxane, giunte a Villanova Marchesina. La ricerca comprende infatti i racconti di un passato non ben definito e la spiegazione di tradizioni ancora legate all’oralità e che sono espressione di uno stile singolare di interpretare la vita.

Porre in essere una ricerca riguardo un ambito complesso²⁸ come quello rom, con la convinzione che nessun fenomeno possa essere generalizzabile e tanto meno isolabile ma al contrario vada inteso come parte della complessità data dall’incontro, comporta inoltre la necessità di prendere in esame una molteplicità di variabili correlate alla posizione di minoranza culturale e linguistica propria dei rom e al rapporto che intercorre con la maggioranza.

Tutti questi ambiti di ricerca sono però legati oltre che al concetto di complessità, anche a quello di “identità”. Quest’ultimo termine, altrettanto ricorrente nella ricerca, è però da considerarsi comprensivo della storia del singolo come persona con tutto il suo bagaglio esperienziale, incluso il suo legame con il gruppo di appartenenza.

Per spiegare le dinamiche educative che scattano nei rapporti tra individui di uno stesso gruppo o di gruppi diversi, mi sono avvalsa di studi di carattere antropologico, ossia di studi che hanno preso in considerazione questioni riguardanti l’uomo, il suo rapporto con l’altro e con il mondo. In tal modo sono riuscita a conferire uno spessore di scientificità alla raccolta dei dati e alla loro

²⁸ Piasere L., *L’etnografo imperfetto*, Laterza, Roma-Bari 2002.

interpretazione, attraverso la quale ho cercato di individuare sia le specificità culturali, e quindi il modello educativo proprio del gruppo rom osservato, sia i termini che in certa misura fanno sì che le società umane si assomiglino. Gli studi antropologici hanno perciò fatto da sfondo alle mie osservazioni, partendo dal presupposto che sia possibile cogliere dei punti comuni tra culture e che non vi sia solo adattamento del singolo al gruppo, ma anche una continua modificazione data dall'originalità della persona e dagli esiti innovativi che conseguono all'incontro con l'altro da sé.

L'interpretazione dei dati relativi ai rapporti tra i bambini rom e la scuola è avvenuta in un'ottica critica, che ha permesso di cogliere nella realtà gli elementi forti in senso educativo e formativo, e i nodi problematici che richiedono una puntuale riflessione pedagogica. Oggi nella scuola si stanno di fatto giocando incontri tra più culture, tra le quali comincia a trovare posto anche la cultura romani. Sempre più nelle classe dove entrano i bambini e le bambine rom avviene l'incontro e il confronto tra biografie, tradizioni e linguaggi diversi, mentre si pongono le basi per i percorsi futuri. Motivo per cui, soprattutto in riferimento alle bambine e ai bambini rom, che in molte famiglie sono i primi ad essere scolarizzati, risulta necessario riflettere sulla necessità di estendere al massimo l'opportunità rappresentata dalla scolarizzazione in vista di un pieno sviluppo personale, che sempre favorisce l'integrazione²⁹ e l'interazione con l'altro. Si tratta quindi di pensare ad una scuola in cui ogni bambino, qualsiasi sia la sua provenienza, possa essere messo nelle condizioni di cogliere tutte le occasioni per imparare, per ampliare le sue conoscenze, le sue abilità e le sue attitudini e per agire dentro ad un mondo mutevole complesso ed interdipendente³⁰.

Proprio la frequenza scolastica dei bambini rom, oggi più che mai sta muovendo un dinamismo culturale che oltre a generare nuove sensibilità verso la cultura romani, inizia a trovare posto negli studi pedagogici che ponendosi dal

²⁹ Ben diverso sarebbe parlare di assimilazione che implica la rimozione delle proprie radici culturali e l'assorbimento nella realtà in cui si è inseriti. Aluffi Pentini A., *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*, Junior, Bergamo 2002.

³⁰ Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.

punto di vista dei bambini rom rifletto sui risvolti educativi e culturali conseguenti alla frequenza scolastica.

Riflettendo sull'educazione e sulla scuola in riferimento a situazioni difficili e di deprivazione, sembra riprendere voce l'esperienza di Don Milani che ancora oggi può aiutare a individuare problematiche riguardanti il rapporto tra i bambini e gli insegnanti. Il richiamo che ritorna è al dovere di garantire a tutti i bambini, compresi i più "difficili", la possibilità di fare un'esperienza di vita democratica,³¹ dando loro l'opportunità di costruirsi un proprio bagaglio di cultura³² che apra le porte alla comprensione dei messaggi anche nel loro significato implicito. In quest'ottica il contesto culturale d'appartenenza rimane per ciascuno comunque patrimonio personale, ma esso può diventare condivisibile a partire dal fatto che tra persone con storie individuali e culture diverse possono comunque esserci dei punti in comune: che sono il riconoscimento reciproco di quello spazio di originalità che sempre affascina e che permette di mettersi in gioco col meglio di sé.

³¹ Il principio di eguaglianza e il diritto di cittadinanza sono questioni tutt'oggi aperte e oggetto di interesse nel modo accademico e anche giuridico. Per informazioni sull'attualità del dibattito atti del convegno Città e Cittadinanza, Parma 2007 (in corso di stampa) e Codini E., *Diversi ed uguali. Immigrati*, F. Angeli, Milano 2002.

³² Gesualdi M. (a cura di), *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, Libreria Editrice fiorentina, Firenze 2007.

4. Alcuni dati: i bambini nella comunità, in famiglia, a scuola

Il campo dell'indagine fa riferimento ad una comunità rom xoraxane, di religione mussulmana, proveniente dal Kosovo, che è composta da 81 persone, il 30% delle quali sono minori in età scolare.

Nel 2002 le famiglie si sono stabilite nel paese di Villanova Marchesana in Rovigo che conta 1084 abitanti. La comunità rom costituisce il 7,5% della popolazione locale; occupa 8 abitazioni dislocate lungo una strada secondaria che costeggia il Po, nel tratto che congiunge Villanova Marchesana con Crespino.

<i>Popolazione residente aa Villanova Marchesana (1093 abitanti)</i>	<i>totale</i>	<i>Minori in età scolare</i>
<i>Straniera (altre etnie)</i>	144	26
<i>Rom</i>	81	30
<i>TOTALE</i>	1086	106

Fonte: Comune di Villanova Marchesana (dati 2007)

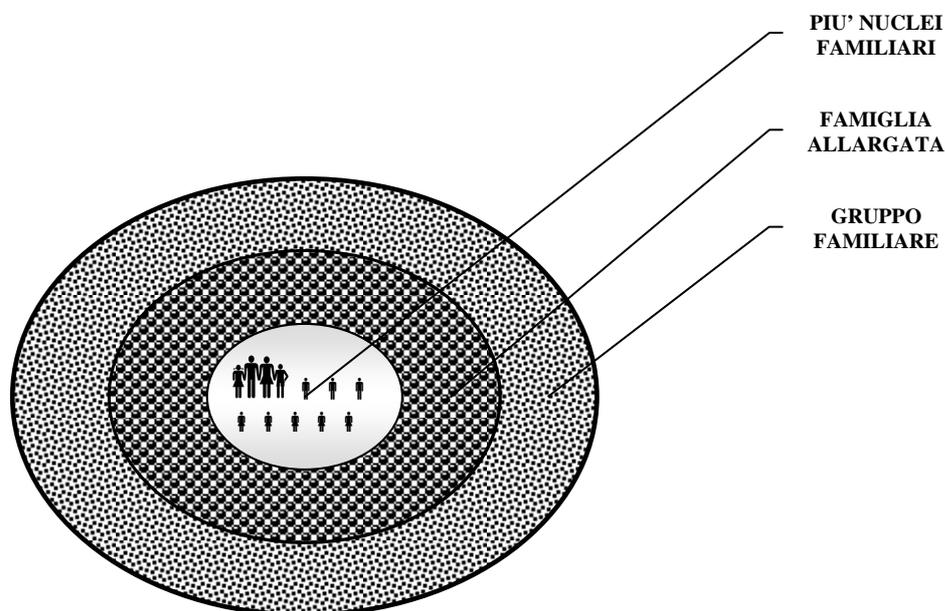
	ROM SINTI MAX	POPOLAZIONE TOTALE	% ROM-SINTI SU POP. TOTALE
GRECIA	200.000	10 MILIONI	2% 20 OGNI MILLE ABITANTI
SPAGNA	800.000	45 MILIONI	1,8% 18 OGNI MILLE ABITANTI
FRANCIA	340.000	61 MILIONI	0,6% 6 OGNI MILLE ABITANTI
ITALIA	140.000	56 MILIONI	0,25% 2 OGNI MILLE ABITANTI

Fonte: ISTAT (dati 2007) STIMA ERCC, EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE

Le tabelle a confronto isolano un dato significativo relativo ad una presenza del 7,5% di rom residenti a Villanova Marchesana contro un 0,25% calcolato sul territorio nazionale italiano.

Si tratta di una comunità rom composta da 3 famiglie allargate. Ogni nucleo fa cioè parte di una famiglia allargata che può spaziare fino a tre o quattro generazioni. La famiglia allargata a sua volta fa parte di un gruppo familiare molto più ampio, che arriva a superare il centinaio di membri. Nel caso specifico, a seguito della guerra in Kosovo, ogni gruppo familiare è stato costretto a dividersi ed ora le famiglie allargate vivono in diaspora tra Germania, Belgio, Norvegia e Italia. Dopo varie soste nei campi nomadi italiani una parte del gruppo

è giunta in Polesine, dove dal 2002 si è stanziata, pur non dimostrando una tendenza alla stabilità ma mantenendo viva la possibilità di ulteriori spostamenti dettati dal desiderio di migliorare le condizioni di vita³³.



Le famiglie, nonostante non siano legate tra loro da vincoli di parentela, presentano le medesime caratteristiche circa l'organizzazione sociale.

L'aspetto che più colpisce è certamente la composizione familiare che conta, in ciascuno dei casi, una coppia anziana con le figlie e i figli non ancora sposati, tutti i figli maschi sposati con la rispettiva prole. In linea di massima ogni nucleo familiare è costituito da padre, madre e 5-7 figli, per cui alcune abitazioni dove convivono più fratelli sposati il gruppo familiare è particolarmente numeroso. La densità abitativa varia tra le 20 persone in due abitazioni e circa 10 nelle altre; l'80% dei membri di ciascuna famiglia sono bambini, tra i quali una parte significativa è nata in Italia e superiore ai tre anni, il restante 20% è da collocarsi tra l'età giovane (18-20anni) e l'età adulta (30-60 anni). Le ragazze di 16-18 anni

³³ L'abbandono di un territorio per cercare un luogo dove poter avere una vita migliore viene solitamente presentato come un tratto identitario dei Rom che, definiti nomadi, tendono a spostano facilmente lasciando alle loro spalle tutto quello che fa parte del loro stato precedente. Tale convinzione ha portato a drammatiche conseguenze come l'apertura di campi nomadi con tutte le incongruenze che esso rappresenta: obbligo a non spostarsi per coloro che abitano in roulotte, obbligo a vivere in roulotte per coloro che sono hanno vissuto in case ma per il fatto di essere rom vengono collocati nei campi nomadi.

che abitano queste case non sono le figlie della coppia anziana, in quanto già sposate e trasferitesi nella casa del marito, bensì le giovani spose e madri di uno o due bambini.

Se si considerano i risultati che riguardano la presenza di rom in questo paese si nota che la percentuale supera di molto i dati relativi all'Italia e ad altri Paesi europei. In questo piccolo paese il fenomeno migratorio si è accentuato alla fine degli anni 90 ed ha assunto una forma particolare con l'arrivo delle famiglie rom attratto dalla possibilità di trovare case grandi a prezzi meno esosi di quelli della città. La maggior parte dei bambini presenti in questo contesto è rom. La scelta delle famiglie rom di stabilirsi in paese ed acquistare casa, aveva fatto scattare una serie di interventi di stampo sociale ad ampio raggio che, per quanto riguarda la scolarizzazione dei bambini rom, si tradusse nell'avvio dei bambini alla frequenza delle scuole locali: primaria e dell'infanzia paritaria d'impostazione Cattolica (sottolineo che si tratta di famiglie di religione musulmana). La fatica più grande che la scuola e gli enti locali evidenziano è quella del contatto con le famiglie e dell'assenza quasi totale di rapporti fra italiani e rom adulti. In pochi anni l'inserimento dei bambini rom ha avuto come conseguenza l'esodo dalle classi dei bambini italiani i cui genitori denunciavano lo squilibrio numerico tra italiani e stranieri. La chiusura di entrambe le scuole avvenuta in tempi diversi, la primaria nel 2007³⁴ e la scuola dell'infanzia nel 2009, è stata conseguente all'insostenibilità del progetto di inserimento.

I bambini rom in età scolare sono stati perciò distribuiti nelle scuole dei paesi limitrofi. Il Comune e la Caritas Parrocchiale, le istituzioni che hanno un ruolo nell'accoglienza delle famiglie rom sembrano avere promosso interventi più mirati all'assistenza e all'aiuto economico che all'integrazione.

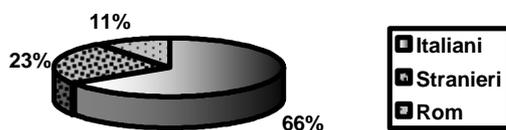
L'osservazione riguarda la scuola Primaria di Gavello e quella di Papozze nell'anno scolastico 2007-2008. Gavello nell'anno scolastico 2008/2009 contava

³⁴ Nel caso della scuola primaria la chiusura è avvenuta conseguentemente all'intervento dell'Opera Nomadi locale, dell'Unar (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali) e alla stessa disapprovazione dei genitori rom, che hanno vissuto l'esodo dei bambini italiani come un fatto discriminatori nei loro confronti.

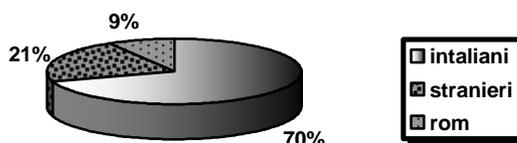
60 alunni di cui 6 rom, una percentuale pari al 10%. Papozze nell'anno scolastico 2007/2008 contava 47 alunni di cui 6 rom, una percentuale pari al 12,8%.

Sono state scelte le scuole primarie in quanto la frequenza massima dei bambini rom è riscontrabile nel ciclo della scuola primaria, mentre già nella secondaria di primo grado tende a decrescere, fino alla secondaria di secondo grado la cui frequenza è ristretta solo a due ragazze. I bambini scolarizzati si possono dividere in due gruppi: uno costituito da coloro che già a tre anni iniziano a frequentare la scuola dell'infanzia, un altro gruppo composto dai bambini il cui primo giorno di scuola è avvenuto a sei anni, se non addirittura più tardi. La ricerca ha visto coinvolte anche la scuola dell'Infanzia di Gavello, nella quale nell'a.s. 2009-010 sono stati inseriti 5 bambini rom di 3-4-5 anni, a seguito della chiusura della Scuola dell'Infanzia paritaria di Villanova,

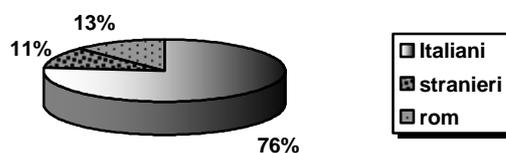
Scuola infanzia di Gavello a.s. 2009-10



Scuola Primaria di Gavello a.s. 2008-9



Scuola Primaria di Papozze a.s. 2008-9



Nell'anno scolastico 2007/2008 gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico nazionale sono stati 574.133 ossia il 6,4% del totale degli alunni iscritti. La cittadinanza più rappresentata è risultata quella rumena con 92.734 alunni, seguita da quella albanese con 85.195 iscritti (dati del Servizio Statistico del MIUR tratti dal documento *"Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2007/08"*)

Nel sistema scolastico italiano non sono rilevabili i minori rom iscritti poiché sono inglobati nel calcolo degli alunni stranieri.

Capitolo Due
**LA NASCITA E I GIOCHI DEI BAMBINI E
BAMBINE ROM**

Capitolo Due
LA NASCITA E I GIOCHI DEI BAMBINI E
BAMBINE ROM

*La tribu prophétique aux prunelles ardentes
Hier s'est mise en route, emportant ses petits
Sur son dos, ou livrant à leurs fiers appétits
Le trésor toujours prêt des mamelles pendants
(Charles Baudelaire)*

Ogni cucciolo, sia esso d'uomo o di altra specie animale, nel primo periodo di vita, per un tempo più o meno lungo, necessita di attenzioni particolari in risposta ai suoi primari bisogni. Studi scientifici¹ hanno dimostrato che le spinte che muovono i piccoli verso la ricerca di contatti riguardano oltre alla sfera fisiologica anche quella affettiva, cioè la ricerca di calore e di vicinanza fisica, il bisogno di protezione e di sicurezza. Tra tutti i cuccioli, i bambini hanno un tempo di maturazione più lungo e per diversi anni non sono in grado di provvedere autonomamente ai loro bisogni, pertanto, in ogni cultura, la cura dei piccoli è fatto di primaria importanza. Da sempre le conoscenze sulla cura dei bambini sono tramandate oralmente, in passato però venivano apprese esclusivamente in famiglia, mediante il coinvolgimento delle giovani nelle attività delle madri². I fattori che nel corso degli ultimi secoli hanno ampliato tali conoscenze sono molteplici e in questa sede non sarà possibile presentarli ma, ai fini dell'analisi del contesto in oggetto, va ricordato che l'ampliamento del sapere scientifico riguardo alla puericultura³ e la diffusione di mode che rispondono a esigenze di mercato

¹ Come introduzione si veda Butterworth G., Harris M., *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*, Psychology Press Ltd, Hove 1999.

² Per approfondire la questione si veda Boltansky L., *Puericultura e morale di classe*, Guaraldi, Firenze 1972.

³ All'inizio del '900 ha avuto grande seguito la teoria comportamentista, secondo la quale stimolando i piccoli in modo piacevole e sgradevole, si sarebbe potuto modellare il loro comportamento. Al contempo vi furono anche numerosi studiosi –tra i principali Winnicott,

proprie delle società più avanzate, hanno innescato dei cambiamenti anche nelle famiglie rom osservate.

1. La cura dei neonati

Si conviene che i bambini rom siano il “tesoro” del gruppo e che pertanto in ogni famiglia i membri adulti, seppur con ruoli diversi, nutrano particolari attenzioni nei confronti dei più piccoli che, tra i bambini e le bambine, occupano un posto privilegiato⁴. Nelle famiglie rom osservate sono infatti i neonati con i loro bisogni a determinare l’organizzazione e le regole nel gruppo dei minori: l’ultimo nato può stare più degli altri tra le braccia della mamma oppure della nonna, riceve cure da parte di tutti i familiari e, fino a quando non avrà iniziato a muovere i primi passi, sarà lui a scandire il ritmo delle attività delle donne e perciò dell’intera famiglia.

Per rendere maggiormente evidente a tutti i bambini e bambine del gruppo che un neonato ha bisogni particolari e la costante presenza della madre è determinante per la sua crescita e per gli sviluppi che seguiranno, esso viene denominato *barò* o *barì* -tradotti in italiano il grande, la grande-. Al contempo però gli adulti, ponendosi come mediatori e modello di rispetto e di protezione verso colui che non è ancora in grado di provvedere in modo autonomo ai propri bisogni, cercano di far sì che i figli minori non provino un senso di abbandono. Li tengono perciò accanto a sé mentre comunicano parole dolci al neonato e, coinvolgendoli durante il momento del bagnetto o mentre gli si canta la ninna nanna, permettono loro di farli sentire partecipi dello stato di salute del membro più piccolo del gruppo. Da parte degli adulti vi è poi la consapevolezza che la

Rogers- che descrissero il rapporto particolare che si stabilisce tra madre e il suo piccolo, sottolineando l’importanza che in tale rapporto ha l’empatia, cioè la capacità di comprendere a livello profondo le emozioni dell’altro, attraverso un atteggiamento di rispettoso ascolto e di fiduciosa attesa. Da queste interpretazioni teoriche derivano vari modelli educativi che nel corso dei secoli si sono susseguiti e sovrapposti e hanno influito in modo considerevole sulle tecniche di cura dei neonati.

⁴ Spinelli S., *Baro Romano Drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*, Meltemi, Roma 2003.

maturazione del senso d'appartenenza al gruppo è un processo molto delicato, in funzione del quale devono collaborare tutti i membri adulti del gruppo. Essi perciò devono porsi come figure di riferimento stabili per i bambini, avviandoli verso l'acquisizioni di ruoli che li renderanno membri insostituibili nel gruppo.

La scioltezza con cui tutti i bambini cullano e prendono in braccio un neonato è il primo risultato di tale azione educativa, che passando per il riconoscimento reciproco mira alla corresponsabilità⁵. Il neonato da parte sua, sostenuto dalle braccia della mamma e delle altre figure femminili della casa o alzato dagli uomini come un piccolo trofeo e circondato da un nugolo di bambini che gli si stringono attorno per baciarlo e accarezzarlo, fa le sue prime esperienze nel gruppo. Trattandosi di momenti carichi di una precisa valenza affettiva, durante in processo di crescita diventeranno particolarmente significativi, in quanto saranno la base su cui si radicheranno i ricordi d'infanzia e sulla quale saranno costruite le attese personali⁶. Dato che l'organizzazione ruota intorno al nuovo nato, si può perciò affermare che una delle caratteristiche proprie di queste famiglie sia l'accoglienza dello stesso e la particolare attenzione alle cure di cui ha bisogno.



Bambina rom rumena, a Panciu.



Bambina rom xoraxane a Villanova M.

Si prendono cura dell'ultimo nato

⁵ Sull'uso di tale termine "corresponsabilità" nelle riflessioni pedagogiche, vedi Giusti M., "Principio di corresponsabilità in pedagogia" in Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Bari 2004, pp. 94-101.

⁶ Esempi di modalità di cura dei bambini piccoli nelle diverse culture si trovano in Weber E., *Portare i piccoli. Un modo antico, moderno... e comodo per stare insieme*, Il leone verde, Torino, 2007; In Favaro G., Napoli M. (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini, Milano 2002, si trova un'interessante riflessione sulla valenza delle relazioni primarie che si configurano come riferimento stabile della psiche e incidono sulla costruzione dell'identità personale.



Uomini che presentano l'ultimo nato maschio come un trofeo



Una madre seduta sull'uscio porta in braccio il lattante

Oggi, a differenza di un tempo in cui le donne rom partorivano nell'ambiente familiare, le nascite avvengono in ospedale. Tale passaggio è avvenuto dopo l'arrivo in Italia, quando si constatò che le strutture pubbliche offrono un servizio soddisfacente anche agli stranieri e ai rom⁷. Nonostante la scelta di affidarsi alle cure delle strutture sanitarie per gravidanze e parti, continuano a permanere forti incertezze sulla prassi ospedaliera che, secondo le neomamme, non garantisce il rispetto dei principi fondamentali riguardanti la cura dei bambini piccoli. Nel gruppo si ritiene che le prime cure spettino alla madre in quanto figura determinante per la maturazione nel neonato del senso di appartenenza alla famiglia. Diversamente da quanto stabilito dalla tradizione, nella maggior parte dei reparti di ostetricia il neonato trascorre le prime ore di vita in una stanza con altri bambini, visitato e curato da estranei e lontano dalla mamma. Durante le interviste, le neomamme rom hanno dichiarato di aver vissuto con angoscia le prime ore dopo il parto, in quanto il figlio appena nato, non potendo stare accanto alla mamma avrà sicuramente sofferto per la mancanza di quell'unica fonte di cura che è in grado di riconoscere come familiare.

Un'ulteriore prova dell'importanza che in questo gruppo viene dato al contatto corpo a corpo con la madre è la constatazione che in nessuna delle famiglie osservate vengono usati supporti esterni per portare i neonati, non ci sono carrozzine, ceste o altri strumenti che sostituiscano le braccia della madre durante le ore di veglia del piccolo. La lingua romanè fornisce anche ulteriori indizi sui motivi dell'assenza di ausili finalizzati al trasporto dei bambini piccoli. Tra i vocaboli romanè c'è infatti un termine specifico che viene usato per indicare la piccola coperta che avvolge i neonati nella culla, in passato usato per indicare la lunga fascia morbida legata saldamente al corpo della madre. Questo strumento, funzionale durante gli spostamenti su terreni sconnessi, veniva però utilizzato anche durante le attività quotidiane, in quanto si riteneva che consentisse al figlio di sentirsi parte del corpo sociale sin dai primi momenti di vita. Portare il neonato

⁷ Nei territori kosovari il clima d'intolleranza e il settarismo albanese precludono ai rom diritti elementari, come istruzione e assistenza sanitaria, per approfondimenti vedi Motta N., *Otranto, Albania, Kosovo: 1999-1992 un viaggio a ritroso*, Argo, Lecce 2000.

nella fascia⁸, che in passato era d'uso comune mentre oggi risulta essere andata parzialmente in disuso, rimane comunque il primo dovere di ogni buona madre che desidera per il figlio un futuro sereno pensato nel gruppo d'appartenenza.



*Scorcio di interno della casa e di un esterno.
In casa e nell'immediato esterno si vedono i tappeti.
L'esterno e l'interno non sono separati da porte.
Madri che secondo la tradizione portano sempre con sé il piccolo.*

⁸ Weber E., *Portare i piccoli...op. cit.*

Il divieto di mendicare sancito recentemente e la pressione esercitata dai servizi sociali sulle donne che vanno a *manghel*⁹ portando con sè i bambini di pochi mesi, hanno indotto all'abbandono dell'usanza della fascia in quanto non più necessaria. Le donne che provvedono al mantenimento della famiglia attraverso l'andare a "chiedere", dovendosi perciò staccare dall'ultimo nato, hanno trovato nella collaborazione delle cognate la soluzione del problema. A loro viene affidato temporaneamente il neonato che dovrà essere curato come fosse un proprio figlio, in modo che non soffra per l'abbandono e maturi un senso di rifiuto verso la madre e conseguentemente verso tutta la famiglia.

Se la mamma è impegnata in attività inderogabili fuori casa, sarà allora la cognata, se in grado, ad allattare¹⁰ e sfamare il nipote. Avviene cioè uno scambio di ruoli tra la madre e le altre donne della famiglia, a mio avviso particolarmente significativo in quanto si regge non solo su un rapporto di fiducia reciproca e collaborazione tra donne, ma anche sull'idea che ogni membro della famiglia possa instaurare una relazione affettiva forte con il neonato. La madre ha così la funzione di inserire il piccolo in questo intreccio di relazioni affettive che andranno via via infittendosi tanto da inglobarlo in un tutto che è la famiglia. Appare evidente che tra le donne s'è sviluppata una forma di cooperazione nella cura dei bambini che, superando la necessità contingente, si è affermata come modalità di organizzazione nella gestione della quotidianità.

La madre e la cognata collaborano nella crescita dei figli seguendo le indicazioni della suocera, nutrono chi chiede cibo e hanno il compito di educare figlie, figli, nipoti secondo norme condivise. Allo stesso modo i padri, fratelli tra loro, seguendo le indicazioni del capo famiglia, collaborano affinché i figli e i nipoti si sentano parte della medesima famiglia. Questa cooperazione nell'educazione dei bambini, fondata sul valore dell'accoglienza dell'ultimo nato e del suo inserimento nel gruppo, consente di garantire quel principio

⁹ *manghel* termine romanè, tradotto in italiano *chiedere*, indica l'atto di chiedere l'elemosina. Nei rapporti tra *rom* e *gagè* la mendicizia, in *romanès* "manghel", è una problematica particolarmente spinosa. A tal riguardo alcuni approfondimenti si possono trovare in Piasere L., *I rom d'Europa..op. cit.*, p. 104.

¹⁰ Cagnolati A. "Il corpo materno. Fisicità e simbologia nel dibattito sull'allattamento nell'Inghilterra del Seicento" in Cagnolati A., *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*, Guerini, Milano 2007.

fondamentale secondo il quale tutti le bambine e i bambini piccoli hanno il diritto di ottenere una immediata risposta alle proprie richieste.

Gli adulti, oltre a seguire con senso di responsabilità e impegno tale norma finalizzata all'acquisizione di un forte legame con il gruppo, sono consapevoli della precarietà della vita e delle incertezze circa il futuro; per questo tendono a non negare nulla ai figli. Ciò comporta che i bambini e le bambine crescano, fino ai tre anni circa, senza troppe regole e con ritmi di vita, pasti, sonno e veglia irregolari il tutto correlato con lo stile della richiesta continua oltre e al di fuori dei bisogni concreti. Per favorire la più ampia gamma possibile di contatti rassicuranti, trascorsi i primi due-tre mesi con la madre, saranno favoriti dei momenti di contatto tra il piccolo e i parenti. Si ritiene che ai fini dello sviluppo delle abilità sociali del neonato questo passaggio sia fondamentale in quanto l'interazione con persone diverse favoriranno lo sviluppo della capacità di riconoscere ed elaborare una complessa serie di richiami. Le mamme stesse durante le interviste hanno spiegato che il neonato in tal modo sarà stimolato ad inventare una molteplicità di segnali e ad osservarne le reazioni, esercitandosi nei rapporti con i diversi membri della famiglia.

I neonati osservati, pur avendo trascorso un lungo periodo solo con la madre senza però essere isolati dall'ambiente nel quale sono presenti tutti i componenti della famiglia, passano senza difficoltà dal contatto con il corpo conosciuto a quello degli altri familiari (zie, nonna, sorelle, cugine, padre, nonno, zii, fratelli, cugini), affinando in tempi brevi una molteplicità di segnali diversi che gli permettono di comunicare a persone diverse il medesimo bisogno. Così se il piccolo si trova tra le braccia della mamma o della zia per comunicarle il bisogno di essere nutrito basterà che ruoti il corpo verso il seno, se invece è appoggiato al corpo della nonna o di una sorella o anche del padre esprimerà il medesimo bisogno divincolandosi, mentre se si trova tra le braccia di un estraneo facilmente si metterà a piangere. Attraverso il pianto, i sorrisi e i movimenti del corpo i bambini cominciano così ad esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni sin dalla nascita. Si tratta di primissimi modi di comunicare con il mondo esterno, ora non più rappresentato esclusivamente dalla madre bensì da un ampio numero di figure di riferimento che dandogli un'immediata risposta, che presuppone la

comprensione del suo linguaggio¹¹, secondo i genitori si svilupperà nel piccolo una forte sicurezza di sé e nel gruppo destinata a perdurare nel tempo.

La famiglia, e soprattutto la madre, essendo costantemente impegnata a difendere il legame ancora debole che si sta instaurando tra il piccolo e gli altri membri del gruppo, tende perciò a proteggerlo da qualsiasi interferenza di estranei che si pensa possa addirittura diventare causa di morte. Per cui, se si prevede che il figlio possa essere accarezzato o riceva apprezzamenti da parte di sconosciuti, si cercherà di proteggerlo con amuleti e pronunciando la parola *mashallah*¹², come formula protettiva per scacciare le gelosie che potrebbero rapire l'anima del figlio, ossia attirarlo fuori dai confini del gruppo. Come sottolinea Lanternari¹³ in "Medicina, magia, Religione, valori" il complesso fenomeno della fattucchieria e della stregoneria si collega al fatto della conflittualità, in questo caso con i gagè, ossia con coloro che sono esterni al gruppo. Più precisamente, con tali riti scaramantici si cerca di eliminare quei fattori che potrebbero minare la coesione e le sorti della vita comunitaria. Tali forme di protezione dall'esterno, insieme alle modalità di cura dei piccoli, sono il segno di come la vita di ogni membro del gruppo sia ancora fortemente legata a credenze, che probabilmente fanno riferimento ad esperienze e conoscenze risalenti ad un lontano passato¹⁴ e che oggi torna a vivere in ogni momento in cui nasce un bambino.

La ragione per cui le giovani madri seguono rigorosamente le indicazioni suggerite dalla suocera, sta nel fatto che essa è riconosciuta come la depositaria del sapere degli avi e perciò una guaritrice. Essa è la donna più anziana della famiglia alla quale sono riconosciuti dei poteri magici che le permettono di guarire ogni tipo di sofferenza fisica attraverso il tatto, la preparazione di decotti e unguenti fatti con erbe medicinali, la convocazione di spiriti guaritori, e

¹¹ Un quadro generale sulla questione dell'influenza del contesto sociale sullo sviluppo del linguaggio si trova in Butterworth G., Harris M., *Fondamenti di psicologia op. cit.*, pp. 136-153; proposte interpretative sulle modalità dei bambini di esprimere le proprie emozioni lungo il percorso di crescita si trova in Read H., *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano 1976.

¹² Si tratta di un termine arabo composto da tre parole (Ma = cosa; Sha `a = volontà/desiderio/volere; Allah = Dio), che viene usato per congratularsi con qualcuno e sottolineare la bellezza e la bontà della cosa di cui si sta parlando.

¹³ Lanternari V., *Medicina, magia, religione, valori*, Liguori, Napoli 1994.

¹⁴ Un'analisi dettagliata si trova nel paragrafo "la famiglia mitica nella musica e nella danza" della tesi.

l'esorcismo¹⁵. Ho avuto modo di constatare che la guaritrice ha il compito di offrire per lo più un sostegno psicologico e di infondere un maggior senso di sicurezza in chi si trova in un momento particolarmente difficile. Attraverso un colloquio individuale si viene stimolati a confidarle le proprie preoccupazioni, ma questo fatto, che è già di per sé un atto liberatorio, essendo avvolto da un velo di sacralità e mistero diventa magia e potere esorcizzante della guaritrice¹⁶. Questa fiducia nei poteri sovranaturali delle anziane fa sì che permanga una certa chiusura verso il nuovo e un rifiuto nei confronti delle cure proposte dai medici.



Interno della casa, si vedono i tappeti e i divani. Le donne anziane discutono dell'organizzazione della casa

La signora al centro è l'anziana guaritrice.

¹⁵ Tradizionalmente si pensa che le donne anziane abbiano conoscenze e poteri atti a guarire colui che soffre per un male fisico o anche morale. In Chinosi L., "La cura dell'infanzia presso le comunità rom sinti", Chinosi L., *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera*, F. Angeli, Milano 2002, pp. 79-103 si sottolinea che in molti altri gruppi rom tali rituali di protezione sono ancora in uso e che nemmeno nelle mamme che sono nate e cresciute in Italia vi è l'abitudine a far riferimento al sapere scientifico ufficiale. Alcune testimoni riferiscono che fino ad alcuni anni fa, in Kosovo, anche i non rom si recavano dalla guaritrice per avere dei rimedi efficaci e che tale lavoro è sempre stato molto redditizio, per approfondimenti si trovano in Machiels Toon, "Altre minoranze del Kosovo: valacchi, zingari, turchi, ebrei e circassi" in Malcom N., *Storia del Kosovo. Dalle origini ai giorni nostri*, Bompiani, Milano 1999, pp. 238-253

¹⁶ Per approfondimenti si veda "Buona Ventura, arte di guarire" in De Vaux De Foletier, F., *Mille anni di storia degli zingari*, Jaca Book, Milano 1978, pp. 155-174.

Analizzando i rapporti che intercorrono tra le madri rom e i pediatri è emerso però che alla diffidenza si sommano altre problematiche, tra le quali vi sono anzitutto le difficoltà di comprensione reciproca dovute alla lingua e alle diverse modalità di comunicazione. La scarsa conoscenza della lingua italiana, sia in riferimento ai termini che ai contenuti stessi del discorso, la non comprensione di quanto espresso dal medico rischia così di accrescere i timori e le preoccupazioni circa lo stato di salute del figlio. La romnì che si reca dal pediatra con il figlio, oltre ad essere preoccupata per la salute del piccolo, deve uscire dalla sua nicchia sicura e aspettare in sala d'attesa con molte persone sconosciute, nella consapevolezza di essere considerata ancora da molti come una "zingara"¹⁷ dalla quale rimanere alle dovute distanze. Bisogna poi considerare che per una madre rom è particolarmente difficile riuscire a superare la frustrazione dovuta all'incapacità di rispondere personalmente ai bisogni del suo bambino; inoltre si ritiene che il ruolo di cura sia un fatto esclusivamente femminile, motivo per cui la diffidenza cresce di fronte ad un dottore di sesso maschile. Secondo le dichiarazioni delle romnì, lo specialista dovrebbe in ogni caso saper contenere le ansie delle madri per la salute dei figli e, similmente alla guaritrice, dovrebbe incoraggiarle ad avere fiducia nelle cure prescritte. Mantenere la consueta distanza professionale con il paziente, dare per scontato che la madre non sia in grado di comprendere il principio per cui il rimedio è efficace, esigere un'adesione cieca alle prescrizioni senza fornire alcuna spiegazione risultano pertanto essere le principali cause delle incomprensioni e della incostanza nella pratica delle cure consigliate¹⁸.

Al contrario si può verificare che in presenza di esperienze positive per l'atteggiamento accogliente del medico, specialmente se donna, maturi un rapporto di fiducia¹⁹ capace di rendere possibile il riconoscimento dello specialista

¹⁷ I membri di questa comunità si definiscono rom e usano loro stessi il termine "zingaro" nel senso dispregiativo di sporco e ladro.

¹⁸ Dati interessanti relativi al rapporto tra medico gagè e paziente rom si trovano in Trevisan P., "Fra medici e santi: itinerari terapeutici in una comunità di roma croati" in Piasere L., (a cura di), *Italia Romani vol.1*, CISU, Roma 1996.

¹⁹ Per approfondire la questione si veda Boltansky L., *Puericultura e op. cit*; Rogers R.C., *La terapia centrata sul cliente...op. cit.*; Merini A., *Il viso nero stellato. Racconti di migranti*, Clueb, Bologna 2005; Merini A., *Il viso nero stellato. Racconti di migranti*, Clueb, Bologna 2005.

come punto di riferimento, senza però sostituire l'autorità riconosciuta alla guaritrice. Da parte dei genitori c'è infatti la consapevolezza che in un caso si tratti di studi e ricerche condotti nel mondo terreno mentre nell'altro caso si tratta di poteri che riguardano la sfera del sovraterreno, pertanto molto più efficaci di qualsiasi farmaco. Perciò, non si possono dire superate le superstizioni e nemmeno la fiducia nelle conoscenze degli anziani che sono ancora punti di riferimento importante, anche per quanto riguarda il significato da attribuire ai cambiamenti indotti dall'esterno.

2. La fasciatura

In queste famiglie non si trovano neonati soli, nemmeno nei momenti di riposo. Capita piuttosto di vederli nella culla posti nel medesimo ambiente in cui sono radunati gli altri membri della famiglia, avvolti in morbide fasce che ne ricoprono anche la testa. Dondolato al ritmo della ninna nanna che canta la storia del rom, il piccolo sarà costantemente affiancato dalla sorella maggiore che già prima dei dieci anni sa quando il suo risveglio è dovuto al bisogno di nutrimento, quando il pianto è indice di un malessere fisico o se la fasciatura stringe e rende difficile il riposo



Esempi di fasciatura. Nei primi due quadri in Romania, in basso a destra a Villanova M.

Riguardo all'usanza di fasciare i neonati diffusa tra le romnè che ho osservato, studi trasversali condotti sul modello di cura dei bambini piccoli in diverse parti del mondo, hanno evidenziato che ci potrebbe essere una correlazione tra l'abitudine di fasciare i neonati e gli aspetti climatici del luogo in cui si vive, ossia nei luoghi molto freddi si tende a fasciare i neonati e a vestire molto i bambini piccoli che sanno già camminare. Comparando i risultati riguardanti le tecniche di puericultura delle famiglie in oggetto che provengono da zone del Kosovo in cui la neve ricopre il paesaggio per molti mesi all'anno, con gli usi delle famiglie rom osservate in una zona rurale della Romania dove l'inverno è particolarmente rigido, si constata che in entrambi i casi i neonati vengono avvolti da numerosi teli e che anche i bambini piccoli che già camminano vengono coperti con molti indumenti. Sebbene il clima freddo possa aver portato le madri ad affinare la tecnica della fasciatura allo scopo di scampare al rischio di morte del piccolo per ipotermia, dalle osservazioni condotte in entrambi i campi risultano esserci anche delle motivazioni legate a finalità educative che sono iscritte nella tradizione.

In entrambi i casi, l'uso delle fasce, non è semplice conseguenza di fattori climatici e risulta esserne la prova il fatto che tale consuetudine non viene sospesa durante i mesi estivi in cui la temperatura è molto alta. Sembra perciò che si tratti di modelli di cura correlati ad uno specifico modo di concepire il bambino e la sua educazione, il quale è il risultato dell'intreccio tra credenze e ideali, tra fattori legati alla situazione economica e sociale e le condizioni ambientali in cui si trova il gruppo. Le motivazioni fornite dalle madri rom che ho conosciuto e che hanno da poco partorito riguardano infatti molteplici aspetti, in parte di tipo pratico e in parte di carattere educativo. I neonati vengono fasciati perché vi è la credenza che in tal modo si eviti il rischio che gli arti possano crescere deformati. Inoltre, essendo protetti da uno spesso strato di teli, potranno essere presi agevolmente in braccio anche dai bambini, senza che sia messa a repentaglio la loro incolumità e anche quando saranno nella culla a dondolo, non potendo fare movimenti inconsulti, difficilmente correranno il rischio di cadere²⁰.

²⁰ Già nell'antichità classica e poi nei secoli successivi molti, i filosofi e i medici consideravano la fasciatura come una pratica inadatta per lo sviluppo senso-motorio del neonato. Solo per citare alcuni tra i più conosciuti oppositori ricordiamo Plinio il Vecchio e Rousseau, che in epoche diverse

Al contempo, avvolgendo il piccolo in una sorta di bozzolo, si cerca di ricreargli l'ambiente sicuro del grembo materno per fare in modo che si senta protetto anche in assenza della madre. Sembra infatti che le madri diano alla fasciatura una funzione transizionale importante che ha lo scopo di accompagnare il figlio nel passaggio dal contatto corpo a corpo alla culla. Alternando i momenti in cui il piccolo è sostenuto da un familiare ad altri in cui è stretto tra le fasce, si cerca di agire sulla formazione della sua personalità, favorendo la maturazione sia di un forte legame con i membri del gruppo, sia del senso di sicurezza che gli permetterà di sentirsi protetto anche in assenza delle principali figure di riferimento, in modo tale che quando saprà muoversi autonomamente e si allontanerà dai famigliari, sarà in grado di riconoscere quel contesto sicuro e farvi ritorno.

Va specificato che nonostante i bambini, nel primo anno di vita, durante il momento di riposo vengano fasciati, non risulta che questo tipo di costrizione rallenti l'acquisizione progressiva dello sviluppo motorio e quindi che l'uso delle fasce posticipi i tempi dell'assunzione della postura eretta. Circa a dodici mesi la maggior parte dei bambini compie i primi passi, in alcuni casi anche prima perché spinti a seguire gli altri bambini della casa che fino a quel momento si sono avvicinati per abbracciarli, e allontanarsi dopo poco per riprendere a giocare.

Benché molte descrizioni dei bambini rom affermino che essi iniziano a camminare solo verso i due anni a causa del lungo tempo trascorso tra le braccia di un familiare o stretti nelle fasciature, nei tre anni di ricerca condotta sul campo ho potuto constatare che sullo sviluppo motorio dei bambini piccoli incide fortemente lo stimolo offerto, mentre non si riscontra alcuna conseguenza dovuta alle fasciature.

Questi bambini avvolti in fasce e cullati dalla voce calda della mamma, vivono i primi mesi protetti dalle figure parentali più importanti, imparando a riconoscere quei volti e quelle voci che presto diventeranno familiari e successivamente saranno un punto di riferimento per iniziare a muovere i primi passi.

hanno denunciato l'uso diffuso delle fasce, descrivendola come una barbaria nei confronti dei bambini.

3. Le attese dei genitori e la cura dei piccoli

Come si è visto nei paragrafi precedenti, è prassi che alle bambine e ai bambini neonati spettino attenzioni particolari da parte di tutti i membri del gruppo, senza alcuna differenziazione legata al sesso o al grado di riconoscimento sociale dei genitori e alla situazione economica della famiglia. Trascorsi i primi dodici mesi tra le braccia della madre e dei familiari, solo ai figli considerati “piccoli” ancora per un paio d’anni sarà garantito il privilegio di accedere ad ogni luogo in cui siano presenti delle persone conosciute, senza dover sottostare ad alcun tipo di limitazione. Essi potranno perciò trattenersi durante le discussioni tra uomini o decidere di seguire le donne che si adoperano nella gestione delle faccende domestiche e se lo desidereranno avranno il diritto di giocare con i fratelli e le sorelle più grandi.

Tali concessioni sembrano essere dovute al fatto che in questa comunità si ritiene necessaria l’assunzione di un atteggiamento accondiscendente verso i minori²¹ soprattutto durante i loro primi tre anni di vita, in quanto la libertà di esprimere le proprie curiosità e la possibilità di avere accanto a sé delle figure di riferimento, li stimolerebbe a superare i limiti dovuti all’inesperienza e favorirebbe lo sviluppo delle abilità motorie.

È convinzione diffusa che la maturazione delle capacità cognitive, necessarie per apprendere le prime regole, avvenga solo dopo i tre anni. Una prematura imposizione di divieti e obblighi sarebbe perciò inopportuna sia perché le richieste degli adulti verrebbero inevitabilmente disattese, sia per le conseguenze negative che recherebbe rispetto al senso di appartenenza al gruppo, che nei bambini non si è ancora radicato. Effettivamente i bambini e le bambine vivono i primi anni in una sorta di nicchia protetta all’interno della quale sono oggetto d’interesse da parte di tutti i familiari, ma non sembra esservi la consapevolezza da parte degli adulti della valenza educativa dei propri comportamenti rispondenti alle regole vigenti nel gruppo.

²¹ Si conviene che i genitori rom siano generalmente molto permissivi. Per approfondimenti vedi Spinelli S., “L’educazione dei figli” in Spinelli S., *Baro Romano Drom...op. cit.*, pp. 117-119.

Il rigoroso ordinamento sociale del gruppo richiede l'adesione a precisi schemi culturali, secondo i quali il mondo maschile deve mantenersi separato da quello femminile, così come i ruoli delle donne e quelli degli uomini devono diversificarsi e allo stesso tempo essere complementari²².

L'intento di preservare lo stato di sicurezza raggiunto mediante tale organizzazione comporta però due aspetti importanti: il dovere di ciascun rom e romnì, uomo e donna, di tenere alto il numero delle nascite -circa sette figli per nucleo familiare- e la messa in atto di scelte educative coerenti con la tradizione. Vi è infatti la consapevolezza che le sorti della comunità dipendono dai figli. Su di essi i genitori pongono quindi speranze e attese che, a seconda del sesso, tendono a diversificarsi ricalcando la distinzione di genere vigente per gli adulti.

Pur non essendovi l'uso di vestire i figli maschi in modo distinto e con colori diversi rispetto alle femmine, e nonostante si affermi che il valore della cura dei piccoli non sia soggetto a variazioni di genere, si nota che le madri tendono a mettere in atto comportamenti che rendono evidente il sesso del piccolo stretto tra le braccia. Qualora fosse un maschio la madre cercherà di tenerlo il più possibile accanto a sé limitando l'interferenza di figure femminili che possano fraporsi nell'equilibrio madre-figlio, caratterizzato da reciproca dipendenza.

Questo legame si spiega innanzitutto col fatto che per una donna sposata la possibilità di non essere ripudiata dipende dalla nascita di un figlio maschio. Va poi considerato che solo se il piccolo maturerà un forte legame con la madre e poi con il padre, una volta raggiunta l'età dell'adolescenza, potrà attuare quanto i genitori sperano, ossia decidere di rimanere in famiglia anche dopo le nozze facendosi carico dei doveri di un capo-famiglia e della cura dei genitori nella loro vecchiaia. Per favorire la realizzazione di quest'ultimo passaggio, fondato sul senso d'appartenenza al gruppo degli uomini, la madre ha il delicato compito di orientare precocemente il figlio verso il riconoscimento delle figure maschili

²² Interessanti riflessioni sulla differenza di genere nella cultura romani si trovano in Costarelli S., "bambine, bambini e adolescenti zingari a Firenze" in Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione...op.cit.* pp. 93-112. Per approfondimenti si veda Héritier F., *Dissolvere la gerarchia. Maschile/femminile II.*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004; Esempificazione della separazione tra mondo femminile e maschile sono le foto seguenti.

individuate come modello di rettitudine e saggezza. Improvvisando filastrocche²³ in cui vengono elencati i nomi dei familiari maschi e i tratti che si presume e si desidera che il neonato abbia in comune con loro, la madre cercherà di rendere costantemente presente soprattutto il padre e il nonno, ossia coloro che si occuperanno della sua educazione, non appena avrà maturato la capacità di apprendere le principali regole che vigono nel gruppo.



Quadro familiare che esprime la differenziazione del genere. Uomini tra loro con i figli maschi accanto.

²³ Si tratta di una cultura orale, motivo per cui le filastrocche sono da considerarsi come strumento educativo pregnante attraverso il quale i bambini e le bambine apprendono la lingua, il nome dei familiari e iniziano a formarsi i primi schemi culturali che favoriranno la decodifica della routine familiare e l'inserimento nel gruppo. Come afferma Havelock E.A. in *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo dall'antichità al giorno d'oggi*, Laterza, Bari, 1995, p. 87: la comunicazione va intesa come fenomeno sociale, non come una privata transazione tra individui. "Qualunque tipo di linguaggio acquista significato per l'individuo solo in quanto quel significato viene condiviso da una comunità".



Ancora differenziazione di genere. Donne riunite per una festa con la presenza di un figlio maschio.



In Romania come a Villanova M. le attenzioni vanno soprattutto al figlio maschio.

Quando si tratta della cura di una figlia di pochi mesi si nota che la madre tende a sottolinearne la capacità di adattarsi ad ogni situazione, gratificandola quando sorride a degli estranei e affidandola con maggiore tranquillità ad altre figure femminili. Ad offrire delle spiegazioni su questo comportamento, che evidentemente si differenzia rispetto a quello adottato nei confronti di un neonato

maschio, è la considerazione che in questa comunità il femminile e il maschile sono categorie nettamente separate, con peculiarità diverse e che richiedono una differenziazione delle modalità di cura già dai neonati. Si ritiene infatti che la capacità di adattarsi sia esclusivamente femminile, mentre i maschi sono ritenuti più determinati e pertanto difficilmente gestibili da coloro che non li conoscono. Tali caratteristiche di genere, che sono considerate innate, fanno sì che se una madre ha l'urgenza di affidare ad un familiare la figlia femmina darà alla stessa, anche se molto piccola, le consegne riguardo al comportamento da tenere in sua assenza, mentre se si tratta di un figlio maschio verranno date a colei che lo accudirà.

A fornirmi ulteriori spiegazioni sui motivi sottesi alle divergenze di cura delle bambine e dei bambini piccoli è stata una neomamma che, sostenuta da altre donne e rivolgendosi alle figlie, ha dichiarato “molto presto loro mi lasceranno e, come è successo a me, andranno a vivere dove non conoscono nessuno”. Esplicitando il senso di tale affermazione, le madri assumono nei confronti delle figlie un atteggiamento che rispecchia la propria esperienza di donna, in modo da prepararle sin da quando sono neonate a seguire il percorso segnato dalla tradizione, che non consente alle femmine di rimanere in famiglia, in quanto hanno il dovere di sposarsi molto giovani e perciò di lasciare la casa natale per entrare a far parte della famiglia del marito.

Nonostante vi siano delle mamme di diciassette-diciotto anni che desidererebbero una maggiore indipendenza e di condividere il potere decisionale che spetta ancora solo agli uomini e ad alcune donne anziane, non si riscontrano casi in cui si denoti un mutamento delle attese per il futuro delle proprie figlie e quindi delle modalità di cura consuete²⁴. Le giovani madri con figlie piccole non tendono infatti a riversare su di esse i propri inesprimibili desideri, in quanto il bisogno di preservare lo stato di sicurezza raggiunto e il timore di essere considerate inadeguate come madre ed educatrice e perciò di venire allontanate dai figli, risultano bloccare ogni possibilità di cambiamento. Non meno incide la

²⁴ Si veda lo studio “essere donna, essere uomo” in Olivieri S. (a cura di), *L'educazione... op. cit.*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 102-106.

preoccupazione per il futuro delle figlie in quanto, se si scegliesse di crescerle in autonomia e nell'acquisizione di senso critico verso la tradizione, si rischierebbe di compromettere anche la loro appartenenza al gruppo e di fatto potrebbero essere isolate oppure addirittura espulse. Inoltre anche per le *romnì* più lungimiranti è inconcepibile che una donna possa essere felice senza marito e figli oppure, peggio ancora, fuori dalla comunità dove la solitudine e le incomprensioni renderebbero la vita impossibile²⁵. Appare così evidente come i principi e le paure delle mamme rom diventino dei confini immaginari tra un dentro e un fuori dal gruppo, che saranno difficilmente superabili anche dalle figlie, il cui futuro viene pensato esclusivamente entro la cerchia familiare.

Le spose, essendo costantemente seguite e rassicurate dalla suocera, con la prima gravidanza hanno modo di constatare che in tale ambiente il neonato ha la possibilità di essere protetto e di ricevere attenzioni particolari, motivo per cui vi è la tendenza ad affidarsi all'esperienza delle donne più anziane mettendo in atto le loro indicazioni, soprattutto per quanto riguarda l'interpretazione dei bisogni del piccolo²⁶. Spetta comunque alla madre, come prolungamento del corpo del neonato, il delicato compito di farsi interprete non solo delle sue espressioni ma anche del mondo che lo circonda, motivo per cui sarà lei a dar voce ai primi balbettii rispondendo al posto del piccolo ai richiami degli adulti, dandogli così dimostrazione delle risposte attese dall'interlocutore. Pertanto, con la sua presenza rassicurante, oltre ad incoraggiare soprattutto durante i momenti di contatto con coloro che ancora non sono riconoscibili come figure di riferimento, orienterà il piccolo nell'assunzione dei comportamenti considerati accettabili, dimostrando così agli anziani le proprie competenze in quanto donna e madre. È evidente che per i figli e le figlie, soprattutto in questa prima fase in cui prevale il forte legame con la madre, il ruolo di mediazione che essa svolge assume una forte valenza educativa sia per quanto riguarda l'acquisizione della lingua che delle prime conoscenze su cui poggeranno i successivi apprendimenti.

²⁵ Tra le pubblicazioni che affrontano la spinosa questione della sicurezza personale, si veda Kristeva J., *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano 1990; Pinter A., *Immigrati...op. cit.*

²⁶ Si ricordi che in questo gruppo alle donne anziane viene riconosciuto il ruolo di guaritrice e pertanto la facoltà di intervenire sulla cura dei bambini piccoli.

Essendoci però la convinzione che sia i bambini che le bambine maturino la capacità di riconoscere la propria appartenenza al genere e al gruppo solo dopo i tre anni, la loro iniziazione alla vita sociale ufficialmente sarà successiva al periodo in cui le attenzioni degli adulti devono essere concentrate soprattutto sulla crescita e sullo sviluppo cognitivo di colui o colei che è considerato “piccolo”.

Solo dopo il terzo anno d’età, i figli e le figlie entreranno a far parte del gruppo dei *ciavrì*, dei bambini, ossia di coloro che sono sufficientemente maturi per iniziare il percorso che li porterà ad essere membri attivi nella comunità d’appartenenza. In questo primissimo passaggio che consiste nell’iniziazione alla vita di gruppo, sono previste però delle differenze sostanziali tra maschi e femmine.

Per il bambino la nascita sociale si celebra mediante il battesimo²⁷, che consiste in un rito pubblico in cui un membro adulto della comunità, scelto dai genitori, taglia per la prima volta i capelli, a conferma della peculiarità di genere, a colui che da quel momento gli diventerà come un figlio.



Immagine raffigurante il rito del battesimo

²⁷ Si tratta del primo rito di passaggio che riguarda esclusivamente i figli maschi. Non si notano attinenze specifiche né con il rito del battesimo cristiano né con quello musulmano. Per un quadro generale sulla sua mitologia si veda Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Boringhieri, Torino 1981.

Per la bambina invece non è previsto alcun rito che sancisca la distinzione dall'altro sesso ma, nonostante il passaggio avvenga in modo informale, anche per lei il superamento del terzo anno d'età viene segnato da forti cambiamenti che si diluiranno nel tempo. Rispetto al coetaneo maschio, alla bambina non vengono mai tagliati i capelli, mentre le vengono regalati monili e gonnelline, inoltre le figure femminili della famiglia cominceranno a insegnarle i primi passi di danza che, quando sarà donna, per essere considerata tale, dovrà saper esibire. Dopo i tre anni le bambine dovranno gradualmente imparare ad assumere un atteggiamento femminile, che in questo gruppo si traduce in modestia e rispetto per i maschi, cura della persona e attenzione verso i più piccoli. Spetterà alla madre, alla nonna, alle sorelle e alle zie il compito di seguirle ed educarle fino al momento in cui si sposteranno e dovranno dimostrare di aver appreso i principi fondamentali riguardanti la gestione della casa e l'atteggiamento da tenere in pubblico. Ne consegue che le femmine soprattutto dopo i tre anni, ma come si è avuto modo di notare anche durante i primi anni di vita, maturano esperienze che andranno via via distinguendosi in modo sempre più specifico rispetto ai coetanei maschi.

Caso eccezionale sono le figlie ultimogenite, le quali, a differenze delle altre, ricevono attenzioni e protezione pari ad un maschio. Il motivo che sembra spingere i genitori ad assumere tale atteggiamento protettivo nei confronti dell'ultima figlia sembra spiegarsi nel fatto che cercano di preservare la funzione sociale acquisita con la nascita del primo figlio. E' infatti possibile mantenere il ruolo di genitori e l'onore di essere generatori di vita fino a quando si ha una figlia non sposata, in quanto l'uscita dalla casa natale di tutte le figlie, anche dell'ultima nata, comporta il passaggio di coloro che sono padre e madre al rango dei *purò*, degli anziani, i cui unici compiti saranno quelli di osservare e consigliare i giovani nella conduzione della famiglia²⁸. Pertanto, sarà soprattutto la madre, il cui stato di sicurezza è dipeso dalla maternità, a cercare di mantenere in più a lungo possibile la posizione sociale acquisita negli anni, dando alla luce molti figli. Spesso infatti, le madri temono che le *bori*, spose dei loro figli, entrando a pieno

²⁸ Gli anziani nel gruppo familiare rappresentano il legame con la tradizione, essi costituiscono infatti il gruppo dei saggi, la *Kiss*, che oltre a rappresentare l'autorità morale della famiglia della famiglia allargata ne è memoria storica. "il sistema giurico romanò: i *kriss*" in Spinelli S., *Baro Romano...op. cit.*, pp. 119-124.

titolo a far parte del gruppo familiare, possano non tenere nella dovuta considerazione la loro presenza e infrangere gli equilibri che hanno permesso la sopravvivenza della comunità. Ecco perchè si cerca di allontanare tale rischio, facendo in modo che quando i figli maschi si sposteranno e porteranno in casa la giovane moglie, sia ancora presente la figlia più giovane che, oltre ad aver il compito di accogliere e favorire l'inserimento della nuova arrivata, rimanendo legata alla madre renderà il gruppo familiare più forte e coeso nel cambiamento²⁹.

In base alle osservazioni fatte si può allora estrapolare dal contesto un modello educativo che prende il via dalla cura e dal benessere dei bambini molto piccoli. Tale attenzione è apparsa però più evidente quando si è trattato dell' ultimogenita e di figli maschi, in quanto l'ultima nata, rimanendo per lungo tempo nella casa natale, consentirà ai genitori di mantenere il loro ruolo il più a lungo possibile, mentre sui maschi si investe la sopravvivenza del gruppo con i suoi valori e principi, primo fra tutti la coesione e il senso di sicurezza dato dalla collaborazione e dalla condivisione.

²⁹ Per approfondimenti si veda il capitolo "Il matrimonio e i valori di una comunità" della tesi.

4. O amarò ciavrì, i nostri bambini

R. padre di cinque figli, in un'intervista³⁰ racconta: “Quando ero bambino, durante l'inverno, le mie mani erano sempre arrossate perché mi divertivo a giocare sulla neve con i fratelli, le sorelle e i cugini. Poi, già a primavera, la pelle era inscurita dal sole che non mi lasciava mai (...) e illuminava il sentiero nei fitti pioppeti dove si giocava a nascondersi. Per noi bambini l'estate era comunque il periodo in cui ci divertivamo di più, perché in quelle lunghe e calde giornate i giochi sembravano non dover mai finire, nemmeno quando all'imbrunire la mamma e le sorelle maggiori ci chiamavano per rincasare. La loro voce femminile era il segnale che presto sarebbe stata servita la cena e perciò bisognava correre a casa per accaparrarsi i posti migliori accanto ai nonni. Da quella posizione privilegiata si potevano ascoltare i racconti avventurosi degli incontri “tra i nostri e gli stranieri” e poi si riusciva a vedere da vicino le danze delle donne e degli uomini che festeggiavano, per l'ennesima volta, la fine di un altro giorno di vita (...). Giunta la notte e il momento di andare a dormire, ancora tra bambini ci si ritrovava tutti insieme sotto un'unica grande coperta, l'ideale per mantenere le confidenze più segrete e avere la possibilità di giocare fino al momento in cui si sarebbe caduti nel sonno profondo (...). Oggi, anche se può sembrare che o amarò ciavrì, i nostri bambini, giochino tra di loro come facevamo noi, non si divertono più come un tempo.”

Dalle dichiarazioni dell'intervistato appare evidente che i ricordi dei giochi tra bambini hanno mantenuto negli anni un evidente valore, mentre al contempo vi è la percezione che siano in atto dei cambiamenti che potrebbero destabilizzare l'equilibrio interno del gruppo, fino ad oggi mantenuto inalterato da una consolidata prassi educativa. Secondo gli adulti di questa comunità è opportuno che ai figli e alle figlie, soprattutto fino al compimento del decimo anno d'età, sia data la possibilità di trascorrere più tempo possibile con i bambini della famiglia

³⁰ Come specificato nel capitolo metodologico della tesi, si tratta di interviste in profondità raccolte attraverso colloqui condotti seguendo una traccia. Nella raccolta dei dati è ho seguito la tecnica della registrazione scritta, successivamente gli appunti sono stati completati ed arricchiti da commenti. Per approfondimenti si veda Khan R.L., Cannel C.F., *La dinamica ...op. cit.*

poiché a quell'età, attraverso il gioco, è possibile avviarsi verso la comprensione delle regole che rendono possibile la vita in gruppo, anche senza un intervento diretto da parte dei genitori. L'azione educativa degli adulti deve infatti svolgersi in momenti specifici e secondo le modalità che sono considerate confacenti all'idea d'infanzia³¹ propria della comunità.

Per gli adulti intervistati un membro della famiglia è *amarò*, nostro, sin dalla nascita e lo potrà essere per tutta la vita se sceglierà di rimanere fedele alle proprie origini. Al contrario *ciavrò* è una denominazione che non perdura nel tempo ma riferibile solo a coloro che sono *nostri* e hanno meno di dieci anni d'età. Quet'ultimo termine *romanès*, che generalmente viene tradotto in italiano con "bambino", oltre a essere indicativo dell'età di colui al quale ci si riferisce, sembra sottendere un significato del tutto singolare che fa riferimento ad una particolare concezione della vita, sulla quale si baserebbe la stessa prassi educativa degli adulti. Risalendo all'origine del termine in questione, si nota che secondo gli studi di linguistica, *ciavrò* deriva dal vocabolo sanscrito *śāva* che significa "corpo morto", riferendosi allo stato psico-fisico di chi non risponde agli stimoli esterni ed è svincolato dalle incombenze quotidiane.

Analogamente a quanto il significato letterale del termine suggerisce, in questo gruppo si sostiene che *ciavrò* è colui che vive un periodo in cui la spensieratezza e la curiosità sono le uniche spinte che portano ad agire, poiché non vi è ancora l'obbligo di rispondere ai doveri riguardanti la vita sociale. Secondo tale concezione le caratteristiche proprie del soggetto nell'età dell'infanzia non verrebbero però mai perdute, nemmeno quando da adulto si dovrà portare il peso delle responsabilità. *Ciavrò* (bambino) e *rom* (adulto) non vanno infatti intesi come due concetti diversi, in quanto il primo è parte del secondo.

Di fatto il bambino, essendo considerato simbolo di libertà, curiosità e propensione allo stare in gruppo, per un rom è quella parte di sé che continua a persistere anche nella vecchiaia, nonostante col passare degli anni si succedano

³¹ Spunti di riflessione sull'immagine di infanzia si trovano in Farnè R., "Il valore dell'infanzia" in Olivieri S. (a cura di), *L'educazione... op. cit.*, pp. 57-73.

apprendimenti e impedimenti sempre maggiori. Ne consegue che senso di libertà e piacere nello stare in gruppo sono intese come costanti che accomunano adulti e bambini e fanno sì che entrambi si riconoscano per le somiglianze, cioè come appartenenti al medesimo gruppo costituito da coloro che sono *amarò*, nostri.

Nella quotidianità tale modo di concepire l'infanzia, e dunque la vita, si concretizza nella ricerca da parte degli adulti di situazioni in cui sia possibile darne massima espressione. Gli anziani convengono che tra tutte le soluzioni che un rom può escogitare per rispondere a questi "primari" bisogni, le feste³² in famiglia conservano un posto d'onore, in quanto attraverso la danza, il canto, la musica è possibile percepire i benefici della sinergia che si realizza nella cooperazione e quindi condividere le proprie origini che risalgono al tempo dell'infanzia. Sul gradino più alto della scala delle situazioni che interrompono il ritmo della quotidianità, si colloca però la nascita di un figlio, in quanto vi è la convinzione che solo attraverso la procreazione sia possibile dare forma a quella originaria libertà che si preserverà fino nella vecchiaia. I minori, pertanto, non sono "altro" rispetto agli adulti, ma sono espressione e parte dei genitori i quali, a loro volta, si propongono ai figli come immagine in cui riflettersi per far sì che quel "corpo morto", cioè ancora insensibile agli stimoli dati dalle norme sociali, assuma la forma che il contesto culturale richiede. I *ciavrì* potranno così diventare *rom* responsabili e sentirsi parte di quel "tutto" che è la famiglia.

³² Lanternari V. *Antropologia religiosa. Etnologia, storia, folklore*, Dedalo, Bari 1997, p. 259-269 spiega che la festa "rappresenta una risposta e insieme una rivalse dell'uomo nei confronti della propria condizione di limitatezza e precarietà esistenziale". Abbandonandosi alla sensualità, alla gaiezza, alla esaltante partecipazione la festa diventa celebrazione della vita, della solidarietà di gruppo e momento per riconfermare la propria identità come appartenente ad una comunità. Il tempo festivo è, rispetto al tempo ordinario, suo completamento dialettico, come essere rispetto al fare.



I bambini e le bambine di diverse età crescono insieme sia tra i rom rumeni che xoraxane



Il legame d'affetto che unisce i bambini e le bambine di diverse età, fratelli e cugini tra loro, è il risultato del rapporto instauratosi tra madri e padri e della scelta di condividere un'unica abitazione, dando in tal modo sostanza al modello di famiglia allargata che da secoli si perpetua. Spetta ai *puri*, i vecchi, che accolgono nella propria casa le mogli dei figli maschi, il compito di mantenere quel delicato equilibrio tra tradizione e cambiamento, che rischia di destabilizzarsi ogni qualvolta si costituisce un nuovo nucleo familiare e vi è una nascita. La preservazione delle modalità dello “stare insieme”, peculiari del contesto culturale in questione, dipende infatti dalla presenza in famiglia della coppia capostipite che, orientando il comportamento dei giovani sposi, fa sì che diventino genitori capaci di educare i figli e le figlie a cogliere la valenza della cooperazione e della

condivisione. Questi valori, che fino ad oggi hanno garantito la sopravvivenza del gruppo, si concretizzano perciò nella capacità di agire secondo le norme sociali che sono state tramandate da una generazione all'altra e che ben presto varranno anche per i più piccoli del gruppo, i quali inizialmente saranno anzitutto impegnati ad osservare gli adulti.

Si è però notato che le bambine e i bambini, soprattutto nei momenti di gioco libero, impegnano buona parte del loro tempo confrontandosi sui dati raccolti circa il comportamento degli adulti per cercare di individuare i principi che potrebbero darne spiegazione, verificandone poi gli esiti nei rapporti tra di loro e immedesimandosi negli adulti attraverso il gioco di ruoli. I genitori stessi hanno riferito che, a loro avviso, è fondamentale che i bambini e le bambine giochino a fingersi adulti e agiscano "come se" la situazione fosse reale, in quanto secondo l'intervistato S. "i *ciavrì* così imparano a comportarsi da veri *rom*"³³.

Come in più situazioni si è avuto modo di notare, gli adulti sono maggiormente protettivi nei confronti dei piccoli, delle ultimogenite e dei bambini maschi ai quali viene concesso un ampio raggio di privilegi e cure. Questi atteggiamenti preferenziali, basati sulle differenze di genere e d'età, non sembrano però incrinare la coesione che vige nel gruppo dei *ciavrì*. Vi è infatti l'abitudine di ricompensare le bambine più grandi se il loro comportamento è adeguato alle attese, regalando loro vistosi orecchini e vestiti colorati, lasciandole sedere accanto ai nonni oppure danzare insieme alle donne sposate. Accade perciò che mentre quest'ultime osservano gli adulti per imitarne il comportamento e ricevere gratificazioni, i figli maschi e le ultimogenite s'identifichino nei genitori, facendo sì che anche nei momenti di gioco libero si riproponga il medesimo modello che caratterizza la convivenza tra adulti, in cui ciascuno deve seguire le norme ricordate dalla presenza della coppia capostipite.

³³ La commedia del "come se" è un mondo simbolico alla rovescia in cui sono i bambini a decidere e a dare voce ai personaggi e così facendo ai loro sogni e alle aspirazioni collettive. Interessanti ricerche hanno dimostrato che durante i momenti di gioco tra pari i bambini non sono solo riproduttori di cultura ma sperimentano nuovi tipi di relazioni che possono successivamente influire nella routine familiare. Vedi Corsaro W.A., *Le culture... op. cit.*



Nonni e bambini

Si ripete la scena del maschietto in braccio all'uomo.

Osservando le ricadute che gli atteggiamenti degli adulti hanno sui *ciavrì* e quindi sui loro rapporti, è possibile notare come le bambine e i bambini più grandi che spostano il loro punto di riferimento sui nonni acquisiscano la possibilità di seguire i loro insegnamenti e, a loro volta, di orientare il comportamento delle sorelle dei fratelli più piccoli. Quest'ultimi avranno così modo di vivere per più tempo accanto ai genitori sentendosi protetti e quindi autorizzati ad accampare ogni pretesa. In oltre, riprendendo l'analisi di Margaret Mead³⁴ sul caso dei "piccoli guardiani samoani" che accudivano imponendo regole di cui non avevano compreso il senso, si può dire che lo stesso fatto si riscontra nelle bambine e i bambini rom osservati³⁵. Accade perciò che nei momenti di gioco tra bambini se un maschio oppure un'ultimogenita o anche uno piccolo iniziasse a piangere, immediatamente i più grandi interverrebbero proprio come farebbe un adulto, ovviando in tal modo al rischio di un loro intervento che comporterebbe la

³⁴ Mead M., *L'adolescente in una società primitiva. Adolescenza in Samoa*, Giusti, Firenze 1954, p. 19.

³⁵ Per approfondimenti sulle responsabilità che vengono affidate ai bambini e alle bambine vedi il capitolo Saletti Salza C., "Bambini che si occupano di bambini" in Saletti Salza C., *Bambini nel campo nomadi. Romá bosniaci a Torino*, CISU, Roma 2003 pp. 129-133.

sospensione del gioco. Va poi considerato che, quando le bambine iniziano ad assumere questo ruolo di “guardiani” all’interno del gruppo, gradualmente si avvicineranno alle sorelle maggiori, impegnate ad aiutare la mamma, e trascorreranno sempre più tempo con la nonna e le *bori*, le spose, il cui ruolo sarà quello di mediare la comprensione delle regole fino ad allora seguite per imitazione.

Diverso è il passaggio per un coetaneo maschio, per il quale entro il decimo anno d’età è prevista la circoncisione come tappa che segna l’uscita dal gruppo dei *ciavrì* e dà inizio a un nuovo periodo, che sarà di preparazione alla vita sociale. A seguito di questo rito, il cui fine è quello di marcare maggiormente i caratteri distintivi inerenti il sesso, si nota che da parte di tutti gli adulti vi è un evidente cambio d’atteggiamento nei confronti di colui che è stato circonciso, verso il quale si inizierà ad avanzare pretese circa il comportamento, affinché si conformi al modello proposto dal nonno. Il bambino dovrà perciò lasciare la compagnia delle femmine per orientarsi verso quella degli uomini dove si colloca la legge e l’autorità. Tale passaggio sarà facilitato dal fatto che anche alle coetanee vengono richiesti dei cambiamenti. Dovranno stare più tempo con la nonna, la mamma e le sorelle maggiori e eseguire delle piccole incombenze per apprendere da tali educatrici i modelli femminili e il tipo di attenzioni che si devono avere verso i neonati.

A partire dal quadro interpretativo presentato, riguardante la realtà educativa propria della comunità rom xoraxanè in oggetto, è possibile constatare che il senso di sicurezza dato dall’apparente staticità dei modelli tradizionali, oggi risulta indebolito dai maggiori contatti con culture *altre*, che stanno avvenendo in modo incontrollato attraverso la tv e la scuola³⁶. Così afferma una nonna intervistata, indicando i nipoti appena tornati da scuola e intenti a guardare la tv “i *ciavrì* non sembrano nemmeno *ciavrì*, stanno troppo silenziosi”. Secondo l’idea d’infanzia condivisa nel gruppo, i bambini dovrebbero infatti giocare tra di loro oltre le mura domestiche, mentre la tv e la scuola sembra togliere quel respiro di

³⁶ Si veda: Zatta J. D., “Tradizione orale e contesto sociale: i roma sloveni e la televisione” in Piasere L., (a cura di), *Italia...op. cit.*, pp. 180-202; Zatta P. (a cura di), *Scuola di stato e nomadi: ricerca e sperimentazione. Ovvero quando l’insegnante diventa disadattato*, Francischi, Padova 1986.

libertà considerato essenziale per sviluppare appieno la *romanipè*, ossia le peculiarità culturali che consistono in una specifica concezione della vita e organizzazione sociale.

Gli spazi esterni, anche per gli adulti rom, sono il luogo principale dove organizzare un incontro, trascorre il tempo e aspettare che scenda la notte coricandosi sui tappeti posti sul prato. Risulta significativo anche il fatto che le donne abitualmente cucinino, lavino i panni e si riposino negli spazi esterni alla casa. Solo recentemente in alcune famiglie si è scelto di porre la porta sull'uscio di casa, ancora però viene lasciata costantemente aperte, anche durante i mesi invernali. Dalla stanza nella quale la famiglia si ritrova per guardare i video registrati durante le feste di matrimonio è così ancora possibile entrare ed uscire senza difficoltà e vedere i bambini giocare negli spazi esterni alla casa.

Nonostante in queste famiglie si valuti in modo negativo le conseguenze che i media possono indurre sul comportamento dei bambini, durante la ricerca è emerso che gli adulti, avendo vissuto una guerra tra etnie, hanno maturato delle paure tali da fa crescere in loro il bisogno di sapere i figli in luoghi sicuri. Vivere oggi tra i gagè e non più in un unico villaggio rom, ha poi reso ancora più urgente la necessità di delimitare i confini entro i quali i figli si possono muovere. Sapere che quest'ultimi sono in casa, anche se di fronte alla tv, risulta perciò rassicurante.

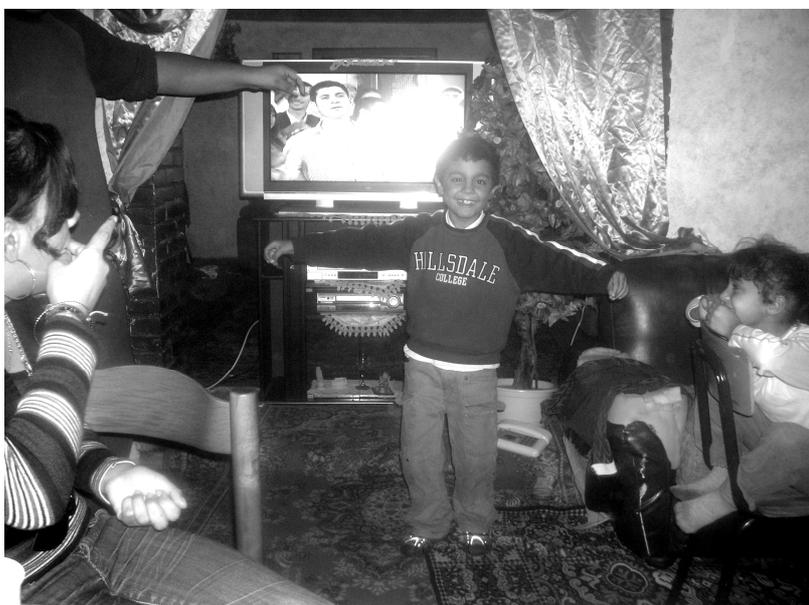
La scuola, in quanto ambito non appartenente alla cultura propria, viene in parte temuta poichè regolata da principi che fanno riferimento ad uno schema culturale diverso rispetto a quello proprio³⁷.

Si nota infatti che i genitori tendono a preservare la facoltà di decidere della frequenza scolastica delle figlie e dei figli piccoli, poichè si ritiene che quest'ultimi, non avendo ancora maturato la consapevolezza di essere rom, non siano in grado di difendere le proprie peculiarità senza la presenza di figure di riferimento conosciute. Inoltre, facendo in modo che tutti i figli e le figlie frequentino lo stesso plesso, essi cercano di mantenere stabili le dinamiche di gruppo e il legame d'affetto tra consanguinei che caratterizzano la famiglia rom.

³⁷ Si vada: Piasere L., Saletti Salza C., Tauber E., "L'educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea", in Scarduelli P. (a cura di), *Antropologia... op. cit.* pp. 103-134.

Emerge comunque la mancanza di una piena consapevolezza sia dei risvolti della scolarizzazione sul carattere dell'oralità proprio della cultura *romani*, sia degli effetti ineluttabili dei media³⁸ che indeboliscono la capacità di relazionarsi in gruppo, veicolando nuovi modelli che inducono ad avere desideri lontani della vita comunitaria.

Ancora oggi però, nonostante la tv sia presente in ogni abitazione, i dati raccolti rivelano che ai bambini rom viene concesso di guardare i programmi televisivi per un tempo ristretto, in quanto i genitori cercano di mantenere viva l'abitudine di usare la casa come luogo in cui stare solo per il momento del pranzo, della cena e durante la notte. Al contempo, lo schermo è diventato uno strumento essenziale, in quanto permette di guardare le riprese che raccontano la quotidianità e i momenti di festa tra parenti che abitano lontano. La tv, come anche il cellulare, abbattendo le distanze che sono state create dalla ricerca di un luogo sempre migliore in cui abitare, sono diventati strumenti di uso comune che consentono di mantenere maggiormente vivi i legami familiari, nonostante la lontananza.



*Scorcio di una casa
Bambino che danza e la tv entra tra gli arredi.*

³⁸ Per approfondimenti sulle trasformazioni dei meccanismi cognitivi e linguistici conseguenti al passaggio dall'oralità alla scrittura vedi Ong W. J., *Oralità e scrittura...op. cit.*

Capitolo Terzo

***TRE QUESTIONI APERTE: BAMBINI E
ADOLESCENTI TRA CULTURA ORALE E PAGINA
SCRITTA***

Capitolo Terzo

**TRE QUESTIONI APERTE: BAMBINI E
ADOLESCENTI TRA CULTURA ORALE E PAGINA
SCRITTA**

*“La differenza di quel volto rivela
in modo parossistico ciò che ogni volto
dovrebbe rivelare a uno sguardo attento:
l’inesistenza della banalità tra gli uomini”.*
(Julia Kristeva)

1. La questione del nome come fatto educativo

In ogni cultura il nome proprio, pur avendo un’intima dimensione traducibile nella storia personale di colui che in quella parola *si riconosce*, è al contempo legato all’entroterra culturale di chi lo scelse. Sovente dietro ad un nome personale dato a un neonato si celano le attese e i valori dei genitori e dell’intero gruppo familiare, che condivide una specifica concezione dell’uomo e della vita. Se inteso come espressione della cultura nella quale i bambini muovono i primi passi, il nome acquisito alla nascita potrebbe allora rappresentare una sorta di punto di partenza per avviare un’analisi della prassi educativa e del processo di socializzazione che, a partire dall’atto di nominare, passa attraverso il nome pronunciato in base a specifici criteri che si andrà ad illustrare.

Al tradizionale modo di educare presentato dagli adulti rom, che passa attraverso l’atto di etichettare i *ciavrì* con nomi e soprannomi, oggi si aggiunge però un’ulteriore dinamica conseguente alla frequenza di ambienti educativi extrafamiliari da parte di coloro che sono in età scolare. Oltre i confini del gruppo potrebbero però scattare dei meccanismi psicologici che, anche senza una reale volontà, interferiscono con la possibilità di avviare una comunicazione mirata alla reciproca conoscenza.

1.1 In famiglia: la scelta del nome e l'educazione

Per analizzare sotto il profilo pedagogico il valore educativo del nome dato ai bambini e alle bambine rom, si può partire dalla considerazione che la parola nella quale essi si riconoscono, scelta dai familiari dopo la nascita, svela molti indizi circa il progetto teso a mantenere vive le tradizioni. Secondo Lévi-Strauss i nomi propri non sono infatti sprovvisti di significato¹, ma al contrario sono da considerare correlati al sistema culturale in cui si trovano inseriti, dove tutto trova spiegazione in una struttura di classi e di classificazioni che non esclude alcun elemento. Il nome proprio non è perciò da intendersi come semplice denominazione priva di significato, bensì come significazione correlata alle categorie di riferimento di colui che lo sceglie.

Abbiamo visto nel capitolo dedicato alla cura dei neonati che le nascite avvengono in ospedale, pur rimanendo viva la diffidenza delle neomamme rom circa la prassi sanitaria che non consente di tenere sin da subito il piccolo accanto a sé come la tradizione vorrebbe, senza tener conto poi della necessità di registrazione che la struttura pubblica impone. Mi diceva una madre alla seconda gravidanza che in ospedale, oltre al problema di non poter tenere con sé il figlio neonato e fasciarlo, si presenta quello del dover attribuire subito il nome per stilare la documentazione medica e anagrafica, non considerando che in famiglia non è abitudine pensarlo preventivamente.

Secondo quanto ho potuto rilevare la tradizione prevede infatti che la scelta del nome² avvenga dopo la nascita del piccolo, quando si è certi del suo stato di salute. Una delle motivazioni sottese a tale consuetudine è probabilmente legata all'esorcizzare la paura derivante dall'elevato tasso di mortalità perinatale e neonatale che ha segnato profondamente l'esperienza dell'attesa dei figli presso questo gruppo. Va anche considerato che, non trattandosi di un gruppo cristiano, la morte precoce di un bambino non è condizionata dai particolari effetti del battesimo, come nella tradizione, fatto però che non esclude altre credenze.

¹ Lévi-Strauss, *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano 1976.

² È un tema questo discusso in Meringolo P., "Il <<bisogno>> psicologico di pregiudizio" In Olivieri S. (a cura di), *L'educazione...op. cit.*, p. 424.

Durante il periodo di osservazione sul campo si è notato che nelle famiglie in cui è prevista una nascita non ci sono segni di preparativi per l'accoglienza: si evita di parlare di colui che ancora non è nato, non gli si prepara il corredo e la madre, quando si reca all'ospedale, volutamente non porta con sé il necessario per sé e per il piccolo. Ritengo che vi sia la precisa convinzione che attraverso i preparativi per l'entrata in famiglia di un nuovo membro si esponga colui che verrà alla luce a dei rischi, così in modo scaramantico si evita di dichiarare apertamente l'importanza riconosciutagli.

Il compito di controllare che le gestanti non interrompano le attività quotidiane in attesa del momento del parto spetta alle donne più anziane. Secondo un'intervistata in questo modo non si desta l'attenzione "degli spiriti che per gelosia provocano l'interruzione della gravidanza". Tale comportamento potrebbe essere interpretato non solo come espressione del fatalismo solitamente attribuito ai rom, ma anche come un modo per far sì che l'interesse non si focalizzi solo sul ruolo di madre. Un detto rom infatti afferma: "chi ama una donna zingara che non lava le sue pentole" quindi nulla, nemmeno eventuali problemi della donna, può eludere il primo e fondamentale suo compito, quello di essere moglie.

In questo gruppo, soprattutto per la gestione di questioni particolarmente ansiogene, nulla è affrontato a livello individuale ma ci si affida ai consigli di persone considerate sagge e ricche di esperienza. Nel caso del parto saranno le donne anziane ad espletare la funzione di supporto, mentre se si tratta di problemi relazionali sorti tra membri della stessa famiglia o tra gruppi diversi ci si affiderà alla *kriss*, il consiglio degli anziani³.

La vita quotidiana è segnata da conflitti e tensioni che vengono neutralizzati attraverso attività catartiche come il canto, la danza oppure l'impegno affannoso in lavori manuali, che hanno la funzione di convogliare le energie verso attività di gruppo e permettono la condivisione delle angosce in un contesto di mutuo sostegno. Si può quindi dedurre che le famiglie osservate hanno elaborato un

³ Letteralmente *kriss* significa legge romani, ma è un termine che viene utilizzato per indicare soprattutto il gruppo composto dalle persone anziane che detengono la massima autorità e rappresentano il legame con la tradizione. Si veda: Spinelli S., *Baro Romano...op. cit.*, p. 110.

modo attraverso il quale possedere, già nel presente, una sorta di controllo del domani.

In quest'ottica si colloca per esempio il rito magico della guarigione⁴ che è finalizzato a supportare la persona e abilitarla ad affrontare le difficoltà e le pene della vita, in modo analogo la donna anziana si pone accanto alla giovane incinta per esorcizzare le tensioni e orientarla verso le sue specifiche funzioni di moglie e di madre. Si potrebbe infatti parlare di “tradizione dell’attesa” che trova continuità anche in altri gruppi rom e sinti.

Comparando i dati raccolti con i risultati di una ricerca condotta presso un gruppo di mamme rom italiane, serbe (Lovara), macedoni (Cagnari), mussulmane (Cigani) e sinti italiane e rumene⁵, si può dedurre che si tratti di un’usanza comune a diversi gruppi rom e perciò di un tratto culturale proprio, che potrebbe non essere interpretato correttamente presso altre realtà.

Sarebbe infatti un errore giudicare l’atteggiamento scaramantico della madre, ossia l’assenza di preparativi, come un segno di disinteresse per colui che nascerà, perchè la nascita di un figlio è sempre un lieto evento, anzi, riprendendo le parole di un’intervistata, “l’unico motivo per cui valga la pena vivere”; tant’è che nei casi di problemi coniugali difficilmente la coppia sceglie di separarsi e il motivo principale è che né il padre né la madre sono disposti a cedere la propria potestà.

La potestà, in queste famiglie, non è espressa solo dai genitori ma da tutti i componenti, da qui nasce il problema di dover dare un nome al figlio appena nato prima che sia intervenuto un accordo nella famiglia allargata, costringendo così i genitori a violare un principio fondamentale della tradizione. É per questo importante motivo di appartenenza che ancora, in molti casi, la famiglia provvede a cambiare il nome anagrafico del neonato, dopo un breve periodo dalla nascita, con un nome che rispecchierà la scelta del gruppo.

⁴ L’arte romanè per eccellenza è la chiromanzia, detta il romanè *drabaripè*. *Drab* è il termine utilizzato per indicare le piante medicinali usate dalle guaritrici, medicina e magia sono infatti due pratiche strettamente legate tra loro. Per approfondimenti si veda De Vaux De Foletier F., “Buona ventura. Arte di guarire” in *Mille anni...op. cit.*, pp. 155-174.

⁵ Per approfondimenti sulle tradizioni dell’attesa nella cultura romanè vedi Chinosi L., “La cura dell’infanzia presso le comunità rom sinti”, in Chinosi L., *Sguardi di mamme...op. cit.*, pp. 79-103.

Sappiamo che il senso sotteso all'attribuzione del nome è stato ed è tuttora oggetto d'interesse di molti studiosi di ambiti disciplinari diversi. Di certo si può affermare che il nome attribuito ha una funzione di identificazione e di coesione all'interno della comunità, questa è anche la funzione del soprannome.

Se consideriamo, oltre al valore sociale intrinseco anche i risvolti educativi che ad esso sono correlati, il nome acquisito in famiglia assume anche maggiore pregnanza, in quanto permette a colui che viene rinominato di intravedere il posto che occupa nel gruppo e quale sarà il suo destino. Da quanto ho potuto rilevare, la scelta condivisa del nome è un fatto molto importante anche per gli adulti intervistati, poichè consente di rendere unico il legame con il piccolo e di esplicitare, ora che la sua vita non è più in pericolo, i progetti circa il suo futuro, che ben presto chiederanno l'applicazione in prassi educativa.

In genere i nomi dei bambini e delle bambine conosciuti esprimono una sorta di invocazione propiziatoria finalizzata a favorire la manifestazione di ciò che viene nominato, siano esse le doti di un conoscente come nel caso di Bibe, oppure forze benevole o anche un intervento divino come nel caso del nome Suada che significa serenità, oppure di Ramadan, Bajram; riguardo a quest'ultima tipologia di nomi va ricordato che si tratta di rom xoraxane, mussulmani⁶.

Ai fini della ricerca è interessante analizzare non tanto la parola in sé, che potrebbe non dire nulla di nuovo rispetto al significato dato in altre culture, quanto piuttosto il legame che questa sottolinea con i membri del gruppo e il significato che acquisisce per chi lo porta e per chi lo pronuncia; Ramadan, per esempio, significa festa ma non sottolinea la caratteristica della tradizione mussulmana bensì la gioia dell'evento segnato dalla nascita di un figlio maschio che apre al futuro della genia.

Il nome è frutto di un accordo stretto nel gruppo, che a sua volta è collegato ad uno specifico ordine gerarchico e ad un determinato modo di ordinare la realtà. Si tratta perciò, come suggerisce l'antropologo francese in "Il pensiero

⁶ Per approfondimenti sul rapporto con la religione vedi capito 4 della tesi. "Romanipè e cultura romani: identità, interpretazione e reinvenzione".

selvaggio”⁷, di capire come i nomi propri dei bambini s’inseriscono nel sistema culturale di riferimento.

Ritengo che ogni famiglia scelga il nome in base ad alcuni criteri significativi: sottolineare l’appartenenza ad una stirpe, esprimere le proprie speranze circa il futuro del gruppo, incarnare i valori, rafforzare alcuni legami. L’atto di nomina, essendo un rito ripetuto frequentemente diventa perciò un modo molto efficace per mantenere viva l’identità del gruppo. Allo stesso tempo però, scegliendo di inserire tra i nomi di repertorio anche altri che sono frutto del contatto con persone esterne al gruppo, emerge quel carattere dinamico della cultura che può non apparire immediatamente in un contesto che all’occhio profano sembra sempre fermo sugli stessi parametri.

Riprendendo le parole di Hannerz “la cultura è come un fiume che da lontano appare qualcosa di permanente, di identico, di durevole mentre esso è sempre in movimento”⁸. In linea con il pensiero dell’autore, la cultura romanà può essere intesa come un repertorio di significati che, rispetto alla persona, risiede in due fondamentali luoghi: all’ esterno, veicolata da forme e pratiche molteplici tra le quali si può includere il rito di nomina; all’ interno delle menti dei singoli soggetti, come nell’atto del pensare il nome. Partendo dunque dal fatto che il nome viene pensato da persone che, oltre ad avere un forte legame con la tradizione, hanno contatti con soggetti particolarmente significativi esterni al gruppo, risulta evidente l’esistenza di una dinamica tra esterno e interno che genera un movimento di significati. Si può parlare allora di un “flusso culturale” che presenta situazioni mai uguali e mai stagnanti, come per il fiume citato da Eraclito, nelle cui acque non è possibile immergersi due volte.

Durante i momenti di osservazione condotta entro i confini del gruppo è però emerso che mentre alcuni cambiamenti avvengono in modo rapidissimo altri, come la scelta di un nome italiano per un bambino, sembrano richiedere tempi molto più lunghi. L’evoluzione investe sia l’ambito dei valori che quello strutturale, mentre i primi evolvono molto lentamente, i secondi sembrano procedere più veloci, solitamente accade che una novità abbia, a breve termine, ripercussioni in tutte le

⁷ Lévi-Strauss, *Il pensiero... op. cit.*

⁸ Hannerz U., *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna 2001.

famiglie. A titolo di esempio riporto un mutamento riscontrato nell'ultimo periodo da leggere come risultante di rapporti esterni. In tutte le case è entrato a far parte dell'arredamento un tavolo che ancora non viene usato come punto d'appoggio per il pranzo o la cena ma solo dai bambini per fare i compiti. Si tratta di un cambiamento particolarmente significativo accade però diversamente per i nomi propri assegnati ai bambini.

All'atto di nominare e di riconoscersi nel nome ricevuto alla nascita sono sottese dinamiche molto più delicate, che vanno ad interagire con il processo identitario sia del singolo che del gruppo. Il nome è un modo per mettere i bambini a contatto con i valori ritenuti imprescindibili, con l'universo simbolico proprio della cultura e con la storia familiare che passa di padre in figlio anche attraverso il nome.

Va ricordato che si tratta di una cultura orale che conferisce alla parola uno spessore imparagonabile con quello riconosciute da una cultura in cui il codice scritto è entrato a pieno titolo. La parola, e ancor di più il nome, come una poesia raccoglie in sé l'essenza delle vicende umane e la forza della continuità nel tempo del patrimonio, che da secoli si conserva quale tesoro prezioso per sempre. Ogni ricordo, conoscenza, tradizione viene perciò mantenuta viva attraverso la parola data, il nome acquisito, i racconti che diventano la storia della famiglia che orienta l'agire quotidiano⁹.

Il senso del nome dato a un figlio pone le sue radici proprio nel condensare la storia familiare, i valori, la vita nel suo passato, presente e futuro divenendo così raggio che orienta nel cammino sia il bambino che l'intero gruppo, qui sta il valore educativo. Sono solitamente i primogeniti a ricevere il nome del nonno o della nonna paterni o di un antenato, scelto dal padre per espletare l'obbligo di onorare la discendenza precisandone i rapporti e contribuendo a mantenere significativi i principi ricevuti in eredità. Rimane il fatto che la scelta di assegnare ai figli dei nomi tipicamente italiani può essere interpretata come un evento denso di significato in riferimento a quella dinamica interno-esterno sopraccitata, in quanto a mio avviso si può vedere in esso non un segno di omologazione, quanto

⁹ Per approfondimenti sul valore sociale della lingua vedi Burke P., *Lingua, società e storia*, Laterza, Bari 1990.

piuttosto di un rapporto possibile tra membri appartenenti a gruppi culturali diversi e di una reale comunicazione che contribuisce alla conoscenza reciproca. In ogni caso comunque il nome di un neonato, essendo il risultato di una scelta condivisa dal gruppo familiare, esprime la corresponsabilità che ciascun membro della famiglia ha nei confronti del piccolo.

A partire dalla constatazione dell'esistenza di questo forte vincolo tra neonato e gruppo familiare e tra nome, tradizione e cultura orale, si aprono ulteriori spunti di riflessione inerenti l'educazione, ossia le modalità adottate dagli adulti rom per trasmettere ai minori i valori e i modelli culturali dei quali il nome assegnato evidentemente è già portatore.

Il nome proprio del bambino non è però correlato a dei suoi tratti originali che lo contraddistinguono sin dai primi giorni di vita, bensì è indicativo di un modello verso il quale egli dovrà tendere, il quale può essere indicato riprendendo il nome di un familiare come nel caso di Bucurije che, oltre ad essere il nome dato ad una neonata, è anche quello della nonna paterna, che a sua volta l'ha acquisito dalla madre di suo padre. Come nome potrà essere usata anche una parola indicatrice di una caratteristica che si spera diventi propria del destinatario, come nel caso di ElisaBella la cui specificazione, data dall'aggettivo, indica il desiderio che in futuro la figlia sia molto ambita e perciò, avendo molti pretendenti per le nozze, sia possibile scegliere colui la renderà felice. In base ai dati raccolti si può dunque dedurre che il nome personale dei bambini rom rappresenti anzitutto le attese degli adulti, che dovranno tradursi in comportamento e caratteristica propria di colui che viene in tal modo chiamato.

Il progetto educativo, di conseguenza, sarà personalizzato e strettamente collegato al nome scelto per il piccolo. Accade che gli adulti siano soliti utilizzare, per interpellare e così educare un bambino o una bambina, anziché il nome proprio un nome d'appoggio che in genere appartiene ad un familiare, identificando in tal modo il comportamento positivo o negativo con quello della

persona nominata; altre volte invece usano un nomignolo che delinea le caratteristiche del bambino stesso in quella precisa circostanza¹⁰.

Attraverso un processo di etichettamento, che comporta la comparazione di esperienze e biografie in alcuni punti sovrapponibili, si cerca così di oggettivare il comportamento esibito da un bambino, per favorire una presa di coscienza delle conseguenze derivanti dalle proprie azioni riviste in un altro membro della famiglia. Viceversa, ogni qual volta si sentirà che un membro della famiglia verrà chiamato con il proprio nome, analizzando la circostanza in cui viene pronunciato si avrà l'opportunità di constatare come un modo di agire venga valutato dal gruppo. Per un bambino il nome e il soprannome acquisito in una specifica circostanza rappresentano perciò il punto di vista di colui che lo pronuncia e cerca, attraverso quell'appellativo, di stimolare la presa di coscienza circa il comportamento richiesto o da evitare. Si tratta allora di un processo in cui tutto si gioca sulla reciprocità degli sguardi e su un uso particolare del nome che, passando da un bambino all'altro, per opera dell'adulto assume una notevole efficacia educativa.

Conseguentemente al cambio di nome e all'acquisizione di più soprannomi i bambini e le bambine rom vanno via via maturando diverse percezioni di sé, che sommandosi favoriranno la definizione di un'identità personale costruita principalmente sulle simiglianze con i membri del medesimo gruppo.

Soprattutto durante i primi anni di vita, i bambini hanno così una molteplicità di occasioni per confrontarsi, all'interno del gruppo, muovendo il proprio sguardo lungo l'asse sé-altro¹¹. In tal modo essi costruiranno la propria identità sia di tipo individuale che sociale la quale sarà fondata in parte sulle differenze e in parte sulle analogie. Ancora una volta sembra essere proprio quel movimento tra esterno e interno, che sempre caratterizza l'incontro, a dare avvio al processo di crescita.

¹⁰ Tale prassi educativa, basata sulla denominazione del minore al quale ci si rivolge, è stata riscontrata anche presso una comunità rom bosniaca di Torino. Per approfondimenti vedi la ricerca di Saletti Salza C., *Bambini nel campo...op. cit.*

¹¹ Per approfondimenti sul rapporto sé altro si veda Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma, 2002.

In questa comunità ciò che mantiene unito il gruppo è la forza dei tratti comuni tra i membri, mentre non viene data particolare rilevanza alle abilità personali pur se riconosciute. A mio avviso il tal modo si costruisce quello che Annalisa Pinter nel libro *Immigrati* indica come il “noi unitario”, risultante dalla condivisioni di elementi identitari forti, quali la lingua, una storia comune e un’uguaglianza tra membri del medesimo gruppo.

Non si può però dire che vi sia omologazione nel gruppo in oggetto, le prassi diversificate tese a promuovere i singoli membri infatti non mancano; un figlio maschio non avrà la storia delle sorelle, come sarà possibile comprendere nel capitolo sul matrimonio, ma sarà educato ad avere ruolo e posizione sociale di prim’ordine, se ne sarà degno dopo aver fatto un adeguato apprendistato all’interno della famiglia.

Uguaglianza e diversità sono allora le due costanti verso le quali tendono la prassi educativa e l’azione del singolo, e ciò si evince anzitutto dalla simbologia dei riti del battesimo e del matrimonio. All’interno delle dinamiche educative il nome proprio, pur preservando in sé quell’intima dimensione che rende il soggetto unico nel gruppo, può essere considerato come viatico per la maturazione di un forte senso di uguaglianza.

Rimane il fatto che i nomignoli usati per evidenziare dei comportamenti sia approvati che non graditi possono essere espressi, tra i rom, solo da coloro che hanno responsabilità educativa. Carlotta Saletti Salza¹², in una ricerca di tipo antropologico condotta presso una comunità di rom bosniaci a Torino, rilevando lo stesso comportamento qui descritto, notò che questa abitudine non intercorre tra gli adulti. Secondo una mia interpretazione, ciò potrebbe spiegarsi nel fatto che gli adulti, raggiunta l’età da matrimonio e avendo portato a termine il proprio percorso educativo, dovrebbero aver acquisito una precisa dimensione correlata al ruolo, che sarà loro compito mantenere nel tempo.

Se il valore del nome è fondamentale entro il cortile domestico, resta tale anche durante le prime esperienze fuori dalla cerchia familiare, che per i bambini rom prendono avvio con l’inserimento scolastico.

¹² Saletti Salza C., “Chi chiama, chi viene chiamato con il nome di chi” in *Bambini...* Saletti Salza C., *op. cit.*, pp. 149-155.

1.2 Oltre il cortile: l'appello in classe e il nome dell'altro

Riprendendo l'immagine di Hannerz, il quale vede la cultura come un fiume che da lontano può sembrare statico mentre più ci si avvicina più se ne coglie il costante movimento, allo stesso modo si può dire del nome dei bambini e delle bambine rom. Se sui documenti e nei registri esso risulta unico e sempre uguale a sé stesso, addentrandosi nel contesto familiare, sulla base di quanto osservato¹³, si desume che la mutevolezza ne diventa caratteristica e strumento educativo.

A questo tradizionale modo di educare che passa attraverso l'atto di etichettare i *ciavri* con nomi e soprannomi, oggi si aggiunge però un'ulteriore dinamica conseguente alla frequenza di ambienti educativi extrafamiliari da parte di coloro che sono in età scolare. I bambini rom, osservati nella fase di passaggio da un contesto conosciuto ad un ambiente estraneo, iniziano a maturare le prime esperienze d'incontro con persone non rom. È in questo contesto che il nome "familiare" viene, per la prima volta, sostituito da quello "ufficiale", mai sentito pronunciare dal papà o dalla mamma ma scritto e registrato nel giorno della nascita in ospedale.

La frequenza scolastica dà infatti avvio ad un ulteriore cambiamento che potrà avere o meno dei risvolti educativi, in base al senso che tale esperienza acquisirà per i protagonisti.

I bambini rom che vanno a scuola, si dividono in due gruppi: uno costituito da coloro che già a tre anni iniziano a frequentare la scuola dell'infanzia accompagnati nell'inserimento dai fratelli e dalle sorelle maggiori secolarizzati, un altro gruppo composto dai bambini il cui primo giorno di scuola avviene a sei anni, se non addirittura più tardi, e comunque li trova scevri di informazioni su quanto li attende. Rispetto all'inserimento scolastico, il motivo della diversità è legato al numero di anni di residenza in Italia¹⁴ delle famiglie e alle esperienze

¹³ Per approfondimenti sulle problematiche relative all'attività osservativa in educazione si veda Ziglio C., Boccalon R., *Lei vede ma non osserva...op. cit.*

¹⁴ I primi nuclei familiari rom giunsero in Italia circa dieci anni fa. Successivamente, e in tempi diversi, ci sono stati dei ricongiungimenti tra famiglie appartenenti alla medesimo gruppo. Va poi considerato che vi sono continue modifiche dell'assetto familiare conseguentemente sia alla scelta di alcune coppie di spostarsi in paesi limitrofi o anche in altri Stati dove abitano dei familiari, sia

pregresse che hanno inciso sulla capacità degli adulti di recepire le sollecitazioni da parte di enti esterni, promotori della scolarizzazione dei bambini rom. I genitori stessi possono infatti essere distinti in: coloro che, essendo molto giovani, hanno da poco abbandonato il percorso scolastico per proseguire lungo quello tracciato dalla tradizione e sposarsi, e chi non ha avuto alcuna esperienza di scolarizzazione; vi sono poi famiglie che, dopo l'arrivo in Italia, hanno sostato il campi nomadi in cui erano attivi progetti mirati ad accompagnare i bambini rom nell'inserimento scolastico e conseguentemente hanno maturato maggiori attese nei confronti della scuola.

In tutti i casi l'inserimento scolastico dei bambini rom, a partire dai tre anni d'età, è avvenuto per mezzo di un intervento delle amministrazioni locali, motivato dalla preoccupazione per lo stato di deprivazione culturale, sociale ed economica nella quale stavano crescendo. Inizialmente si è trattato di un'opera di tipo assistenziale, paragonabile alle iniziative che in Italia portarono all'apertura dei primi ricoveri caritatevoli¹⁵. La scelta delle famiglie rom di stabilirsi in paese ed acquistare casa, vissuta dagli autoctoni come una calamità, aveva fatto scattare una serie di interventi di stampo sociale ad ampio raggio che, per quanto riguarda la scolarizzazione dei bambini rom, si tradusse in azioni di mero accudimento al quale era sotteso anche l'intento, non apertamente dichiarato, di giungere a manipolare la costruzione della moralità dei piccoli. Si è così stabilito di avviare i bambini alla frequenza della locale scuola dell'infanzia paritaria d'impostazione Cattolica e della scuola primaria. Sottolineo che si tratta di famiglie di religione mussulmana, cosa che sembra non aver destato alcun interesse specialmente a livello di scuola cattolica, infatti le mappe d'intervento interne non hanno conosciuto alcuna variazione. In pochi anni l'inserimento dei bambini rom ha avuto come conseguenza l'esodo dalle classi dei bambini italiani i cui genitori denunciavano lo squilibrio numerico tra italiani e stranieri. La chiusura di

all'entrata in famiglia di giovani spose provenienti prevalentemente dalla ex-Jugoslavia ma anche da altre zone d'Italia.

¹⁵ Per avere un quadro generale sulla storia dell'apertura di un'istituzione per i bambini di ceto sociale medio-basso si veda Pinter A., "Gli asili-nido tra storia e attualità", in *Guida ai servizi educativi 0/3 nella provincia di Ferrara*, Provincia di Ferrara, Ferrara pp. 10-28. Ulteriori approfondimenti si trovano in De Mause L., *La storia dell'infanzia*, Emme, Milano 1983.

entrambe le scuole avvenuta in tempi diversi, la primaria nel 2007¹⁶ e la scuola dell'infanzia nel 2009, è stata conseguente all'insostenibilità del progetto di inserimento a causa dell'incomprensione e dei pregiudizi degli autoctoni, che consideravano privilegio ciò che solamente era risposta ad un bisogno emergente che chiedeva un intervento immediato. Per le famiglie rom la frequenza scolastica non costituì un valore aggiunto dal punto di vista educativo, come invece ci si aspettava, per il fatto che le scuole in questione risultarono composte di soli bambini rom, quindi è caduta la finalità stessa del progetto di integrazione.

Questi eventi portano a riflettere sull'importanza che le famiglie rom danno alla scuola e sui cambiamenti che comunque produce a livello culturale.

L'obbligatorietà scolastica, che inizialmente fu vissuta dalla maggior parte dei genitori rom come un'imposizione, recentemente sembra avere l'approvazione da parte di tutti gli adulti. Se inizialmente la scuola era stata soprattutto una risposta al bisogno delle *romni* di sapere i figli piccoli al sicuro mentre si andava a *manghel*, per coloro che riflettono sul futuro del gruppo oggi ha raggiunto un elevato grado d'importanza in quanto, secondo le dichiarazioni degli intervistati, l'apprendimento di competenze nella letto-scrittura è da ritenersi indispensabile per poter vivere in un contesto complesso, altamente burocratizzato e tecnologizzato, qual'è la società maggioritaria. Tale scelta dei genitori implica però la considerazione del fatto che i figli stanno crescendo in ambienti educativi imperniati su modelli e valori altri rispetto ai loro.

Si è quindi di fronte ad una realtà che richiede di avanzare nell'analisi dell'educazione dei bambini rom seguendo l'ottica della continuità, poiché per i bambini rom non vi è un salto nella crescita ma uno sviluppo integrale che sta avvenendo attraverso le esperienze maturate in entrambi i contesti, familiare rom e extrafamiliare non rom.

Il percorso risulta però più difficile per coloro che hanno iniziato a frequentare la scuola solo dopo i sei anni, se non addirittura più tardi. In questo caso si tratta

¹⁶ Nel caso della Scuola Primaria la chiusura è avvenuta conseguentemente all'intervento dell'Opera Nomadi locale, dell'Unar (*Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali*) e alla stessa disapprovazione dei genitori rom, che hanno vissuto l'esodo dei bambini italiani come un fatto discriminatorio nei loro confronti.

di relazioni tutte da costruire partendo dal fatto che sono già stati interiorizzati dei comportamenti dettati dalle attese dei familiari, un codice di comunicazione specifico e, attraverso esso, un modo di ordinare la realtà culturalmente determinato.

Per un bambino rom che entra in una classe scolastica e si sente chiamato con un nome mai pronunciato, l'appello assume ancora più pregnanza diventando il momento in cui avviene la transizione dal ruolo di *ciavrò* a quello di *alunno* e dal contesto familiare ad un ambiente culturale e sociale "altro", che rischia di rimanere tale se non si avvierà un percorso di reciproca conoscenza.

Si conviene che per aprire una comunicazione efficace con persone di diversa provenienza risulta determinante non solo l'apprendimento della struttura linguistica dell'idioma dell'interlocutore, ma soprattutto la conoscenza dell'entroterra culturale che determina l'uso sociale del linguaggio¹⁷.

Apprendere una lingua, può rivelarsi un'impresa particolarmente complessa soprattutto perché richiede di conoscere il significato di usanze calate su una singolare categorizzazione della realtà. Per un bambino l'acquisizione di competenze linguistiche e comunicative può risultare facilitata data l'elasticità mentale, ma è l'interesse, quindi l'interazione con i coetanei attraverso il gioco e la fascinazione "magica" delle fiabe, a rappresentare il motore che muove verso il superamento di tutti gli ostacoli¹⁸.

L'etimologia del termine comprendere "cum-prendere" pone in evidenza come, nel caso in cui questo verbo non abbia alcun riscontro nella realtà ossia non vi sia una minima condivisione di un codice comunicativo all'interno di un contesto, si stabilisca una collocazione definibile "dentro" o "fuori" di colui che non essendo compreso appare *diverso*.

¹⁷ Approfondimenti interessanti sulle difficoltà di comprensione reciproca e sulla comunicazione interculturale si trovano in Pinter A., *Immigrati. Comunicazione ed educazione*, ETS, Pisa 2003, Aluffi Pentini A., *Laboratorio...op. cit.*; Presutti S., *Benvenuti in classe*, Carocci, Roma, 2004.

¹⁸ Come suggerisce F. Gobbo in *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000, ai fini dell'integrazione nemmeno le sfide alle norme dell'istituzione devono essere sottovalutate e considerate come un'influenza negativa. Le interazioni orizzontali fra bambini nei momenti di gioco e durante le attività o il pranzo sono infatti da considerare come momenti imprescindibili, in quanto favoriscono l'apprendimento della lingua e la coesione del gruppo classe.

La causa delle differenze negli esiti scolastici va forse ricercata nel fatto che si è “*Nati diversi?*”¹⁹, si chiedevano i ragazzi di Barbiana, oppure bisogna cercarla negli impedimenti che derivano da problematiche sociali molto più ampie.

Ritornando al rapporto tra i bambini rom e la scuola nella quale, come dice la Gobbo, “l’appartenenza culturale ed etnica diventano aspetti problematici nella vita dello studente”²⁰, appare evidente che nel caso in cui da parte dell’insegnante non vi sia la consapevolezza della reale disparità sociale e culturale tra minoranza rom e società maggioritaria e non si agisca per la valorizzazione non solo delle differenze ma anche delle somiglianze, la comunicazione tra le parti potrebbe non avvenire. Il silenzio e l’aggressività, come vedremo nel prossimo capitolo, possono così diventare strategie adottate dalle bambine e dai bambini rom per sottrarsi alla relazione, mentre il nome pronunciato dall’insegnante nel quale il bambino rom non si riconosce, diventa il punto di vista di quella persona che rimarrà estranea tanto quanto il nome pronunciato.

Evidentemente il rapporto tra i bambini rom e la scuola s’inserisce nel complesso scenario dei rapporti che intercorrono tra minoranza culturale rom e società maggioritaria, i quali si caratterizzano per delle difficoltà di comunicazione che hanno radici molto profonde²¹. Le dinamiche sociali conseguenti allo sfiorarsi di questi due mondi paralleli, quello *zingaro* e quello *gagio*, risultano esser state tendenzialmente due: emarginazione e omologazione culturale come richiesta dei non rom, chiusura e radicamento nel proprio entroterra culturale da parte dei rom.

La storia è testimone di come in tempi diversi e in Stati diversi l’azione pubblica abbia risposto all’incontro con la minoranza culturale rom muovendosi in entrambe le direzioni, se non addirittura contemporaneamente, come nel caso

¹⁹ Gesualdi M., *Lettera a una professoressa quarant’anni dopo*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2007 P. 60.

²⁰ Gobbo F., *Pedagogia Interculturale...op. cit.*, p.32.

²¹ In Piasere L., *Buoni da ridere*, CISU, Roma 2006 si trova uno studio su come a partire dalla seconda metà del Quattrocento si sia sviluppato un discorso variegato sugli “zingari”, che da qualche decennio erano apparsi in Europa. Attraverso l’analisi dei documenti scritti emerge come sia avvenuta la costruzione di un’alterità peculiare, quella dello “zingaro”, nell’ambito di una dura lotta per le identità che ha inseguito l’Europa. Ulteriori approfondimenti si trovano in Petruzzelli P., *Non chiamarmi zingaro. Tutti hanno paura dei rom ma nessuno li conosce. Perseguitati e diversi da sempre, a loro la parola*, Chiarelettere, Milano 2008.

della Romania²² dove si è tentato di cancellare le differenze negando ai rom l'espressione della propria cultura, attuando al contempo una politica mirata all'emarginazione.

Anche in Italia non sono mancati e non mancano episodi di discriminazione, motivo per cui, di fronte a tale realtà ancora caratterizzata dalla conflittualità tra gruppi etnici, risulta necessario interrogarsi sulla prassi educativa da adottare nei contesti scolastici per prevenire la cristallizzazione delle diversità e favorire il dialogo interculturale.

Di fronte a questo complesso quadro relazionale a mio avviso risulta perciò urgente riflettere su cosa sia essenziale nel rapporto con l'altro da sé, che riguarda ciascuno sia nel privato che nel pubblico e penetra in ogni contesto, compresa la scuola in cui ogni fatto per essere educativo deve fare perno sulla comprensione.

Pronunciando il nome nel quale un bambino rom si riconosce e dimostrando di accoglierlo in quanto persona con i suoi legami emotivi e modi singolari di esprimersi, si posso così gettare le basi per instaurare una relazione significativa, che per essere educativa dovrà rispondere ai loro bisogni legati all'età²³ ed essere finalizzata all'acquisizione di nuove competenze e di una buona immagine di sé. Carl Rogers, parlando di relazioni interpersonali, afferma che esse diventano autentiche e la comprensione è possibile nel momento in cui ci si sente liberi di esprimersi per ciò che si è e quando si è in grado di accettare l'alterità di chi ci sta di fronte; su questa linea Neill sostiene che un giovane sereno e con una personalità forte non ha bisogno di rivalersi su altri per avere un'immagine di sé positiva²⁴.

Rimane il fatto che anche in un rete di relazioni intersoggettive impostate sulla comunicazione e sulla comprensione, il contesto culturale d'appartenenza rimane comunque riferimento sostanziale in quanto in esso ha preso il via il percorso

²² Cherata L., *Istoria... op. cit.*

²³ Le attenzioni che spettano ad ogni bambino, indipendentemente dalla famiglia d'appartenenza, dalla religione, dalla lingua, dalla provenienze e dal colore della pelle si trovano specificate nella carta internazionale dei diritti dei fanciulli.

²⁴ Rogers R.C., *La terapia...op. cit.*; Neill A.S., *Il bambino difficile*, La Nuova Italia, Firenze 1992[Pinter A.].

d'identificazione²⁵, a partire dal momento in cui si è iniziato a riconoscersi nel nome proprio, assegnato dai genitori.

Quest'ultimo fatto, secondo una mia personale riflessione, non esclude però che si possa realizzare una convivenza²⁶ tra persone con storie individuali originali e quindi, ampliando l'orizzonte, tra culture diverse, ma al contrario porta in sé le potenzialità per superare lo iato segnato dalle diversità e raggiungere così un terreno comune dove sia possibile un incontro sulle convergenze.

²⁵ L'identità rappresenta la parte più profonda dell'essere, che nasce e cresce mediante il sommarsi di esperienze e incontri significativi, connotandosi come quell'insieme unico ed insostituibile di caratteristiche psicologiche, sociali e culturali che rendono la persona unica ed irripetibile. Si possono trovare spunti di riflessione in Giusti M., *L'identità e la memoria. Complessità e educazione interculturale*, Giunti; Firenze 1996.

²⁶ Il principio di eguaglianza e il diritto di cittadinanza sono questioni tutt'oggi aperte e oggetto di interesse nel modo accademico e anche giuridico. Per informazioni sull'attualità del dibattito atti del convegno Città e Cittadinanza, Parma 2007 (in corso di stampa) e Codini E., *Diversi ed uguali...op. cit.*

2. Le bambine rom perse tra le righe

*“Ma il mondo e le persone che lo abitano
non sono la stessa cosa.
Il mondo sta tra le persone
e questo “tra”
– molto di più (contrariamente a quanto spesso si pensa)
degli esseri umani o dell’Uomo –
è oggi oggetto della massima preoccupazione
e dello sconvolgimento più manifesto in quasi tutti i paesi”*

Hannah Arendt

2.1 Per riflettere insieme

Quando si pensa ai *rom*, ciò che immediatamente si profila è l’immagine del campo nomadi abitato da donne e uomini dalla pelle ambrata che sembrano crescere i propri figli ai margini dell’*altro* modo di abitare il mondo. Eppure gli adulti *rom* che lavorano sono molti, come tante sono le madri e i padri che mandano i bambini a scuola e sognano di poter un giorno vederli diventare dei genitori responsabili.

Se ci si ferma negli spazi circostanti le abitazioni delle famiglie *rom*, coloro che immediatamente si incontrano sono i numerosi bambini di tutte le età, seguiti dalle sorelle maggiori e dalle *romná*²⁷ con le lunghe gonne e i capelli raccolti, costantemente impegnate, analogamente alle mogli di altre culture, nella cura della casa e dalle incombenze considerate dai più, esclusive del genere femminile. Per queste donne, come del resto per i bambini e le bambine che giocano tra loro, un buon motivo per interrompere le proprie attività sembra essere l’arrivo degli uomini, capi delle famiglie che compongono la comunità, i quali spesso si ritrovano per confrontarsi su questioni relative ai rapporti tra i diversi nuclei familiari.

²⁷ Trad. in italiano [donne rom sposate].

Partecipando agli incontri (in *silenzio* come le donne e i bambini) e seguendo la ritualità, che caratterizza il concatenarsi delle parole degli uomini, è possibile immergersi in quegli spazi di discussione in cui sono espresse e in tal modo confermate, sia le norme e le distinzioni di ruolo che vigono all'interno di ciascuna cerchia familiare, sia l'immagine di sé che gli interlocutori cercano di presentare. Il tono di voce particolarmente enfatico e la mimica accentuata riescono a rendere maggiormente evidente quanto il senso di compartecipazione e di coesione del gruppo dipendano non solo dalla condivisione di emozioni legate ad eventi passati e alle grandi feste da organizzare, ma anche dalle profonde incomprensioni che reggono i rapporti con i *gagè*²⁸.

In effetti, per molti adulti e minori *rom* incontrati durante la mia ricerca, poter frequentare luoghi pubblici senza esser guardati con sospetto o addirittura venire allontanati risulta essere un'eccezione o ancor di più un'aspirazione, accompagnata da un senso di disagio che sembra sopirsi solo nella cerchia familiare, in cui il fatto di essere *rom* ritorna come motivo d'orgoglio. Così si delinea lo iato tra minoranza e società maggioritaria e tra identità e stereotipo, che potrebbe apparire privo di qualsiasi ponte se non fosse per il fatto che i figli di questi adulti frequentano ambienti educativi scolastici ed extrascolastici propri della società maggioritaria.

Da questa considerazione e dalla consapevolezza di quanto ci sia ancora da riflettere sugli atteggiamenti e sulle modalità di comunicazione, che potrebbero favorire l'apertura di uno spazio accogliente per ciascuno, prende forma questa parte della mia ricerca incentrata sui bambini *rom* in età scolare incontrati nei due diversi e geograficamente lontani luoghi educativi: le aule di alcune scuole primarie italiane; l'ambiente educativo extrascolastico proprio di un'associazione, che opera in un paese della Romania²⁹ dove vive una numerosa comunità *rom*.

²⁸ Tra i *rom* il termine *gagè* è utilizzato per indicare gli "altri", chi non appartiene al proprio gruppo o coloro che non sono *rom* Piasere L., *I rom d'Europa...op. cit.*, p. 27.

²⁹ Il paese di Panciu conta circa 12.000 abitanti, dei quali circa 750 sono *rom* e vivono ai margini del centro, in situazioni abitative e igieniche precarie. Il nugolo di bambini, che si può incontrare in questa periferia, non è mai stato censito, con conseguenze negative non solo dal punto di vista dell'istruzione scolastica, ma soprattutto del servizio sanitario. Per avere un quadro della situazione rumena vedi il taccuino di viaggio di Moresco A., *Zingari di merda*, Effigie edizioni, Milano, 2008.

Durante il periodo di osservazione diretta dei bambini, la prima domanda che in entrambi i contesti mi sono posta, riguardava l'atteggiamento silenzioso in cui la maggior parte delle bambine *rom* sembrava chiudersi, distinguendosi, così facendo, dai coetanei maschi *rom*. Proprio tale comportamento, che aveva scardinato le consolidate modalità di insegnamento e di valutazione degli educatori e degli insegnanti, ha orientato il mio interesse sulla possibilità di intraprendere un percorso di reciproca conoscenza con le bambine *rom*. Frequentando le famiglie dei due campioni di bambini considerati, ho cercato così di comprendere³⁰ quali fossero le modalità comunicative tra i genitori e i figli e anche tra i bambini stessi, e conseguentemente quale fosse il modello di genere e lo stile educativo condivisi dai membri del gruppo.

Qui di seguito, riportando alcune annotazioni raccolte durante i momenti di osservazione, mi propongo di sciogliere certi fraintendimenti che potrebbero scattare di fronte all'atteggiamento silenzioso delle bambine *rom*; fatto che si carica di senso, qualora si focalizzi maggiormente l'attenzione sul delicato momento dell'incontro dei bambini con l'educatore e dei genitori con l'istituzione, ma anche dei bambini tra di loro e dei genitori *rom* con altre mamme e papà. Perché solo considerando quanto sia importante riflettere sulle strategie adeguate per costruire una relazione educativa con ciascun bambino, sarà forse possibile ascoltare anche le storie delle bambine *rom*, che tendono a chiudersi nel silenzio delle parole non dette e a perdersi tra le righe dei loro quaderni lasciati bianchi.

³⁰ Poletti F., in *Educazione Interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p.14, riprendendo la definizione che Gadamer dà del termine "comprendere", sottolinea che: cercare di comprendere ciò che qualcuno dice non implica trasferirsi in lui e ripetere i suoi vissuti, ma significa intendersi su qualcosa.

2.2 Il silenzio delle bambine rom

La varietà di lingue, linguaggi, abbigliamenti e usanze, che oramai si può facilmente incontrare sia nei grandi centri che nei piccoli luoghi abitati sul territorio italiano, è al contempo diventata anche il tratto caratteristico della maggior parte degli ambienti educativi scolastici ed extrascolastici che, da alcuni anni, contano la presenza di un numero sempre più corposo di bambini stranieri³¹.

Nella percentuale rappresentativa degli alunni che in famiglia non parlano l'italiano e vengono indirizzati verso l'assimilazione di comportamenti e valori in parte differenti rispetto a quelli propri della cultura egemone, sovente vengono inclusi anche quei bambini che, pur essendo cittadini italiani, per il fatto d'essere *rom* e di appartenere ad una minoranza in Italia mal vista, sono posti ai margini di ogni considerazione.

Dalle interviste che ho rivolto ad insegnanti e operatori, impegnati a svolgere il loro ruolo anche con minori *rom*, è emerso che l'appartenenza culturale di questi bambini, nella maggior parte dei casi, viene travisata o addirittura ignorata, o comunque non è considerata fondamentale per la stesura dei progetti di accoglienza e di educazione interculturale inclusi nei piani formativi. Conseguentemente, gli obiettivi formativi prefissati per gli alunni *rom* risultano "speciali" e raggiungibili possibilmente con l'ausilio dell'insegnante di sostegno, rendendo così evidente come la mancanza di approfondimenti sui motivi delle differenze possa portare ad escludere a priori l'idea d'investire sul successo scolastico anche di questi bambini, pensati già in difficoltà nel raggiungere gli standard minimi posti dall'istituzione.

Dinnanzi a questa complessa trama di fraintendimenti dovuti alla non conoscenza che inevitabilmente accompagna l'incontro con l'altro da sé, ma che sembra infittirsi quando si tratta della minoranza culturale *romaní*, mi sono proposta d'individuare quali siano gli atteggiamenti che le bambine e i bambini

³¹ Nell'anno scolastico 2007/2008 gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico nazionale sono stati 574.133, ossia il 6,4% del totale degli alunni iscritti. La cittadinanza più rappresentata è risultata quella rumena con 92.734 alunni, seguita da quella albanese con 85.195 iscritti (dati del Servizio Statistico del MIUR tratti dal documento "*Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2007/08*")

rom possono presentare negli ambienti educativi propri della società maggioritaria e che non sono decodificabili, se non si considerino i modelli culturali specifici rintracciabili in famiglia. A tal fine ho scelto di svolgere l'indagine trascorrendo dei periodi di osservazione diretta sia in un'associazione presente in Romania, che propone attività di animazione per bambini e bambine *rom* e non *rom* in età scolare, sia all'interno delle classi di alcune scuole primarie italiane frequentate anche da minori *rom*, e successivamente anche nei nuclei familiari allargati dai quali i bambini provengono.

Durante il periodo di ricerca diretta in ambedue i contesti extrafamiliari sopra menzionati, ciò che mi aveva maggiormente colpito era stato quel particolare atteggiamento silenzioso che le bambine *rom* presentavano.

*Cassandra*³², una delle tante bambine “invisibili” della Romania, è arrivata all'associazione in ritardo perché l'acquazzone di ieri ha reso particolarmente scivoloso il sentiero, che risale dal campo alla città; oggi ancor più difficile da percorrere soprattutto per i fratelli minori che sempre la seguono. Tutta infangata ma come sempre sorridente, appena arrivata si ferma ad osservare i bambini che hanno iniziato da poco un gioco e, senza chiedere spiegazioni sulle regole, s'inserisce nella loro proposta. Mentre la guardo, Cassandra mi sorride e abbassa timidamente i grandi occhi neri, che poi mi cercheranno, nella speranza di sapere se io avrei avuto ancora voglia di dedicare la mia attenzione proprio a lei.

Hanume, bambina *rom* di sette anni nata in Italia, ma figlia di *rom* provenienti dal Kosovo, a scuola non parla e se interpellata nasconde gli occhi con le mani. In classe trascorre il tempo scandito dalla campanella osservando in silenzio i compagni e l'insegnante. A casa, insieme alla sorella di un paio d'anni più grande, accudisce il fratellino di pochi mesi e lo porta con sé anche nei momenti di gioco.

³² I nomi, che ho riportato nel capitolo, pur non corrispondendo alle persone realmente osservate, sono quelli maggiormente ricorrenti nelle comunità *rom* conosciute e, nelle loro sonorità, riportano a luoghi anche geograficamente lontani, rendono evidente quanto una delle peculiarità della cultura *romaní* sia proprio la capacità di assumere nel contatto con l'altro alcune sfumature, che solitamente non ne ledono la stabilità.

Ma qual è la portata di tale silenzio? Come sarebbe stato possibile accorciare quella distanza culturale che non permetteva di decodificare l'atteggiamento silenzioso presentato dalle bambine?

Per sciogliere tali quesiti si è rivelato indispensabile allargare la ricerca, comprendendo nell'osservazione la famiglia³³, riconosciuta come la principale agenzia educativa, in cui avvengono i primi apprendimenti.

Accompagnata dalle bambine, ho così varcato la soglia di quel mondo che a scuola e all'associazione sembrava non trovare altra modalità di espressione se non quella del silenzio.

Nei primi momenti in famiglia, partecipando ai giochi dei bambini sul prato, tra le pozzanghere e per strada con tutta la "banda", e fermandomi con loro ad ascoltare i dialoghi tra gli adulti, ho iniziato a superare quel senso d'imbarazzo³⁴ che sempre caratterizza l'immersione in una realtà, che esula dalle cornici, di cui siamo parte. Collaborare con le madri alla preparazione del pane e alla vita domestica mi ha poi confermato l'idea che, quando ci si relaziona con l'altro, soprattutto se investiti di un ruolo educativo quale è quello dell'educatore e dell'insegnante, ci si deve sempre fermare a osservare e a riflettere sui comportamenti, gli atteggiamenti, i silenzi, gli sguardi e i gesti che, a ben vedere, veicolano messaggi legati a esperienze pregresse e a desideri e bisogni che potrebbero non riuscire ad assumere una dimensione verbale. Mi persuade l'idea che a volte solo i genitori possano aiutare a sciogliere alcune incomprensioni, che conseguono ad una scarsa, oppure assente, conoscenza della cultura e della storia personale che ogni bambino presenta nel suo modo di stare in classe. Perché è in famiglia che prendono forma i fondamentali apprendimenti e saperi, trasmessi dagli adulti ai più piccoli del gruppo mediante comportamenti e pratiche di socializzazione, che evidentemente assumono sfumature diverse in base al sesso e a un determinato modello di genere. I bambini poi, a loro volta, e soprattutto nei

³³ In antropologia, la tecnica dello "straniamento" consiste nell'adottare, per narrare un fatto e descrivere una persona, un punto di vista completamente estraneo all'oggetto. Ciò permette di "vedere da fuori", per osservare non solo "l'altro", ma anche per scoprire e osservare se stessi e il contesto di cui si è parte. Questo è un procedimento narrativo, che troviamo usato anche nel teatro con Brecht e in letteratura nelle opere di Verga e Tolstoj.

³⁴ L' "imbarazzo" è qui inteso come il segnale dell'emergere di un problema comunicativo di tipo interculturale: Sclavi M., *Arte di ascoltare...op. cit.*, p. 198.

primi anni di vita quando l'esperienza è ancora poca, cercano di decodificare il senso di quanto li circonda, interpretando prima gli atteggiamenti e poi le parole espresse dai familiari. Così, attraverso gli affetti e la condivisione di spazi, tempi e oggetti, avviene l'interiorizzazione di quei valori e quelle regole che sono legati ad un preciso universo culturale, che traduce, secondo dei propri codici, la dimensione biologica del sesso³⁵.

Mirsada e le altre sorelle seguono con lo sguardo la mamma, che allatta il figlio più piccolo. Come lei si siedono sul tappeto che ricopre tutto il pavimento della stanza e si fermano anche loro ad ascoltare in silenzio i racconti del papà e dei fratelli maggiori, permettendosi brevi e timide risposte solo se interpellate.

Tra i molteplici codici comunicativi rintracciabili nel contesto familiare, sin dai primi incontri la lingua *romaní* è risultata l'elemento maggiormente evidente che connota il gruppo e che accomuna le due comunità osservate. Nonostante alcune variazioni dovute a spostamenti di accento e a imprestiti conseguenti al periodo di permanenza della *kumpanija* in un preciso territorio, la lingua è di fatto la medesima e, come del resto ogni altra lingua, poggia su proprie strutture di pensiero, che danno forma alla comunicazione culturale. Quest'ultima non si esaurisce nella verbalizzazione, ma comprende anche la prossemica, la gestualità, la mimica e tutta una serie di atteggiamenti che i bambini apprendono mediante la qualità e la quantità dei contatti con le figure di cura, e successivamente attraverso proprie modalità mimetiche attivate nella relazione con i familiari. A ciò si aggiunge il fatto che in ogni dimensione di gruppo le relazioni vengono regolate da quei valori che sono alla base del quotidiano agire e pensare, tra i quali vi sono anche quelli relativi al genere, inteso come una categoria sociale e cognitiva che orienta il modo di percepire le diversità e crea le premesse per produrne di nuove.

³⁵ Per approfondimenti sui concetti di "differenza sessuale", "identità di genere", "identità di ruolo" vedi Mead M., *Sesso e temperamento in tre società primitive*, Il saggiatore, Milano, 1967; Nigris E., *Ecologia della differenza. Conoscere e valorizzare i bambini nella Scuola dell'Infanzia, secondo i Nuovi Orientamenti della Scuola Materna*, Edizioni Junior, Como, 2000; Gainotti M.A., Faconti V., Maracchioni V., *Infanzia e adolescenza Rom. Osservazioni sulle nozioni corporee e sessuali*, Aracne, Roma, 2004.

I divieti e le attese, le motivazioni e i comportamenti espressi attraverso i linguaggi propri del gruppo, permettono così di perpetuare un determinato modello di genere che dovrebbe essere interiorizzato dai bambini, fino a diventare parte del proprio sé e modalità di organizzazione della vita e del lavoro.

Quasi tutti i giorni, Tafe, Bajram, Danush e Fehim si incontrano per guardare insieme i video registrati durante le grandi feste organizzate dai parenti lontani e per discutere dei problemi della loro grande famiglia sparsa per le città d'Italia, della Germania e del Belgio.

Nei dialoghi tra adulti *rom* la parola spetta a chi ha la stima e il rispetto della comunità, mentre i bambini, come anche i ragazzi più giovani e inesperti, possono solo ascoltare in silenzio. In questi momenti i bambini condividono con le bambine le occasioni di ascolto dei dialoghi e di decodifica del non detto. Il silenzio assume il significato di una partecipazione attenta alle esperienze degli altri, e diventa arricchente per il personale bagaglio di conoscenze.

Ma se durante le discussioni degli uomini la presenza silenziosa dei figli maschi è consentita e addirittura considerata necessaria per comprendere come la parola, in tali momenti, si carichi di una forte rappresentatività del ruolo rivestito dalla persona che interloquisce, quella delle bambine e anche delle donne sovente viene percepita come un disturbo. Bisogna dire che l'esperienza conseguente a tali occasioni di ascolto cambia completamente in base al sesso del figlio, in quanto cambiano anche le attese che i genitori hanno nei loro confronti. I figli maschi, oltre a confermare la virilità del padre e a conferire prestigio alla donna, sono la sicurezza per il gruppo familiare che verrà tramandata la genia e che i genitori avranno chi curerà la loro vecchiaia; avere solo figlie femmine è infatti considerata una vera sfortuna. Per la figlia giunta in età da matrimonio ancora in molti casi si sceglie lo sposo che, dopo la celebrazione pubblica della loro unione, lei dovrà seguire abbandonando per sempre la casa natale. I figli dovranno invece diventare dei responsabili capi-famiglia, capaci di fare buon uso della parola sia in famiglia che nella comunità. Da ciò consegue una diversa educazione dei più piccoli del gruppo, che inizia sin dai primi giorni di vita.

È dovere di ogni buon padre proporsi come modello per i figli maschi, scegliendo di portarli sempre con sé. Con i papà i bambini entrano nei bar e guardano la tv, partecipano alle feste e anche alle riunioni familiari, mangiano e viaggiano, mentre le bambine rimangono a casa per aiutare la mamma durante le faccende domestiche e nella cura dei fratelli più piccoli. Spetta al padre e agli altri uomini della comunità l'accompagnamento dei maschi più piccoli del gruppo verso la vita pubblica, che si giocherà sulla capacità d'interpretare il modello culturale, imparando a difendersi per guadagnarsi la stima che poi si riverserà su tutta la famiglia. Così, gradualmente, per i maschi la parola assumerà sempre maggior valore, fino a diventare il segno tangibile della credibilità e dell'onore.

Per le bambine invece le prospettive future sono completamente diverse. Quanto viene chiesto loro è di diventare una brava *romní*, attenta alla famiglia, sempre decorosa nell'aspetto fisico, non invadente o addirittura silenziosa, perché ciò le renderà onore. Per le figlie non è prevista un'educazione che promuova l'indipendenza dalle figure maschili, dato che l'uscita dalla nicchia familiare avverrà solo con il matrimonio, cioè quando lasceranno la propria famiglia per entrare in quella del marito. Per le giovani spose sarà allora giunto il tempo di mettere a frutto l'esperienza accumulata a partire da un'educazione al servizio del padre e dei fratelli. Concretamente si nota che le bambine *rom*, vivendo in contesti familiari allargati caratterizzati da rapporti peculiari tra adulti e bambini e da una specifica differenziazione dei ruoli sulla base del genere, attraverso l'educazione, interiorizzano quei valori che le renderanno *romní*, ossia madri e mogli attente ai bisogni dei figli e del marito.

Con l'entrata in famiglia del nuovo nato, che fino ai due anni vivrà quasi costantemente tra le braccia della mamma e delle sorelle con qualche anno in più, le bambine impareranno già in tenera età ad interagire con il neonato soprattutto attraverso il linguaggio del corpo, dato che in tali situazioni la comunicazione verbale è ridotta quasi al minimo³⁶.

³⁶ Favaro G., Napoli M. (a cura di), *Come un pesce...op. cit.*, p. 23; Favaro G., Colombo T., *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano, 1993.

In queste interazioni, attraverso il costante contatto corpo a corpo, assumono pregnanza quelle modalità comunicative, che appartengono alla sfera del non verbale e che porteranno il neonato ad acuire le capacità di comprensione dei gesti, degli stati d'animo e degli atteggiamenti, mentre le bambine affineranno le competenze espressive e intuitive legate al linguaggio del corpo. Le bambine iniziano così il loro percorso di formazione alla vita, diventando nel contempo figlie educande e sorelle educatrici, con la conseguenza che, già a tredici anni, l'esperienza in tal senso è davvero molta.

Si conviene che le competenze comunicative, apprese in un contesto culturale quale quello delle famiglie *rom*, siano legate a valori e a un'educazione che segnano diversamente le capacità percettive e l'organizzazione dei pensieri delle bambine rispetto ai bambini. Le prime educate attraverso i rapporti con gli adulti e con i fratelli più piccoli ad ascoltare in silenzio e ad affinare le capacità espressive del linguaggio non verbale; gli altri educati a esprimere i propri bisogni e a seguire e imitare il padre, affinando così quelle competenze linguistiche che sono correlate alla comunicazione verbale.

Le pratiche educative sedimentate nelle comunità *rom* e le relazioni fortemente strutturate e ritualizzate emerse dall'osservazione fanno riflettere sulla pregnanza del silenzio e dello sguardo intesi come già relazione e come attività interpretativa fondamentale che accomuna le bambine *rom*. Questa considerazione dovrebbe interessare soprattutto i contesti scolastici, spesso irrigiditi da un assetto culturale consolidato che dà ascolto e promuove solo alcune forme di linguaggio, mentre dovrebbe porre maggiore attenzione alle strategie necessarie per superare quelle incomprensioni che potrebbero dare adito a conseguenze negative sul piano relazionale e dell'apprendimento³⁷.

Sia per i bambini che per le bambine *rom*, l'inizio del percorso scolastico rappresenta la prima reale uscita dall'ambiente familiare e dalla dimensione culturale propria del gruppo d'appartenenza e conseguentemente anche la prima occasione di incontro diretto con altri bambini e adulti che parlano una lingua sconosciuta ed hanno abitudini diverse dalle proprie.

³⁷ Per ulteriori approfondimenti sul tema dell'accoglienza, dell'integrazione e della comunicazione si veda: Presutti S., *Benvenuto in classe*, Carocci, Roma, 2004.

Gli atteggiamenti conseguenti a tale iniziale disagio vissuto dai bambini e dalle bambine *rom* sembrano essere di chiusura anche se, da quanto osservato nel contesto familiare, risulterebbero ancorati a esperienze diverse degli uni rispetto alle altre. Nei maschi infatti, dipenderebbero dalla poca dimestichezza che essi hanno nella relazione con l'altro dovuta al fatto che in famiglia questa viene mediata dai genitori, che sempre li assecurano, educando anche le bambine a rispettarli e proteggerli. I figli maschi, che a casa sono dei piccoli re, ai quali tutto è concesso e dovuto, a scuola però diventano degli alunni *rom*, che devono condividere spazi e oggetti con i coetanei dai quali a volte sono scherniti ed emarginati, con il risultato che ogni piccolo litigio verrà poi raccontato ai genitori, che, oltre a intervenire in difesa del figlio, lo inciteranno a salvaguardare i "propri diritti" prima con le parole e poi assumendo anche comportamenti aggressivi.

Differente è il significato sotteso alla risposta delle bambine che, con il loro atteggiamento schivo e silenzioso, mostrano le competenze maturate in famiglia dove sono abituate ad assecurare i capricci dei maschi, a badare ai fratelli e alle sorelle più piccole, divenendo già in tenera età delle educatrici vincolate a rinunce e sacrifici.

Di fronte a questo complesso quadro relazionale, che durante le prime osservazioni si presentava in tutta la sua problematicità, già dopo pochi mesi di scuola, si evidenziarono, soprattutto per le bambine, alcune vie interpretative percorribili:

Dopo pochi mesi di scuola Michaela e le altre bambine rom, sedute davanti al loro banco, mostrano il loro impegno a rispettare le regole di postura apprese osservando i compagni. Tutte le bambine rom hanno anche iniziato ad azzardare qualche timida risposta in italiano, dando prova di aver appreso e poter condividere quel sapere culturale che si traduce in espressioni verbali, movimenti cinetici e linguistici, che esulano dalle modalità comunicative condivise nel contesto familiare.

In questa parte della mia ricerca incentrata sul silenzio delle bambine *rom*, inteso come una forma di comunicazione, che chiede di indagare sull'educazione e sugli elementi identitari appresi in famiglia, vorrei aprire una riflessione sul modello culturale al quale la scuola è ancorata. Qualora infatti mancasse un'efficace comunicazione con i genitori *rom* e con ciascun bambino, molte differenze potrebbero dare adito ad incomprensioni³⁸.

L'offerta formativa, privilegiando soprattutto il codice alfabetico e le conoscenze relative alla letto-scrittura, tende infatti a dare per scontate molte competenze pregresse, escludendone nel contempo altre come quelle legate a una cultura orale (com'è quella *romanî*), inducendo in tal modo i bambini ad avere esiti scolastici negativi³⁹.

Gli apprendimenti scolastici non avrebbero senso se non in riferimento all'arricchimento di tutte le competenze comunicative, interpretative e introspettive, che sono indispensabili sia per il racconto di sé, sia nell'ascolto dell'altro da sé. Laddove il fine fosse quello di creare un contesto davvero coinvolgente per tutti i bambini, comprese le bambine *rom*, ciò che di fatto dovrebbe incuriosire è la significatività sottesa alle diverse modalità di espressione, compreso il linguaggio non verbale, che senza le dovute considerazioni rischia di bloccarsi nella diagnosi di inadeguatezza. Ecco che di fronte alle bambine *rom* chine sul quaderno, ma perse tra le righe delle pagine, che faticano a considerare come degli spazi dove poter lasciare una traccia delle proprie esperienze, diventa importante fermarsi ad ascoltare le loro parole pronunciate timidamente, per poi tentare di instaurare una relazione educativa, che possa dare anche a loro l'opportunità di esprimere i propri bisogni e interessi e di accedere così a quello spazio pubblico, cui molte *romnă* già ambiscono.

³⁸ Come dice Havelock E.A. in *La musa impara...op. cit.*, p. 87: la comunicazione va intesa come fenomeno sociale, non come una privata transazione tra individui. "Qualunque tipo di linguaggio acquista significato per l'individuo solo in quanto quel significato viene condiviso da una comunità".

³⁹ Per approfondire tale argomento Donzello G., *Il vento di Tampere. Interventi di ricerca-azione per l'accoglienza e l'integrazione scolastica dei bambini Rom*, Anicia, Roma, 2007.

Considerare tutta la vasta gamma di codici comunicativi diventa allora importante, perché potrebbe offrire alle bambine *rom* maggiori opportunità per dare forma a quel silenzio, che solo successivamente potrà essere tradotto anche nel codice alfabetico.

La musica e la pittura, la danza e la manipolazione potrebbero allora risultare delle esperienze significative per ciascun bambino, che probabilmente troverebbe in una di esse lo strumento capace di mediare la comunicazione del vissuto personale e delle proprie aspirazioni.

I traguardi educativi sottesi a queste proposte, che non voglio essere “ricette”, ma motivi di riflessione rivolti alla realtà fattuale, dovrebbero riguardare l’intento di promuovere nei bambini una buona immagine di sé, stimolando al contempo il piacere di mettersi in relazione e di vivere in un clima cooperativo dove sia possibile esercitarsi nelle pratiche di libertà⁴⁰. In tal senso, il gioco⁴¹, anche a scuola, potrebbe essere quell’attività piacevole e arricchente per ciascuno bambino in quanto catalizzatrice di nuove esperienze, che partono dalle abitudini personali liberate in un clima di condivisione. Va poi considerato che in ogni scuola, nonostante esistano le regole e i divieti da rispettare, il gioco è comunque presente, perché tra compagni di classe esiste una rete d’interazioni orizzontali⁴² che sovente ha un forte valore positivo soprattutto nell’ottica dell’integrazione di quegli alunni che vivono la difficoltà dell’inserimento.

Alla luce di queste riflessioni in cui s’intrecciano concetti come cultura *romaní* e identità con educazione, istruzione e ruolo degli educatori, ciò che a mio parere risulta urgente è la necessità di pensare l’insegnante come un interlocutore che, nel dialogo educativo, è disposto a mettersi in gioco e ad ascoltare. Ponendo sul tavolo della discussione la stessa struttura della relazione, si potrà allora procedere a pensare e sperimentare curricoli mirati a stimolare la capacità d’interpretazione e di comunicazione delle esperienze personali. Ciò può avvenire

⁴⁰ Sul delicato problema educativo del rapporto educazione-istruzione, formazione-libertà vedi Codello F., *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, Franco Angeli, Milano, 2005.

⁴¹ Bateson G., *Verso un’ecologia...op. cit.*. Altri spunti interessanti relativi alla valenza educativa del gioco si possono trovare in Rovatti P.A., Zoletto D., *La scuola dei giochi*, Tascabili Bompiani, Milano, 2005.

⁴² Gobbo F., *Pedagogia Interculturale...op. cit.*, p. 174.

in modo che tutti i bambini e anche la scuola possano insieme avanzare sulla strada della ricerca e della conoscenza basate sullo scambio arricchente di competenze comunicative ed esperienze, le quali poggiano sull'originalità che disegna l'identità di ciascuno.

Almeno all'inizio l'obbiettivo principale degli insegnanti, responsabili dell'istruzione dei bambini *rom*, sarà quello di sciogliere e superare il nodo dell'inserimento, riflettendo sulla possibilità di sperimentare nuove modalità di programmazione didattica⁴³. Almeno nei primi giorni allora non serviranno libri perché l'obbiettivo sarà quello di osservare, ascoltare e tracciare le premesse per riuscire a costruire un ambiente fondato sulla scoperta e sulla reciproca conoscenza e quindi sul coinvolgimento di tutti i bambini e anche delle loro famiglie; e forse in questo modo sarà possibile far crescere un edificio educativo senza porte né finestre, aperto e accogliente per tutti e significativo per ciascuno dei suoi abitanti.

Esmeralda si alza, e prendendomi per mano mi chiede di unirmi al gioco iniziato dalle sorelle che si divertono cantilenando una filastrocca in romanés.

Fata mi fa capire che non è importante la giusta pronuncia bensì la coordinazione tra parola e gesti, perché il divertimento sta proprio nel superare la regola della perfetta e lenta esecuzione, accelerando repentinamente il ritmo, fino a raggiungere il divertente disordine creato dalla rapidità delle parole pronunciate e dei gesti che le accompagnano

Telé télé,

peló céré.

Upré upré,

peló po buque.

André andré,

peló po...Túte⁴⁴.

⁴³ Interessanti proposte educative sono contenute in Zanetti F., *Educazione alla cultura zingara. Itinerari di viaggi attraverso i luoghi dell'incontro*, Edizioni Junior, Bergamo, 2001.

⁴⁴ Trad. in italiano [giù, giù è caduto a casa. Su, su è caduto sugli alberi. Dentro, dentro è caduto su...di te!].

2.3 Le incomprensioni: i genitori rom e la scuola

Varcando la soglia del contesto familiare dei bambini e delle bambine *rom*, è possibile osservare come le conoscenze prendano forma soprattutto attraverso l'esperienza diretta e la condivisione delle attività con i genitori e i fratelli maggiori. La vita comunitaria di queste famiglie si caratterizza per uno stile educativo divergente rispetto a quello riscontrabile nella maggior parte delle aule scolastiche, dove gli apprendimenti sono veicolati quasi esclusivamente dalla parola, pronunciata dall'insegnante o letta sui libri di testo. A tale raffronto segue la constatazione che a scuola le competenze pregresse, che vengono generalmente definite come "il background dell'alunno *rom*", secondo gli insegnanti ostacolerebbero l'azione educativo-formativa, già rallentata dalla difficoltà di comunicazione dovuta al fatto che i bambini parlano in *romanès*.

In effetti, se nelle riflessioni pedagogiche il confronto tra differenti modelli culturali risulta arricchente, di fatto nelle aule scolastiche ciò che sovente si ripropongono sono quelle problematiche, che contrassegnano i rapporti tra società maggioritaria e minoranze. Le dinamiche di differenziazione⁴⁵, che possono scattare tra insegnante e alunni *rom*, porterebbero ad un dirottamento del percorso d'apprendimento dei bambini nella direzione dell'esclusione anziché dell'integrazione.

Di fronte a questo rischio e considerando non solo la molteplicità dei punti di vista, ma anche l'attualità dei problemi legati all'*antiziganismo*⁴⁶ e all'elevato tasso di analfabetismo maschile e femminile dei bambini *rom*; è opportuno considerare quali potrebbero essere alcune incomprensioni emergenti nei rapporti tra l'istituzione scolastica e la minoranza culturale *rom*⁴⁷.

⁴⁵ Un approfondimento sulle dinamiche di differenziazione, che si attivano nell'incontro con l'altro, si può trovare in Pinter A., *Immigrati... op. cit.*

⁴⁶ Il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Ottobre 2007) messo a punto dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale* attivo presso il Ministero della Pubblica Istruzione, fa esplicito riferimento alla diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola e richiama alla necessità di contrastare la costruzione dell'altro come nemico, elaborando strategie contro l'antiziganismo, l'islamofobia e l'antisemitismo.

⁴⁷ Un interesse giovane se consideriamo che tale minoranza è presente in Italia da oltre cinque secoli.

In via preliminare sottolineerei il fatto che da qualche anno sono entrate nel mercato letterario italiano diverse opere di scrittori *rom* e numerose raccolte di canzoni, fiabe e poesie tradotte dall'oralità al codice scritto proprio della lingua *romaní*. Ciò che risulta significativo è che tali scrittori, oggi considerati acculturati, all'inizio del loro percorso di scolarizzazione hanno dovuto affrontare difficoltà analoghe a quelle condivise da tanti bambini *rom*, che stanno crescendo nei campi nomadi o in zone abitative simili, dove la cultura, la storia, la lingua, la musica, le poesie e le filastrocche sono ancora affidate alla memoria costruita nella ritualità della vita comunitaria. Da ciò si evince la necessità di fare una diversa lettura del fenomeno, comunemente interpretato come incompatibilità tra cultura *romaní* e istruzione, in cui l'esclusività dell'una va a scapito dell'altra e conseguentemente a scapito della storia di ogni bambino e della valenza del diritto alla parola⁴⁸ che la scuola dovrebbe offrire a tutti, anche a chi appartiene ad una minoranza emarginata.

I dati, che seguiranno, sono il risultato dei colloqui tenuti con i membri delle famiglie *rom xoraxanè* emigrate dalle zone rurali dal Kosovo, e pertanto specifiche del rapporto, che questi genitori hanno con la scuola e la cultura scritta, alla quale i loro figli sono iniziati.

Lumi, il papà delle tre bambine, che frequentano la scuola primaria del paese in cui abitano, mi racconta emozionato che la prossima settimana andrà in germania per trascorrere alcuni giorni con la sorella. E poi mi spiega che a causa della guerra perse tutto: la casa, il lavoro ma soprattutto la possibilità di avere le proprie sorelle sempre vicine. Perché mentre lui e i suoi fratelli decisero di migrare in Italia, le sorelle dovettero seguire il gruppo familiare del marito, che scelse di spostarsi in un altro Paese.

⁴⁸ Gesualdi M. (a cura di), *Lettera ... op. cit.*

L'età dei genitori *rom*, i cui bambini sono nati quasi tutti nel campo nomadi di San Giuliano⁴⁹ e ora frequentano la scuola primaria del luogo in cui i padri hanno acquistato casa⁵⁰, oscilla tra i ventidue e i trentacinque anni. Nonostante le differenze d'età, il fatto che alcuni genitori abbiano avuto saltuarie esperienze di scolarizzazione non incide significativamente, dato che tutti dimostrano di avere una conoscenza assai vaga della scuola. Va poi considerato che le frammentarie reminescenze scolastiche, anche se legate soprattutto alla scarsa frequenza, per alcuni si riferiscono a un sistema scolastico diverso rispetto al Paese di accoglienza. Ne consegue che l'approccio dei genitori con la scuola è accompagnato da un forte senso di estraneità dovuto all'inesperienza e alle incomprensioni culturali, che sovente vengono lette dagli insegnanti come una sorta di abbandono dei figli a se stessi.

Se per alcuni genitori la scolarizzazione dei figli è intesa come un patto tra *rom* e gagè che consente un quieto vivere a tutta la comunità familiare, per molti altri invece risulta interessante soprattutto per quanto riguarda l'alfabetizzazione primaria. Ciò significa che quest'ultimi, oltre ad essere loro stessi alla ricerca di modelli di riferimento alternativi e propri dei nuovi contesti in cui vivono, avranno delle attese nei confronti dell'istituzione deputata a offrire ai bambini quelle competenze mancanti.

Rimane il fatto che, anche per questi adulti maggiormente interessati alle offerte formative della società maggioritaria, la frequenza scolastica non deve interferire né con le esigenze dei bambini, che sono liberi di rimanere a casa, né con la cura dei legami familiari.

⁴⁹ A tal proposito, dati scientifici sono stati raccolti nella tesi di dottorato di Monasta L., *Romà macedoni e kosovari che vivono in "campi nomadi" in Italia. Stato di salute e condizioni di vita per bambini dai zero ai cinque anni d'età*, Acapulco, Guerrero, 2005, consultabile nel sito www.osservazione.org.

⁵⁰ Va comunque ricordato che in Italia circa un terzo della popolazione *rom* e *sinti* vive tuttora nei "campi nomadi" in condizioni di marginalità sociale ed economica, con inevitabili conseguenze negative sui bambini anche per quanto riguarda la frequenza e il rendimento scolastico. Tra le pubblicazioni sull'argomento si veda: Revelli M., *Fuori luogo: cronaca da un campo rom*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999.

I papà spesso ribadiscono che com'è loro dovere mandare i figli a scuola, così il lavoro della maestra è quello di insegnare a tutti i bambini a leggere e a scrivere. Dunque non è giusto che i bambini, dopo esser stati così tante ore in classe con l'insegnante, una volta a casa debbano dedicare dell'altro tempo alla scuola. E poi a casa non è facile fare i compiti perché un po' si deve anche giocare, un po' si deve aiutare la mamma nei lavori, e se si è maschi è importante anche andare in giro con il papà.

Sono i genitori stessi a spiegare che alcune assenze sono dovute al fatto che a volte non è facile costringere i bambini ad andare a scuola, perché è a casa, tra sorelle e cugine, tra fratelli e cugini, che ci si può divertire. A volte poi, la priorità va data alle incombenze familiari, che per i maschi consistono nel seguire il padre durante le riunioni tra adulti, per le femmine si traducono nella cura dei fratelli minori; va inoltre considerato che queste ultime solitamente preferiscono andare con la mamma a *manghel*⁵¹ soprattutto per poter avere le attenzioni tutte per sé.

La scuola, dal canto suo, per favorire l'integrazione e l'apprendimento chiede una frequenza assidua. Ma dalle interviste alle insegnanti, tra le motivazioni sottese a tale suggerimento, emerge la convinzione che sia necessario tenere i bambini lontani dalle mura domestiche, al fine di correggere la "mala-educazione" dei familiari⁵².

A questa percezione degli insegnanti conseguono dei colloqui con i genitori, che si risolveranno nella mera elencazione dei risultati scolastici e talvolta nella prescrizione di "ricette", che inevitabilmente graveranno sulle possibilità di avere successive occasioni di confronto, notevolmente compromesse dalla disattenzione delle dinamiche di accoglienza, indispensabili per instaurare un dialogo nell'ottica della *co-partecipazione* al processo educativo.

⁵¹ Nei rapporti tra *rom* e *gagè* la mendicizia, in *romanès* "manghel", è una problematica particolarmente spinosa. A tal riguardo alcuni approfondimenti si possono trovare in Piasere L., *I rom d'Europa...op. cit.*, p. 104.

⁵² Interessanti approfondimenti si trovano nel capitolo Monasta L., "Gli "zingari" vogliono integrarsi?" in Monasta L., *I pregiudizi contro gli "zingari" spiegati al mio cane*, BFS edizioni, Pisa, 2008, pp. 26-31.

Per la maggior parte dei padri dei bambini *rom* i colloqui risultano vani, dato che a loro avviso è la scuola a non fare il proprio dovere. Nei colloqui scuola-famiglia ai quali, seppure raramente, partecipa solo il padre in veste di capofamiglia, ciò che comunque si osserva è un ribaltamento delle dinamiche di potere, in quanto sono i genitori a prendere la parola, ribattendo alle “mancanze” denunciate dagli insegnanti e percepite come delle critiche all’educazione impartita in famiglia.

Samir mi spiega che non verrà all’incontro con le insegnanti, perché si annoia e poi non serve a nulla, tanto loro non capiscono...e vogliono avere sempre ragione.

Per i bambini sapere che il papà non condivide i giudizi degli insegnanti e che la madre non conosce l’ambiente da loro frequentato, comporta conseguenze non trascurabili sul fronte dell’interesse e dell’atteggiamento in classe, dove tutto è reso ancor più difficile dal fatto di non padroneggiare l’italiano, con ricadute sia sul versante dell’apprendimento che su quello relazionale. Si nota che i bambini *rom* tendono ad assumere un atteggiamento di sfida e talvolta anche aggressivo, soprattutto nei confronti delle educatrici meno attente alle loro abitudini ed esigenze, traducendo in tal modo gli insegnamenti del padre, che educa i figli maschi ad essere orgogliosi del fatto di essere *rom*. La risposta delle bambine *rom* sembra essere invece la chiusura in un silenzio quasi impenetrabile, riproponendo in parte l’atteggiamento che la mamma ha in famiglia, e che tende ad acuirsi in seguito a un senso di inadeguatezza, da cui conseguono inevitabilmente ripercussioni anche sulle possibilità di apprendere nuovi codici comunicativi.

Di fronte a tali difficoltà dei bambini e alle incomprensioni che sorgono tra genitori e insegnanti, la cura dei rapporti scuola-famiglia si carica di maggiore significatività chiedendo all’insegnante di riflettere sui propri atteggiamenti e sulle consuetudini dell’assetto scolastico, cercando di non dare nulla per scontato,

soprattutto il fatto che l'accoglienza dei genitori⁵³ sia conseguenza dell'accoglienza dei loro bambini.

Nasvijie, madre di sei bambini, desiderava vedere l'ambiente dove vanno quasi ogni mattina le sue quattro figlie, e così oggi siamo andate a scuola.

Nasvijie, dopo aver constatato che le bambine trascorrono molte ore sempre nello stesso spazio chiuso e avere risposto alle curiosità delle insegnanti, con molta disinvoltura si rivolse ai bambini, chiedendo il motivo per cui non giocassero con le sue figlie.

Arianna, il giorno successivo alla visita della mamma a scuola, ha raccontato alla maestra come lei sia brava a tranquillizzare il suo fratellino quando inizia a strillare.

In questo nuovo gioco di comunicazione tra insegnanti, bambini e genitori, ogni cosa sembra allora dover essere re-immaginata. E se per gli insegnanti ciò comporta il dovere di considerare il legame tra i bisogni di ogni bambino e i suoi inequivocabili diritti, per i genitori *rom* ciò potrebbe rivelarsi l'inizio di una nuova storia, nata dalla condivisione con la scuola del comune interesse per i bambini. Mentre le bambine *rom*, silenziose e perse tra le righe delle pagine lasciate bianche, potrebbero avere l'opportunità di diventare parte del contesto, dove le proprie esperienze possono essere raccontate e arricchite da nuovi codici nati nell'incontro con l'altro.

⁵³ Per approfondimenti sul tema dell'accoglienza si veda: Presutti S., *Benvenuti op. cit.*

3. La forza comunicativa della musica e della danza rom

*“La memoria, alla quale attinge la storia,
che a sua volta la alimenta,
mira a salvare il passato
soltanto per servire al presente e al futuro.
Si deve fare in modo che la memoria
collettiva serva alla liberazione,
e non all’asservimento, degli uomini.”*
Le Goff

L’arte degli zingari è un’arte di vivere, non un semplice modo di vivere ma un’arte quotidiana indissociabile dal suo contenuto sociale, economico, culturale. “É l’arte di commerciare, l’arte di guidare, l’arte di suonare e danzare, l’arte della parola, l’arte dei rapporti sociali, l’arte della festa”.⁵⁴

Nei pochi documenti⁵⁵ che trattano dell’arrivo dei rom nelle città, essi sono descritti come esperti suonatori accolti nelle corti per rallegrare le feste; paradossalmente però su di essi pendevano taglie e bandi di espulsione. Non sono infatti i rom come persone ad essere stati accettati dai non rom, bensì la loro musica che parla il linguaggio universale delle emozioni.

Viaggiando e superando confini la musica rom, insieme al suo popolo, si è impregiata di una gran varietà di sonorità che l’ha resa “meticcias”, ma non per questo vuota di significato e meno originale. Esempi ne sono il flamenco con la sua forza comunicativa e il *jazz manuches*, il cui spessore culturale rimane indiscutibile.

Per comprendere la pregnanza della musica, del canto e della danza rom come modalità espressive della storia e della cultura del popolo rom, è necessario però distinguere anzitutto la produzione musicale come mestiere e intrattenimento rivolto “all’esterno” cioè ad un pubblico non rom, dalle melodie eseguite nella cerchia familiare. Il valore culturale della musica emerge infatti soprattutto nei momenti di festa in famiglia, quando attraverso la danza e il canto sono inscenati i

⁵⁴ De Vaux De Foletier, F., *Mille anni ...op. cit.*, p. 82

⁵⁵ Uno dei primi documenti in cui i rom sono presentati come musicisti è il poema epico scritto dal poeta persiano Abol Ghesem Mansur, noto con il nome di Firdusi (941-1020), nel quale si parla di “diecimila Luri, uomini e donne, esperti nel suonare il liuto” richiesti dal re di Persia al re dell’India per divertire i suoi sudditi. Per approfondimenti vedi Spinelli S., *Baro...op. cit.*, p. 17.

principi fondanti del gruppo. È l'artista che, raccontandosi per mezzo del linguaggio delle emozioni, dà coesione al gruppo attraverso un comune sentire; è nel dialogo tra sonorità e passi di danza che scaturisce l'intrinseca forza comunicativa della musica.

3.1 La famiglia mitica nella musica e nella danza rom

I rom vengono comunemente descritti come inventori di musica improvvisata, cantata e danzata, di un'arte in continuo movimento segnata dalle emozioni sollecitate dal mutare dei paesaggi lungo il viaggio e dal susseguirsi di incontri inattesi con lo sconosciuto. A darle quel carattere di "fluidità"⁵⁶ che la rende particolarmente impalpabile, non è solo il fatto di essere espressione di un popolo senza patria e in costante movimento, quanto piuttosto la mancanza di radici solide che la fisserebbero nel tempo. Nella maggior parte dei gruppi rom l'espressione artistica e il racconto sono infatti ancora legati esclusivamente all'oralità, perciò i contenuti culturali non vengono preservati utilizzando il codice scritto ma sono mantenuti vivi dalla continua re-interpretazione, che avviene esprimendosi attraverso il linguaggio della musica e della danza e ogni qualvolta si narra un fatto.

Molti studi storici⁵⁷ ritengono che non siano solo i documenti scritti ad essere testimonianza del passato e delle tradizioni di un popolo, bensì vadano considerate anche le varie forme d'arte, soprattutto nel caso delle società ad oralità primaria. Le Goff, a tal proposito, nel saggio "Storia e Memoria" sottolinea con chiarezza che la storia va cercata ovunque, sia nelle canzoni, sia nelle danze che nei simboli⁵⁸. Si tratta dunque di recuperare i fondamenti di una cultura

⁵⁶ Sovente tutto ciò che non è facilmente collocabile entro schemi precisi, anziché stimolare la curiosità e l'interesse, diviene contenitore delle proprie paure. Ancora oggi le comunità rom sono uno dei bersagli su cui la società maggioritaria riversa quella paura che, riprendendo le parole di Barman, "è il nome che diamo alla nostra incertezza: alla nostra ignoranza della minaccia, di quello che possiamo o non possiamo fare per arrestarne il cammino o almeno per reagire". Bauman Z. *Paura liquida*, Laterza, Roma 2008.

⁵⁷ Per approfondimenti si vada: Le Goff J.(a cura di), *La nuova storia*, A. Editore, Milano 1980.

⁵⁸ Le Goff J., *Storia e memoria*, Einaudi, Torino 1982, p.71.

attraverso le modalità di espressione, che hanno saputo rendere noti degli avvenimenti destinati a diventare memoria collettiva di un popolo.

Sulla base di questi studi e data l'oralità della cultura romanì e del contesto in cui si è svolta la ricerca, costituito per la maggior parte da adulti rom analfabeti, ho scelto di analizzare la musica, la danza, il canto e il racconto rom come strumenti comunicativi che veicolando specifici contenuti culturali, diventando così percorsi educativi per i bambini rom.

Nel gruppo rom osservato la musica è una presenza costante, il ritmo della giornata è cadenzato dall'ascolto di melodie mentre l'organizzazione delle feste è il centro attorno al quale ruota ogni impegno. Il lavoro, diventato oramai una costante per gli uomini, oltre ad essere un mezzo di sostentamento è soprattutto la sicurezza che permette di poter provvedere in maniera adeguata al mantenimento delle tradizioni quali i matrimoni, i battesimi e poter comprare l'arredo della casa in funzione dell'accoglienza della sposa e degli ospiti. In tali momenti di ritrovo, durante i quali la musica rappresenta il cuore e la forza della festa, la presenza di musicisti e cantanti rom è di fatto considerata indispensabile. Va precisato che nelle famiglie rom osservate non si trovano musicisti, ma basta spostarsi pochi chilometri oltre i confini che delimitano il campo della ricerca, ossia il paese di Villanova Marchesana in Rovigo, per trovare i parenti rom musicisti⁵⁹. Le tre famiglie allargate da me osservate sono infatti parte di tre gruppi familiari, i cui membri si sono dispersi in varie parti del mondo dopo la fuga dal Kosovo, motivo per cui i familiari abili nell'esecuzioni di melodie e canti abitano in diverse città e vengono convocati in occasione delle feste. Anche nel gruppo stabilitosi in Polesine si ripropone così lo schema divenuto tipico di altri gruppi rom i cui nuclei familiari, dislocati in luoghi diversi⁶⁰, non avendo potuto

⁵⁹ Non tutti i gruppi rom sono allo stesso modo produttori di musica. Si conviene infatti che i vari gruppi siano identificabili principalmente in base alla professione, i "lautari" per esempio sono per antonomasia i costruttori di strumenti musicali e quindi i principali custodi di questo patrimonio culturale; invece i "grastari", dal romanè "grast" traducibile in italiano con cavallo, sono riconducibili alla tradizionale attività di venditori di cavalli; altri gruppi si distinguono per il luogo di provenienza, come i rom harvati, croati, oppure i rom abruzzesi; altri ancora per la specificazione che indica la religione d'appartenenza, come per i rom xoraxane. In ogni gruppo però vi sono dei musicisti.

⁶⁰ OservAzione, *Cittadinanze imperfette...op. cit.*

conservare l'unità originaria mantengono i contatti ritrovandosi soprattutto in occasione dei festeggiamenti.

Nei momenti di festa il veicolo di comunicazione principale non è tanto la parola quanto piuttosto il suono e il gesto che prendono forma nella musica e nella danza, diventando espressione dell'unione che si sta sancendo tra i partecipanti ed esplicitazione dei fondamenti su cui si regge il gruppo. Riprendendo l'analisi proposta da Lanternari⁶¹, che con puntualità descrive il valore culturale, psicologico e sociale della festa rituale, si può infatti dire che le feste rom sono impostate su un modo condiviso di organizzare la celebrazione dei riti, a loro volta costruiti su uno schema rappresentativo dei principi che danno ordine alla realtà.

Durante gli incontri ogni atto è avvolto dalla musica, accompagnata da canti che raccontano le vicende dell'animo umano, il dolore della separazione, le difficoltà nel rapporto con chi non si conosce e la solidarietà che nasce dallo stare in gruppo. Il rito che in tal modo si fa musica e canto oltre a dare espressione alle emozioni che caratterizzano i vari passaggi della vita del singolo, a mio avviso è evocativo dello schema originario su cui si fonda la comunità⁶², il quale prevede un continuo movimento dato dalla separazione e dall'unione tra due parti: distacco del bambino dalla madre e sua iniziazione attraverso il battesimo; separazione tra madre e figlia nel rito prematrimoniale⁶³ e accoglienza della sposa nella famiglia del marito; distinzione tra uomini e donne e unione della coppia nel matrimonio; divisione tra rom e gagè e chiusura nel gruppo di riferimento. Tali passaggi posti a fondamento del gruppo, basati sulla distinzione in base al sesso⁶⁴

⁶¹ La rinarrazione rituale dei principi vigenti nel gruppo può essere intesa come la bussola che orienta l'agire dei membri e la strategia messa in atto per sfuggire al rischio di retrocedere dalla condizione culturale acquisita e ricadere nel "caos primordiale", perdendo ogni possibilità di riconoscersi come uomini e gruppo. Vedi Lanternari V., "Identità umana e valenze cognitive del mito e del rito" in Lanternari V., *Antropologia Religiosa...op. cit.*, pp. 211-256.

⁶² Si veda: Remoti F., Scarduelli P. Fabietti U., *Centri, ritualità, potere. Significati antropologici dello spazio*, Il Mulino, Bologna 1989.

⁶³ Per le ragazze, nel gruppo in oggetto, il passaggio all'età adulta e alla vita matrimoniale implica un distacco non solo simbolico ma anche concreto dai propri affetti e dalla casa natale, che viene celebrato nel *konageci*, la festa di uscita della figlia dal gruppo. Un classico degli studi antropologici sui riti di passaggio è Van Gennep A., *I riti...op. cit.*

⁶⁴ In tale rappresentazione emergono questioni dibattute in ambito accademico riguardanti l'origine delle classificazioni, posta da alcune teorici nelle relazioni sociali, primo fa tutti Durkheim, e da altri nelle relazioni logiche, cioè nella rappresentazione mentale della realtà umana

e sulla solidarietà tra partecipanti sembrano poi venire espressi attraverso le danze, che diventano strumento veicolante principale.

Le donne posizionate una a fianco dell'altra e unite in una lunga catena, si muovono con passo cadenzato lungo la traiettoria indicata da colei che, postasi di fronte a loro, ha il compito di dirigerle, aggregando altre donne, le ragazze mature e i bambini piccolissimi interessati a partecipare.



Scena di danza in occasione di un matrimonio

A mio avviso tale disposizione e sequenza di passi si potrebbe interpretare⁶⁵ come la messa in scena dell'entrata in famiglia della sposa e dei rapporti che vigono tra le romnì che coabitano all'interno della medesima famiglia.

Come si vedrà nel capitolo quarto della tesi, l'arrivo della sposa in una famiglia e il suo inserimento è un fatto particolarmente rilevante che incide profondamente sull'organizzazione dell'intero gruppo, destinato a ridefinirsi internamente e a raggiungere un nuovo stato di equilibrio. Nella cerchia di accoglienza si assiste ad

e cosmica, a partire dal fatto che le differenziazioni riferite all'ordine sessuale assumono in ogni cultura un ruolo fondamentale e prioritario nella struttura societaria. Secondo Lanternari si può però fare riferimento ad una visione più moderna che tende a comprendere entrambe le visioni. Lanternari V., *Antropologia religiosa. ...op. cit*

⁶⁵ L'analisi è stata fatta prendendo spunto dallo studio sulla danza solenne della taupo e del manaia presentato da Margareth Mead in Mead M., *L'adolescente...op. cit.*

un processo dinamico in cui si definiscono nuove interazioni e si aprono eventuali mediazioni verso la nuova arrivata. I bambini avranno a disposizione un altro adulto che potrà essere di riferimento, motivo per cui diviene indispensabile che attraverso una adeguata accoglienza le donne coinvolgano la nuova arrivata affinché riconosca l'autorità della suocera e in tal modo segua le regole vigenti, iniziando a prendere parte alla routine. Solo così potrà mantenere la posizione conquistata e giungere ad incarnare pienamente il ruolo di romni acquisito con il matrimonio, che implica rispetto per gli uomini e la suocera, collaborazione con le cognate con le quali coabita, senso di responsabilità come madre e nei confronti di tutti i piccoli della famiglia⁶⁶.

Nella danza delle donne l'accoglienza nei confronti delle nuove arrivate è indicata dal comporsi di un semicerchio destinato a rimanere tale e a non chiudersi; affidamento del gruppo delle donne ad una capogruppo individuata tra coloro che sono esperte conoscitrici del susseguirsi dei passi di danza; coinvolgimento dei piccoli al fine di introdurli precocemente nelle dinamiche del gruppo, facendo memoria a tutte le donne della comune responsabilità educativa.



Scena di danza in occasione di una festa. Di spalle si vede la donna che dirige le danze. Entrano in scena i bambini che interpretano liberamente i movimenti,

⁶⁶ Per approfondire tali questioni si vedano i capitoli della tesi “La cura dei neonati” e “Konageci: il rito di passaggio”.

La rigidità dei movimenti delle donne, la molteplicità di veli e ornamenti che ricoprono il loro corpi e la somiglianza tra il loro abbigliamento e quello della sposa sono poi altri elementi indicativi di come in questo gruppo si concepisca la divisione dei sessi e i ruoli che ne conseguono. Appare evidente che in tali circostanze la donna è la regina della festa, mentre l'uomo è il suo servitore. A lei vanno offerti gioielli e indumenti sontuosi, mentre le danze e la musica la sollevano da ogni incombenza; l'uomo al contrario non partecipa ai festeggiamenti se non nel momento conclusivo, quando a ciascuno sarà permesso di godere del consapevole disordine che precede il ritorno alla quotidianità. Sarebbe però corretto descrivere tale situazione anziché come disordine, come un ordine sociale rovesciato⁶⁷, in quanto nello schema rituale le parti fra uomini e donne sono evidentemente invertite rispetto all'ordinario: gli uomini normalmente non cedono mai la scena alle donne, dimostrandosi loro servitori.

La distanza tra l'ordine sociale visibile nelle feste e l'ordine vigente nella realtà si coglie poi dal fatto che gli uomini, anche in tale frangente, mantengono comunque inalterato il ruolo autoritario di capi-famiglia e la loro posizione di controllo; essi infatti si raccolgono in gruppo per giudicare i movimenti e la correttezza della danza delle donne. Nelle famiglie osservate l'agire quotidiano è evidentemente imperniato sulla distinzione tra ruoli maschili e ruoli femminile condivisa e rinnovata nei momenti di festa. Uomini e ragazzi, donne e ragazze in famiglia svolgono necessariamente attività diverse e occupano spazi della casa diversi, ma sul loro atteggiamento e sul modo che hanno di stare insieme e affrontare la vita sembra incidere anche tutta una serie di accadimenti che ha costituito la storia della famiglia, scampata alla guerra.

Risulta interessante il fatto che i bambini e le bambine nati in Italia, pur non avendo vissuto le situazioni attraversate dai genitori, tendono comunque a percepirle reali, dimostrando un coinvolgimento emotivo per gli eventi sentiti solo narrare tale da rendere presente il passato e vicino un luogo lontano. A fare da ponte tra queste due dimensioni nelle quali si va costruendo l'identità

⁶⁷ Come accade in un carnevale le parti tra schiavi e padroni, dominanti e dominati s'invertono, per poi ritornare all'ordine regolamentare. Si veda Lanternari V., *Antropologia religiosa. ...op. cit.*, p. 243.

dei bambini e delle bambine rom, è una *Paramica*, il racconto della storia della famiglia mitica⁶⁸ che in un tempo ancestrale viveva in una festa continua.

I nonni dei nonni abitavano in un mondo meraviglioso dove la primavera durava un anno e il benessere e la ricchezza non mancavano mai e le tasche dei bambini erano sempre piene di dolci. Ogni cosa rimase al posto giusto fino al giorno in cui arrivarono i gagè con lo scopo di privare le mamme e i papà dei loro beni più preziosi. Rapimenti, ratti di donne e uccisione di uomini segnarono in modo indelebile la storia di intere famiglie. Molti però riuscirono a salvarsi cedendo tutti i loro averi in cambio della concessione di tenere i figli con sé. “Fu la mia nonna”, racconta un padre, a cedere il tesoro di famiglia nascosto nel campo vicino. “Una pazza”, aggiunge con modo ironico ma nell’intento di porre in evidenza il coraggio di quella donna, descritta come una vecchia saggia, che non conosceva preziosità maggiore se non quella dei figli. Il racconto continua a partire dall’affermazione che nonostante la disavventura la vita poté continuare nella serenità data dall’unione familiare, mentre le danze serali intorno al fuoco ripresero a seguire il ritmo delle musiche suonate da coloro che erano esperti conoscitori delle gioie e delle tristezze della vita rom. Ogni momento proseguì tranquillo fino al giorno in cui nuovamente i gagè infransero l’armonia ritrovata. La guerra fu una strage, intere famiglie furono deportate nei campi di sterminio, molti furono costretti alla fuga, capifamiglia furono uccisi lasciando le donne e bambini soli nella paura. Le lacrime e il dolore sembravano inconsolabili se non fosse stato per il canto delle mamme che, per addormentare i figli, allietavano con la loro voce i cuori infranti e facevano crescere i piccoli sereni e capaci di ristabilire nella famiglia la serenità perduta. Scoppiò però l’ennesima guerra che scosse nuovamente quel fragile equilibrio da poco ritrovato. In Kossovo ancora persecuzioni, bombardamenti, romnì che persero i mariti e la casa, infine la decisione di fuggire verso un altrove sconosciuto in cerca di fortuna. Lungo il viaggio per giungere negli accampamenti allestiti dai “gagè buoni” ogni passo era

⁶⁸ Nel mito i fatti e gli avvenimenti sono solitamente presentati come straordinari, si tratta di eventi che vengono presentati con lo scopo di raccontare la storia della famiglia ma anche di rappresentare i valori su cui si regge il gruppo e le regole da seguire affinché l’ordine vigente non venga alterato.

accompagnato dal suono della “nostra” musica, unico punto fermo rimasto a tenere unito in “nostro” popolo. Una sosta per riprendere fiato e tentare di scacciare l’immagine della distruzione impressa nella memoria e sciogliere ogni dolore nelle canzoni e nella musica, mentre l’incertezza del domani che soffocava ogni possibilità di sogno sembrava potersi vincere solo con la nascita di un figlio. “Se mi credi, credimi, se non vuoi crederci non crederci” così si apre e si chiude la narrazione, con la richiesta di un atto di fiducia da parte dell’ascoltatore.

Confrontando tale racconto con i documenti storici, è innegabile la constatazione che si tratta di fatti realmente accaduti: il *Porrajmos*⁶⁹, la strage degli zingari, uccisi a centinaia di migliaia nei campi di sterminio, dove i bambini rom vennero scelti per essere cavie di esperimenti. Una storia che evidentemente i rom non hanno dimenticato mentre nella società maggioritaria, soltanto da pochi anni, nella giornata della Memoria si sta cominciando a ricordare, oltre ai milioni di vittime ebraiche, anche le altre minoranze che finirono dietro il filo spinato, tra le quali vi erano gli zingari. Lo storico Le Goff ci ricorda che “Impadronirsi della memoria e dell’oblio è una delle massime preoccupazioni delle classi, dei gruppi, degli individui che hanno dominato e dominano le società storiche. Gli oblii, i silenzi della storia sono rivelatori di questi meccanismi di manipolazione della memoria collettiva”⁷⁰.

Più recenti sono i documenti che spiegano quanto avvenne durante la guerra in Kosovo e come si svolse la fuga delle popolazioni locali, mentre scarseggiano le testimonianze dei gruppi rom che giunsero in Italia⁷¹. Rimane comunque il racconto mitico che rimanda ad un tempo ancestrale e ad un luogo imprecisato, in cui la grande famiglia viveva circondata da ingenti quantità d’oro nascoste nel terreno circostante la casa.

Un elemento degno di nota è che non si menzionano carovane mentre si dichiara un legame con una terra lontana in cui regna la pace e il benessere, quasi

⁶⁹ Riguardo al *Porrajmos*, lo sterminio degli zingari, le fonti sono scarsissime e basate soprattutto sulle testimonianze orali. Interessanti tracce si trovano in Bravi L., *Altre tracce sul sentiero di Auschwitz. Il genocidio dei Rom sotto il Terzo Reich*, CISU, Roma 2002; Stojka C., *Forse sogno di vivere. Una bambina rom a Bergen-Belsen*, Editore La Giustina, Firenze 2007.

⁷⁰ Le Goff J., *Storia...op. cit.*, p.350.

⁷¹ Malcom N., *Storia del Kosovo...op. cit.*, pp.238-253.

fosse radicata in quel terreno dorato sul quale a sera si aprono le danze. L'oro⁷² potrebbe infatti essere interpretato come l'elemento simbolico che, secondo gli esperti di cultura romani, rappresenta la purezza, che nel racconto viene ceduta per amore dei figli.

La donna, presentata in veste di madre, è disposta a cedere ogni cosa in suo possesso pur di non perdere i figli, il suo avere più prezioso⁷³, mentre il dolore per il disgregarsi della famiglia viene esorcizzato dalla solidarietà del gruppo tradotta in musica, danze e canti. Quest'ultime, come fossero delle potenze divine, sembrano avere la capacità di donare a ciascuno la forza di credere nella possibilità che la serenità perduta ritorni con la nascita di un figlio, segno della vittoria della vita sulla morte e dei rom sui *gagè*. Da questo racconto emergono dunque i valori principali, che si ritrovano nei canti e in parte nella simbologia delle danze proprie del gruppo e che aiutano la comprensione degli atteggiamenti propri degli adulti rom nei confronti della società maggioritaria.

Oggi, l'acuirsi della diffidenza nei confronti dello sconosciuto non rom e il barricarsi entro le proprie tradizioni sono di certo conseguenti alle persecuzioni che hanno costretto queste famiglie alla fuga dal Kosovo, alle quali vanno collegati i racconti degli avvenimenti storici del XIX secolo, ancora vivi nella loro memoria.

Le paure⁷⁴ delle persone rom che ho conosciuto, non sono infatti dovute ad altro motivo se non ad un radicato senso di insicurezza percepito nel momento in cui oltrepassano i confini domestici. La famiglia è l'unico luogo in cui ci si può sentire protetti e, a parere degli intervistati di entrambi i sessi, il solo posto dove potersi sentire liberi. A mio avviso ciò accade perché gli adulti, avendo una profonda conoscenza delle regole interiorizzate sin dall'infanzia, sembrano non percepire come obblighi i doveri dati dallo stare in gruppo. Diversamente accade

⁷² L'oro nella cultura romani è il simbolo della purezza, perciò viene utilizzato non solo come abbellimento per rendere visibile la propria purezza, ma anche come metallo capace di esorcizzare le forze maligne. Una puntuale analisi si trova in Spinelli S., "il concetto di puro e impuro", Spinelli S., *Baro Romano ...op. cit.*, pp. 144-154.

⁷³ Si veda "Le attese dei genitori e la cura dei figli" della tesi.

⁷⁴ Sulla complessa questione della paura data dall'incontro con l'altro si veda: Kristeva J., *Stranieri..op. cit.*; analisi e proposte interpretative si trovano in Pinter A., *Immigrati. Comunicazione ed educazione*, ETS, Pisa 2003.

fuori dalla cerchia familiare, dove si ha la consapevolezza di essere discriminati in quanto rom e la percezione di essere costantemente controllati e costretti a seguire regole di cui spesso non si è a conoscenza. Nonostante non si neghi che ci possano essere dei “gagè buoni” ossia rispettosi e comprensivi, il timore che una pressione esterna non controllata possa creare dei disequilibri nel gruppo è molto forte, per cui vengono attivate difese nei confronti dei non rom che si traducono in: modalità di convivenza che richiede vicinanza e collaborazione tra membri del medesimo gruppo, forme di controllo da parte delle coppie anziane e degli uomini, momenti rituali per ricordare le proprie origini, racconti educativi destinati ai bambini e finalizzati a renderli precocemente consapevoli della propria appartenenza al popolo rom.

Il racconto offertomi dagli anziani che si dichiarano testimoni della storia del gruppo⁷⁵, passando per il ricordo di eventi emblematici svolge la funzione di offrire all’ascoltatore rom soluzioni consolatorie a situazioni di minaccia e di paura. Quando poi a seguire la narrazione sono i bambini il momento fantastico può divenire valido strumento educativo per rafforzare la fiducia in sé e nella propria famiglia. Mi è stato spiegato che si tratta di una “storia” che un tempo veniva raccontata la sera quando ci si radunava tutti attorno al *paramnisaris*, il cantore di storie della comunità. Oggi però, a parere degli anziani, sono diminuiti i momenti d’incontro e la causa principale sembra essere la televisione presente in ogni casa. Nonostante ciò, i bambini sembrano ancora preferire i racconti dei nonni ambientanti in tempi e luoghi lontani. Sedersi attorno ai nonni e lasciarsi coinvolgere dalla magia del racconto, diventa allora un modo per conoscere le proprie origini e i valori posti a fondamento del gruppo. Mentre la musica, la danza e il canto che scandiscono il ritmo delle loro giornate, venendo riconosciuti anche dai bambini stessi come simboli della coesione della famiglia, rafforzeranno la sicurezza in se stessi e il senso di appartenenza al gruppo. Il gruppo a sua volta, attraverso la musica si riconosce in un comune sentire,

⁷⁵ Le Goff, nella prefazione del libro *Storia ...op. cit.*, p. XI parlando dell’origine della scienza storica sottolinea che la genesi della storia può essere individuata nel racconto, essa ha cominciato con l’essere racconto di colui che può dire “ho visto, ho sentito”.

giungendo ad una unione e ad un ordine interiore che diviene sintonia e condivisione.

La musica⁷⁶ svolge infatti la medesima funzione del racconto, ossia di rievocare a livello simbolico-emozionale i fondamenti dell'identità del gruppo. Soprattutto durante le feste, essa ha in sé un forte senso sociale in quanto diviene momento in cui la comunità in un clima intensamente ed emotivamente partecipativo e rassicurante si ri-unifica. Ciascun membro avrà così modo di riconfermare le scelte, i valori, ma anche le ragioni che definiscono i confini entro i quali riconoscersi e che sembrano essere stati tracciati in un passato lontano, divenuto presente attraverso la simbologia delle danze e del canto. È in tali momenti rituali in cui il tempo appare contratto e sembra non esservi più alcuna distinzione tra passato e presente, tra io e noi, che cresce l'illusione che ogni possibilità di cambiamento si annulli. Un fatto che Lanternari⁷⁷ interpreta come un processo di occultamento che evidenzia la consapevolezza angosciante che il tempo segue il suo irreversibile corso e che i mutamenti sono inevitabili.

Per spiegare come la storia del popolo rom venga narrata attraverso la musica e il canto e come divenga la storia di ciascun partecipante, trattandosi di un linguaggio che appartiene alla sfera emotiva e una comunicazione che si caratterizza per un gioco di energie che si muovono nel rapporto empatico tra musicista e pubblico, mi avvalgo delle parole scritte da Hanna Arend per spiegare come un'opera d'arte riesca ad esprimere la verità segreta degli avvenimenti: "molto poco è descritto, ancora meno spiegato, nulla è <<padroneggiato>>; finisce con le lacrime che anche il lettore versa e ciò che rimane è l'effetto o piacere tragico, la sconvolgente emozione che mette in grado di accettare il fatto che qualcosa come quella guerra sia potuta accadere"⁷⁸. L'artista rom come il narratore diventa allora cantore di storie, che si contraddistingue per la capacità di raccontare il passato innescando nel pubblico un processo emotivo tale da favorire

⁷⁶ Magrini T. (a cura di), *Antropologia della musica e culture mediterranee*, Il Mulino, Bologna 1993.

⁷⁷ Per approfondimenti vedi Lanternari V., *Antropologia op. cit.*, p. 249

⁷⁸ Arendt H., *L'umanità in tempi bui*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 76.

l'immedesimazione e la narrazione di storie personali, che sembrano riassumersi nella storia del gruppo e dei suoi rapporti con i gagè.

Riguardo a quest'ultima specificità della musica rom come storia dei rapporti tra rom e gagè, va sottolineato che essa svolge effettivamente un ruolo importantissimo anche oltre la dimensione familiare. La musica è infatti testimone non solo delle difficoltà nei rapporti tra rom e società maggioritaria, ma anche delle esperienze arricchenti nate dalla conoscenza dei non rom. L'esempio emblematico è il ritrovo del popolo rom a Saintes-Maries-de-la-Mere, dove in un clima di festa il sovrapporsi di sonorità si presenta come un dialogo senza confini. Nei giorni 24 e 25 Maggio di ogni anno, a Saintes-Maries-de-la-Mer in Camargue ricorre la festa di Santa Sara, riconosciuta come la santa degli Zingari e dagli Zingari stessi come la loro protettrice. In tale occasione ho avuto modo di constatare che si tratta di un momento pubblico, al quale però partecipano anzitutto le famiglie rom che provengono da ogni dove.

Anche in questi momenti la musica è la vera protagonista, mentre le canzoni ancora raccontano storie di rapporti tra due parti, di abbandoni, di fughe, di viaggi, esprimendo emozioni anche struggenti o di estrema allegria che si bilanciano creando un'atmosfera surreale tra realtà e magia. La musica rom che echeggia nelle piazze esprime chiaramente tutte le diverse sfumature assunte nel corso dei secoli, nutrendosi dei frutti dell'incontro con i non rom. In tale festa emerge infatti con forza il carattere interculturale della musica rom le cui sonorità sono rese originali dall'incontro fra culture. A titolo di esempio basti pensare al *jazz manuches*, versione rom del jazz "classico", esso stesso nato dall'incontro tra culture musicali diverse; lo stesso vale per il flamenco che affonda le sue radici nella cultura musicale dei mori e degli ebrei⁷⁹.

In fondo però la musica è sempre stata crogiuolo di scambi e l'incontro tra culture è tuttora sua linfa vitale.

⁷⁹ Si veda il capitolo De Vaux De Foletier F., "l'arte", in De Vaux De Foletier F., *Mille ...op. cit.*, pp. 82-87. Analisi e proposte educative sono contenute in Disotero M., Ritter B., Tasselli M.S., *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, F. Angeli, Milano 2001.

In particolare però la musica e la danza rom, essendo ancora frutto dell'improvvisazione e nella maggior parte dei casi scevra da ogni contatto con il codice scritto, muovendosi per opera della forza creatrice del dialogo tra musicisti, cantanti e danzatori anche non rom diviene esempio di come ogni esperienza generi movimento e cambiamento, senza che per questo si vada perdendo la storia del singolo e la memoria di un gruppo; fatto che può avvenire se si parte dal presupposto che sia necessario dare spazio alla libera espressione di ciascuno.



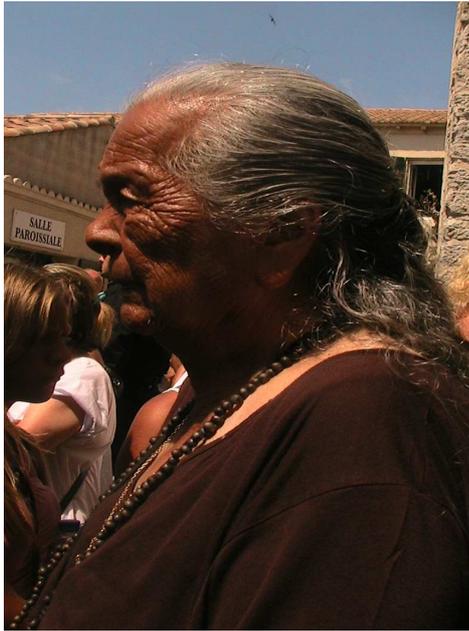
Raduno a Saintes-Maries-de-la-mer



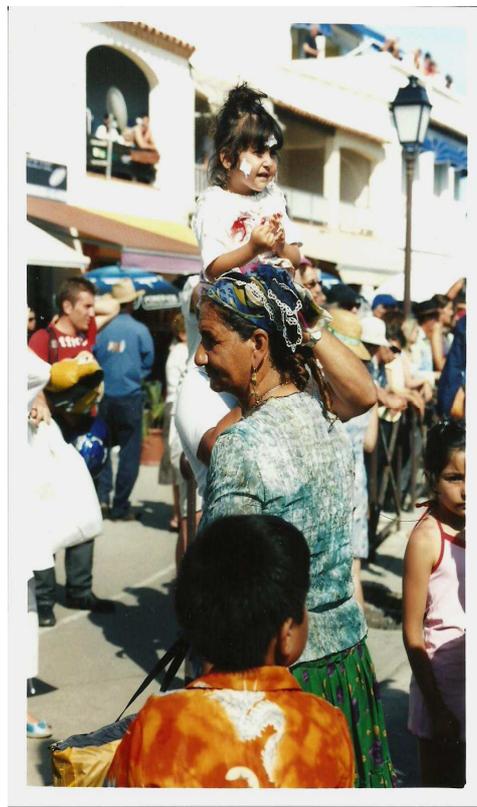
I bambini rom in pellegrinaggio



I musicisti che intrattengono durante i tre giorni di pellegrinaggio.



In Camargue si radunano rom di ogni provenienza



Immagini della festa in onore di Santa Sara

3.2 Canto, musica e della danza rom come storia, cultura ed espressione di sé dall'infanzia all'adolescenza

Nel paragrafo precedente si è avuto modo di notare che le parole messe in musica, i passi e i gesti che compongono una danza, così come la sequenza delle scene in un racconto mitico, possono essere intesi come delle tracce del bisogno dell'uomo di esprimere la propria percezione del mondo, costruita sull'esperienza e sul desiderio che l'equilibrio immaginato possa prendere forma.

Lungo tutto l'arco della vita, il tono della voce e le movenze del corpo rimangono i primi luoghi di rappresentazione e messa in scena del personale universo emozionale, facendo della comunicazione una danza di gesti e un concertare di svariate sonorità. L'affinamento delle abilità e la vasta gamma di tecniche espressive disponibili, quali la parola, il gesto, la prossemica, l'abbigliamento, e altre più elaborate come il canto, la musica e la danza permettono poi di esprimere le proprie emozioni ed esperienze nei modi più svariati e originali. Soprattutto quest'ultime, come anche il racconto, possono allora essere analizzati non solo nella sostanza, ossia come elaborazione culturale della storia di un popolo, ma anche come modelli comunicativi che hanno in sé una complessa valenza cognitiva, in quanto strumenti d'espressione della creatività umana.

Creare, secondo Read⁸⁰, è frutto di quel processo ciclico secondo il quale l'ambiente passa in noi e noi ci espandiamo nell'ambiente. Esperire ed esprimere sembrano allora essere due processi strettamente legati tra loro. I verbi sono entrambi composti dalla medesima particella iniziale, l'*ex* latino, la cui funzione è quella di indicare un movimento nel primo caso verso l'interno e nel secondo caso verso l'esterno. Ne consegue che qualsiasi forma di linguaggio, compresa la musica, la danza e il canto, essendo legata all'esperienza avvenuta nel mondo

⁸⁰L'azione del creare secondo Raed "coinvolge sempre l'uso o l'adattamento di materiali esistenti e perciò la differenza tra invenzione e creazione può essere solo di grado" A partire da tale definizione si può allora intendere l'arte anche come espressione delle esperienze personali rielaborate in modo originale. Read H., *Educare con ...op. cit.* p.141

circostante ed essendo espressione dell'interpretazione e delle rappresentazioni che costituiscono il mondo interiore, si muove su questo rapporto tra dentro di sé e fuori da sé che prende il via, per quanto c'è dato sapere, dai primi giorni di vita.

L'esperienza dei bambini rom che ho osservato, come si può notare nei capitoli precedenti, dopo la nascita è caratterizzata da uno stretto contatto con la madre, che diventa ponte per un inserimento precoce nel gruppo familiare. Cullati dal ritmo della sua voce, che canta una ninna nanna *romanès*, iniziano a percepire il senso dello scorrere del tempo, la cui scansione sarà confermata attraverso la partecipazione alla routine familiare. Successivamente, quando i piccoli rom avranno acquisito la capacità di muoversi autonomamente, i giochi dei bambini e delle bambine di diversa età diverranno l'attrazione principale. Con lo svilupparsi di una maggiore consapevolezza delle differenze legate al sesso, essi avranno modo di interiorizzare i comportamenti correlati al genere attraverso la prassi educativa messa in atto dagli adulti, di cui le sorelle e i fratelli maggiori si fanno mediatori. Partecipando poi alle feste degli adulti, i piccoli hanno modo di cogliere con maggior chiarezza quell'ordine che sottende l'agire degli adulti in famiglia. Giorno dopo giorno dai racconti dei nonni imparano la vita, con i genitori affinano le competenze che saranno necessarie nell'età adulta, mentre cominciano a conoscere l'ambiente naturale spostandosi con il gruppo dei *ciavri* oltre i confini della casa.

Il contatto con la natura in tutte le sue forme è ciò che caratterizza l'infanzia rom, periodo in cui l'ambiente di esperienza privilegiato è costituito dall'aria aperta, dai rumori naturali, dai prati, dal fiume lungo il cui argine si gioca a scoprire i segreti dello scorrere dell'acqua, del mutare delle piante, della vita degli animali e di come ogni cosa cambi aspetto, forma e colore al tramonto del sole. La festa di Gurgevdan, San Giorgio che ricorre il 6 Maggio⁸¹, cade poi a conferma del magico mutare della natura. In quel giorno infatti in famiglia si festeggia il risveglio della primavera, mentre l'inverno viene a morire. Acqua, ramoscelli, fili d'erba, un agnello sacrificato e arrostito sono i simboli scambiatisi al suono di musiche e di canti tipici. È a partire da questa sintonia tra natura e bambini e tra

⁸¹ Per approfondimenti vedi Vaux de Foletier F., *Mille anni di storia ...op. cit.*

quest'ultimi, gli adulti e i riti che le esperienze vissute nel tempo dell'infanzia diventano bagaglio culturale, parte di sé e prima chiave d'interpretazione del mondo.

Ho potuto notare che tutte le bambine rom canticchiano nenie sentite dalla mamma mentre culla un neonato; insieme ai maschietti esse iniziano anche a muovere già da molto piccole i primi passi di danza spontanea seguendo il ritmo delle musiche ascoltate dagli adulti. La musica e la danza entrano infatti molto precocemente a far parte del percorso di crescita dei bambini e delle bambine rom, tanto da essere il filo conduttore che li accompagnerà lungo la vita. A mio avviso, soprattutto la musica può infatti essere considerata il substrato sul quale poggiano i ricordi d'infanzia, che riemergeranno nell'età adulta quando le melodie si faranno memoria e rievocheranno le tracce che costituiscono la storia personale.



Bambini che giocano ad apprendere i primi passi di danza

La facilità con cui gli adulti iniziano a danzare e a cantare è evidentemente frutto di una lunga esperienza che parte dall'infanzia, periodo in cui ogni movimento spontaneo è concesso e diventa motivo di plauso. Con il crescere dell'età soprattutto la danza acquisisce però anche una dimensione pubblica. Se in famiglia ad essere apprezzata, indipendentemente dall'età o dal sesso, è la libera interpretazione dei melismi delle sonorità, nei luoghi pubblici soprattutto per una donna l'espressione della femminilità avviene secondo codici fissi⁸². Come si è visto nel paragrafo precedente, durante le feste le *romnì* danzano seguendo uno schema rigido che prevede la presenza delle bambine e dei bambini. Seguendo i genitori nelle feste ed essendo coinvolti nelle danze di gruppo, quest'ultimi iniziano così a muoversi seguendo il ritmo della musica. Solo più tardi però, giocando tra coetanei ad imitare i balli dei genitori, i bambini arrivano ad acquisire la scioltezza e la sicurezza necessaria per esibirsi in pubblico. Nell'adolescenza il desiderio di partecipare alle feste e di essere riconosciuti per le proprie competenze nella gestione della casa e nella cura dei piccoli è di fatto motivo di grande impegno soprattutto da parte delle ragazze che, oltre a dimostrarsi particolarmente responsabili, riprendono a danzare con le donne della famiglia. Apprendere la corretta sequenza dei passi per dimostrare l'adesione alle regole del gruppo e abbandonarsi alla libera interpretazione solo nel privato sono le conoscenze indispensabili che permettono di avere una vita pubblica.



I ragazzi e le ragazze alle feste danzano.

⁸² Morelli B., Romanò Ghjì. *L'identità zingara: riti, miti, racconti proverbi, lingua*, Anicia, Roma 2006, p. 75.

Come già detto, in queste famiglie non si trovano musicisti, perciò per analizzare come avvenga l'apprendimento delle abilità necessarie per suonare uno strumento musicale, ho scelto di spostare il campo d'indagine a Saintes-Maries-de-la-Mer, luogo in cui molti adulti rom padri di famiglia si esibiscono pubblicamente con i loro figli più giovani. In tale occasione un padre rom suonatore di flamenco, esibitosi con il figlio di nove anni, mi disse che il suo compito di padre e musicista è quello di “accompagnare il *ciavrò* a suonare la lingua del cuore e a parlare con la musica”, facendo in modo che nel figlio avvenga lo sviluppo armonico dell'uso delle mani, della capacità di mettersi in sintonia con i propri sentimenti e con un interlocutore musicista o danzatore. Secondo quanto ho avuto modo di constatare, in questo rapporto individuale è di grande rilievo la figura del maestro-padre che possiede uno strumento e, attraverso esso, è capace di tradurre in musica le proprie ed altrui emozioni. Il suo compito è perciò quello di seguire il figlio nello sviluppo personale, ponendosi come modello⁸³ affinché lo strumento diventi anche per lui prolungamento del suo corpo. Passo successivo sarà la maturazione del coraggio per esprimere attraverso la musica i propri sentimenti e le proprie emozioni, cioè la parte più intima di sé. I primi apprendimenti avverranno per imitazione riproducendo le posizioni e le sonorità percepite, poi bisognerà allenarsi per rendere i movimenti fluidi al punto da divenire automatici, per cui tutte le energie saranno liberate per dare spazio all'espressione delle emozioni.

Analogamente avviene durante la fase di apprendimento dei passi si danza, periodo in cui imitazione, allenamento e libera interpretazione sono le tappe indispensabili che fanno di un danzatore rom una persona molto ambita. In entrambi i casi la libera espressione avviene in situazioni private. Spiega Santino Spinelli, rom abruzzese musicista e professore universitario di lingua e cultura romanì, che vi è una netta separazione tra la musica destinata ad un pubblico e le esibizioni che avvengono nel privato. Se nella prima situazione vi è la tendenza a

⁸³ Anche nel gruppo xoraxane, il padre affianca il figlio facendosi educatore e trasmettitore del saper vivere, che implica sia le conoscenze che faranno sì che il figlio entri a far parte del gruppo degli adulti rom, sia la capacità di preservarsi libero da pressioni esterne che potrebbero mettere a repentaglio la propria rettitudine. Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione...op. cit.*, p. 93.

ripetere musiche e canti divenuti popolari, nelle occasioni di ritrovo private, la libera interpretazione diviene obbligatoria e l'abbandono di ogni clichè indispensabile. A Saintes-Marie-de-la-mer la festa si snoda su due scenari, l'uno sulle piazze per il grande pubblico e l'altro tra le roulottes dove i musicisti, i cantanti e i ballerini rom s'incontrano per un'esibizione ritagliandosi dalla festa pubblica una nicchia di stretta condivisione. Con molta discrezione è possibile partecipare a tali esibizioni private che si svolgono attorno ad un fuoco, situazione in cui viene dato sfogo alla libera interpretazione e il dialogo tra artisti avviene in perfetta sintonia.

Durante la fase di apprendimento è completamente assente l'uso di spartiti o manuali, gli artisti intervistati non avendo alcuna conoscenza riguardo alla lettura del pentagramma e del codice scritto si affidano unicamente alla memoria. Anche per i giovani alfabetizzati l'interiorizzazione delle melodie e dei movimenti avviene solo attraverso la ripetizione mentale e l'esercizio.

A conferma di quanto il codice scritto nella cultura romanì sia ancora percepito come vuoto di esperienza, riporto qui di seguito una domanda postami da una romanì mentre leggevo un libro "sei come quel vecchio che camminava tenendo sempre davanti a sé la stessa pagina, e poi raccontava tante bugie?" frase che, a mio avviso, mostra quanto la scrittura sia considerata vuota di significato e faticosa ad entrare come strumento capace di attivare processi di conoscenza, rielaborazione ed espressione di sé. Non è qui possibile approfondire l'analisi delle peculiarità che caratterizzano la cultura orale e il suo rapporto con memoria e il codice scritto⁸⁴, in quanto si tratta di questioni particolarmente complesse che potrebbero essere affrontate da angolature diverse tante quante sono gli ambiti della ricerca che se ne stanno ancora occupando. Solo a titolo di esempio basti pensare alla psicologia, alla biologia ma anche alla storia, che da tempo riflette sulla capacità dell'uomo di conservare determinate informazioni⁸⁵. A tali studi si

⁸⁴ Alcuni spunti di riflessione e riferimenti bibliografici si trovano in Zatta J.D., "Tradizione orale e contesto sociale: i roma sloveni e la televisione", Piasere L.(a cura di), *Italia Romanì vol.2*, CISU, Roma 1999, pp. 179-203.

⁸⁵ Un approccio generale alla questione si trova nel capitolo Le Goff J., "Memoria" in Le Goff J., *Storia e ...op. cit.*, pp. 347-399; Havelock E. A., *Cultura orale e civiltà scritta. Da Omero a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1983.

collegano poi le ricerche pedagogiche sull'apprendimento e sull'educazione intesa come trasmissione di una cultura, di un insieme di saperi, di abilità, di stili di vita. Il fatto che la cultura romani abbia mantenuto il carattere dell'oralità non implica infatti che non si possa parlare di educazione⁸⁶, al contrario, dai risultati della ricerca sulla comunità in oggetto, emerge che le modalità di trasmissione di modelli, valori e linguaggi sono molteplici e tra questi rientra a pieno titolo la musica, la danza, il canto e il racconto.

Oggi, un numero ristretto di rom acculturati si stanno muovendo per far conoscere la propria cultura e la propria storia con la pubblicazione di libri. Esistono oramai molte raccolte di spartiti musicali e testi di canzoni tradizionali, di racconti e di fiabe zingari⁸⁷ tradotte in diverse lingue. Fa notare però Mirella Karpati⁸⁸, esperta conoscitrice dei rom e direttrice del Centro Studi Zingari di Roma, che i racconti e i testi delle canzoni resi documenti scritti, essendo fissati nel loro impianto, sono stati privati della dinamicità che cresce nell'interazione diretta con l'ascoltatore, ossia di quella naturale relazionalità e compartecipazione comunicativa che li contraddistingue e che prende avvio dalla mimica, dal tono di voce, dalle ripetizioni intercalate per mantenere l'attenzione alta e concentrata sugli elementi chiave.

Anche i testi dei brani musicali non corrispondono alle canzoni sentite come proprie perché "le nostre canzoni -mi spiega una romnà- sono sempre diverse", in quanto le parole sono il frutto dell'interazione tra il cantante e gli uditori. Come il canto anche il racconto non scritto ha la peculiarità di avere incastonato in una trama fantastica, calibrata sul pubblico, alcuni fatti destinati a permanere nel

⁸⁶ Pancera P., "Agli albori della storia dell'educazione" in Genovesi G. Pancera C. (a cura di), *Momenti paradigmatici di Storia dell'educazione*, Corso, Ferrara 1993, pp. 9-26; Panico F., *L'educazione in una società senza scrittura. I Barbara del Mali (Africa)*, Radiosa, Milano 1982.

⁸⁷ Tra le pubblicazioni Melis A., *Fiabe zingare*, Edizioni Condaghes, Cagliari 2000, Tong D., *Storie e fiabe degli zingari*, Guanda, Parma 1989; Tarabova-Cédille S., *Storie Tzigane*, Fabbri Editore, Milano 2004; Niemen A., *O ker kun le penjà. La casa con le ruote*, Sinnos, Roma; Cercenà A., *Cici Daci Dom: incontro con i bambini rom*, Fatatrac, Firenze 1994; Cercherà V., *La casa del sole e della luna. I rom: un popolo che viene da lontano*, Fatatrac, Firenze 1994

⁸⁸ Caizzi R., Mezzani M., *Narrare, narrarsi. Itinerari di educazione interculturale nello spazio del racconto. Fiaba, mito, romanzo*, CLUEB, Bologna 1998.

tempo e a divenire memoria collettiva. Diversamente nel racconto scritto⁸⁹ viene a mancare quella novità data dalla narrazione, che si snoda in un clima di reciprocità nella quale sono comprese le esperienze emotive di ogni membro del gruppo di uditori. Forse è per questo motivo che i rom che hanno adottato il codice scritto preferiscono esprimerlo in poesia, la cui somiglianza col canto permette ancora di mantenere quel carattere personale che consente di comunicare le emozioni date dalla propria esperienze e storia di rom.

Mi spiegava un padre musicista i cui figli frequentano la scuola, che essi attendono con ansia il momento in cui potranno sedere al suo fianco per accompagnarlo con la chitarra oppure con la voce o con il ballo; comportamento però che sembra cambiare nei figli in base all'età. Da quanto mi è stato riferito si deduce che i ragazzi e le ragazze di circa quattordici anni tendano a staccarsi dallo schema paterno, cercando nella musica un modo per esprimere le personali esperienze e interpretarle. La musica e la danza in tale periodo possono allora diventare elemento di coesione tra giovani rom, motivo per cui i genitori rom intervistati dichiarano di aver scelto di lasciare che i figli e le figlie esprimano il loro bisogno di sentirsi liberi, concedendo loro degli spazi di autonomia all'interno del contesto familiare. Si dovrà poi attendere il momento in cui esprimeranno loro stessi il desiderio di essere riconosciuti come parte del gruppo degli adulti.

Analogamente accade per gli adolescenti rom xoraxane. Soprattutto alle ragazze viene concesso di ritirarsi in uno spazio privato con le coetanee per allenarsi nelle danze, inventare movenze e indossare abiti eleganti, mentre i genitori attendono il momento in cui le figlie sentiranno il bisogno di esibirsi pubblicamente e di essere riconosciute come donne mature.

In entrambi i casi, i ragazzi e le ragazze rom vivono in una fase di ricerca di sé nella quale sembra essere determinante il senso d'insicurezza provato stando in ambienti non rom. Sarà proprio lo smarrimento a favorire il riavvicinarsi

⁸⁹ Le Goff citando Jack Goody e McLuhan sottolinea che le culture dipendano dai loro mezzi di traduzione e che la stampa provoca mutazione profonda della società. Approfondimenti in Le Goff J., *Storia e op. cit.*.

all'ambiente familiare, dove ancora i ritmi di vita e la musica fanno da sfondo alla solidarietà del gruppo. Ecco allora che la musica, la danza e il canto diventano a tutti gli effetti espressione di una specifica visione del mondo che, a mio avviso, nei rom osservati non è interpretabile come un modo per evadere, una elaborazione della fuga dovuta ad una visione tragica e fatalista della vita, quanto piuttosto l'affermazione della propria storia di bambino e adulto rom che ancora non ha trovato altro modo di esprimersi se non all'interno del gruppo.



Bambini che imparano e padri che insegnano l'arte dell'esprimersi attraverso la musica



Capitolo Quarto
IL MATRIMONIO E I VALORI DI UNA COMUNITÀ

Capitolo Quarto

IL MATRIMONIO E I VALORI DI UNA COMUNITÀ

Quando si parla di *familija* romani solitamente si allude ad un gruppo composto da tutti i figli maschi del capo-famiglia, dai nipoti, dai cugini e dalle loro rispettive mogli che dopo la prima notte di nozze sono andate a vivere con la famiglia del marito. La tendenza sembra essere quella di considerare la struttura patriarcale come peculiarità culturale di questo popolo, arrivando quasi a dimenticare che in alcune comunità può avvenire anche l'inverso. Ricerche sullo statuto matrimoniale originario dei vari gruppi che compongono il popolo rom hanno riportato l'esempio di *familije* in cui vige ancora l'originaria struttura matrilineare, che nella maggior parte dei casi risulta essere stata abbandonata a causa dell'influenza dell'Islam e del Cristianesimo¹. Quest'ultimo fatto, come anche altri dati relativi alla sostituzione di alcune consuetudini con usanze legate ad uno specifico territorio e rielaborate a modo proprio, risultano particolarmente interessanti in quanto evidenziano il carattere mutevole e al contempo tradizionalista della cultura *romani*.

L'attenzione della ricerca si è focalizza perciò sullo studio approfondito del processo che favorisce la comunicazione di valori da una generazione all'altra e perciò la sopravvivenza del modello culturale in una realtà mutevole per ragioni estrinseche, date dai rapporti con la società maggioritaria, ed intrinseche date dall'evoluzione delle dinamiche interne al gruppo.

Sappiamo che affinché una società sopravviva, l'educazione -intesa come formazione identitaria- svolge un ruolo fondamentale. Essa può avvenire in momenti e in luoghi e con mezzi che possono essere i più disparati, e talvolta anche senza una reale consapevolezza da parte di chi agisce.

Trattandosi di una comunità che ha mantenuto il carattere dell'oralità, i canali di trasmissione della tradizione e dei valori ad essa riferibili saranno l'immagine

¹ Per approfondimenti sull'origine indiana si veda Cozannet F., *Mythes et coutumes religieuses des tsiganes*, Payot, Paris 1973, pp. 87-90.

offerta dagli adulti, la condivisione di attività e situazioni, la musica, la danza e i riti di passaggio.

Studi etnografici² hanno evidenziato quanto il rito, per l'intrinseca funzione iniziatica alla vita sociale preservi un'anima educativa essendo propedeutico all'entrata in un contesto strutturato secondo specifici principi ordinatori. Esso veicola dei messaggi che sono fortemente educativi, in quanto presenta attraverso un linguaggio simbolico (abbigliamento, gesti, azioni) quei valori che definiscono l'identità del gruppo e ai quali è richiesto di aderire per poter far parte della comunità.

Nel saggio di Van Gennep³ sui riti di passaggio, diventato pietra miliare negli studi antropologici, viene presentato il rito nuziale come un momento particolarmente significativo nella vita sociale di un individuo, per la pregnante funzione socializzante che svolge, finalizzata alla perpetuazione dell'ordine vigente.

L'intento di mantenere inalterate le tradizioni è stato ampiamente documentato nei capitoli precedenti, affrontando il ruolo educativo svolto dalle figure maschili e femminili del gruppo nei confronti dei bambini. Sin da piccolissimi i bambini vivono esperienze e contatti con soggetti affettivamente significativi che orientano il loro modo d'interpretare il mondo e apprendono le regole interne della comunità nel contesto familiare, quando poi diverranno adolescenti saranno chiamati ad aderirvi responsabilmente col matrimonio, considerato il punto d'arrivo del percorso di apprendistato formativo. La fase che precede e prepara alla vita adulta e di coppia prevede l'azione educativa svolta dalle figure di riferimento, la quale pur dipanandosi nel vivere quotidiano, effettivamente si coagula in alcune situazioni particolari come i rituali, pensate principalmente per iniziare i giovani alla vita nel gruppo d'appartenenza. Il matrimonio perciò risulta essere al contempo culmine del percorso educativo e punto di partenza per l'acquisizione e l'applicazione delle regole che riguardano l'età adulta e la vita di coppia..

² Lanternari V., *Antropologia religiosa...op. cit.*; Durkheim E., *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973; Lévi-Strauss, *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano 1978.

³ Van Gennep A., *I riti ...op. cit.*

Gli studi di Goffman⁴ contribuiscono alla lettura del comportamento sociale manifesto delle persone coinvolte nel cerimoniale, facendo notare quanto sia fondamentale la modalità di presentazione di sé in ciascuna delle fasi del rito: per il ragazzo nel momento d'incontro con i genitori di colei che potrebbe diventare la sua borì (sposa), per la ragazza nel momento in cui, lasciata la casa natale dovrà inserirsi nella famiglia del marito, per gli sposi nel momento in cui festeggeranno pubblicamente la loro unione. Il matrimonio coinvolgendo l'intera comunità si carica allora di una forza socializzante che coinvolge due nuclei familiari e tutta la rete complessa di relazioni parentali che nei festeggiamenti trovano rinforzo.

La celebrazione del matrimonio, nella quale i protagonisti sono solitamente degli adolescenti di sedici-diciasette anni, comporta l'adesione al modello comune e l'impegno a rispettare le regole diversificate in base al sesso vigenti nella famiglia. Gli elementi di autoconnotazione che il matrimonio comporta si caratterizzano per una doppia valenza, se dal lato maschile infatti segnano l'acquisizione di un nuovo ruolo all'interno del proprio gruppo familiare, per la donna creano una situazione inedita. Dal momento in cui cambierà casa e diventerà borì (sposa) dovrà stringere tutta una serie di nuovi rapporti relazionali che incideranno sul ruolo che lei potrà acquisire nel gruppo delle romnì.

Va però sottolineato che i cambiamenti derivanti da un matrimonio non riguardano solo la giovane coppia ma coinvolgono anche gli altri membri del gruppo, compresi i bambini per i quali la nuova situazione diventa occasione per proiettarsi nell'unico futuro al quale possono aspirare.

⁴ Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna 1986.

1. Romanipè e cultura romani: identità, interpretazione e reinvenzione

Il fatto che questa comunità si definisca xoraxane è dovuto al lungo tempo di permanenza in territori in cui la religione maggiormente diffusa era quella mussulmana.⁵ I rom più anziani della comunità raccontano ancora che i loro nonni si convertirono all'Islam dopo l'arrivo in quelle terre in cui, per potervi sostare, era necessario abbracciare la religione locale; ragion per cui all'oggi non escludono che i loro nipoti, se rimarranno in Italia, potrebbero in futuro ritenere opportuna la conversione al cristianesimo.

Influenze del periodo in cui abitarono in Kosovo si ritrovano nella lingua, nella cucina e nell'organizzazione della casa. I drappi ornamentali che contornano le finestre e l'arco di passaggio da una stanza all'altra, i tappeti damascati che ricoprono i pavimenti e lo spazio esterno adiacente all'abitazione, i cuscini posti lungo il perimetro della sala in cui sullo sfondo risalta un quadro che ritrae La Mecca o il Testo Sacro, sono alcuni degli elementi che in parte ricordano l'ambientazione tipica di una casa turca.



Ambienti di vita

In casa con i segni dell'Islam, si vede alle spalle il quadro che ritrae La Mecca

⁵ Abbandonata l'India i rom che vissero nel mondo bizantino divennero cristiani, mentre nei paesi conquistati dai turchi molti si convertirono all'Islam. De Vaux De Foletier F., *Mille anni... op. cit.*, p 115.

Già dalle prime battute scambiate con coloro che ad ogni incontro devono essere salutati per primi⁶, si nota che i capi-famiglia tendono a centrare l'argomento di confronto su ambiti riguardanti la comunità. Nel discutere dell'organizzazione di una festa o della visita a dei parenti lontani, tendono però ad emergere degli accenni a questioni altrettanto importanti ma che esulano dall'argomento in oggetto⁷.

I fatti che si possono frapporre a quelli interni al gruppo sono perlopiù relativi alle difficoltà derivanti dalla gestione della vita familiare o dagli obblighi imposti dalle autorità gagè. Tali discussioni incentrate principalmente sui comportamenti richiesti dalla società maggioritaria, non condivisi e spesso incompresi, sembrano però portare in luce una delle preoccupazioni principali dei genitori i cui figli vanno a scuola.

Mentre per i bambini prevale il bisogno di avere i materiali occorrenti per la scuola per sentirsi uguali ai coetanei non rom, i genitori che faticano a comprenderne l'importanza pensano che il principale elemento discriminante possa essere l'abbigliamento, motivo per cui curano molto l'aspetto esteriore dei figli. Ho infatti notato che quando i bambini sono a casa vengono lasciati liberi di sporcarsi e la cura dell'abito non ha alcuna rilevanza, anzi viene percepita come un limite alla libertà di movimento. Diversamente, quando inizia la frequenza scolastica la cura del corpo e l'acquisto dei vestiti nuovi assume molta importanza, proprio in ordine al timore che vengano emarginati e rifiutati per il loro aspetto. Gli adulti infatti hanno una forte consapevolezza della discriminazione che i figli potrebbero subire fuori dal gruppo, motivo per cui cercano di curarli nei segni esterni allo scopo di non rendere evidenti le differenze che metterebbero a disagio i bambini.

Va poi considerato che la scuola è pensata dagli adulti rom osservati come un luogo in cui i figli devono andare, ma non perché si dia importanza ai contenuti educativi che essa trasmette, bensì per il suo valore funzionale. Questo fatto è dimostrato dalla convinzione espressa da un padre, il quale ha affermato che i figli

⁶ I saluti e le presentazioni seguono l'ordine gerarchico tipico della famiglia patriarcali.

⁷ La raccolta di questi dati è avvenuta prendendo come punto di riferimento la Teoria rogersiana che prevede una puntuale attenzione al fluire delle argomentazioni date dall'intervistato.

maschi, “se non andassero a scuola, da adulti sarebbero come dei ciechi” in un mondo in cui se non si sa leggere e scrivere tutto diventa difficilmente comprensibile e gestibile. Nel proseguo della discussione è poi emerso che per un rom gli interessi rimangono comunque altri: la famiglia, le feste, il matrimonio dei figli e la buona armonia nel gruppo. Per poter rimanere in Italia è necessario però esser riconosciuti come lavoratori e padri capaci di garantire la scolarizzazione dei figli, mentre a nulla sembra valere la discendenza da una famiglia rispettata e l’attenzione all’educazione dei giovani secondo la tradizione.

Le discussioni tra gli uomini spesso assumono toni forti, soprattutto nei momenti in cui si trattano i problemi di rapporto con i gagè, è in quei momenti che solitamente si vede giungere una donna con delle tazzine di caffè⁸ alla turca. Capire il motivo di tanto vociare e rompere la tensione creatasi sono le motivazioni che inducono a quella interruzione. Generalmente i luoghi di incontro degli uomini sono collocati all’esterno della casa nella quale essi rientrano solo al momento del pasto, al quale partecipano tutti i convenuti in segno di accoglienza e di condivisione.

I cibi⁹ preparati vengono offerti in un unico vassoio posto al centro del cerchio dei commensali seduti a terra, mentre i bambini insieme alle donne mangiano in un luogo separato. Il quadro che si presenta, oltre a rivelare una netta separazione tra mondo femminile e spazi maschili, rivela alcune tracce dell’avvenuto contatto con persone non rom. Le pietanze proposte non sono espressione di precise ricette legate a luoghi o tradizioni differenti da quella rom, ma sembrano essere il risultato di rivisitazioni secondo criteri particolari, pertinenti al gruppo e condivisi dallo stesso.

Seguendo le donne nella stanza in cui trascorrono la maggior parte della giornata ho potuto assistere alla preparazione della *pita* che consiste in un pane impastato secondo una ricetta tradizionale. Il pane è l’alimento base dei rom, esso però può essere accompagnato dal gulasch, dalla feta o dal pollo fritto, cibi che dimostrano come in queste famiglie la tradizione venga arricchita dall’influenza dei Paesi in

⁸ Offrire una tazza di caffè è una tipica usanza rom per dichiarare la propria ospitalità. Spinelli S., *Baro Romano ...op. cit.*, p. 147.

⁹ Si veda: Montanari M., *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari 2006

cui vive la famiglia allargata¹⁰ e dalla condivisione delle nuove usanze con i parenti.

Questo meticciano, risultante come costante di ogni situazione analizzata, dalla questione religiosa alla discussione degli uomini, dai cibi preparati agli indumenti dei bambini, porta però ad interrogarsi su come si possa effettivamente affermare l'esistenza di un'unica cultura *romani*, o se non sia più corretto riferirsi ad una molteplicità di espressioni della medesima cultura.¹¹

Per quanto riguarda l'interpretazione che le famiglie osservate danno alla religione islamica, partirei dalla constatazione che i membri di questa comunità non usano il termine Allah per designare l'Essere divino, bensì la parola romanès Döl, da cui deriva anche il saluto Döleça, che significa va con Dio! Avendo avuto modo di discutere con alcuni rom cattolici, ortodossi e anche evangelici, ho potuto constatare che ciascuno di loro usa il termine Döl, Del o Devel e il saluto Develeça indipendentemente dalla fede professata. E' evidente la somiglianza dei termini e dei modi linguistici che per altro hanno il medesimo significato e la stessa etimologia¹².

La lingua di fatto è uno dei principali codici che un gruppo utilizza per comunicare e in cui s'identifica. Essa conserva dei termini che rinviano ad un passato ancestrale e al contempo ne incorpora di nuovi, conseguentemente all'incontro con altri codici verbali. Talvolta accade anche che la lingua venga usata come una barriera per difendersi, isolarsi e anche isolare. Si finge talvolta di non capire oppure si usa consapevolmente un gergo specifico per evitare di aprire una comunicazione¹³.

Nonostante la potenzialità dell'uomo di imparare un ampio repertorio di lingue, tra i diversi codici linguistici che un persona può essere in grado di usare uno è

¹⁰ Ogni famiglia allargata rom che ho osservato è parte di un gruppo familiare più ampio che comprende nuclei familiari che abitano in parti diverse del mondo: Germani, Belgio, Francia, Norvegia e altre.

¹¹ Si possono trovare molte indicazioni in merito a questa complessa questione in Piasere L., *I rom d'Europa. ...op. cit.*

¹² Dio: dal lat. Dèus e Dìus per Dévus, Dìvus = sscr. Devas, col quale coincide per la forma e per il significato (cfr. Divo), dalla radice ariana dv=diu, diau, che ha il senso proprio di *splendere*; onde il sscr. Dìvyati, DEVATE *brillare, splendere*. Devoto G., Oli G., *Vocabolario della lingua italiana*, CDE, Milano 1979.

¹³ Per approfondimenti sul valore sociale della lingua si veda Burke P., *Lingua, società ...op. cit.*

quello prevalente, ancorato alle strutture cognitive che si sono formate nei primi anni di vita in un particolare ambiente sociale, e sulle quali poggiano le successive conoscenze¹⁴.

L'azione di comparare e l'atto di rielaborare e poi di reinterpretare sono i passaggi specifici del processo di apprendimento, ma sono anche gli interventi che determinano l'evoluzione di una lingua. Essendo essa l'espressione di una cultura possiamo dedurre che quanto vale per i nuovi apprendimenti e per la lingua riguarda anche la cultura ad essi correlata¹⁵. Tutte le lingue accolgono innovazioni e allo stesso modo anche il caleidoscopico popolo rom che possiede una base linguistica comune, il *romanés*, che ha assunto sfumature diverse tante quanti sono gli incontri avvenuti con popoli e territori di diverso idioma.

La lingua è anche la testimonianza dell'esistenza di una radice culturale comune, fatto che aiuta a comprendere che si può parlare di cultura *romani* nonostante la lingua percorra vie parallele, tante quante sono i sentieri battuti nel corso dei secoli dagli innumerevoli gruppi rom¹⁶.

Nel caso in oggetto mi riferisco ad un gruppo che parla un dialetto *romani* che si può definire specifico per i vari prestiti che lo specificano ma caratterizzato da una radice comune al modo di esprimersi di tutti gli altri gruppi rom.

Le tracce del passato che hanno contrassegnato le peculiarità linguistiche e perciò anche culturali di queste famiglie si possono trovare in una Storia ricostruibile per mezzo di pochi documenti scritti stilati unicamente da mano *gagè* (non rom), come i permessi di soggiorno, i contratti, e tutta quella documentazione che può rendere noti i luoghi e i tempi del loro abitare. Infatti ci si sta riferendo ad una cultura orale perciò le fonti scritte disponibili sono prevalentemente quelle esterne.

¹⁴ Approfondimenti sul rapporto tra l'acquisizione di un nuovo codice linguistico e il legame con lingua materna si trovano in: Favaro G., "tante lingua, una storia. Alunni immigrati tra L2 e lingue originali" in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, F. Angeli, Milano 2004.

¹⁵ Cavalli Sforza L.L., *L'evoluzione della cultura*, Cadice, Torino 2004, Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, GLF Laterza, Bari 2001.

¹⁶ Il Consiglio d'Europa e gli Stati membri hanno da tempo riconosciuto la cultura *romani* come una minoranza.

Se si vuole però analizzare la questione avvalendosi dell'angolatura di visuale rom si dovrà fare uso anche delle fonti interne, che in questo caso sono sia i pochi scritti degli intellettuali rom, che nella maggior parte dei casi sono collegabili a studi fatti su fonti esterne, sia delle informazioni raccolte durante i momenti trascorsi nelle famiglie.

Considerando che gli adulti incontrati sono analfabeti, ho ritenuto opportuno muovermi anche nel contesto dell'oralità, per recuperare le tracce di un passato che in questo caso è affidato esclusivamente al racconto, a detti e proverbi.

In questa mia ricerca mi sono perciò avvalsa dell'ascolto del racconto diretto nella convinzione che gli elementi del sapere popolare conservano sempre qualcosa dei sistemi complessi da cui sono tratti, nonostante siano oggetto di reinterpretazione e reinvenzione¹⁷, che sono quei processi che permettono ad una cultura di sopravvivere.

Per capire quale sia la valenza della religione professata, consultando le fonti scritte, dobbiamo considerare che gli studiosi della cultura romani sono concordi nel sostenere che non si possa parlare di religione bensì di una forma di religiosità¹⁸ fondata su una originale visione dualistica della realtà, ordinata secondo le categorie rom/gagè, puro/impuro, onore/vergogna, fortuna/sfortuna. Queste dicotomie consentono di assumere la parte più devozionistica della religione del luogo in cui si risiede, senza per questo mutare il proprio fondamento. In riferimento a ciò Jean-Pierre Liégeois (1985), in una ricerca promossa dal Consiglio d'Europa, sostenne che i rom non hanno una religione propria, bensì un eclettismo dovuto alla presenza di elementi acquisiti in circostanze diverse, riorganizzati secondo schemi propri entro i quali acquisiscono un significato sociale "È il caso della devozione a certi santi, che non sono mai stati zingari [...] della devozione particolare di alcuni per la Madonna, è il caso

¹⁷ Approfondimenti su come una cultura riesca a sopravvivere senza l'utilizzo della scrittura, quale sia il potere della parola in una cultura ad oralità primaria e quanto essa sia espressione di un peculiare modo di vivere e interpretare il mondo, si possono trovare in Ong W. J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986.

¹⁸ Religiosità: partecipazione a un ideale religioso anche se non legato ad una particolare religione storica. Devoto G., Oli G., *Vocabolario della lingua italiana*, CDE, Milano 1979 Nello specifico, per quanto riguarda il rapporto che i rom hanno con la religione vedi Cozannet F., op. cit., pp. 98-104.

dell'assunzione di alcuni sacramenti o di riti"¹⁹. Va poi aggiunto che nel passato i pellegrinaggi rappresentavano spesso la giustificazione per intraprendere un viaggio; in altre occasioni invece, ad esempio per i raduni a Saintes-Maries-de-la-Mer in Provenza, si può affermare che sono stati creati dalle autorità religiose in tempi recenti²⁰.

Santino Spinelli, rom Abruzzese, nel suo testo dedicato alla storia e alla cultura della popolazione *romanì*, da collocarsi tra le fonti interne scritte, nella parte dedicata alla fede sostiene che “non esiste, oggi, una religione tipicamente *romanès*” nonostante ci siano molte comunità “praticanti la religione cattolica, quella ortodossa e quella evangelica-pentecostale, [...] che seguono il credo mussulmano e quello protestante”²¹.

Per quanto riguarda le fonti interne orali, dopo aver notato che i membri di queste famiglie non sono osservanti e che, come già detto, traducono il termine Al-Lah = Il Dio con *Döl*, e usano il saluto di commiato *döleça!*, ho successivamente verificato che l'affermazione “questa terra non è mia”, che spesso ho sentito pronunciare, non allude ai concetti che attraversano le tre grandi religioni monoteistiche. Ne è una prova il fatto che le persone con cui sto conducendo la ricerca non si sentono legate ad alcun territorio, non nel senso del proverbiale insegnamento che induce ad abbandonare ogni avere per protendere verso il Regno dei cieli, inteso come luogo in cui condividere la cittadinanza data dall'essere figli dell'Unico Padre.

Per un rom affermare “*san amarò*” (è nostro) significa specificare quanto sente come “territorio” cioè una realtà non riconducibile ad uno spazio concreto ma unicamente all'identità zingara, la *romanipé*. Letteralmente questo termine potrebbe essere tradotto con “romanità” ma, dato il significato etimologico del termine *rom* (uomo), la traduzione corretta sarebbe “umanità” usata per indicare l'implicita distinzione tra sé come gruppo e gli *altri*. Il fatto non desterebbe alcuno stupore se comparato al significato della gran parte dei nomi di popoli (ba-

¹⁹ Liégeois J.P., *Tsiganes et Voyageurs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1985, p. 75.

²⁰ Per approfondimenti Si veda Mareaux R., *Les gitans*, PEC, Septèmes-les-Vallons, 2001. Ciò che risulta interessante ai fini della ricerca è che tale evento offre uno spazio in cui si uniscono persone di diversa provenienza sensibili alle problematiche che i confini culturali e sociali portano con sé.

²¹ Spinelli S., *Baro ... op. cit.*, p. 154.

ntu, inuit...), se non fosse che ciò induce a riflettere sulla constatazione che questa minoranza culturale non potrebbe comunque definirsi in base ad un territorio che considera proprio, e non potrebbe erigere dei confini spaziali circoscritti ad un luogo perchè vive tutt'oggi in diaspora.

Con il termine *romanipé* i rom tendono così a definire le peculiarità del proprio gruppo distinguendolo anzitutto dai gagè, poi dai sinti e ancora in base alla professione esercitata (rom calderascia, rom lovara...), alla provenienza geografica originaria (rom harvati, rom abruzzesi...) oppure all'adesione ad una fede religiosa (rom xoraxane). Ogni gruppo tende a riconoscersi come l'unico e il solo composto da veri rom a cui si appartiene per nascita.²²

Si deduce che la *romanipé*, identità del gruppo, pur essendo soggetta ad azioni di reinterpretazione e reinvenzione dovute all'incontro e al confronto con altre identità sociali e religiose, mantiene delle caratteristiche distintive, tanto che la religiosità manifesta consente di mantenere nel profondo quel carattere originale pur nel vissuto contrassegnato dal cambiamento indotto dall'esterno. Perciò il piccolo Corano appeso allo specchietto dell'auto come un amuleto, ritorna ad essere un simbolo per giurare la propria fedeltà al gruppo; "*poscio döl*, giuro su Dio, su mio padre e sul mio ultimo figlio maschio".

Per alcuni la religione sembra anche supportare le giustificazioni rispetto alle incomprensioni nei rapporti con i gagè. Rispetto a tempi addietro in cui la fede professata era una sorta di "permesso di soggiorno", oggi, trovandosi in Italia, dove la religione maggiormente diffusa è quella cattolica, soprattutto i genitori che mandano i figli a scuola scelgono di dichiarare la religione mussulmana usandola come strategia per erigere dei confini atti a preservare le proprie tradizioni. La religione sembra allora diventare un elemento identitario forte, una sorta di garanzia alla coesione interna del gruppo.

Il contatto della comunità in oggetto con i messaggi culturali attuali sembra però penetrare e influire sulle costanti che agiscono sulla coesione del gruppo. Le novità riscontrabili sono: la tendenza alla scolarizzazione dei figli, la fruizione di programmi televisivi, quali le fiction o i giochi che mettono in palio

²² idem

somme di danaro, l'impiego del computer per contattare parenti lontani attraverso le video-chiamate²³ e il consumo occasionale di alcuni cibi tipici della cucina italiana. Questa panoramica sul mutamento culturale in atto lascia trasparire quanto ciò coinvolga soprattutto gli uomini e i bambini.

Le donne al contrario sembrano escluse da questo passaggio. Esse continuano a trascorrere la maggior parte del tempo nell'ambiente familiare costantemente impegnate nei lavori domestici e utilizzano la tv solo per guardare le registrazioni delle feste di matrimonio dove si parla esclusivamente in romané. L'inevitabile difficoltà a parlare l'italiano e a capire quanto avviene fuori dagli ambienti familiari ostacola ancor di più la loro possibilità di comprendere le situazioni nuove, incluse quelle che i figli vivono a scuola.

Fino ad ora le variazioni che hanno permeato la struttura sociale sono state mediate dai membri del gruppo che sono già soggetti sociali e ricoprono ruoli acquisiti gradualmente mediante la formazione identitaria. E' per opera della tradizione e dell'educazione che si sono preservati molti di quei valori sui quali il gruppo è stato fondato: la famiglia, l'organizzazione sociale, l'ordine dei ruoli, il rispetto per gli anziani e la cura dei bambini.

In questo periodo storico si assiste, come già evidenziato, ad un incremento della frequenza scolastica delle bambine e dei bambini rom, anche in riferimento al compimento dell'intero ciclo obbligatorio. Fatto che richiede necessariamente di riflettere sui processi attivati dalla nuova articolazione delle differenze che interpellano soprattutto i più giovani, la cui formazione in parte ha luogo sempre più nel contesto educativo istituzionale proprio della società maggioritaria. Con tale questione si apre la via all'emergere di ulteriori interrogativi che andranno a considerare quanto i mezzi e i modi di trasmissione e gli obiettivi educativi della scuola possano differire da quelli rintracciabili all'interno della famiglia, e quanto il gruppo sia in grado di far fronte ai cambiamenti indotti.

²³ Per approfondimenti si veda Zatta J.D., "Tradizione orale e contesto sociale: i Roma sloveni e la televisione" in Piasere L. (a cura di), *Italia Romani vol. I... op. cit.*, pp. 179-202.

Ogni cultura è fondata su un modello consolidato e sulla costante negoziazione con l'esterno. L'interazione tra realtà diverse può portare a delle innovazioni, ma questo accade soltanto se il modello viene messo in discussione e se il dibattito apre a nuove soluzioni. Senza confronto e dibattito interculturale si rischia di perdere un bagaglio di conoscenze che sarebbe arricchente per tutti gli interlocutori.

2. L'incontro e la presentazione di sé

Nella comunità rom analizzata il quadro familiare risulta composto da una coppia anziana, da tutti i figli maschi sposati e da un nugolo di bambini e bambine di ogni età. Trattandosi di una comunità patriarcale, come premesso, il matrimonio comporta il trasferimento della sposa dalla casa del padre a quella del marito dove, con la nascita del primo figlio, si aggregherà al gruppo delle *romni*, ossia delle mogli e delle madri di molti figli.

Le ragazze di sedici-diciassette anni che abitano queste case sono le *bori*, le spose dei ragazzi della medesima età i quali, seppur considerati ancora inesperti nella gestione familiare, per il fatto di essere sposati hanno titolo per partecipare e anche per pronunciarsi durante le riunioni tra capi-famiglia, mentre la moglie segue la suocera che la sta formando alla vita matrimoniale.

Essere chiamate *bori* e non avere ancora un neonato da accudire sono elementi indicativi del fatto che il cambiamento di status è avvenuto recentemente, ossia che le nozze sono avvenute da poco e perciò la coppia si trova ancora in quel periodo definito di *marginè*²⁴. Poiché il matrimonio avviene in giovane età e sulla scia di accordi gestiti dai familiari, è previsto che i novizi, vivendo insieme, apprendano ad essere una "coppia rom" nell'esperire sotto la guida degli adulti con i quali coabitano, i cui ruoli sono distinti in base al genere.

²⁴ Secondo Van Gennep i *riti di passaggio* si configurano come riti di *separazione* e riti di *aggregazione*, tra i quali occupano una posizione intermedia i riti di *marginè* che collocano l'individuo in uno stato di sospensione, in una condizione intermedia. Per approfondimenti sulla nozione di "marginè" vedi Van Gennep A., *I riti di op. cit.*, pp. 159-162.

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, in questa comunità il mondo femminile e quello maschile sono realtà separate sia nel contesto domestico sia nei luoghi pubblici e ancor di più rispetto all'agire educativo, in quanto la cura dei piccoli e l'educazione delle femmine è compito della donna mentre quella dei figli maschi spetta all'uomo.

La separazione, che dovrebbe riguardare principalmente gli adulti e coloro che sono iniziati alla vita matrimoniale, produce nei bambini degli inevitabili stereotipi che andranno via via radicandosi col crescere dell'età.

Intorno ai sei-sette anni i maschietti, che fino a pochi anni prima s'intrattenevano nel gioco con le sorelle e parenti coetanee, preferiscono la compagnia dei fratelli non ancora sposati e quella del papà impegnato nelle attività ordinarie; mentre le bambine, stando più tempo con la nonna e le sorelle maggiori, apprendono i modelli femminili e le attenzioni da usare quando si ha il compito di badare ai più piccoli. Questo lascia intuire che nei maschi si sia verificato un distacco dal mondo femminile, mentre le femmine stanno definendo la loro appartenenza al mondo delle donne e focalizzando la loro posizione contrassegnata dalla separazione dagli uomini.

I bambini di tre-quattro anni, potendosi avvicinare solo di rado alla mamma, sempre impegnata ad allattare l'ultimo nato e ad insegnare alle figlie prossime al matrimonio come svolgere le mansioni domestiche, iniziano precocemente ad elaborare delle strategie per ottenere ciò che desiderano. In tale equilibrio assumono un importantissimo ruolo le sorelle poco più grandi alle quali è affidato il compito di veicolare le norme che rientrano nella sfera delle credenze e dei valori propri del contesto. Più volte ho visto le bambine di sei-sette anni sgridare le sorelle minori che non accondiscendono ai capricci dei bambini i quali, per una questione di genere, hanno sempre la meglio. Ho anche sentito i bambini più grandi deridere i fratelli minori che giocano con le bambine, riproponendo così l'atteggiamento che gli adulti hanno nei loro confronti.

Riprendendo gli studi di Margaret Mead²⁵ si può precisare che, come nel caso dei “piccoli guardiani samoani” che accudivano imponendo regole di cui non avevano compreso il senso, allo stesso modo le bambine e i bambini rom si limitano a riproporre le sanzioni e le gratificazioni ricevute dagli adulti.

Osservando le ricadute formative degli atteggiamenti degli adulti e il comportamento dei bambini e delle bambine in età scolare, è possibile notare che i più piccoli apprendono precocemente lo schema culturale entro il quale si muove il gruppo e quindi anche il modello di genere loro proposto.

Aggiungerei che, quando i piccoli cominciano a preferire la compagnia degli adulti maschi e le bambine iniziano ad assumere il ruolo di “guardiani” e a trascorrere il tempo libero con le *bori*, per entrambi le regole apprese fino a quel momento saranno rinforzate. Col crescere dell’età i caratteri distintivi dipendenti dal sesso e i ruoli legati al genere diventeranno sempre più evidenti, e ancor di più acquisiranno un senso nel momento in cui si parteciperà come primi attori al rito nuziale.

Nel momento in cui i giovani si sposteranno le principali azioni quotidiane come - nutrire, educare, negoziare- e la regolamentazione ordinatrice del vivere sociale, verranno presentate loro in un’aura di sacralità, richiamando tutti i presenti all’adesione al modello che viene presentato come unico e imprescindibile. Saranno i passaggi simbolici che gli iniziati compiranno a condurli verso l’acquisizione di un ruolo attivo all’interno della società, in veste di *rom e romni* (uomo e donna sposati).

Va innanzitutto specificato che le attese verso i figli tendono a crescere in relazione all’aumentare della loro età e dell’interesse per l’altro sesso, fino al punto in cui i genitori confideranno sulla loro spontanea adesione al modello culturale proposto. Per diventare a tutti gli effetti membri del gruppo d’appartenenza, i ragazzi e le ragazze giunte in età da matrimonio dovrebbero aver consolidato dentro i valori fondanti. In questo senso saranno capaci di accettare la *mediazione* dell’incontro con lo sposo o la sposa da parte di chi è qualificato a

²⁵ Mead M., *L’adolescente in op. cit.*; Costarelli S., “Gradi d’età, ranghi di genere e gerarchizzazione minorile fra i xoraxané Romà di Firenze” in Piasere L. (a cura di), *Italia Romani*, CISU, Roma 1995.

valutare la moralità della persona verso la quale è scattato l'interesse. Coinvolgere i figli nelle feste private organizzate in famiglia nel fine settimana e accettare la loro presenza durante la fase preparatoria delle cerimonie solenni, sono le concessioni pensate dagli adulti per preparare i giovani al debutto in società. In questi momenti che si snodano tra pubblico e privato viene data ai figli la possibilità non solo di osservare come si svolgano le discussioni tra adulti, imparando ad intervenire nel momento opportuno e nel modo conveniente, ma anche di mettersi alla prova. Muovere i primi passi di danza di fronte a un pubblico, imparare a superare l'imbarazzo concentrandosi sugli schemi appresi per poi dare sfogo alla libera interpretazione, partecipare alla preparazione delle pietanze tradizionali, capire quali sono le tecniche di accoglienza e quelle adatte a creare un clima che favorisca la coesione tra i partecipanti sono le esperienze formative che gli adulti considerano come una vera e propria palestra per coloro che si apprestano a diventare adulti.

Solo inseguito, quando i ragazzi e le ragazze dimostreranno di aver acquisito le competenze necessarie per mostrare un certo contegno²⁶ negli incontri sociali, e di aver affinato quelle qualità considerate dal gruppo come le più desiderabili, sarà concesso loro di presenziare insieme ai genitori alle feste pubbliche, dove non sono ammessi comportamenti che violino le normative vigenti. Portare con sé ad una festa pubblica i figli e le figlie in età da matrimonio significa voler rendere nota la loro maturità e il desiderio che possano trovare un compagno con cui condividere la vita.

Pertanto gli adulti della famiglia, in previsione delle prime uscite pubbliche delle figlie e dei figli maggiori, iniziano a prestare molta attenzione al loro comportamento nello svolgimento delle mansioni domestiche o durante le discussioni, pretendendo da loro la massima adesione alle regole.

Da parte delle ragazze il desiderio di partecipare ad una festa risulta essere legato soprattutto alla lunga attesa di un riconoscimento come persone mature, che risale

²⁶ Per un approfondimento sul concetto di "contegno", inteso come l'elemento del comportamento cerimoniale dell'individuo espresso mediante l'atteggiamento, il modo di vestire, di muoversi, di parlare, e che viene solitamente considerato da chi osserva come una prova di ciò che l'attore è in altri momenti, vedi Goffman E, *Modelli e interazioni*, il Mulino, Bologna 1971, pp. 83-84.

alle prime motivazioni offerte dai genitori a giustificazione della loro esclusione da momenti pubblici.

Accade spesso che le bambine, vedendo gli adulti allontanarsi da casa ben vestiti per recarsi ad una festa, rimangano per giorni imbronciate e addirittura si rifiutino di andare a scuola perché restano in attesa del loro ritorno. Una sorta di legame totalizzante sembra intercorrere tra le bambine e i genitori cosa non riscontrabile nei maschietti che in genere li seguono.

Le uscite ufficiali finalizzate al matrimonio sono preparate dai parenti che cercano di rendere i giovani consapevoli della particolare importanza dell'evento. Obiettivo dei genitori, che decidono di portare con sé ad una festa i figli e le figlie in età da matrimonio, è quello di far scattare un interesse tra i giovani in situazioni controllate. Tant'è che una delle prime regole esplicitate riguarda il divieto di allontanarsi dai familiari e di intrattenersi con i coetanei dell'altro sesso. Rimane il fatto che il linguaggio non verbale diventerà, più o meno consapevolmente, il canale attraverso il quale esprimere le emozioni e i sentimenti, e creare così quel ponte che permette la comunicazione tra due mondi tenuti costantemente separati, quello femminile e quello maschile.

*B*²⁷, un giovane padre di famiglia di 22 anni, riguardando il video del suo matrimonio, ricorda di aver visto *A* in occasione delle nozze di un cugino. *B* mi spiega che furono proprio gli incroci di sguardi, i sorrisi, e i segni d'imbarazzo di lei a fargli intuire il sorgere di un interesse nei suoi confronti, il quale fu subito colto anche dai genitori presenti. Si tratta infatti di segnali che potranno essere facilmente captati anche dai famigliari, che in breve tempo dovranno valutare l'opportunità di allacciare dei rapporti con l'altra famiglia.

Per i genitori la mediazione dei rapporti tra i giovani adolescenti è giustificata dal fatto che questi sono ancora inesperti e potrebbero, se lasciati liberi di scegliere "cadere preda del fascino di una maggiore libertà"²⁸ e mettere a

²⁷ Le iniziali non sono l'abbreviazione del nome proprio degli intervistati ma ho voluto utilizzare le *CONSONANTI MAIUSCOLE* (*B, C, D, F*) per indicare i ragazzi rom sposati e le *VOCALI MAIUSCOLE* (*A, E, I, O, U*) per indicare le spose di sedici-diciassette.

²⁸ Pinter A., *Immigrati...op. cit.*, p.115. È evidente la corrispondenza di atteggiamenti tra i rom xoraxane che ho osservato e quanto afferma l'autrice negli studi relativi agli immigrati lingua araba.

repentaglio il loro futuro e l'onore dell'intera comunità con le sue caratteristiche²⁹. Si spiega quindi il motivo per cui nell'accordo di matrimonio, pur essendo protagonisti a tutti gli effetti i giovani, essi rivestano un ruolo marginale nel costruire l'alleanza, che è un patto tra famiglie i cui garanti sono gli adulti.

B descrivendo il succedersi degli eventi mossi da quello scambio di sguardi, racconta il suo disorientamento in quelle giornate che per tutti i familiari sembravano scorrere veloci per le tante cose a cui si doveva prestare attenzione. In pochi giorni i suoi genitori avevano raccolto molte informazioni sulla famiglia di *A*, programmando in tempi brevi una visita di conoscenza per valutare la possibilità di pensare al matrimonio.

Nell'intervista il padre, quasi per giustificare il suo atteggiamento autoritario nei confronti del figlio, ha voluto precisare che il matrimonio non sarebbe avvenuto se *B* non l'avesse consentito. Rimane certo comunque del fatto che, data la sua esperienza, un suo giudizio positivo sulla sposa sarebbe stato irrefutabile da parte del figlio, del quale conosce bene i gusti ed il carattere. Non va poi dimenticato che a suo avviso il buon esito dell'accordo è dipeso soprattutto dalla sua competenza nelle trattative.

In previsione del primo incontro di presentazione tra famiglie è consuetudine che i rappresentanti dei due gruppi si riuniscano in sedi separate, per accordarsi sulla modalità di gestione dei rapporti e per discutere sulle qualità indispensabili che una ragazza o un ragazzo deve possedere per poter far parte della famiglia.

In entrambe le famiglie, all'assemblea presieduta dai genitori devono necessariamente essere presenti i fratelli maggiori già sposati e coloro che essendo riconosciuti per dignità, stima, saggezza e capacità oratorie, hanno titolo per pronunciarsi come garanti della qualità morale del candidato e dei consaguinei e per testimoniare il comune accordo.³⁰ Solitamente si ritiene opportuno coinvolgere anche i maschi più giovani, perché ciò potrebbe accelerare il loro processo di maturazione e aiutarli a comprendere quel preciso universo di valori nei quali riconoscersi e sui quali impostare la vita. I più anziani sostengono che

²⁹ Pinter A., *Immigrati. ...op. cit.*, p.115.

³⁰ Milliams P., *Mariane tsigane*, L'Harmattan-Selaf, Paris, 1984.

per coloro che sono in età da matrimonio o si sono da poco sposati, tale occasione potrebbe essere importante per fermarsi a riflettere, in modo più consapevole, su quanto sia determinante la cura del proprio atteggiamento. Perché se si ambisce al riconoscimento delle qualità che è nel proprio interesse dimostrare, bisogna innanzitutto sapere quanto possa essere comunicativo il rispetto con cui ci si rivolge agli anziani, ai capi-famiglia e anche alle donne sposate, senza sminuire la gravidanza che possono avere l'abbigliamento e tutti quegli elementi apparentemente insignificanti, ma che in realtà per l'interlocutore sono degli indizi da cui dedurre l'integrità della persona e la sua reale adesione alle norme condivise.

É previsto che nel momento in cui ci si presenterà, gli uomini intercalino ai convenevoli le informazioni necessarie all'interlocutore per ricostruire l'albero genealogico sul quale s'incardina l'onore del ragazzo.

Trattandosi di una comunità che segue il modello patriarcale, risulta scontato che entrambe le famiglie menzionino per primo il *phuro*, il capostipite³¹. La risposta "*sono figlio di*" farà così da preambolo ad ogni ulteriore specificazione, con lo scopo di recuperare un antico legame tra gruppi familiari e con esso la memoria comune.

A questa prima fase emotivamente coinvolgente, in cui avverrà il recupero dei ricordi che legano il passato delle due famiglie, seguirà una riflessione sull'educazione che i figli hanno ricevuto. Perciò il confronto verterà su degli argomenti che, nonostante esulino dalla quotidianità, al contempo ne sono ordinatori: i *valori* e quindi i contorni entro i quali la donna e l'uomo sono disegnati e i figli sono stati formati.

Ricorda l'artista rom Morelli che "un rom non è tanto importante per quello che fa ma per come lo fa", e proprio su questo principio si baserà la possibilità di pattuire

³¹ Williams P. spiega che "un individuo non è sempre designato con la stessa "formula" in quanto, se ritenuto più vantaggioso, sarà possibile privilegiare il legame con il nonno materno a scapito di quello paterno." In *Parigi-New York: l'organizzazione di due comunità zingare* contenuto nel saggio curato da Piasere L. (a. c. di), *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Liguori Editore, Napoli 1995, p. 299

quell'accordo³² che sancirà l'unione tra i due giovani, considerati i depositari del nome e dell'avvenire della famiglia.

Per tale motivo è consuetudine che negli incontri familiari antecedenti al confronto, la questione più delicata da dibattere riguardi la modalità di presentazione di sé consona alla circostanza. Tutto sembra partire dalla necessità di riflettere sulla prima domanda che verrà posta loro “*chi siete?*”. Un interrogativo che implica un'analisi molto complessa che, come detto, procederà dal recupero della memoria parentale, per poi volgere verso altre argomentazioni prettamente legate alle regole di condotta da applicare nella situazione prevista. Infatti, per quanto possa apparire informale, l'incontro seguirà un certo cerimoniale che richiede un'adeguata preparazione del modo di porsi e di parlare.

In un momento di ritrovo con alcuni uomini, un padre mi ha confidato che quando si partecipa in veste di capo-famiglia, nella discussione è opportuno tralasciare le informazioni che non si confanno al ruolo interpretato. Bisogna essere accorti a non esulare dagli argomenti sui quali ci si è preparati, avendo cura che essi promuovano il senso di fiducia di chi ascolta. È poi fondamentale evitare le discussioni riguardanti le difficoltà nella gestione degli affari, i problemi di rapporto con la moglie, o la salute cagionevole dei familiari. Al contrario andrebbe presentata la propria autorevolezza principalmente dimostrando una certa competenza nell'interloquire, affinata dall'esperienza acquisita negli anni.

Secondo quanto dichiarato, il superamento della iniziale fase d'imbarazzo per molti sembra essere il momento più difficile, motivo per cui nelle riunioni in famiglia sempre si stabilisce chi avrà la parola per primo³³. Esso sarà scelto tra coloro che si distinguono per l'abilità dimostrata nel governare le proprie emozioni, senza lasciar trapelare segnali che potrebbero essere interpretati come

³² “Nel corso di questi incontri tra i capifamiglia, si determina il prezzo da pagare da parte del padre del fidanzato. Si tratta di veri e propri mercanteggiamenti, in cui il padre calcola, per eccesso, quanto sua figlia gli costa dalla nascita. Non è però coretto parlare di matrimonio per vendita perché, quando la giovane si sposa lascia la famiglia impoverendo il gruppo, perciò il marito diviene debitore di un certo valore. Ma la dote non estingue il debito. Il prezzo stabilito diviene così una sorta di pegno nelle mani dello suocero, la credenziale per la restituzione”. Cozannet F., *Mythes et coutumes religieuses des tsiganes*, Payot, Paris 1973, p. 95.

³³ Nel gruppo non esistono capi eletti ma il posto di responsabilità è dato dalle competenze, di solito riconosciute a colui che per esperienza sa condurre una discussione. Per approfondimenti si veda il capitolo Spinelli S., “L'arganizzazione sociale” in Spinelli S., *Baro ...op. cit.*, pp. 100-128.

rivelatori di debolezza del gruppo. Proclamare le proprie affermazioni con tono fermo e grave, argomentare su questioni che riguardano le problematiche che la comunità deve affrontare per poter sopravvivere, porsi in rispettoso ascolto quando l'interlocutore si esprime, sono le principali regole da osservare al fine di esplicitare in modo inequivocabile i valori che sono stati trasmessi alla prole.³⁴

Facendo riferimento all'analisi presentata da Goffman sui comportamenti cerimoniali, possiamo precisare che la possibilità che si giunga ad un'intesa per organizzare i festeggiamenti dell'unione tra i due, parte proprio dagli atti di deferenza presentati, in questo caso, verso i famigliari della sposa. Gli intervistati hanno infatti confermato che il comportamento assunto durante l'incontro diventa una sorta di impegno a trattare l'interlocutore nel medesimo modo anche nei rapporti futuri "con questo impegno si afferma che le aspettative e gli obblighi del destinatario - sia sostanziali che cerimoniali - saranno permessi e favoriti"³⁵.

Trattandosi di un dialogo tra capi-famiglia dobbiamo anche considerare che il rimpallo delle domande avviene all'interno di un rapporto simmetrico, per cui coloro che parlano hanno, uno nei confronti dell'altro, gli stessi obblighi e le medesime aspettative. Durante un'intervista, l'affermazione di un padre "ognuno è capo a casa propria" riferita alla possibilità di intervenire rispetto ad alcune problematiche riguardanti un'altra famiglia, dimostra quanto l'applicazione di questa norma valga in ogni situazione, compresi i cerimoniali, nei quali essa si traduce in atteggiamenti di reciproco rispetto. Sembra poi che questo tipo di rapporto tra famiglie, comporti una forma di aggregazione basata su un modo analogo di rispondere alle istanze provenienti dalla società maggioritaria.

Ora, mi sembra opportuno precisare che, data la natura orizzontale dei rapporti tra capi-famiglia, le regole di condotta avendo un carattere interpersonale per entrambi gli interlocutori sono contemporaneamente degli obblighi da rispettare e delle aspettative che devono trovare risposta. Seguendo le dinamiche di questo tipo di rapporto, in cui i soggetti coinvolti sono in una posizione paritaria, si

³⁴ Alcuni interessanti spunti di riflessione sull'imbarazzo e organizzazione sociale si possono trovare in Goffman E., *Modelli di interazione*, il Mulino, Bologna 1971, p. 105. Per quanto riguarda le modalità di comunicazione proprie della cultura analfabeta vedi Callari Galli M., Harrison G., *Né leggere né scrivere. La cultura ...op. cit.*

³⁵ Goffman E., *Modelli...op. cit.*, p. 66.

procederà nella discussione affrontando questioni relative alla formazione ricevuta dalla ragazza e dal ragazzo. Sulla comparazione di quest'ultimi dati, nei quali confluiscono le osservazioni sulla condotta sostenuta, si valuterà la possibilità di concludere l'accordo per lo sposalizio.

Qualora gli interlocutori mostrassero dei comportamenti contraddittori e perciò facessero sorgere dei dubbi sulla serietà della loro condotta, si tenderà a sostenere che il pretendente è ancora immaturo e non ancora pronto per mantenere la moglie e metterla nelle condizioni di rendere onore al gruppo parentale dando alla luce molti figli³⁶. Per i genitori concedere la mano della propria figlia non è infatti una cosa di poco conto.

Nelle interviste i padri e le madri sollecitati ad esprimere cosa significhi il matrimonio della figlia hanno lasciato emergere quanto la sua uscita di casa sia un passaggio difficile anche per loro, perché questa scelta implica il distacco dalla figlia e l'affidamento della persona amata ad altri.

Va anche considerato che l'affidare la figlia³⁷ ad una nuova famiglia reca il valore simbolico del dono, che esprime la fiducia e la condivisione di uno stesso modello educativo, che si vorrà riscontrare soprattutto quando la *bori* diventerà madre. Proprio in riferimento a quest'ultimo fatto, ho potuto constatare che per i familiari della sposa una delle fonti di maggiore preoccupazione, anche dopo le nozze, rimane l'incertezza che la figlia sia in grado di adattarsi al nuovo ambiente. Un timore indicibile che ho intuito nelle interviste e velato da una sorta di garanzia posta nelle competenze educative della madre. Solo i parenti meno coinvolti sono stati in grado di esprimere il motivo della preoccupazione, legata peraltro alla conoscenza del temperamento di colei che abbandonerà la sua gente e il luogo nel quale è conosciuta.

³⁶ Costarelli S., "Essere <<donna>>, essere <<uomo>>", in Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione ... op. cit.*, pp. 102-106.

³⁷ L'affidare un figlio è pratica diffusa tra le madri rom per quello stile di cooperazione di cui si parla nel capitolo secondo, relativo alla cura dei bambini piccoli.

Qui si pone la delicata questione dell'identità personale in riferimento a quella del gruppo di appartenenza³⁸, cioè e dello spazio riconosciuto all'individuo in rapporto alla vita comunitaria.

Anche per i genitori del ragazzo conoscere la famiglia della ragazza è fatto indispensabile, in quanto garante della moralità della giovane che entrerà a far parte del gruppo. L'ambiente in cui si viene accolti, gli strumenti scenici³⁹ presentati dagli interlocutori, le discussioni faccia a faccia tra le madri riunite in appartata sede e l'analisi di tutti quegli atti di riguardo dimostrati nei loro confronti, diventano parte integrante della comprensione del contesto educativo nel quale la giovane è cresciuta. Da questa esperienza e dalle informazioni ricevute circa gli avi da cui discende la famiglia dipenderà la loro decisione e conseguentemente il futuro dei figli e della loro famiglia.

Nel rispetto del rito è consuetudine che, qualora le famiglie siano favorevoli all'unione, i padri con una stretta di mano pongano termine alle discussioni, siglando in questo modo l'accordo.

Da quel momento spetterà allo sposo, con l'aiuto della sua famiglia, provvedere ad ogni bisogno della futura *borì* (futura sposa). Il dono di fiducia ricevuto attraverso la concessione della mano della ragazza dovrà essere ricambiato attraverso il dono di tutto l'occorrente per i festeggiamenti⁴⁰. Perciò a partire dal *konageci*, la festa che sarà organizzata per celebrare il passaggio della ragazza dall'età dell'adolescenza all'età adulta, la famiglia dello sposo dovrà procurare il necessario per festeggiare anche il trasferimento nella casa del marito e la prima notte di nozze, il *jinipé*. Bisognerà poi curare l'organizzazione del *bjiáv*, ossia della festa in cui viene annunciata a tutta la comunità l'entrata in società della coppia. Ma considerando la solennità di quest'ultima tappa del rito nuziale, sarà

³⁸ La nozione "d'identità" può essere riferita al soggetto individuale considerato nella sua complessa personalità psicologica, etica, culturale, oppure a un gruppo sociale e umano visto nelle sue caratteristiche socio-culturali, nei rapporti con la storia, l'ambiente e il territorio che gli pervengono. Indubbiamente esiste un rapporto d'interpenetrabilità tra identità personale del singolo e l'identità collettiva del gruppo cui egli appartiene. In questo contesto il riferimento va al secondo tipo per il fatto che il fine è quello di approfondire fattori socio-culturali di gruppo. Per approfondimenti vedi Lanternari V., *Antropologia religiosa. ...op. cit.*, p. 57.

³⁹ Goffman E., *La vita quotidiana...op. cit.*, 1986, pp. 34-35.

⁴⁰ Mauss M., *Saggio sul dono. Forma e motivi dello scambio nelle società antiche*, trad. it. Einaudi, Piacenza 2002.

opportuno organizzarla in modo tale da far sì che in futuro venga ricordata per la sontuosità e lo sfarzo con cui le due famiglie hanno voluto celebrare la loro unione e l'unione dei loro figli.

Spetta al padre avanzare le ingenti pretese. Nonostante i limiti delle spese siano concordati, è previsto che inizialmente la richiesta superi le aspettative del contraente. Questo perché si tratta del modo convenzionale concesso al padre per esprimere il dolore dovuto al distacco dalla figlia, e per dimostrare l'impegno profuso affinché diventasse una *cihorì laccì* (brava ragazza).

Con questa ultimi accordi si chiude l'incontro di presentazione tra le due famiglie rom, che risulta essere determinante per le scelte che i membri dei due gruppi sono chiamati a fare e per le ricadute che avranno sulla vita dei giovani, che sul futuro della comunità.

Abbiamo visto che il dialogo è finalizzato all'analisi del comportamento delle persone che hanno maggiore incidenza sul percorso formativo della ragazza o del ragazzo, si tratta perciò di una discussione incentrata sul modello da proporre ai giovani. Le famiglie intervistate hanno dichiarato che a loro avviso i genitori dovrebbero dimostrare di aver fatto sì che il proprio figlio, o figlia, fosse giunto in età da matrimonio attraverso un percorso educativo analogo a quello che essi stessi propongono ai loro figli.

3. I preparativi e l'abito nuziale

Nel precedente paragrafo abbiamo visto come nell'incontro tra adulti, entrambe le parti rappresentanti le due famiglie abbiano lasciato volutamente trasparire il modello ispiratore del loro vivere, comunicato sin dalle prime battute mediante la presentazione del quadro genealogico e poi ulteriormente ribadito dall'azione condotta secondo modalità ben ponderate. L'ascolto di quanto viene detto, accompagnato dalla vista dell'abbigliamento e degli atteggiamenti messi in scena e l'impressione suscitata dalla stretta di mano scambiate sono state le esperienze fisiche, emotive e conoscitive sulle quali gli interlocutori hanno costruito l'immagine di chi stava loro di fronte, e sulla base della quale è stata valuta la possibilità o meno di concludere l'accordo.

Va però sottolineato che, anche in questo caso, l'interpretazione dei messaggi dipende dal ricevente, o meglio dalle sue attese e dagli strumenti culturali che egli possiede per analizzare ciò che sta avvenendo.

Affinché si realizzi un'interazione sociale è infatti necessario che sia condivisa non solo la lingua ma anche il linguaggio non verbale, nel quale il *corpo* ha una parte preponderante. Quest'ultimo, essendo il principale veicolo di messaggi impliciti, è però investito di un valore simbolico che fa riferimento a determinati archetipi, in base ai quali è stato elaborato il sistema di comunicazione. Soprattutto nelle situazioni formali il corpo diviene una sorta di "luogo pubblico", di spazio agito nel quale e attraverso il quale una collettività comunica i valori fondanti del gruppo. Il corpo diventa portavoce della formazione ricevuta e da trasmettere alle nuove generazioni e, per colui che osserva, risulta essere l'immagine dell'interlocutore del quale i figli dovrebbero essere la proiezione.

La lunga presentazione tra genitori ha infatti suscitato delle reciproche aspettative sugli sposi, che dovranno trovare riscontro anzitutto durante i festeggiamenti, momenti in cui, per gli uni il ragazzo e per gli altri la ragazza, dovranno dimostrare di saper gestire la scena. Per gli sposi è perciò determinante saper seguire le regole del cerimoniale, presentando simbolicamente i valori su cui si radica il rapporto uomo-donna e la famiglia che si costituirà.



Abiti tipici del Konageci

C, descrivendomi il periodo in cui la *familija* collaborava in vista delle sue nozze, sembra rivivere le emozioni di quei giorni in cui si trovò per la prima volta al centro dell'attenzione. Era sconcertato dal rispetto con cui tutti si rivolgevano a lui, cosa che ora mi racconta come un'anticipazione della responsabilità che comporta il diventare uomo sposato, anche se a soli sedici anni.

C afferma che in quei giorni perfino i bambini e le bambine gli stavano intorno, nessuno di loro sembrava aver voglia di giocare ad altro se non ad imitarlo e forse ad immaginare come sarebbe avvenuta l'entrata in famiglia della *ciai laccì* (una buona ragazza).

Ho potuto constatare che anche i bambini maschi nutrono curiosità per il comportamento sostenuto dello sposo e, quasi per dimostrarsi all'altezza della situazione, tendono ad imitarne la figura e a porsi in atteggiamento di ascolto, proprio come s'addice ad un uomo.

La musica che risuona nel cortile solitamente proviene dal luogo in cui le donne stanno lavando i vestiti che serviranno per la cerimonia, mentre sotto il loro sguardo le figlie si stanno esercitando nelle danze che accompagneranno l'esibizione della sposa. Memorizzare i passi seguendo le indicazioni della nonna sembra richiedere molto allenamento, ma una *borì* mi raccontava che la parte più difficile è quando viene chiesto di abbandonare ogni schema e lasciarsi trasportare per riuscire a tradurre nel linguaggio del corpo la passionalità trasmessa dal canto.

Le bambine e i bambini, che insieme ai più piccoli di solito ciondolano intorno agli adulti, tendono a radunarsi per provare i primi passi di danza. I loro interessi entrano nel gioco e sembrano essere legati alla festa: condividono impressioni sullo sposo, sui vestiti che sono stati acquistati per la sposa e sulle aspettative che tutta la comunità riversa sulla prima notte di nozze⁴¹.

Solo gli ultimogeniti maschi e femmine, abituati ad avere per sé tutte le attenzioni, cercano di fraporsi nelle discussioni oppure scelgono di isolarsi per attirare lo sguardo degli adulti, nel tentativo di ripristinare quegli equilibri che di solito consentono di avere dei privilegi rispetto agli altri bambini. Conseguentemente a questi atteggiamenti inscenati dai piccoli, i padri e le madri tendono a consolarli promettendo loro a suo tempo una festa di matrimonio ancora più bella.

Le occupazioni di questi giorni risultano evidentemente orientate ad attività che esulano dal quotidiano mentre si innestano nei ritmi della celebrazione che verrà. Ciò, vale anche per i bambini e le bambine in età scolare che, come si è potuto notare, rimangono a casa per poter partecipare ai preparativi e alleggerire da alcune incombenze le mamme che si devono allontanare per provvedere ai doni da offrire alla sposa.

È compito delle *romnì*, che appartengono alla famiglia dello sposo, la scelta del vestito nuziale bianco adatto alla sposa, di quello rosso e di uno blu, del velo rosso vermiglio che le coprirà il volto e anche dei bracciali, degli anelli e della collana sulla quale sono appese grandi monete d'oro. Niente potrà essere lasciato al caso, nemmeno l'abbigliamento da utilizzare nei giorni seguenti ai festeggiamenti, innanzitutto perché la dote ha la funzione di valorizzare quelle peculiarità della *borì* che sono state presentate dai genitori, e perciò sono attese dai suoceri, motivo per cui la decisione spetta alla zia dello sposo più anziana e alle maggiori conoscitrici della capacità comunicativa dell'abbigliamento.

Queste donne non cuciono stoffe per confezionare vestiti che siano conformi ai loro gusti e alle usanze, pertanto devono acquistare gli abiti nuziali in negozi specializzati che si trovano nelle grandi città, oppure contattando dei conoscenti che hanno la possibilità di procurare quanto serve. Ma il problema è da

⁴¹ Sulla delicata questione dello sviluppo dell'identità si veda: Mussen P. H., *Psicologia dell'età evolutiva*, Giunti, 1974, p. 81-110.

ricercarsi nella difficoltà a trovare gli indumenti di uso domestico consoni ai canoni morali propri, che esulano dai codici di eleganza della società maggioritaria. Anche tra i tanti scaffali dei negozi dei centri commerciali non è facile trovare le camicette colorate, tanto meno la *sukna*⁴², la gonna con la balza sufficientemente lunga da arrivare a coprire le caviglie, per cui spesso è necessario l'apporto di modifiche e l'adattamento al significato intrinseco all'usanza.

Sappiamo che il mantenimento di consuetudini nell'abbigliamento, come anche la preparazione di certi cibi, sono i principali usi che ciascuna cultura elabora e utilizza come riferimenti identitari per mostrare visibilmente l'adesione ai principi del gruppo. In effetti per la *romnì* l'uso della gonna lunga è indice di un ruolo e dell'adesione ai valori del gruppo, tant'è che il suo uso non viene giustificato con alcuna motivazioni legata alla comodità, qualità invece attribuita ai pantaloni, che per questo motivo sono indossati anche dalle bambine. Secondo gli studiosi questo costume non può essere interpretato nemmeno sulla base dei criteri di modestia propri di altre culture⁴³, in quanto è espressione di peculiari categorie entro le quali viene concepita la *romnì*.

La definizione di cosa può considerarsi afferente alle sfere del maschile e del femminile, del puro distinto dall'impuro, del pudico invece che impudico è un modo comune ad ogni cultura per dare un ordine alla realtà. Gli studi antropologici hanno anche dimostrato che nonostante l'universalità di queste opposizioni, che in tutte le culture hanno avuto origine dall'osservazione di dati naturali, ogni gruppo sociale ha un sistema classificatore proprio che pone l'asse separatore del binomio in posizioni diverse⁴⁴. Ciò comporta la necessità di scavare ulteriormente nell'immaginario degli uomini e delle donne rom conosciuti, per cogliere le credenze che insistano sulla dimensione fisica.

Tutto sembra partire dal corpo, da differenze iscritte nel biologico e nel fisiologico, riconoscibili in ogni tempo e luogo, alle quali verrebbero associate

42 Su-kanà (gonna), Su-nakà (oro), su-kare (bello) sono precedute entrambe dal prefisso su-abbreviativo di susò (puro)

43 Okely J., *Donne zingare. Modelli in conflitto* p. 255 in Piasere L. (a. c. di), *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Liguori Editore, Napoli 1995

44 Hérítier F., *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, (tr. Fiore B) Laterza, Roma 1997

altre coppie di opposti: sole/luna, caldo/freddo, attivo/passivo, forte/debole e molti altre. Tra questi elementi uno dei due termini risulta però predominante e, dato il fatto che viene associato al maschile, il femminile viene pensato come inferiore, probabilmente per motivi legati alla preservazione del gruppo. Perciò, come in molte altre culture, gli individui che nascono di sesso femminile subiscono l'interpretazione negativa legata alla originaria differenza, e la donna viene pensata impura perchè dotata di pulsioni sessuali incontrollabili e soggiogata prima alla subordinazione dei genitori e dei fratelli, poi del marito e della famiglia di quest'ultimo. La lingua stessa, essendo espressione della cultura, ci fornisce la principale prova di quanto detto. Il termine romanés *ming* usato per indicare l'organo sessuale femminile, ha anche un altro significato: esso viene usato in riferimento all'animale considerato impuro per eccellenza, la rana; viene infatti detto "mangiatore di rane" colui che non è gradito⁴⁵, fatto che esplicita la rappresentazione che in questa cultura si ha della donna. Questa logica, che esprime come delle differenze possano far nascere e giustificare una forma di potere, nel concreto si traduce in diversità di genere secondo le quali sono stabiliti i ruoli. I vestiti acquistati per la borì sono a tutti gli effetti il simbolo rappresentativo della norma che vuole la donna distinta dall'uomo e impegnata unicamente nella vita familiare; un messaggio che le ragazze e i ragazzi iniziano ad interiorizzare sin da molto piccoli, osservando la mamma e il papà e partecipando ai preparativi e ai riti di matrimonio dove lo svolgersi delle azioni confermano la regola.

Nella fase preparatoria immediatamente precedente alla festa, le adolescenti prossime al matrimonio seguono la mamma e insieme alle *romnì*, guardano le foto della sposa e cercano di intuirne i gusti e di scoprirne la taglia in modo da poter trovare dei vestiti adeguati. Per le ragazze di tredici-quindici anni, la partecipazione alle discussioni sulla preparazione della dote per la sposa sembrano avere nell'immediato degli effetti socializzanti diretti verso l'interno della comunità d'appartenenza. Essi si possono cogliere a partire dall'abbigliamento usato in prossimità dei festeggiamenti, dato che i pantaloni

⁴⁵ De Veaux De Foletier F., *op. cit.*, 89; Spinelli S., *Baro Romano... op. cit.*, p. 145

vengono sostituiti con la gonna; sono le ragazze stesse ad esprimere disapprovazione per l'uso dei pantaloni dopo le nozze, in quanto solo attraverso la *sukna* (gonna) si rendere evidente il ruolo di moglie e madre.



*Donne rom con bambini.
La giovane non ancora sposata si nota dai pantaloni che indossa.*

L'efficacia del ruolo orientativo dei genitori si dimostra in questi atteggiamenti delle ragazze che sembrano aver compreso il significato dei costumi consoni ai diversi contesti, quello familiare e quello scolastico frequentato. Esse appaiono anche in grado di dare una diversa interpretazione all'atteggiamento degli adulti in base al fatto che essi siano rom o gagè, sapendo poi fare una distinzione tra la realtà familiare e il mondo immaginifico della tv o fissato nei foto-romanzi che hanno l'abitudine di sfogliare.

Anche le mamme, come le figlie, durante i preparativi sono chiamate a comparare i propri costumi con quelli della società maggioritaria. Quando devono provvedere all'acquisto dei vestiti adatti alle mansioni domestiche che la sposa dovrà svolgere, devono recarsi nei negozi. Tale passaggio implica però due importanti fattori: l'uscita dalla cerchia familiare dove i valori e i costumi sono condivisi in un quadro di sicurezze e l'incontro con realtà altre, che potrebbero mettere in discussione il patrimonio valoriale di cui ogni romnì è portatrice. L'inevitabile confronto con i costumi delle *gagì* (donne non rom) può però portare a scelte che rimarchino i *confini* culturali, oppure all'emergere di curiosità e

desideri che escono dai limiti del consentito; è per questo motivo che le donne più anziane ed esperte nel campo della tradizione sono presenti a tali atti, quasi a garanzia della fedeltà al modello condiviso.

Non si può poi sottovalutare che si tratta del dono della dote⁴⁶, gesto in cui s'incardina il processo del dare-ricevere-ricambiare, spiegato da Mauss⁴⁷. Perciò per la famiglia della ragazza il vestito nuziale e tutti gli altri doni ricevuti avvaloreranno il rapporto di reciprocità stretto con la donazione di fiducia, e al contempo per la ragazza saranno sinonimo di passaggio e simbolo del nuovo habitus⁴⁸ che incarna con la vestizione. Attraverso il *dono* dell'*abito* si entra così nel rituale pensato per rendere la ragazza consapevole della sacralità del matrimonio e delle responsabilità che esso comporta.

⁴⁶ Ne caso osservato la dote (dal latino *dōs, dōtis* "dare") viene elargita dalla famiglia dello sposo come prova del proprio impegno a prendersi cura della ragazza. Solitamente però, nella società maggioritaria, questo termine viene usato per indicare il complesso di beni che la moglie porta al marito a titolo di contributo agli oneri del matrimonio.

⁴⁷ Mauss M., *Saggio sul dono. Forma e motivi dello scambio nelle società antiche*, trad. it. Einaudi, Piacenza 2002.

⁴⁸ L'*habitus*, in quanto sistema di schemi, genera azioni coerenti relativamente al gruppo o classe di appartenenza: l'*habitus* non è dunque né universale, né specifico a un individuo. Secondo Bourdieu, l'*habitus* è l'elemento centrale della riproduzione sociale e culturale in quanto è capace di generare comportamenti regolari e attesi, che condizionano la vita sociale degli individui in relazione alla loro classe di appartenenza..

4. Konageci: il rito di passaggio

Nella famiglia di *E* si respira un'aria di festa, sono arrivati i vestiti e i tanti ornamenti d'oro donati dalla famiglia di *D* per dare inizio ai preparativi del *konageci*, il rito di passaggio alla vita matrimoniale.

Una vastissima letteratura scientifica ha analizzato la ritualità con cui si celebrano le molteplici transazioni che avvengono lungo l'arco della vita, ricordiamo l'analisi di Van Gennep, Levi-Strauss, Mauss e in Italia Cirese, Lanternari e molti altri. Ma in questa sede risulta particolarmente interessante notare che già a partire dai primi studi etnologici e folkloristici il *rito* può essere considerato importante dal punto di vista pedagogico per la sua preminente funzione educativa. La forma rituale presenta attraverso una specifica simbologia le regole di condotta dirette ad orientare l'agire del neofita e di chi partecipa come organizzatore o osservatore.

Nel caso specifico della ragazza il passaggio all'età adulta implica un distacco non solo simbolico ma anche concreto dai propri affetti e dalla casa natale.

La madre di *E* ricorda che il *konageci*, la festa di uscita della figlia dal gruppo familiare, coinvolse emotivamente tutti i partecipanti ma in modo particolare lei che non riuscì ad assistere alla sua partenza. Anche il fratello ricorda il senso di vuoto provato quando la sorella lasciò la casa, perché per lui ciò significò la perdita di colei con la quale aveva condiviso molti momenti della propria giornata. Il padre aggiunge che a tale dolore va sommata la preoccupazione per la riuscita dell'accordo con la famiglia dello sposo che dipenderà, in buona parte, dalla capacità della figlia di dimostrare quanto appreso dalla madre e di adattarsi al nuovo ambiente. In effetti gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza per le ragazze sono il tempo della formazione in cui, imitando le figure femminili del gruppo, si cimentano in nuove esperienze. Sovente accade che le bambine debbano sospendere la frequenza scolastica prima dell'assolvimento dell'obbligo, allo scopo di evitare qualsiasi distrazione e ostacolo all'apprendimento delle

competenze indispensabili per sposarsi e dei diritti e dei doveri propri di una *romnì*.

Al contempo il ragazzo è stato iniziato all'età adulta ma in questo caso, non avvenendo un cambiamento di dimora e un effettivo distacco fisico dai parenti, il coinvolgimento emotivo assume sfumature diverse. Si tratta comunque di un evento importante in quanto per il protagonista implica l'inizio della vita di coppia e la presa in carico di tutte le responsabilità che ne conseguono, mentre la famiglia dovrà riorganizzare i ruoli e gli equilibri all'interno del gruppo.

Questa prima fase di "uscita" (*konageci*) comprende il rito di aggregazione che unisce i due giovani sul piano pubblico, il quale presenta attraverso una ricca simbologia ciò che per i due è avvenuto sul piano individuale, ossia lo svelamento della ragazza e la deflorazione.



Sposa che tocca lo stipite della porta, prima fase del rito di passaggio



Fase dello svelamento

I velata di rosso oltrepassa la soglia di quella che sarà la sua nuova casa e nel farlo asperge con un liquido composto da acqua e zucchero lo stipite della porta in segno di buon auspicio.⁴⁹ *F* la raggiunge e con un coltello svela il suo volto e timidamente incrocia quegli occhi che qualche mese innanzi avevano mosso il suo interesse, quindi con tre abbracci si scambiano promesse di eterna unione. L'esplicitazione delle promesse e delle responsabilità, avvenendo davanti alla famiglia riunita, assumono valore personale per i soggetti stessi, che in tale situazione stringono un patto tra loro e sociale nei confronti della comunità verso la quale giurano rispetto.

I spiega di aver compreso profondamente solo nei giorni successivi alle nozze la portata del patto siglato, attraverso l'atto simbolico di nutrire tutti i commensali secondo un ordine gerarchico che va dal capofamiglia all'ultimo bambino. Infatti furono proprio le attività ordinarie a dare concretezza a quegli insegnamenti che la orientavano alla dipendenza innanzitutto dal marito, poi dal suocero e dalla suocera, dai cognati, dalle cognate e dai rispettivi bambini ai quali ha giurato massimo rispetto.

F racconta di aver capito di essere oramai diventato un uomo nel momento in cui suo padre cominciò a parlargli delle ragazze, ma solo dopo i festeggiamenti delle nozze aveva percepito il carico di responsabilità che l'età adulta porta con sé. Perché fino a quel momento aveva pensato solo ai diritti che avrebbe acquisito, cioè alle situazioni considerate desiderabili e mai alle difficoltà che comporta il vivere in coppia e diventare capo-famiglia.

Si può notare che nel rito, attraverso i gesti sono stati esplicitati e fatti vivere agli iniziati gli insegnamenti che successivamente prenderanno concretezza in quel primo periodo considerato di apprendistato⁵⁰ in cui i giovani saranno seguiti e guidati dai parenti. Al completamento di questa fase gli sposi giungeranno a prendere coscienza del ruolo da assumere al quale conseguirà una necessaria riformulazione dell'immagine di sé.

⁴⁹ Si tratta di una simbologia tipica del rito di passaggio dalla vita singola alla vita di coppia. Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Borighieri, Torino 1981, pp. 100-120.

⁵⁰ Mair L., *Il matrimonio: un'analisi antropologica*, il Mulino, Bologna 1976.

Diversamente dal ragazzo per il quale dopo il matrimonio le figure di riferimento rimangono i familiari, per la ragazza la figura della madre e la guida diventa la suocera. In questo modo i due iniziati chiedono spiegazioni, riflettono e integrano le conoscenze e le competenze necessarie a gestire la nuova condizione di vita. Si può così sostenere che il rito nuziale abbia dato effettivamente avvio ad una nuova fase di apprendimento in cui i giovani cominciano a mettere in relazione “la parte con il tutto” e ad avere una maggiore coscienza di sé, dei propri ruoli, dei desideri e dei bisogni. Lo spazio lasciato alla dimensione personale passa attraverso il ruolo che si assume nel gruppo. Così il ragazzo dovrà mettersi in ascolto degli uomini per affinare le sue capacità di essere marito e padre. Analogamente la ragazza dovrà ascoltare gli insegnamenti della suocera e delle cognate che indicheranno come espletare il suo compito di sposa e madre. Il tutto avviene con il coinvolgimento di tutti i membri della famiglia. Tale situazione perciò ha valenza educativa anche per i bambini e le bambine, che osservano gli atteggiamenti dei fratelli da poco sposati e ascoltano gli insegnamenti dei genitori e delle sorelle maggiori, dei nonni e degli zii, elaborando le informazioni relative alle implicazioni dell’essere *rom/romni*.

*a*⁵¹, una bambina di otto anni a scuola lamenta un implacabile mal di pancia e sorseggiando un tè caldo mi confida le sue preoccupazioni. Ha visto la foto della futura moglie del fratello e in famiglia si sta preparando la festa per la prima notte di nozze; il suo malessere nasce proprio da questo fatto, cioè dalla coscienza che sta crescendo e presto anche lei dovrà lasciare la mamma e il papà, sposarsi e avere dei bambini.

e prendendo in mano la scopa mi vuole dimostrare la sua abilità nel tenere in ordine la casa. Oramai ha quattordici anni e con fierezza mi spiega come preparare la *pita*⁵² aggiungendo “solo una bambina non la saprebbe fare!”.

La routine quotidiana con tutti i suoi momenti rituali è di per sé scuola di vita; in ogni momento c’è qualcuno o qualcosa che insegna e altri che apprendono.

⁵¹ In questa ricerca le *vocali scritte in corsivo minuscolo (a, e, i, o, u)* indicano le bambine mentre le *consonanti in corsivo minuscolo (b, c, d, f, g...)* indicano i bambini.

⁵² Pane preparato secondo una ricetta tradizionale.

Nel caso specifico dei bambini rom la ritualità comporta un'ampia gamma di azioni che vanno dai preparativi al rito in sé; tutto in questo percorso diviene momento formativo e da ogni azione e immagine i bambini imparano a costruire il domani.

Sappiamo che il messaggio veicolato dall'immagine, ai fini dell'apprendimento, risulta particolarmente efficace, in quanto immediatamente percepibile e coinvolgente a livello emotivo. Rispetto alla comunicazione per via linguistica, quella espressa dall'immagine risulta ancora più puntuale poiché carica di valenza simbolica⁵³. I riti perciò, con la forza del simbolo e dell'immagine mostrano il proprio valore educativo e socializzante offrendo delle risposte agli interrogativi suscitati dalle regole imposte dagli adulti della comunità. Il gesto vissuto dagli sposi e colto dall'osservatore, rinviando ad un ordine culturalmente determinato, propone così uno schema che orienterà i bambini stessi nella decodifica del mondo che li circonda e del modo di comportarsi delle altre persone. Attraverso prove ed errori, approvazioni e rimproveri, i bambini si appropriano così dei comportamenti di chi si pone loro come modello.

⁵³ Duranti A., *Antropologia del linguaggio*, Martelli, Roma 2000, p. 134.



Il rito del matrimonio propedeutico all'esperienza dei bambini. I bambini presenti imparano dalla simbologia i valori della cultura di appartenenza.

Capitolo Cinque

***BAMBINI E BAMBINE ROM A SCUOLA, LA PRIORITÀ
DELL'ESPRESSIONE DI SÉ***

Capitolo Cinque

BAMBINI E BAMBINE ROM A SCUOLA, LA PRIORITÀ DELL'ESPRESSIONE DI SÉ

Uno dei primi passaggi che in genere i bambini vivono come protagonisti è l'inserimento scolastico, per i bambini e le bambine rom esso costituisce la prima reale uscita dal gruppo familiare verso un ambiente le cui finalità di fatto scandiscono i ritmi della giornata, ma nel caso specifico in modo totalmente diverso rispetto alla routine familiare. Quando si parla di ritmi di vita specifici della realtà in questione, non si fa riferimento unicamente all'accezione cronologica temporale, ma a tutta una serie di consuetudini che costituiscono l'impianto quotidiano e che, per i bambini rom, vanno dalla convivenza numerosa alla libertà di movimento e di gioco, dalla confidenza con gli elementi naturali all'assoluta estraneità di quelli strutturati. Dalla rilettura delle osservazioni presentate nei capitoli precedenti, riguardanti le esperienze maturate dai bambini rom in famiglia, si può dedurre uno schema di riflessione che si muove sulla comparazione tra gli aspetti sociali, educativi e culturali propri della comunità rom in questione e quelli specifici dell'ambiente scolastico frequentato dai minori rom in età scolare. Si tratta perciò di prendere in considerazione il rapporto esistente tra minoranza culturale *romani* e società maggioritaria e le conseguenti ricadute che questo ha sui bambini e sul loro bisogno e diritto di esprimersi. L'incontro tra culture diverse, in un contesto educativo, può diventare occasione di conoscenza e spazio privilegiato per instaurare nuovi rapporti sociali che portano alla scoperta di stili di vita sconosciuti, e nello specifico della scuola all'accostamento a nuovi linguaggi e al codice scritto.

1. A scuola, approcci alla questione e incontro possibile

L'inserimento scolastico dei bambini e delle bambine rom a partire dai tre anni d'età è un fatto di recente datazione, conseguito anzitutto all'intervento delle amministrazioni locali motivate dalla preoccupazione per lo stato di deprivazione culturale, sociale ed economica nel quale stavano crescendo. Per evitare che si creassero come in passato delle "scuole ghetto"¹, i bambini rom in età scolare sono stati distribuiti in diverse scuole del bacino d'utenza secondo il solo criterio dell'età, per cui si trovano fratelli e cugini che pur vivendo sotto lo stesso tetto frequentano scuole dislocate in paesi diversi. La rigidità della posizione dei promotori del progetto d'inserimento e delle strutture scolastiche stesse ha fatto sì che le famiglie accettassero tale disposizione, ma non senza ripercussioni nei rapporti tra gruppi familiari.

Di fatto le famiglie che non hanno vincoli di parentela, ma figli coetanei frequentanti la stessa scuola, hanno stretto dei legami tra loro fondati principalmente sulla condivisione di alcune preoccupazioni che riguardano soprattutto i figli piccoli, ai quali sarebbe venuta a mancare la protezione data dai fratelli e dalle sorelle maggiori. Nel contesto familiare è considerato fondamentale che i *ciavri*² vivano in gruppo, perchè in tal modo maturano il senso di solidarietà e la capacità di cooperare che è indispensabile tra i membri della stessa famiglia. Al contrario nel contesto scolastico i muri che separano i bambini per età sono stati percepiti dagli adulti rom come ostacoli che interferiscono con il modello familiare.

A partire da tale presupposto, l'osservazione dei comportamenti dei bambini e delle bambine rom nei più morbidi spazi della Scuola dell'Infanzia e tra i banchi della Scuola Primaria ha messo in risalto alcuni dati significativi circa il loro stare a scuola, ai quali io darei la lettura che segue.

¹In seguito all'inserimento scolastico dei bambini nella Scuola Primaria e nella Scuola dell'Infanzia paritaria di Villanova Marchesana è avvenuto l'esodo dalle classi dei bambini italiani. Le scuole sono state entrambe chiuse, anche se in tempi diversi: la Primaria, nel 2007, quella dell'Infanzia, nel 2009.

²Con *ciavri* si indica in gruppo che comprende i bambini e le bambine rom fino ai 12-13 anni.

I piccoli di 3-4-5 anni, dopo un impatto duro con l'ambiente sconosciuto della scuola dell'infanzia, hanno superato il disagio, manifestato attraverso il pianto, avviandosi verso un progressivo avvicinamento alle insegnanti e ai coetanei, ma la coesione tra loro è l'elemento che emerge ancora con maggior evidenza.

I bambini e le bambine con precedente scolarizzazione³ sono entrati con relativa facilità nelle dinamiche proprie della scuola primaria, dimostrando un certo interesse per la carta scritta e da scrivere e verso le insegnanti e i compagni di classe. Nei momenti informali si notano però i contorni che mantengono i bambini rom in gruppo.

Altro si evince dall'osservazione di coloro che non hanno potuto contare su precedenti esperienze educative extrafamiliari. Essi hanno espresso tutto il loro disagio attraverso un isolamento fatto di postazioni all'angolo, sguardi bassi, mancanza di comunicazione sia visiva che verbale, il tutto intercalato da momenti di assenza interpretabili come totale estraniamento dal contesto in cui si trovavano. In questo caso occorre considerare che si tratta di bambini di nove-dieci anni, mai usciti dal gruppo familiare e quindi già legati a comportamenti specifici ed a codici di comunicazione culturalmente determinati.

Per tutti i tre gruppi di bambini l'inserimento scolastico, sia esso precoce o già dell'obbligo, consiste comunque in una prima separazione dal contesto familiare caratterizzata dalla duplice valenza, positiva e negativa ad un tempo, di dare avvio ad esperienze e scoperte sempre affascinanti per un bambino e, dall'altra parte, di suscitare nei bambini rom un senso di insicurezza e di smarrimento dovuti anzitutto alla mancanza delle figure di riferimento conosciute.

La valenza di esperienze educative inedite è sicuramente un fattore di crescita culturale e personale, tanto più se comporta l'ampliamento dei confini esperienziali.

³ I dati sono stati in parte interpretati facendo riferimento anche alla precedente azione di ricerca finalizzata alla mia tesi di laurea "Itinerario d'integrazione. Mappa di un percorso con i bambini rom" a.a. 2004-2005.

Se consideriamo che per un bambino rom entrare in classe implica l'averne un abbigliamento non abituale ma conforme ad alcune regole, il trovarsi tra persone che parlano una lingua incomprensibile, il dover stare per lungo tempo chino sui quaderni e sui libri, si può cogliere la distanza che separa il vissuto familiare da quello nuovo proposto dalla scuola.

In particolare si è notato che durante il primo periodo di frequenza scolastica, la diversità della lingua è risultata essere l'ostacolo maggiore. Soprattutto a livello di rapporto tra bambini, la situazione si è in parte sciolta in un arco di tempo limitato, lo stesso non si può affermare nello scambio con gli adulti di fronte alle cui domande permane il silenzio.

Per tutti i bambini il passaggio dalla realtà familiare alla scuola comporta un iniziale smarrimento dato dal venir meno della maggior parte degli oggetti appartenenti al vissuto personale. Per i bambini rom vi è in aggiunta un vero e proprio passaggio culturale infatti in classe non trovano i tappeti damascati, i cuscini e le suppellettili che riempiono le stanze della propria casa, ma l'aula si presenta spoglia e delimitata da porte e finestre sempre chiuse, con percorsi obbligatori tracciati da banchi e sedie tra i quali non è possibile muoversi liberamente come negli ampi spazi domestici.

Rispetto a quanto è riscontrabile nel contesto familiare si può notare un'ulteriore incongruenza nell'immagine data dagli operatori scolastici. Se per le bambine e i bambini rom ancora piccoli la maestra donna è immagine della mamma o della nonna e perciò può essere un modello facile da assumere, per i maschi che hanno come modello il padre, con tutti i privilegi che questo comporta in una famiglia di stampo patriarcale, la figura femminile non viene valorizzata quanto può esserlo quella maschile. Quest'ultima poi, solo in alcuni plessi è rappresentata dal collaboratore scolastico, il quale comunque è impegnato in compiti non attribuibili per cultura ai maschi rom.

Va poi considerato che il tempo scolastico, essendo organizzato secondo sequenze e attività ripetitive e schematiche, impone un adeguamento che risulta

particolarmente pesante per i bambini rom in quanto lontano dalla scansione familiare calibrata sui bambini stessi.

I linguaggi, gli oggetti e i materiali di uso scolastico in quanto sconosciuti attirano la curiosità e l'interesse dei bambini, però provocano anche un iniziale disagio in riferimento alle competenze. Questo è riferibile anche ai codici culturali della società maggioritaria che inizialmente i bambini rom faticano a riconoscere e ad interpretare.

Nell'organizzazione spaziale della classe i bambini rom osservati, nella maggior parte dei casi si trovano seduti nelle zone periferiche e con il banco scostato da quello degli altri bambini, fatto che indubbiamente accentua la differenziazione e fa sì che si creino delle isole di diversità. E' necessario però chiarire che non sono gli odori sgradevoli a chiedere l'allontanamento degli alunni rom dagli altri bambini e che non sono nemmeno i bisogni particolari dei bambini rom, bensì si può dedurre dai colloqui con le insegnanti e da qualche scambio con i genitori, che siano le precomprensioni e i timori a creare nell'aula una sorta di "area di non contaminazione"⁴. Così si può spiegare il bisogno dei bambini rom di incontrarsi con il fratello o l'amico rom presente nella classe o nel plesso, quasi fosse un'ancora di salvezza che permette di uscire da quell'isolamento che ostacola l'espressione di sé.

Sono gli stessi genitori rom ad incentivare questo legame tra bambini rom raccomandando loro di farsi visita, la cui motivazione a mio avviso va però ricercata soprattutto nel fatto che i padri e le madri hanno la chiara percezione che i figli potrebbero essere emarginati. Non va infatti trascurata l'incidenza della loro convinzione della scuola considerata una minaccia rispetto al proprio mondo poichè veicola valori con i quali non intendono identificarsi.

Come si è visto nei capitoli precedenti gli adulti rom si affidano all'educazione come strumento di continuità rispetto ai propri modelli culturali. Rispetto alla perpetuazione dei modelli familiari fondati sulla cooperazione tra gli

⁴ Sulla complessa questione della paura data dall'incontro con l'altro si veda: Kristeva J., *Stranieri op. cit.*; Escobar R., *Metamorfosi...op. cit.* Analisi e proposte interpretative si trovano in Pinter A., *Immigrati. ...op. cit.*

adulti, la strategia educativa privilegiata è la responsabilizzazione dei bambini più grandi che devono porsi come educatori nei confronti dei piccoli. Perciò, come già avviene nel contesto familiare, anche nell'ambiente scolastico i bambini rom che frequentano le ultime classi della primaria mantengono questo ruolo, continuando ad essere punto di riferimento per coloro che frequentano le prime classi. Dall'ascolto delle conversazioni tra bambini rom si può facilmente notare quanto i più grandi tendano ad utilizzare fedelmente le parole dei genitori, pronunciate per rammentare loro i valori che contraddistinguono il gruppo. Il "noi", espresso dai bambini rom per distinguersi dal gruppo dei "loro" che non appartengono alla famiglia, ricorre frequentemente e, in questo caso, oltre a svolgere il compito di rafforzare il senso di sicurezza dato dalla famiglia, si può interpretare come l'inizio del processo di messa a distanza di colui che viene temuto e percepito come diverso. A mio avviso però, tali atteggiamenti si possono interpretare come una conseguenza delle chiusure che riguardano sia gli adulti rom che non rom e delle loro difficoltà di rapporto, che evidentemente interferiscono con le finalità proprie della scuola. Si tratta di una messa a distanza reciproca che non è espressa in un modo univoco tra rom e non rom. In entrambi i casi però si tratta di un processo di differenziazione e separazione che affonda le sue radici nella paura della diversità e nella tendenza alla conservazione della propria cultura.

Alcune tracce dell'entroterra culturale che i bambini rom portano in classe sono rappresentate dagli oggetti personali, dai loro gusti estetici e quelli musicali, dalle ricorrenze che festeggiano, dalle modalità di contatto e relazione con l'altro, fino a giungere alle preferenze alimentari e ludiche. Il riferimento costante al fratello maschio e all'ultimo nato, il bisogno dei bambini di ricordare la figura paterna sempre al proprio fianco, le emozioni date dall'evento di una nascita o dall'entrata in famiglia di una sposa sono di fatto il loro bagaglio esperienziale che quotidianamente si sta arricchendo di nuovi vissuti, tra i quali oggi rientra a pieno titolo l'esperienza scolastica.

Tra gli apprendimenti imprescindibili della scuola primo fra tutti vi è la lingua italiana. Come già affermato in altri capitoli, i bambini rom parlano in romanè, una lingua che in Italia non è riconosciuta e che nella scuola

erroneamente scomparire, mentre viene chiesto ai bambini di metterla da parte insieme a tutto l'universo che essa richiama⁵. Si conviene invece che l'acquisizione di nuove competenze linguistiche contribuisca all'arricchimento delle capacità di comprensione della realtà e ad ampliare gli schemi mentali di interpretazione e rielaborazione della conoscenza. Il superamento degli ostacoli rappresentati dalla lingua⁶ si è riscontrato laddove sono stati attivati dei processi di interazione attraverso il gioco, la fascinazione "magica" delle fiabe e la condivisione delle cose che ciascun bambino sapeva fare o dire nella propria lingua. Partendo dalla conoscenza delle immagini che popolano la fantasia delle bambine e dei bambini rom, accoccolati sul banco e avvolti in quel silenzio spesso definito dalle insegnanti come un "far niente", sarà possibile entrare nel loro angolo di visuale.

Qui entra in gioco lo sforzo didattico teso ad avviare un percorso in salita che avrà inizio dal far sentire gli alunni rom parte di un contesto rassicurante anche se collocato fuori dalle mura domestiche. Solo poi, a mio avviso, si potrà pensare che l'universo simbolico di questi bambini possa assumere anche una forma scritta, diventando realtà condivisibile attraverso la pagina sulla quale fissare le proprie esperienze. In tal modo la scuola diventerà luogo in cui non sarà più necessario rendersi invisibili, ma spazio nel quale sentirsi liberi di esprimere la propria storia di bambino rom.

Condividere uno spazio, ascoltare, discutere ed esprimere i propri interessi potrebbe così diventare l'inizio un percorso comune di crescita culturale ed umana. La strada verso il miglioramento delle relazioni passa pertanto attraverso un impegno da parte di tutti, insegnanti compresi, che sappiano mettersi in

⁵ Favaro G., "Tante lingue, una storia. Alunni immigrati tra L2 e lingue d'origine" in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura ...op. cit.*, pp. 273-289; Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001.

⁶ Proposte educative e spunti di riflessioni che aiutano a comprendere le ragioni dell'intercultura, in educazione sono contenute in Caizzi R., Mezzani M., *Narrare, narrarsi...op. cit.*, CLUEB, Bologna 1998. Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Bari 2004; Gobbo F., *Pedagogia Interculturale...op. cit.*; Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Bari 2002.

discussione e applicare un'azione educativa e didattica caratterizzata dalla buona pratica dell'"osservazione lenta"⁷.

In realtà accade che la principale preoccupazione della scuola resti legata ai programmi, che impongono il raggiungimento dei livelli essenziali della letto-scrittura già nei primi mesi. I bambini rom, come gli stranieri in generale, qui trovano il primo ostacolo legato alla lingua. Questo è uno dei fattori che all'inizio dell'esperienza dà luogo al silenzio dei bambini rom e ad una caduta di interesse per le attività⁸, che spesso sfocia in frequenza saltuaria e abbandono scolastico. La giustificazione addotta da alcune insegnanti con cui ho parlato circa lo scarso rendimento è quella della diversità culturale, pensata come presupposto che porta automaticamente ad un fallimento scolastico⁹. Coloro che hanno in classe dei bambini rom sembrano ancora lontani dalla presa in considerazione delle difficoltà d'inserimento come derivanti da problematiche sociali molto ampie, alle quali è legato quel senso di marginalizzazione che rimane causa di separazione.¹⁰ Nonostante le indiscutibili difficoltà di rapporto tra la cultura rom e quella italiana, potrebbe comunque esserci un punto d'incontro tra insegnanti e genitori, ravvisato nel desiderio di entrambi che i piccoli rom si sentano a loro agio in classe tra i coetanei. Può essere chiarificatore della posizione dei genitori l'atteggiamento di una mamma rom che, rivolgendosi ai bambini non rom della classe frequentata dalla figlia, affermava "è una bambina come voi. Perché non

⁷ In Giusti M., *Pedagogia interculturale...op. cit.*, pp. 79-93, viene presentato l'esercizio di osservazione lenta della realtà per affinare la capacità di notare, in quanto educatori o insegnanti, anche quei particolari più nascosti che potrebbero rivelare molto su chi ci sta di fronte. Ulteriori spunti di riflessione si trovano in Bosi A., *Il sentimento del tempo e del luogo*, Unicopli, Milano 2005.

⁸ Negli incontri tra insegnanti e genitori si nota che le difficoltà espressive dei padri rom incidono nella capacità di far conoscere i propri pensieri e i propri sentimenti riguardo all'inserimento scolastico del figlio, inoltre le difficoltà di comunicazione fanno sì che le insegnanti si creino un'immagine di sé negativa del genitore rom, inizialmente temuto e comunque percepito come disinteressato e ostile. Per approfondimenti si veda Pinter A., *Immigrati...op. cit.*, pp. 31-49.

⁹ La circolare ministeriale 207 del 1986 "Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di 1° grado" sottolinea chiaramente l'importante concetto della bilateralità dell'obbligo scolastico, secondo il quale al dovere dei bambini rom di frequentare la scuola corrisponde il dovere dell'insegnante di attrezzarsi per fornire il miglior servizio possibile nel rispetto della diversità culturale.

¹⁰ Un punto di riferimento per questo tipo di questioni può essere Don Milani si veda Gesualdi M. (a cura di), *Lettera a una professoressa ...op. cit.*

giocate con lei. Va infatti considerato che le aspettative dei genitori rom nei confronti della scuola vanno distinte in base alle loro esperienze pregresse. I padri e le madri possono infatti essere raggruppati in tre categorie principali: coppie molto giovani, che hanno da poco abbandonato il percorso scolastico; genitori che non hanno avuto alcuna esperienza di scolarizzazione; famiglie che in Italia hanno sostato in campi nomadi dove erano attivi progetti mirati ad accompagnare i bambini rom nell'inserimento scolastico, e perciò hanno maturato maggiori attese nei confronti della scuola, senza però mettere in discussione il proprio modello educativo.

Considerando la frequenza scolastica dei bambini rom i dati mostrano un andamento che oscilla tra un minimo ed un massimo. Molte assenze sono dovute ai compiti conferiti dalla famiglia stessa specialmente alle bambine, che devono accudire i fratelli più piccoli; più raro è l'accompagnamento della madre a *manghel*¹¹.

Molte volte la scuola passa in secondo piano rispetto agli impegni formali familiari come le feste o le visite alle famiglie, altre volte però si tratta effettivamente di disagi legati allo stare seduti per molte ore in classe e al non riconoscimento da parte dei compagni. Non va poi trascurato il fatto che la responsabilità della vita scolastica e dei compiti ad essa inerenti è affidata dai genitori unicamente ai bambini, in quanto la scuola non è agenzia che rientra nello scenario educativo della cultura rom. Il dato che comunque emerge è quello di un ampliamento della scolarizzazione tra i bambini rom, anche se ancora si è ben lontani dal poter parlare di assolvimento dell'obbligo scolastico e di superamento dell'analfabetismo.

Lanciando uno sguardo ai percorsi scolastici si nota la progressiva tendenza, relativa all'avanzare dell'età, dell'abbandono scolastico. Una delle motivazioni è sicuramente da ricercare nella peculiarità del percorso educativo rom che prevede un progressivo avvicinarsi ai codici specifici, qualunque sia

¹¹ Il termine romanè *manghel*, tradotto in italiano *chiedere*, indica l'atto di chiedere l'elemosina. Nei rapporti tra *rom* e *gagè* la mendicizia, in *romanès* "manghel", è una problematica particolarmente spinosa. A tal riguardo alcuni approfondimenti si possono trovare in Piasere L., *I rom d'Europa. ...op. cit.*, p. 104.

l'esperienza che il bambino prima e l'adolescente poi ha fatto. I bambini e le bambine possono vivere la realtà scolastica, conoscere quanto il mondo esterno propone attraverso la televisione, ma ci sono incombenze ineludibili che hanno la funzione di richiamo costante a ciò che si dovrà diventare: un rom o una romnà. Col progredire dell'età, già a 8-9 anni i bambini e le bambine rom sono chiamati ad assumere una posizione all'interno del gruppo di appartenenza che, definendosi attraverso le pratiche quotidiane, li allontana sempre più dai non rom della classe. Il rapporto con il gruppo dei pari gagè assume quindi una svolta, si amplia il divario di esperienze mentre gli spazi di azione per i minori rom saranno sempre più centrati sull'impegno dato dalla famiglia.

La scuola¹², peraltro, con l'aumentare dell'età inizia ad affidare compiti sempre più complessi che portano facilmente ai primi insuccessi scolastici, ai quali nella maggior parte dei casi consegue una reimmersione nel gruppo di appartenenza. In questa spaccatura creatasi nel percorso scolastico dei minori rom, nella maggior parte dei casi si pone la riaffermazione del disegno dei genitori e degli altri parenti, volto a riprodurre una tipologia familiare tradizionale.

L'intento verso cui le famiglie operano é infatti quello di condurre i giovani adolescenti ad un livello di consapevolezza e di maturità adeguato a contrarre assai presto matrimonio, assumendosi la responsabilità di mettere al mondo molti figli e di organizzare una soddisfacente vita di coppia e di gruppo contemporaneamente. In questo contesto l'atteggiamento delle famiglie nei confronti della scuola per i figli adolescenti, è di totale estraneità, in quanto considerata inadeguata alle finalità principali dell'educazione e della costituzione di individui adulti ai quali affidare le sorti del gruppo familiare. Al contempo anche gli adolescenti osservati si conformano al modello tradizionale, escludendo la scuola dai propri interessi. Spiega A. Pinter nel suo libro sugli immigrati che nel caso in cui un adolescente non italiano si senta respinto dalla società maggioritaria in cui vive, può reagire in modi diversi al fine di riqualificare positivamente l'immagine di sé, che è stata messa in discussione nel confronto

¹² Liégeois J.P., *Minoranza e scuola : il percorso zingaro*, Anicia, Roma 1999.

con l'altro da sé appartenente alla società maggioritaria. Una delle strategie finalizzate al superamento del senso di inadeguatezza provato con l'uscita dal gruppo familiare, può essere l'individuazione della famiglia come nicchia culturale in cui attestarsi in modo soddisfacente ed iniziare un cammino di identificazione etnicamente determinato¹³.

Rimane il fatto che per ogni persona le esperienze rielaborate nei vissuti non possono essere annullate, nemmeno se ad esse hanno conseguito scelte importanti, quali possono essere l'allontanamento dai modelli del gruppo d'appartenenza o il ritorno ad essi. A mio avviso perciò il percorso educativo integrato scuola-famiglia ha comunque avviato dei processi di cambiamento e questo si evince da alcune modificazioni che ho potuto riscontrare o comunque ascoltare come aspirazioni.

Buona parte delle ragazzine osservate desiderano continuare l'esperienza scolastica e sognano modelli di vita diversi in sintonia con quelli proposti dalle coetanee non rom e dai media. Lo spazio per le divagazioni fantastiche che esulano dagli schemi familiari vengono però puntualmente demoliti dai genitori e dai parenti attraverso il richiamo ai valori tradizionali mai messi in discussione. Le giovani mogli prendono in considerazione la possibilità di controllare le nascite, fatto che esprime il bisogno della donna di uno spazio oltre la maternità e la sponsalità ma che stride fortemente con i precetti della fede islamica professata da queste famiglie xoraxane.

I genitori giovani scelgono di mandare i figli a scuola allo scopo di attrezzarli a vivere nel mondo complesso di oggi, si desume perciò che si può parlare di un riconoscimento, seppur minimo, del valore strumentale dell'insegnamento scolastico e soprattutto delle competenze legate alla lettoscrittura.

Ci si chiede guardando al processo di modificazione strutturale che appare in atto quale e quanta sia la sua incidenza nella vita reale del gruppo. Di fatto, parlando con alcuni anziani della famiglia, ho potuto notare la posizione

¹³ Altra reazione può essere l'aspirare a mimetizzarsi nella maggioranza. Si veda: Pinter A., *Immigrati...op. cit.*, p. 120; per approfondimenti: Bastianoni P.(a cura di), *Scuola e immigrazione*, Unicopli, Milano 2001.

irremovibile assunta nei confronti delle novità e il richiamo forte al rientro nei termini della tradizione familiare. Se la tendenza alla conservazione è atteggiamento tipico dell'anziano indipendentemente dalla cultura, in questo caso la scuola nonostante rappresenti la novità e un rischio è stata accettata, anche per la pressione delle amministrazioni locali che l'hanno posta quale obbligo.

Si è quindi di fronte ad una realtà che richiede di avanzare nell'analisi del percorso scolastico iniziato dai bambini rom seguendo l'ottica della continuità, poiché per i bambini rom non vi è un salto nella crescita ma uno sviluppo integrale che sta avvenendo attraverso le esperienze maturate sia nel contesto familiare rom, sia extrafamiliare non rom. Si deve pertanto considerare che la frequenza scolastica stia dando avvio ad un cambiamento che potrà avere o meno dei risvolti educativi, in base al senso che tale esperienza acquisirà per i protagonisti. Per i bambini osservati la scuola è diventata parte integrante del personale bagaglio esperienziale¹⁴ seppur con sfumature diverse, in parte dovute alle difficoltà d'inserimento vissute soprattutto nel primo periodo e in parte agli anni di frequenza.

Pertanto, si ipotizza che vi potranno essere maggiori possibilità di superamento delle difficoltà date dal trovarsi in un ambiente sconosciuto se la scolarizzazione comprenderà un periodo lungo di accoglienza¹⁵. Un avvio precoce all'inserimento nel gruppo dei coetanei potrà poi dar addito ad una sintesi prodotta da una molteplicità di ricchezze espressive e da una convivenza scevra da precomprensioni, che potrà far nascere un nuovo stile nei rapporti interpersonali. Nella classe allora ci sarà spazio per lo sguardo e per il parlato in lingue diverse, per l'arte e per la musica, per il vestito sobrio e anche per la lunga gonna o i grandi orecchini, poichè ci sarà accoglienza per ciascuna espressione a partire dal fondamentale presupposto che ciascun bambino, indipendentemente dalla famiglia di appartenenza, abbia il diritto di trovare posto nell'ambiente scolastico.

¹⁴ Si veda Giusti M., *L'identità e ...op. cit.*

¹⁵ Un interessante trattazione del tema si trova in Bettinelli G.E., "Per una scuola accogliente" in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura ...op. cit.*, pp. 78-93.

Sovente accade invece che gli insegnanti generalizzino il nome dei bambini etichettandoli secondo la nazionalità, l'etnia o la religione di appartenenza dimostrando una posizione di distacco se non di diffidenza, specie nel caso dei rom. I bambini rom collocandosi come appendice del gruppo di appartenenza, che solitamente è definito degli "zingari" ed è temuto e mantenuto a una distanza caratterizzata da un valenza psicologica¹⁶, non vengono di fatto chiamati con il nome nel quale si riconoscono ma vengono denominati "i rom", perdendo così anche la corretta e rispondente accezione di "bambino". Al contrario, dimostrando di accogliere i bambini, siano essi rom oppure no, in quanto persone con i loro legami emotivi e modi singolari di esprimersi, si possono gettare le basi per instaurare una relazione significativa, che per essere educativa dovrà rispondere ai bisogni legati all'età¹⁷ ed essere finalizzata all'acquisizione di nuove competenze e di una buona immagine di sé¹⁸.

Ho avuto modo di osservare bambine della scuola primaria assolutamente bloccate di fronte alla lettoscrittura e incapaci di affrontare una pagina da scrivere. Quelle stesse bambine sanno però riempire un foglio con uno splendido ritratto dell'amica, accompagnato da un tentativo di messaggio scritto "*Sai drento il mio chore. Un boco da...*". Perciò credo che se la scuola spostasse il suo sguardo dai programmi e cercasse di realizzarli attraverso vie creative, se l'insegnante avviasse una relazione nella quale il bambino è parte attiva e si sente considerato interlocutore avente diritto di parola e pensiero proprio, potrebbe allora scattare quella reciprocità¹⁹ che inevitabilmente porta allo scambio e quindi alla disponibilità da parte del bambino di mettersi in ascolto di ciò che l'insegnante offre.

¹⁶ Spunti interpretativi si trovano in più punti del libro Pinter A., *Immigrati. Comunicazione ed educazione*, ETS, Pisa 2003.

¹⁷ Le attenzioni che spettano ad ogni bambino, indipendentemente dalla famiglia d'appartenenza, dalla religione, dalla lingua, dalla provenienze e dal colore della pelle si trovano specificate nella carta internazionale dei diritti dei fanciulli. Piasere L., Saletti Salza C., Tauber E., "L'educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea", in Scarduelli P. (a cura di), *Antropologia... op. cit.*, pp. 103-134.

¹⁸ Neill A.S., *Il bambino difficile*, La Nuova Italia, Firenze 1992 (a cura di Pinter A.).

¹⁹ Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione... op. cit.*

Forse, proprio il disegno, inteso come il primo veicolo di espressione di sé²⁰, potrebbe diventare l'inizio di un percorso che passa attraverso il foglio, cioè attraverso uno spazio in cui i pensieri cominciano ad assumere una forma grafica condivisibile.

All'occhio esperto il segno lasciato su un foglio può rivelare molto dell'autore, ma come si può osservare nei disegni riportati²¹, già ad un primo sguardo è possibile cogliere la mappa delle percezioni che i bambini rom di 4-5 anni possiedono: grandezze, vicinanze, distanze, differenze e uguaglianze appaiono ben definite, mentre si nota l'uso di forme che può essere interpretato come preludio della scrittura e al contempo già lettura di simboli.

Quando poi nel foglio si vedono i primi segni di scrittura, come l'abbozzo del nome proprio, si può allora pensare che il segno stia esprimendo l'esperienza narrata attraverso il disegno. Si tratta perciò dell'inizio di un percorso di simbolizzazione espressa attraverso la rappresentazione grafica, che è da intendersi come indice del passaggio dall'oralità alla scrittura che sta avvenendo nella cultura *romani*.

In base agli studi sull'assunzione del codice scritto²² nella civiltà occidentale, si può ipotizzare che l'alfabetizzazione dei bambini rom porterà a forti mutamenti strutturali sull'intera comunità rom, che è ancora radicata ad una cultura prettamente orale. Se oggi nelle famiglie rom la comunicazione dipende esclusivamente dall'interazioni faccia a faccia e il sapere è mantenuto vivo attraverso la memorizzazione e la continua ripetizione, diversamente accadrà per coloro che avranno fatto proprio il codice scritto, in quanto i sistemi concettuali e i meccanismi linguistici e di trasmissione del sapere saranno ben diversi.

²⁰ Read H., *Educare con op. cit.*

²¹ La raccolta dei dati e la interpretazione è stata svolta con l'ausilio delle insegnanti Renata e MariaGrazia Gastaldello della Scuola dell'Infanzia di Gavello (Rovigo).

²² Per un quadro ampio si veda Ong W. J., *Oralità e scrittura. ...op. cit.*. Il libro delinea la storia delle varie tappe del cammino percorso dalla civiltà occidentale nel suo trascorrere dall'oralità alla completa interiorizzazione della scrittura. Ulteriori approfondimenti in: Burke P., *Lingua, società e storia...op. cit.*; Callari Galli M., Harrison G., *Né leggere...op. cit.*; Havelock E. A., *Cultura orale...op. cit.*; Havelock E. A., *La musa impara ...op. cit.*; Genovesi G. Pancera C. (a cura di), *Momenti paradigmatici di Storia dell'educazione*, Corso, Ferrara 1993; Passerini L. (a cura di), *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg & Sellier, Torino 1978;

Si conviene che nelle società orali vi sia la tendenza all'estroversione in quanto il suono ha una funzione socializzante, il senso comunitario delle famiglie rom è infatti inconfutabile, così come il valore artistico ed umano delle esecuzioni musicali. La rete di relazioni propria delle culture orali è evidentemente molto complessa, a tal punto che in essa l'individuo diventa impercettibile perché parte integrante della comunità.

Al contrario nella cultura scritta la fruizione individuale del testo porta all'introversione, mentre la separazione tra sé e l'oggetto della conoscenza contribuisce all'avvio del processo di introspezione e di analisi singolare. I disegni così come le parole scritte implicano di farsi capire senza l'uso della mimica, di intonazioni e anche senza un ascoltatore reale, motivo per cui per essere compresi è necessario essere molto chiari e arricchire la pagina di dettagli che possono facilitare la comprensione di quanto si vuole esprimere.

Sull'onda della scoperta che sempre prevede un movimento verso il nuovo e poi un ritorno alla propria storia, il percorso verso l'assunzione del codice scritto come modalità di espressione dei propri pensieri potrebbe allora proseguire, favorendo anche nei bambini rom l'ampliamento del personale bagaglio di conoscenze. Steiner ricorda che “così, a poco a poco, quel che il bambino fa soltanto con le mani nella pittura e nel disegno, che viene da lui eseguito con la voce nel canto o anche con qualche strumento (e bisogna farlo già al più presto), quel che in un certo qual modo si svolge direttamente nel corpo e per mezzo del corpo, si deve far fluire, scorrere, espandersi in movimenti nello spazio”²³. Un movimento che potrebbe diventare scrittura e forse anche ciò che la Arendt²⁴ definisce “parola e azione”, cioè espressione della propria unicità nello spazio pubblico, dove si intrecciano i pensieri e gli atti di persone dalle radici culturali diverse, con quelli di coloro che appartengono al passato e che contribuiscono a produrre storie inedite.

²³ Chiantelli G., *Steiner. L'educazione dei figli*, Mondadori, Milano 2008, p.78.

²⁴ Arendt H., *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre corte, Verona 1999.



Bambina rom di 5 anni in situazione di gioco all'inizio dell'esperienza scolastica.
 Il disegno si presenta scarno ed essenziale.
 Non appaiono i compagni di gioco, si disegna da sola con i cerchi che ha usato per giocare.
 Si vede un abbozzo di nome.



Dopo circa un mese il disegno si arricchisce di particolari e colori tra i quali è ripetuta la traccia del nome.
 Permane il rapporto unidirezionale con gli attrezzi di gioco.
 Non compaiono i compagni. Si legge una miglior domestichezza con la rappresentazione grafica e l'uso di carta e colori.



Dopo tre mesi appare il gruppo con cui giocava. Il disegno si presenta ben composto in una corretta e distesa disposizione spaziale. Colora i volti in modo realistico, lei Rom dalla pelle olivastra si identifica col colore verde e si colloca in basso a sinistra. Le dimensioni indicano l'importanza dell'amica che l'ha chiamata in gioco.



Alla fine del percorso (Progetto Pinocchio, Psicomotricità) il foglio si riempie, compare la casa e il giardino che la circonda, come se le amiche di gioco fossero entrate a far parte della sua storia. Il nome si definisce e si completa. Si legge il piacere di lasciare una traccia di sé sul foglio.

Riflessioni conclusive

Nella mia ricerca di dottorato nelle famiglie Rom, ho incontrato aspetti molto interessanti relativi all'educazione dei bambini in famiglia e delle famiglie nei confronti della scuola. Di fronte alla pressione culturale proveniente dalla società maggioritaria, le famiglie reagiscono cercando di mantenere gli aspetti salienti delle proprie caratteristiche e delle proprie tradizioni, lasciando quindi delle aperture solo laddove pensino che la loro influenza non modificherà strutturalmente l'assetto del loro modo di vivere. L'attaccamento alle tradizioni mette in atto una forte vischiosità che rende il cambiamento assai meno rapido e sconvolgente rispetto per esempio, a gruppi sociali che esperiscono la migrazione e che vedono nell'arco di una o due generazioni uno scollamento radicale rispetto al passato familiare. Di fatto però l'effetto dell'incontro influenza e modifica in modo sottile ma sostanziale le mappe culturali.

Nella fase attuale, nel gruppo di rom kossovari da me osservati per circa quattro anni, i modelli culturali esterni sembrano avere maggior effetto a livello dei bambini rispetto agli adolescenti. E' affascinante poter vedere le dinamiche trasformative interne ad una cultura e nei rispetti della cultura e della società maggioritaria. Si vedono nella mia ricerca segni forti dell'influenza che in questi cambiamenti ha ed avrà la scuola anche sulla lunga distanza; come si percepiscono, e gli stessi adulti rom ne hanno una certa consapevolezza, elementi di intrusione di altri modelli di vita attraverso i mass media e nella fattispecie della televisione.

Per i bambini inseriti precocemente nell'ambiente scolastico, il cambiamento si può intravedere già dagli effetti prodotti dall'apprendimento della lettura e della scrittura. Gli adolescenti invece, avendo vissuto l'infanzia soprattutto a contatto con l'intera famiglia allargata e una storia di scolarizzazione molto ridotta, hanno acquisito nei primi anni della loro esistenza un modello di vita piuttosto legato

alla tradizione. Questi ultimi quindi, nella quasi totalità dei casi, seguono le tracce e i desideri dei genitori e degli altri parenti, volti a riprodurre una tipologia familiare tradizionale. Nel caso di queste famiglie Rom, la coesione interna è molto forte e sostenuta da tutti i membri, sia all'interno del nucleo familiare convivente, che nelle aree della famiglia più allargata, lontane fisicamente, ma non psicologicamente. L'intento verso cui le famiglie operano è di condurre nei tempi imposti dalla tradizione a contrarre assai presto matrimonio, assumendosi la responsabilità di mettere al mondo dei figli e di organizzare una soddisfacente vita di coppia e di gruppo contemporaneamente.

Qui si pone la questione della donna nel suo ruolo di moglie e madre, silenziosa, interamente dedicata alla casa e alla famiglia, sottomessa al marito ma in rapporto di cooperazione con le altre donne, soprattutto per la cura dei bambini piccoli.

Il fenomeno della scolarizzazione è un fatto recente vissuto in modo particolare e originale da queste famiglie che sembrano essere scese ad un compromesso con la società maggioritaria. Si vuole affrontare la modernità, soprattutto con un adeguamento allo sviluppo tecnico e tecnologico per le piccole cose della vita quotidiana: si accetta una scolarizzazione non troppo lunga per l'apprendimento della strumentalità di base della lettura e della scrittura, ma non si accetta la scuola come veicolo di acculturazione complessa e come luogo di formazione personale.

Rimangono quindi aperte alcune questioni circa l'incidenza del nuovo su una mappa culturale precisa e tendenzialmente chiusa, anche se si deve affermare che sempre l'incontro porta cambiamenti profondi e strutturali sia nel singolo che nel contesto più ampio.

I dati rilevati sembrano affermare che la scuola, oltre ad essere di fatto agenzia formativa, è anche il luogo d'incontro favorevole ad un cambiamento arricchente e comprensivo dell'originalità del singolo, in un contesto che promuova l'integrazione e lo scambio tra culture.

Questo mio studio ha l'ambizione di rappresentare un'analisi di una cultura in movimento, non solo per la capacità della sua gente di spostarsi nello spazio cambiando l'ambiente nel quale andare a vivere, ma soprattutto in movimento nel senso dell'esperire variazioni ai propri stessi modelli di vita.

Questo studio non è dunque una fotografia di una realtà ferma, ma piuttosto rappresenta la frazione di un movimento, di cui si possono intravedere alcuni passi futuri.

Bibliografia

- AAVV, *Alla periferia del mondo. Il popolo dei rom e dei sinti escluso dalla storia*, Fondazione Roberto Franceschi, Milano 2003.
- AAVV, *Ciganas e não ciganas*, Contra-Regra, Lisboa 2000.
- AAVV, *Dal tribale al globale*, Mondadori, Milano 2000.
- AAVV, *Rom e Sinti : cultura, accoglienza e disagi*, Caritas Dioecesana Ravenna-Cervia, 2003.
- AAVV, *Un omnibus per i rom. Note per una didattica in presenza di alunni zingari*, Il Ventaglio, Roma 1994.
- Adinolfi E., *Diritti umani: realtà e utopia*, Mondadori, Milano 2003.
- Albarea R., Izzo D., *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2004.
- Alietti A., Padovan D., *Sociologia del razzismo*, Carocci, Roma 2000.
- Aluffi Pentini A., *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*, Junior, Bergamo 2002.
- Ambrosiani M., Tosi A. (a cura di), *Favelas di Lombardia*, Ismu, Milano 2009.
- Ambrosiani M., Tosi A. (a cura di), *Vivere ai margini*, Ismu, Milano 2007.
- Arendt H., *L'umanità in tempi bui*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Arendt H., *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre corte, Verona 1999.
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991.
- Augé M., *Il senso degli altri*, Boringhieri, Torino 2000.
- Augustín Escolano B., Gramigna A. (a cura di), *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella Pedagogia sociale*, F. Angeli, Milano 2004.

- Aureli T., *L'osservazione del comportamento del bambino*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Auzias C., *Les funambules de l'histoire. Les Tsiganes, entre prehistoire et modernite*, Digitale, Paris 2002.
- Balbo L., May M.P., Micheli G. A., *Vincoli e strategie nella vita quotidiana*, F. Angeli, Milano 1990.
- Balbo L., *Stato di famiglia*, ETAS, Milano 1976.
- Barbiero M. C., *Noi e gli altri, atteggiamenti e pregiudizi nel bambino*, Guida, Napoli 1985.
- Bastianoni P. (a cura di), *Scuola e immigrazione*, Unicopli, Milano 2001.
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1986.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
- Battaglia G., *La pentola di rame. Frammenti di vita del mondo dei nomadi*, Melusina, Roma 1992.
- Bauman Z., *Paura liquida*, Laterza, Roma 2008.
- Becchi E., Pinter A., Rossetti G., *Scuola genitori cultura*, F. Angeli, Milano 1978.
- Bellatalla L., *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenza*, del Cerro, Pisa 2004.
- Bellatalla L., Russo P. (a cura di), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione*, F. Angeli, Milano 2002.
- Bernadac C., *Sterminateli!*, Fratelli Melita, La Spezia 1991.
- Bertelli S., Centanni M. (a cura di), *Il gesto nel rito e nel cerimoniale dal mondo antico ad oggi*, Ponte alle Grazie, Firenze 1995.
- Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Biancheri R. (a cura di), *Comprendere le differenze*, Plus, Pisa 2008.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Bogliacini Roberto G., *Nomadelfia. Una comunità educante*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1980.

- Boltansky L., *Puericultura e morale di classe*, Guaraldi, Firenze 1972.
- Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Bosi A., *Il sentimento del tempo e del luogo*, Unicopli, Milano 2005.
- Boursier G., Converso M. Iacomini F., *Zigeuner. Lo sterminio dimenticato*, Sinnos, Roma 1996.
- Bravi L., *Altre tracce sul sentiero di Auschwitz. Il genocidio dei Rom sotto il Terzo Reich*, CISU, Roma 2002.
- Bravi L., *Rom e non-zingari. Vicende storiche e pratiche rieducative sotto il regime fascista*, CISU, Roma 2007.
- Bravi L., *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Unicopli, Milano 2009.
- Brunello P. (a cura di), *L'urbanistica del disprezzo: campi Rom e società italiana*, Manifestolibri, Roma 1996.
- Burke P., *Lingua, società e storia*, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Butterworth G., Harris M., *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*, Psychology Press Ltd, Hove 1999.
- Cagnolati A., *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*, Guerini, Milano 2007.
- Caizzi R., Mezzani M., *Narrare, narrarsi. Itinerari di educazione interculturale nello spazio del racconto. Fiaba, mito, romanzo*, CLUEB, Bologna 1998.
- Calabrò A.R., *Il vento non soffia più. Gli zingari ai margini delle grandi città*, Marsilio, Venezia 1992.
- Calabrò A.R., *Zingari*, Liguori, Napoli 2008.
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Callari Galli M., Cerutti M., Pievani T., *Pensare la diversità. Idee per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998.
- Callari Galli M., Harrison G., *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Feltrinelli, Milano 1971.

- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2006.
- Capogreco C. S., *I campi del duce*, Einaudi, Torino 2004.
- Cavalli Sforza L.L., *L'evoluzione della cultura*, Cadice, Torino 2004.
- Cercenà A., *Cici Daci Dom*, Fatatrac, Firenze 1994.
- Cercherà V., *La casa del sole e della luna. I rom: un popolo che viene da lontano*, Fatatrac, Firenze 1994.
- Cherata L., *Istoria tiganilor*, Editura Z, Craiova 1994.
- Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2006*, IDOS, Roma 2006.
- Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2009*, IDOS, Roma 2006.
- Chiantelli G., *Steiner. L'educazione dei figli*, Mondadori, Milano 2008.
- Chinosi L., "La cura dell'infanzia presso le comunità rom sinti", in Chinosi L., *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera*, F. Angeli, Milano 2002, pp. 79-103.
- Cirese A. M., *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palumbo, Palermo 1971.
- Codello F., *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, F. Angeli, Milano 2005.
- Codello F., *Vaso, creta o fiore? Né riempire, né plasmare ma educare*, La Boronata, Lugano 2005.
- Corsaro W.A., *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Costarelli S., "Bambine, bambini e adolescenti zingari a Firenze" in Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione ai margini*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 93-112.
- Costarelli S., "Gradi d'età, ranghi di genere e gerarchizzazione minorile fra i xoraxané Romà di Firenze" in Piasere L., (a cura di), *Italia Romani*, CISU, Roma 1995.
- Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001.

- Cozannet F., *Mythes et coutumes religieuses des tsiganes*, Payot, Paris 1973.
- Dal Lago A., De Biasi R. (a cura di), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- De Lumè F., Giani A., *Bambini Rom a scuola: esperienze d'integrazione*, Milella, Lecce 2004.
- De Mause Ll., *La storia dell'infanzia*, Emme, Milano 1983.
- De Vaux De Foletier F., *Mille anni di storia degli zingari*, Jaca Book, Milano 1978.
- Devoto G., Oli G., *Vocabolario della lingua italiana*, CDE, Milano 1979.
- Disoteco M., Ritter B., Tasselli M.S., *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, F. Angeli, Milano 2001.
- Djurić R., "La cultura dei Roma e Sinti" in Karpati M. (a cura di), *Zingari ieri e oggi*, Lacio Drom, Roma 1993.
- Donald K., *Dall'India al Mediterraneo*, Anicia, Roma 1994.
- Donzello G., *Il vento di Tampere. Interventi di ricerca-azione per l'accoglienza e l'integrazione scolastica dei bambini Rom*, Anicia, Roma 2007.
- Donzello G., Karpati B.M., *Un ragazzo zingaro nella mia classe*, Anicia, Roma 1998.
- Douglas M., *Antropologia e simbolismo. Religione, cibo e denaro nella vita sociale*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Duranti A., *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Roma 2000.
- Durkheim É., *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- ERRC, *Il paese dei campi. La segregazione razziale dei Rom in Italia*, Legatoria del Sud, Roma 2000.
- Escobar R., *Metamorfosi della paura*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, NIS, Roma 1995.
- Favaro G., Colombo T., *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano 1993.

- Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, F. Angeli, Milano 2004.
- Favaro G., Napoli M. (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini, Milano 2002.
- Ferretti M., Jabbar A., Lo Nardi N., *Orientamenti per l'educazione interculturale. Riferimenti, concetti, parole chiave*, Junior, Bergamo 2003.
- Ferrucci P., *I bambini ci insegnano*, Mondadori, Milano 1997.
- Fofi G., *Da pochi a pochi. Appunti di sopravvivenza*, Elèuthera, Milano 2006.
- Fonseca I., *Seppellitemi in piedi*, Sperling & Kupfer, Milano 1999.
- Fouad Allam K., Martiniello M., Topolini A., *La città multietnica*, EMI, Bologna 2004.
- Gabrieli G., *Fiori di campo: rom, sinti e scouts*, Casadilegno, Mantova 2005.
- Gainotti M. A., Faconti V., Maracchioni V., *Infanzia e adolescenza Rom. Osservazioni sulle nozioni corporee e sessuali*, Aracne, Roma 2004.
- Galluccio Fabio, *I lager in Italia*, Nonlughì libere ed., Divezzano 2002.
- Genovesi G. (a cura di), *Formazione tra galateo, filantropia e ordine sociale*, F. Angeli, Milano 2002.
- Genovesi G. (a cura di), *Formazione nell'Italia unita: strumenti propaganda e miti I*, F. Angeli, Milano 2002.
- Genovesi G. (a cura di), *Formazione nell'Italia unita: strumenti propaganda e miti III*, F. Angeli, Milano 2002.
- Genovesi G. Pancera C. (a cura di), *Momenti paradigmatici di Storia dell'educazione*, Corso, Ferrara 1993.
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza Roma-Bari 1998.
- Gesualdi M. (a cura di), *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, Libreria Editrice fiorentina, Firenze 2007.
- Giusti M., *L'identità e la memoria. Complessità e educazione interculturale*, Marsilio, Bologna 1967.

- Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Bari 2004.
- Gobbo F. (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008.
- Gobbo F., *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Goffman E., *Modelli di interazione*, Il Mulino, Bologna 1971.
- Gramigna A., Righetti M., *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, ETS, Pisa 2005.
- Gurnieri N., *RomSinti@Politica*, Media Edizione, Pescara 2007.
- Havelock E. A., *Cultura orale e civiltà scritta. Da Omero a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1983.
- Havelock E. A., *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo dall'antichità al giorno d'oggi*, Laterza, Roma-Bari 1987.
- Hénaff M., *Salario, giustizia e dono. Il lavoro dell'insegnante*, Sograrò, Roma, 2007.
- Héritier F., *Dissolvere la gerarchia. Maschile/femminile vol. II*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- Héritier F., *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Iacomini F., Longo A., Ricci A. M., *Gli zingari e la scuola. I Rom e la scuola dalle classi differenziali alla scolarizzazione di massa*, Petrilli, L'Aquila 1996.
- Iavarone M.L., Saracino V., Stiano M. (a cura di), *Questioni di pedagogia sociale*, F. Angeli, Milano 2000.
- Ignatieff M., *I bisogni degli altri*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Ignazi S., Napoli M.(a cura di), *L'inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, F. Angeli, Milano 2004.
- Illich I., *Descolarizzare e poi?*, Emme, Milano 1978.

- Gauss K.M., *Il mangiacani di Svinia: un'epopea rom*, l'Ancora, Roma 2008.
- Karpati M. (a c. di), *Zingari ieri e oggi*, Lacio Drom, Roma 1993.
- Karpati M., *Ròmano Them*, Scuola Grafica Artigianelli, Trento 1962.
- Khaled F.A., Martinello M., Tosolini A., *La città multiculturale. Identità Diversità Pluralità*, EMI, Bologna 2004.
- Khan R.L., Cannel C.F., *La dinamica dell'intervista*, Marsilio, Bologna 1968.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni, Milano 1994.
- Kristeva J., *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano 1990.
- Lamoureux J.-M., *Les Saintes Maries de Provence. Leur vie et leur culte*, Bélisane, Cazilhac 1999.
- Lamparelli C. (a cura di), *Montessori. Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.
- Lanternari V., *Antropologia religiosa. Etnologia, storia, folklore*, Dedalo, Bari 1997.
- Lanternari V., *Identità e differenza*, Liguori, Napoli 1986.
- Lanternari V., *Medicina, magia, religione, valori*, Liguori, Napoli 1994.
- Lanternari V., *Religioni primitive e religioni popolari*, Bulzoni, Roma 1975.
- Lazzaro F., Ongini V., *Il vampiro riconoscente. Fiabe, leggende e miti della tradizione zingara*, Mondadori, Milano 1993.
- Le Goff J. (a cura di), *La nuova storia*, Mondadori, Milano 1980.
- Le Goff J., *Storia e memoria*, Einaudi, Torino 1982.
- Lévi-Strauss C., *Il crudo e il cotto*, Il Saggiatore, Milano 1974.
- Lévi-Strauss C., *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano 1976.
- Lévi-Strauss C., *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano 1978.
- Lévi-Strauss C., *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Einaudi, Torino 1972.

- Lévi-Strauss C., *Razza e storia. Razza e cultura*, Einaudi, Torino 2002.
- Lewy G., *La persecuzione nazista degli zingari*, Einaudi, Torino 2002.
- Liégeois J.P., *L'accès aux droits sociaux des populations tsiganes en France. Rapport d'étude du Ministère du Travail, des relations sociales et de la solidarité*, Editions ENSP, Paris 2007.
- Liégeois J.P., *Minoranza e scuola : il percorso zingaro*, Anicia, Roma 1999.
- Liégeois J.P., *Roms en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2007.
- Liégeois J.P., *Tsiganes et Voyageurs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1985.
- Lord A., *Il cantore di storie*, Argo, Lecce 2005.
- Luccati D., *Rom-antica gente*, Edizione Magi, Roma 2008.
- Lumbelli L., *Comunicazione non autoritaria*, F. Angeli, Milano 1972.
- Machiels Toon, "Altre minoranze del Kosovo: valacchi, zingari, turchi, ebrei e circassi" in Malcom N., *Storia del Kosovo. Dalle origini ai giorni nostri*, Bompiani, Milano 1999, pp.238-253.
- Magnani M., *Il circo capovolto*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Magrini T. (a cura di), *Antropologia della musica e culture mediterranee*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Mair L., *Il matrimonio: un'analisi antropologica*, il Mulino, Bologna 1976.
- Malcom N., *Storia del Kosovo. Dalle origini ai giorni nostri*, Bompiani, Milano 1999.
- Manghi S., *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Mannoia M., *Gli zingari che strano popolo! Storia e problemi di una minoranza esclusa*, XL, Roma 2007.
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerini Studio, Milano 2002.
- Mareaux R., *Les gitans*, PEC, Septèmes-les-Vallons 2001.

- Mauss M., *Saggio sul dono. Forma e motivi dello scambio nelle società antiche*, Einaudi, Piacenza 2002.
- Mc Cann C., *Zoli storia di una zingara*, Rizzoli, Bergamo 2007.
- Mead M., *L'adolescente in una società primitiva. Adolescenza in Samoa*, Giunti-Barbera, Firenze 1954.
- Mead M., *Maschio e femmina*, Il Saggiatore, Milano 1962.
- Mead M., *Sesso e temperamento in tre società primitive*, Il Saggiatore, Milano 1976.
- Melis A., *Fiabe zingare*, Condaghes, Cagliari 2000.
- Meringolo P., "Il <<bisogno>> psicologico di pregiudizio" In Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione ai margini*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 409-428.
- Merini A., *Il viso nero stellato. Racconti di migranti*, Clueb, Bologna 2005.
- Mernissi F., *La terrazza proibita. Vita nell'harem*, Giunti, Firenze 1996.
- Monasta L., *I pregiudizi contro gli zingari spiegati al mio cane*, BFS, Pisa 2008.
- Monasta L., Sigona N., *Cittadinanze imperfette. Rapporto sulla discriminazione razziale di rom e sinti in Italia*, Spartaco, Santa Maria Capua Vetere 2006.
- Montanari M., *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Monti, Saronno Revelli M., *Fuori luogo: cronaca da un campo rom*, Boringhieri, Torino 1999.
- Morelli B., *L'identità zingara. (Romanò Ghji). Riti miti magie racconti proverbi lingua*, Anicia, Roma 2006.
- Moresco A., *Zingari di merda*, Effigie, Milano 2008.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- Motta N., *Otranto, Albania, Kosovo: 1999-1992 un viaggio a ritroso*, Argo, Lecce 2000.
- Mussen P. H., *Psicologia dell'età evolutiva*, Giunti 1974.

- Narciso L., *La maschera e il pregiudizio*, Melusina, Roma 1990.
- Neill A.S., *I ragazzi felici di Summerhill*, Red, Novara 2004.
- Neill A.S., *Il fanciullo difficile*, La Nuova Italia, Firenze 1992 [Pinter A.].
- Niemen A., *O ker kun le penjà*, Sinnos, Roma 1995.
- Nigris E., *Ecologia della differenza. Conoscere e valorizzare i bambini nella Scuola dell'Infanzia, secondo i Nuovi Orientamenti della Scuola Materna*, Junior, Bergamo 1996.
- Nigris E., Ricci A., *Bambini zingari a scuola. Una ricerca qualitativa sull'inserimento dei Rom in Lombardia. Analisi e proposte*, Junior, Bergamo 1997.
- Ong W. J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Osella C., Sardi F., *Conoscere il popolo che non c'è (Rom e Sinti)*, Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per i Diritti e le Pari Opportunità, Roma 2007.
- OservAzione, *Cittadinanze imperfette. Rapporto sulla discriminazione razziale di rom e sinti in Italia*, Spartaco, Caserta 2006.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma 2007.
- Paglierini M., *Il gioco*, Città Nuova, Roma 1994.
- Pancera C., *La paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Unicopli, Milano 2006.
- Pancera C., *La Rivoluzione francese e l'istruzione per tutti*, Schena, Fasano di Puglia 1984.
- Panico F., *L'educazione in una società senza scrittura. I Barbara del Mali (Africa)*, Radiosa, Milano 1982.
- Panikkar R., Cacciari M., Touadi J.L., *Il problema dell'altro. Dallo scontro al dialogo tra culture*, L'altrapagina, Perugia 2007.
- Passerini L. (a cura di), *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg & Sellier, Torino 1978.

- Passerini L., *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Petoia E., *Miti e leggende degli zingari*, Muzzio, Roma 2004.
- Petruzzelli P., *Non chiamarmi zingaro. Tutti hanno paura dei rom ma nessuno li conosce. Perseguitati e diversi da sempre, a loro la parola*, Chiarelettere, Milano 2008.
- Piarelli L. (a cura di), *Dal dire al fare: la ricerca pedagogica*, Morea, Torino 2007.
- Piasere L. (a. c. di), *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Liguori, Napoli 1995.
- Piasere L., (a cura di), *Italia Romani- vol. 1*, CISU, Roma 1996.
- Piasere L., (a cura di), *Italia Romani- vol. 2*, CISU, Roma 1999.
- Piasere L., “A scuola dai Gagé: ovvero quando l’educatore diventa disadattato” in Zatta P. (a cura di), *Scuola di stato e nomadi: ricerca e sperimentazione. Ovvero quando l’insegnante diventa disadattato*, Francischi, Padova 1986.
- Piasere L., *Buoni da ridere, gli zingari*, CISU, Roma 2006.
- Piasere L., *I rom d’Europa. Una storia moderna*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Piasere L., *L’etnografo imperfetto*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Piasere L., *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*, CISU, Roma 1991.
- Piasere L., Saletti Salza C., Tauber E., “L’educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea” in Scarduelli P. (a cura di), *Antropologia dell’Occidente*, Meltemi, Roma 2003, pp. 103-134.
- Piasere L., *Un mondo di mondi: antropologia delle culture rom*, L’Ancora del Mediterraneo, Napoli 1999.
- Pinter A. “L’emancipazione ebraica e le scuole delle comunità” in Genovesi G., *Formazione nell’Italia unita: strumenti propaganda e miti I*, F. Angeli, Milano 2002.
- Pinter A., “Gli asili-nido tra storia e attualità” in *Guida ai servizi educativi 0/3 nella provincia di Ferrara*, Provincia di Ferrara, Ferrara pp. 10-28.

- Pinter A., “Valori educativi nella cultura di un gruppo hassidico” in Becchi E., Pinter A., Rossetti Pepe G., *Scuola genitori cultura*, F. Angeli, Milano 1978.
- Pinter A., *Asilo-nido: immagini a confronto*, Tipografia universitaria, Ferrara 1984.
- Pinter A., Gramigna A., *Itinerari formativi nell'integrazione. Progetti ed esperienze nel mondo*, Anicia, Roma 2007.
- Pinter A., *Immigrati. Comunicazione ed educazione*, ETS, Pisa 2003.
- Pinter A., *Quale scuola per quale famiglia? Aspirazioni scolastiche e cultura familiare*, Cappelli, Bologna 1986.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Bari 2002.
- Pisanty V., *Educare all'odio: “La difesa della razza” (1938-1943)*, Motta on line, 2007.
- Poletti F. (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Pontradolfo S., *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, CISU, Roma 2004.
- Presutti S., *Benvenuti in classe*, Carocci, Roma 2004.
- Ragazzini M. (a cura di), *Le ha ma la ja*, Monti, Varese 2005.
- Read H., *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano 1976.
- Remoti F., Scarduelli P. Fabietti U., *Centri, ritualità, potere. Significati antropologici dello spazio*, Il Mulino, Bologna 1989.
- Ricci A., Bertol A., *Siamo anche noi bambini*, Opera Nomadi, Milano 1995.
- Ricolfi L., *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 1998.
- Rogers R.C., *La terapia centrata sul cliente: teoria e ricerca*, G. Martinelli, Firenze 1970 [a cura di Polmonari A.].
- Rossi Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora, Napoli 1999.
- Rovatti P., Zoletto D., *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano 2005.
- Sacco A., *La parola e il segno. Bambini zingari in viaggio fra due mondi*, Belladonna, Milano 2003.

- Saletti Salza C., “Alunni rom e sinti, soggetti di un percorso “speciale”, differenziante” in Gobbo F. (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008.
- Saletti Salza C., *Bambini nel campo nomadi. Romá bosniaci a Torino*, CISU, Roma 2003.
- Saletti Salza C., Piasere P., *La diaspora rom dalla ex Jugoslavia*, CISU, Roma 1994.
- Scarduelli P. (a cura di), *Antropologia dell'Occidente*, Meltemi, Roma 2003.
- Schopf P., *La mendicante dei sogni. Versi senza voce di una zingara*, Atelier Grafico, Bolzano 1997.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalla cornice di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.
- Sgorlon C., *Il Calderàs*, Mondadori, Milano 1988.
- Sigona N., “Lo scandalo dell'alterità: rom e sinti in Italia” in Bragato S., Mesetto L. (a cura di), *E per patria una lingua segreta. Rom e sinti in provincia di Venezia*, Nuovadimensione, Portogruaro, pp. 17-32.
- Sigona N., *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*, Nonluoghi, Civezzano 2002.
- Silva C., *Educazione Interculturale: modelli e percorsi*, Edizione del Cerro, Tirrenia-Pisa 2002.
- Soravia G., *Dialetti degli zingari italiani*, Pacini, Pisa 1977.
- Soravia G., *Manuale pratico di romanés*, Centro Studi Zingari, Roma 1995.
- Spinelli S., *Baro Romano Drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*, Meltemi, Roma 2003.
- Stojka C., *Forse sogno di vivere. Una bambina rom a Bergen-Belsen*, La Giustina, Firenze 2007.
- Tagliavento T.M. (a cura di), *Diritti in crescita*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2009.
- Tambelli R., Zavattini G.C., Mossi P., *Il senso della famiglia. Le relazioni affettive del bambino nel Disegno della famiglia*, NIS, Roma 1995.

- Tarabova-Cédille S., *Storie Tzigane*, Fabbri Editore, Milano 2004.
- Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Scandicci 2005.
- Tong D., *Storie e fiabe degli zingari*, Guanda, Parma 1989.
- Tosolini A., Giusti S., *Papponi Morelli G. (a cura di), A scuola di intercultura*, Erickson, Gardolo 2007.
- Trabucchi A., *Gli zingari e il Rinascimento: vivere da rom a Firenze*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Tuiavii di Tiavea, *Papalagi*, stampa alternativa, Viterbo 1995.
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione ai margini*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Valdannini G., *Carovane tra le pagine*, Gaffi, Roma 2005.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Boringhieri, Torino 1981.
- Variale P., *I bambini invisibili*, Piemme, Casale M.to 2008.
- Vitale T., Pagani M., Bezzecchi G., *I rom e l'azione pubblica*, Manifestolibri, Roma 2008.
- Vorisková M., *I quattro fratelli in Fiabe del mondo*, Sonda, Casale M.to 1993.
- Weber E., *Portare i piccoli. Un modo antico, moderno... e comodo per stare insieme*, Il leone verde, Torino, 2007.
- Wiernicki K., *Nomadi per forza. Storia degli zingari*, Rusconi, Milano 1997.
- Williams P., *Mariage Tsigane*, L'Harmattan/Selaf, Paris 1984.
- Yoors J., *Zingari. Sulla strada dei rom bovara*, Irradiazioni, Roma 2008.
- Zanetti F., *Educazione alla cultura zingara. Itinerari di viaggi attraverso i luoghi dell'incontro*, Junior, Bergamo 2001.
- Zanotti A. (a cura di), *Migranti globali. Tra movimento e sedentarietà*, Le Lettere, Firenze 2006.
- Zanotti A., *L'invenzione sociale del pregiudizio*, F. Angeli, Milano 1997.

Zatta J. D., "Tradizione orale e contesto sociale: i roma sloveni e la televisione" in Piasere L., (a cura di), *Italia Romanì vol.1*, CISU, Roma 1996, pp. 180-202.

Zatta P. (a cura di), *Scuola di stato e nomadi: ricerca e sperimentazione. Ovvero quando l'insegnante diventa disadattato*, Francischi, Padova 1986.

Zatta P., *La questione zingara. I diritti civili, la giustizia, la scuola e il lavoro*, Francischi, Padova 1994.

Ziglio C., Boccalon R., *Lei vede ma non osserva...: introduzione all'attività osservativa in educazione*, UTET, Torino 1996.

* ∞ *

Biondi C., Ignazi S., Rossi D., "Muoversi nella complessità tra passato, presente, futuro" in *Pedagogika*, n.1, 2010, pp. 32-38.

Boursier G., "La persecuzione degli zingari dell'Italia fascista" in *Studi storici*, n. 4, 1996, pp. 1865-1882.

Boursier G., "Lo sterminio degli zingari durante la seconda guerra mondiale" in *Studi storici*, n. 36, 1995, pp. 364-395.

Cambi F., "L'intercultura e l'idea di confine: appunti pedagogici", *Pedagogika*, n.1, 2010, pp. 10-15.

Karpati M., "Convegno sulla scolarizzazione dei fanciulli zingari" in *Lacio Drom*, n. 5, 1972, pp. 40-45.

Sardella C., "Situazione della scolarizzazione dei bambini zingari e nomadi nell'anno scolastico 1980/81" in *Lacio drom*, n.1, 1982, pp. 22-28.

Scarioni F., Franchi M., "Ci incontreremo un giorno o l'altro" in *Pedagogika*, n.1, 2010, pp. 39-42.

Toninato P., "Il silenzio e la memoria. Riflessioni sulla memoria culturale fra i Roma" in *Achab*, n. 4, 2005, pp. 19-26

Varnagy E., "Alcuni atteggiamenti culturali dei genitori zingari nella famiglia" in *Lacio drom*, n.1, 1982, pp. 13-15.



Grazie a quanti hanno contribuito a rendere questo studio affascinante e arricchente sia dal punto di vista personale che culturale.

Grazie alle famiglie rom di Villanova Marchesana, alla mia famiglia.

Grazie alla Professoressa Annalisa Pinter.

Grazie ai bambini e ai docenti delle scuole di Gavello e Papozze in Rovigo.