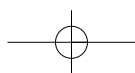
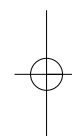
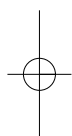


**Culture ed Educazione  
in Europa**

Collana a cura del  
Centro Studi e Formazione Villa Montesca



*Fabrizio ringrazia*

*Maria Rita Bracchini per la paziente (e ormai consueta) rilettura delle "maledette" bozze, sapendo con quanta passione ha seguito e segue i progetti per la scolarizzazione dei bambini Rom*

*Marco Conti per la sua assistenza nelle fasi di realizzazione del volume e per avere contribuito a fare tutto ciò che "non si vede" in un libro ma c'è*

*Copertina di Federico "brosky" Brozzetti*

*il libro è dedicato ai miei figli Emanuele e David  
/gaggi/ fuori ma un po' zingari dentro  
anche loro*



**My Beautiful School** ✖  
a place where it is possible to be happy

FABRIZIO BOLDRINI

**MY BEAUTIFUL SCHOOL**  
**LA SCUOLA È UN POSTO**  
**DOVE È POSSIBILE ESSERE FELICI**

**Il "Metodo" Montessori-Hallgarten**  
**per la scolarizzazione**  
**e l'inclusione dei bambini Rom**

*Con un saggio sulla storia dei Rom in Europa*  
*a cura di Maria Rita Bracchini*  
*e Svetlana Novopolskaja*

*La pubblicazione è il risultato dell'esperienza tratta dal progetto europeo "MBS - My beautiful school: a place where it is possible to be happy" (358053 - 1 - LLP - 1 - 2011 - IT - KA1 - KA1MPR), finanziato con il sostegno del programma Life Long Learning, azione K1, dell'Unione Europea. Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione Europea. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione (comunicazione) e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.*

**Luogh|Interiori**

MBS My Beautiful School, a place where it is possible to be happy  
Project n° 358053-1-LLP-1-2011-IT-KA1-KA1MPR  
Agreement n° 2011-4782/006-001

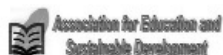
#### PARTNERSHIP



*Centro Studi e Formazione Villa Montesca - Italia (Coordinatore)*

Istituto per la ricerca sulla didattica, sulle applicazioni multimediali e sulle nuove forme di comunicazione sociale attraverso internet. Il Centro Studi ha lo scopo di restituire al complesso di Villa Montesca la sua destinazione originaria di Centro europeo dell'Educazione ed è promotore di una rete europea denominata Montesca network per la diffusione dei risultati dei progetti di ricerca e della cultura dell'apprendimento.

Web: [www.montesca.it](http://www.montesca.it)



*Association for Education and Sustainable Development - Romania*

Centro di formazione, sviluppa corsi per l'apprendimento permanente, formale ed informale, e programmi per l'educazione scolare e prescolare, rivolgendosi in particolare a bambini e giovani provenienti da contesti svantaggiati.



*The Public Institution Roma Community Centre - Lituania*

Ente pubblico, non governativo, opera per favorire l'integrazione della comunità Rom nella società lituana al fine di garantire, in particolare ai bambini, opportunità ed un futuro migliori.

Al gruppo di lavoro italiano hanno collaborato: Opera Nomadi Nazionale Roma - Comune di Foligno - Istituto Comprensivo "Galileo Galilei" Sant'Eraclio, Foligno (PG) - 1° Circolo Didattico San Filippo, Città di Castello (PG) - Comunità Rom/Sinti, Magione - Comunità Educante Alto Tevere

Valutatore esterno: Floriana Falcinelli

## Sommario

- CAPITOLO I
- 9 *Perchè un metodo per i bambini Rom/Sinti (ovvero, ma non basta la scuola così com'è?)*
- CAPITOLO II
- 17 *Storia, cultura, lingua, religione e simboli del popolo Rom: alcuni cenni*
- II.1 Le origini: India o Egitto?
- II.2 La migrazione
- II.3 L'insediamento nei Balcani
- II.4 I Rom durante l'Impero Ottomano
- II.5 La migrazione dei Rom in Europa e le politiche anti-gypsy
- II.6 I Rom in Italia
- II.7 La persecuzione dei Rom
- II.8 I Rom in Europa
- II.9 La lingua dei Rom
- II.10 La religione
- II.11 I simboli del popolo Rom
- CAPITOLO III
- 35 *Maria ed Alice: un incontro che ha cambiato il mondo della scuola*
- CAPITOLO IV
- 39 *Il "Metodo" e le ragioni per utilizzarlo con i bambini Rom*
- CAPITOLO V
- 43 *Da dove vengo, chi sono: l'intelligenza del bambino nelle scuole Rurali e nel "Metodo"*
- CAPITOLO VI
- 49 *Lo sviluppo dello schema pedagogico didattico MBS (My beautiful school): principi generali*
- CAPITOLO VII
- 55 *Lo schema didattico e pedagogico MBS: aree di impatto*

- VII.1 Narrazione e Autobiografia
- VII.2 Rapporto con i genitori e con l'ambiente familiare
- VII.3 Leggere e scrivere

CAPITOLO VIII

- 67 *Significato dell'azione didattica "Narrazione e Autobiografia"*

CAPITOLO IX

- 79 *Significato dell'azione didattica "Rapporto con i genitori e con l'ambiente familiare"*

CAPITOLO X

- 87 *Significato dell'azione didattica "Leggere e scrivere"*

CAPITOLO XI

- 93 *Esercizi e pratiche didattiche*
- 111 *Conclusioni possibili (e atto di fede)*
- 117 *Bibliografia*

*Con "Culture ed Educazione in Europa" il Centro Studi Villa Montesca intende promuovere una collana di studi rivolti alle analisi del "quotidiano" culturale del nostro tempo e alla sua dimensione più squisitamente educativa, nel contesto di un continente alla ricerca di una possibile identità e unità concreta e condivisa.*

*La vocazione europeista della Montesca rappresentata dai continui, e arditi per l'epoca, spostamenti della Baronessa Hallgarten, si riflette sulla attività di ricerca e azione pedagogica della istituzione che si sente erede di quella esperienza e che tenta di attualizzarla determinandone i contenuti in seguito ad un incontro con i problemi dell'educare e dell'essere educati, nella contestualità tecnologica del nostro tempo.*

*Una collana il cui nome intende evocare la storia dello "spirito" di Villa Montesca e delle relazioni con un mondo effervescente di innovazioni e di interculturalità, intesa nel senso elevato di vero confronto fra più dimensioni di pensiero.*

*La collana cerca una strada che è quella offerta dalla tradizione dell'azione educativa della baronessa Alice. La strada che porta all'analisi virtuosa e continua dei contenuti come elemento portante di un compromesso educativo, nobile e proficuo, finalizzato a contribuire al rafforzamento di un'identità europea all'interno della quale si può e si deve "essere diversi" restando caratterizzati da una forte tensione comune.*

*Nella speranza di pubblicare testi e saggi utili allo studio e all'approfondimento delle culture che esprimono i contemporanei termini di una educazione europea, la collana si rivolge a docenti e studenti e a tutti coloro che nella ricerca e nella scoperta vedono un valore rinunciabile di progresso e di libertà.*

GIULIANO GRANOCCHIA  
Presidente  
Centro Studi Villa Montesca

## CAPITOLO I

### *Perchè un metodo per i bambini Rom/Sinti (ovvero, ma non basta la scuola così com'è?)*

Questo piccolo stimolo rivolto agli insegnanti ed al personale della scuola nasce da un bisogno: quello di sostenere la politica di scolarizzazione sistematica dei bambini rom in Europa.

Secondo l'Unione Europea i rom/sinti/camminanti sono circa 10/12 milioni e le loro varie espressioni linguistiche e culturali li articolano in gruppi fortemente eterogenei che rendono difficile un approccio unico che possa soddisfare tutti i più vari contesti.

Per questa ragione, la strada identificata è stata quella dell'adozione di strategie che tengano conto delle diverse situazioni - geografiche, economiche, sociali, culturali e giuridiche - in cui si i vari gruppi vivono.

È piuttosto chiaro che stiamo parlando di un gruppo (o meglio di gruppi) ancora oggetto di forti discriminazioni, al centro di evidenti processi di esclusione sociale e la cui maggioranza dei membri vive in condizioni di povertà estrema.

In Europa è questo il quadro che ha convinto le Istituzioni di essere di fronte a *multiple and mutually reinforcing problems*, per risolvere i quali la Strategia comunitaria propone di "promuovere il *mainstreaming* della c.d. questione RSC (Rom, Scinti, Camminanti) in tutte le politiche sia a livello europeo che nazionale, con particolare riguardo ai settori dell'istruzione, occupazione, salute e riqualificazione e desegregazione dell'alloggio, secondo un approccio integrato e sostenibile, nel medio-lungo termine -e non dunque secondo un approccio per progetti nel breve periodo)" (strategia nazionale italiana per l'attuazione della Comunicazione della Commissione n.173 del 2011).

Nel 2009, a conclusione dell'Incontro di Cordoba, sono stati approvati i 10 *Common Basic Principles on Roma Inclusion*. L'obiettivo dei "10 principi" è di offrire alle Istituzioni dell'Unione Europea e agli Stati-membri una guida per le politiche volte all'inclusione dei Rom. Malgrado i "Principi" rappresentino una dichiarazione politica non



vincolante dal punto di vista giuridico, gli Stati si sono impegnati ad adottarli come piattaforma di base per future iniziative.

I c.d. “10 principi fondamentali” prevedono: politiche costruttive, pragmatiche e non discriminatorie; approccio mirato, esplicito, ma non esclusivo; approccio interculturale; integrazione generale; consapevolezza della dimensione di genere; divulgazione di politiche basate su dati comprovati; uso di strumenti comunitari; coinvolgimento degli Enti regionali e locali; coinvolgimento della società civile; partecipazione attiva dei RSC.

I *Common Basic Principles* sono da applicarsi sia nella definizione ed attuazione di politiche per promuovere la piena inclusione dei RSC sia nella definizione ed attuazione di politiche per la difesa dei diritti fondamentali, in modo da contrastare la discriminazione, la povertà e l'esclusione sociale e, viceversa, sostenere l'uguaglianza di genere ed assicurare l'accesso all'educazione, al diritto all'alloggio, alla salute, al lavoro, ai servizi sociali, alla giustizia, allo sport e alla cultura (anche nelle relazioni tra l'UE e i Paesi-terzi).

Sempre nel 2009 l'interazione tra la Commissione Europea e gli Stati-membri aveva portato ad un'altra importante iniziativa in ambito europeo: la creazione della *European Platform for Roma Inclusion*, che si riunì a Praga per la prima volta il 24 aprile 2009, sotto la Presidenza di turno dell'Unione Europea (Repubblica Ceca), le Presidenze UE del semestre precedente e del semestre successivo (Troika), esperti dei Paesi membri e delle Organizzazioni Internazionali, quali il Consiglio d'Europa, la Banca Mondiale, UNDP e l'OSCE, e i rappresentanti della Serbia. In Serbia, peraltro, si sono svolti tra il 2008 e il 2009 i lavori di un altro progetto, la *Decade per l'Inclusione dei Rom 2005-2015*, aperta anche a Paesi non europei.

La Commissione Europea ha dunque preso atto che le condizioni socio-economiche delle comunità romaní in Europa sono notevolmente peggiori rispetto al resto della popolazione. I Rom sono una popolazione giovane: il 37,5% ha un'età inferiore a 15 anni, a fronte di una media del 15,7% per la popolazione complessiva dell'UE. Solo il 42% dei bambini Rom completa la scuola primaria, rispetto a una media europea del 97,5%. Per l'istruzione secondaria, la frequenza è stimata ad appena il 10%. Secondo la Commissione «gli stati membri dovrebbero garantire che tutti i bambini rom, sedentari o no, ab-

biano accesso a un'istruzione di qualità e non siano soggetti a discriminazioni o segregazioni».

Questo quadro non certo confortante è la base di partenza di un ragionamento finalizzato a dare un contributo al miglioramento delle relazioni fra il mondo dei bambini e delle famiglie rom e la scuola. Risparmiando i discorsi sulla certa ed evidente serie di diffidenze e di pregiudizi reciproci molto vivi nel confronto fra "zingari" e "gaggi" (termine romani che indica i non zingari) si è pensato che una strada potesse essere ripartire proprio dall'offerta didattica attuale nella scuola primaria.

La via possibile è dunque quella di ripartire dalla scuola, intesa come luogo di apprendimento, e dalle idee di centralità del bambino proprie dell'innovazione didattica di Maria Montessori e dell'esperienza delle scuole rurali di Villa Montesca e di Rovigliano, aperte in Italia centrale nei primi anni del novecento a cura di Alice Hallgarten.

L'idea di questo lavoro sta nel tentativo di verificare se sul piano del metodo sia possibile e utile costruire un percorso pedagogico da cui derivino azioni didattiche concrete che utilizzano l'approccio proposto dal metodo Montessori alla problematica dell'accoglienza scolastica dei bambini rom e delle loro famiglie. Questo tentativo nasce da una considerazione circa la genesi del metodo e la storia dell'impatto che sulla pedagoga di Chiaravalle ebbe l'incontro con Alice Hallgarten Franchetti.

Alice era una benefattrice che ha caratterizzato ed animato il mondo del femminismo europeo dei primi del novecento. Nata a New York da una famiglia di banchieri di origini tedesca si trasferì in Italia dove conobbe e sposò il Barone Leopoldo Franchetti, noto per la sua strenua battaglia a favore della modernizzazione dell'agricoltura e per i suoi viaggi esplorativi nel sud dell'Italia appena unificata, finalizzati ad una valutazione economica moderna dello stato del mezzogiorno del Paese.

Alice incontrò Maria a Roma, presso la Casa dei Bambini<sup>1</sup> e restò molto attratta dalle tante similitudini con il lavoro che le maestre della Montesca stavano conducendo ogni giorno con i figli dei con-

<sup>1</sup> Organizzazione educativa aperta nel 1907 a San Lorenzo in Roma.

tadini. Fu colpita, Alice, dalla possibilità di una scientificità di quell'approccio che Maria stava elaborando in forma di metodo sperimentale. Alice chiese a Maria di trascorrere un periodo alla Montesca affidandole la formazione delle maestre. E fu un'idea del Barone Leopoldo permettere alla Montessori di scrivere il metodo e di pubblicarlo per la prima volta nel 1909 a Città di Castello. Si deve all'intuizione dei baroni Franchetti ed alla loro generosità la pubblicazione dell'opera in cui la pedagogista raccoglie e spiega le sue osservazioni e le sue idee che diventano "Il Metodo della Pedagogia Scientifica" pubblicato per i tipi delle edizioni "Scipione Lapi", dedicato proprio ai baroni. Sempre alla Montesca venne organizzato il primo corso internazionale di pedagogia scientifica.

Da questa storia è nato il progetto MBS (My Beautiful School, un posto dove è possibile essere felici) finanziato dal programma LLP dell'Unione Europea, azione K1, e che ha visto una collaborazione fra il Centro Studi Villa Montesca (IT), Roma Community Centre (LT) e Association for Education and Sustainable Development (RO).

Il progetto, come detto, ha tentato di verificare se sul piano del metodo fosse possibile e utile costruire un percorso pedagogico che verificasse i benefici dell'applicazione dell'approccio Montessoriano alla problematica dell'accoglienza scolastica dei bambini Rom e delle loro famiglie. Questo tentativo nasce appunto da una considerazione circa la genesi del metodo e la storia dell'incontro fra Alice e Maria.

Parlare di similitudine e di identità di presupposti è sempre un'operazione rischiosa. I tempi cambiano ed anche i pregiudizi non sono mai gli stessi. Tuttavia, fra i contadini del Barone nel 1900 ed i bambini Rom di oggi c'è un forte elemento di comunanza: non vanno a scuola, o se ci vanno, non lo fanno con continuità e le famiglie non pensano sia un dramma. Sembra un elemento di semplificazione, ma le cose stanno più o meno così.

Serve una politica inclusiva vera per cambiare la situazione descritta: un approccio olistico, che è un carico che hanno i governi e le comunità. In un quadro in cui le esigenze educative vengono definite come bisogni speciali e si parla sempre di più di personalizzazione della didattica, si è ritenuto che il "metodo" Montessori-Hallgarten potesse facilitare una presenza confortevole dei bambini "de voyage" incoraggiando una prospettiva di recupero della loro memoria e della loro identità.

È opportuno chiarire che il modello proposto mantiene uno schema pedagogico che proviene dalla struttura montessoriana, così come quotidianamente applicata nelle scuole di tutto il mondo. Quello che è stato fatto e sperimentato in scuole rumene, italiane e lituane, con una significativa presenza di bambini Rom, è l'aggiornamento in termini di personalizzazione dei percorsi per rispondere ai bisogni speciali dei Rom e delle loro famiglie.

L'esperienza storica delle scuole rurali della Montesca e di Rovigliano è un elemento di storia della pedagogia e di storia della didattica che ha suggerito una concreta articolazione del "fare scuola" per operare in ambiti di impatto che, nel caso dei bambini Rom, si presentano come particolarmente rilevanti.

La storia delle scuole rurali indica anche, come Alice più volte esprime nei suoi carteggi, la necessità che la scuola si apra al mondo e che attivi una dinamica inclusiva vera, di rete sociale, che si confronti con il mutare delle relazioni fra la scuola e il mondo, anche quando il mondo è rappresentato non solo da un luogo geografico (o comunque fisico), ma da una vasta e diffusa linearità relazionale che noi chiamiamo "social network". Proprio perché la multidimensionalità culturale dei bambini Rom non sia vissuta come un mero problema di inclusione, è di grande aiuto l'esperienza di Alice che, con i mezzi ed i tempi di allora, riuscì a superare l'isolamento geografico del suo "piccolo mondo rurale" e a fare delle classi di Montesca e Rovigliano un crocevia internazionale di sperimentazioni e di idee.

A quei tempi Alice aveva bisogno di viaggiare per andare a vedere con i suoi curiosi occhi cosa la didattica stava proponendo in Inghilterra, negli Stati Uniti, in Belgio. .... Da questa esperienza si deduce un approccio: la quotidianità didattica non è mai un fatto rigido e scontato, è un atto sociale i cui contenuti e le cui percezioni mutano già nel momento stesso in cui sono poste in essere.

L'incontro tra Alice e Maria, il cui frutto resta al mondo nei termini di una straordinaria innovazione del "fare" pedagogico, porta un messaggio ancora validissimo. Per i bambini rom la creazione di un ambiente di apprendimento, più come luogo sociale che fisico, unita alla pratica quotidiana dell'osservazione attenta, che li accompagna all'autonomia e all'autoregolazione, è il sistema per fare sì che la cen-

tralità dell'esperienza di ognuno di loro sia vissuta come un posto dove il campo, l'insediamento trovano una estensione possibile. Non è dunque la scuola a dover attraversare il confine del campo ed a sedersi attorno al focolare, ma è la società dei "viaggianti" che troverà, sia pure con i tempi dovuti, una naturale e spontanea "proprietà" sociale della scuola. E per i bambini Rom la proposta dell'apprendimento attraverso la cooperazione guidata trova una ragione teorica oltre che pratica nella scelta della psicologia culturale di orientare la pedagogia sul racconto del proprio mondo.

La cultura dei Rom necessita di una ri-costruzione che il metodo Montessori, così come proposto nell'avventura di Alice Hallgarten e delle scuole rurali, può facilitare. Per questa ragione lo sviluppo del ricorso al racconto e alla biografia è un elemento che il progetto MBS ha inteso proporre.

Una seconda area di impatto è lo sviluppo di un sistema di aiuto alla scrittura ed alla lettura nella lingua del Paese di residenza. Anche in questo caso l'esperienza delle scuole di Alice e di Maria mostra che la partecipazione creativa alla proprietà della lingua, spesso, anche se non sempre, per i Rom una lingua *altra*, sostiene il processo di apprendimento cooperativo e offre risultati interessanti.

Per la Montessori il fonema è associato alla lettera con la vista e il tatto. Questa esperienza viene legata, nelle scuole montessoriane, al "toccare" le lettere ritagliate su carta o riprodotte su legno. L'esercizio tattile consente di acquisire in modo sicuro il movimento necessario a riprodurre la forma delle lettere e offre un supporto utilissimo ai bambini Rom che sviluppano, sin dalla primissima infanzia, una notevole intelligenza pratica e il cui mondo e contesto narrativo non è spesso abituato alla relazione astratto-retorica.

Questo approccio senso-motorio, con immagine visiva e tattile muscolare insieme, è un elemento di recupero del fare di cui parleremo nel capitolo a questo dedicato.

Le relazioni parentali sono un altro elemento essenziale per il successo scolastico e per gli obiettivi di inclusione.

Il fatto socialmente molto rilevante di permettere ai bambini, a differenza di quello che è successo e che succede ai loro genitori, di avere una relazione quotidiana con altri bambini di altre culture, e soprattutto il fatto che ai genitori, in alcuni casi estremamente gio-

vani, si chieda di consentire che il proprio figlio si relazioni con figure educative che non appartengono alla propria sfera familiare, è un elemento di rottura culturale con il tessuto sociale dei Rom che deve essere provocato coinvolgendo il più possibile il consenso delle famiglie.

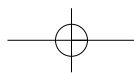
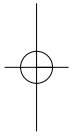
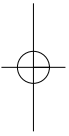
È necessario un percorso culturale ed educativo non diverso da quello del quartiere San Lorenzo o dall'esperienza di Montesca e Rovigliano, con la vera differenza che la diffidenza che essi provano per il mondo dei gaggi è basata non solo su una stretta tensione sociale, ma su una secolare ambiguità culturale che ha generato reciproci pregiudizi.

La scuola, come dimostra ampiamente anche l'esperienza di questo progetto, consente al bambino Rom di riappropriarsi di uno spazio e di un luogo anche mentale in cui vivere in modo assoluto (come deve essere) la propria dimensione infantile, dove le priorità del gioco e della scoperta di cose e di concetti nuovi sono armoniche rispetto agli obiettivi ed alla valutazione ed il tempo dei saperi ha una sua precisa realtà ludica e di relazioni con gli altri.

È in ogni caso un problema che resta sul tavolo quello della necessità di garantire l'acquisizione di regole e la convivenza con il sistema sociale, che è la classe, accettando le diversità degli altri. Per questa ragione, soprattutto per i genitori, diventa essenziale assicurare la continuità didattica, perché non si può essere pienamente dentro un luogo sociale, per quando assorbente come la scuola, se non ci si va tutti i santi giorni (o quasi). E questa debolezza, più volte sottolineata dai docenti, deriva però anche dal fatto che i bambini Rom e le loro famiglie in alcuni casi possano vivere come traumatico un inserimento, proprio per l'elemento della continuità richiesto dalla scuola. È un lavoro duro, anche per gli insegnanti gaggi, accettare che il loro fare scuola si possa scontrare con una dinamica culturale molto diversa, quella del campo e della trasmissione intrafamiliare dei saperi, che per istinto viene giudicata come "inadeguata" a fornire risposte ai bambini Rom in termini di crescita.

Bisogna quindi fare uno sforzo e ripartire anche da qui. Da una percezione più ampia della cultura della "gente che cammina", convincendosi che la scuola per i bambini Rom possa essere un posto migliore e che, perché lo diventi davvero, fare bene quello che si fa di

solito non basta. Per evitare quello che diceva Bertold Brecht nel suo diario di lavoro, di mettersi cioè dalla parte del torto non avendo altri posti dove mettersi.



## CAPITOLO II

### *Storia, cultura, lingua, religione e simboli del popolo Rom: alcuni cenni*

a cura di Maria Rita Bracchini e Svetlana Novopolskaja

#### **II.1 *Le origini: India o Egitto?***

La storia delle origini dei Rom presenta elementi di incertezza ed indeterminazione.

Si è cercato, a più riprese e sulla base dei pochi documenti disponibili e di alcuni dati archeologici, di ricostruire l'origine dei principali caratteri della popolazione di lingua romanes.

Per ovvie ragioni le fonti scritte relative ai Rom sono poche, piuttosto vaghe e perlopiù lasciate da "altri" (bizantini, popolazioni balcaniche, ottomani....).

Uno dei pochi fatti certi è la loro origine indiana, anche se per molto tempo si è pensato che i Rom venissero dall'Egitto, territorio più vicino e più familiare agli europei rispetto alla lontana e misteriosa India. Inoltre, i Rom stessi affermavano di essere discendenti dei cristiani espulsi dall'Egitto e di aver ottenuto lo *status* di martiri della fede, *status* testimoniato dai diplomi onorifici donati da papa Martino V (1417-1431), dall'imperatore Sigismondo e da molti altri governatori dell'Europa occidentale. Ancora oggi alcuni gruppi di Rom sono connessi con l'Egitto - per esempio i cosiddetti *Egyptions* della Macedonia e del Kosovo (un piccolo numero di loro vive anche nelle parti più a sud-ovest della Bulgaria).<sup>1</sup>

Anche se il nome dei Rom in greco moderno, *Guphtoi*, richiama l'Egitto è ormai dimostrato che i Rom provengono dall'India. A tale proposito François de Vaux de Foletier afferma: «La maggior parte degli indianisti fissano la patria dei Rom-Sinti nel Nord-Ovest del-

<sup>1</sup> Angus Fraser, *Gypsies (Peoples of Europe)*, Oxford, Blackwell, 1995.



l'India e, insieme, li collegano alla casta dei paria. Questo in parte a causa del loro aspetto miserabile (...); in parte a causa dei mestieri subalterni e spesso disprezzati, esercitati nell'India contemporanea da Indiani che sembrano essere loro strettamente apparentati».<sup>2</sup>

Anche Colocci, nel suo libro del 1889, attesta come certa la conclusione che i Rom-Sinti provengono dal sub-continente indiano. Il termine "Sinto" deriva proprio da Sindh, nome del fiume Indo.<sup>3</sup>

In realtà essi sono un "popolo senza patria". Per i Rom-Sinti piuttosto che di patria si deve parlare di luogo di provenienza o di diramazione poiché essi non hanno avuto una nazione d'origine, ma luoghi in cui hanno soggiornato per qualche secolo e da cui, in diversi periodi storici, si sono spostati per emigrare verso altre destinazioni. La loro storia è quella di grandi spostamenti e dei loro centri di diffusione. Il primo di questi centri è la valle dell'Indo.<sup>4</sup>

Vi sono anche analogie tra la lingua romanes e i dialetti dell'India nord-occidentale come l'hindi, il sindi, il gujarathi, il marathi, il panjabi, il kafir e forti elementi comuni tra le usanze dei Rom-Sinti e quelle di alcuni gruppi tribali indiani quali i Banjara dell'Hindustan, i Leusi del Punjab, i Gaduliya Lohar del Rajastan: tribù di nomadi che si spostavano tra le foci dell'Indo e le pendici dell'Himalaya e che, molti secoli fa, incominciarono a migrare verso Occidente. Cronache persiane, arabe, greche e bizantine fanno riferimento a questa grande migrazione.<sup>5</sup>

## II.2 La migrazione

Non è chiaro quando e perchè i Rom lasciarono l'India: la maggior parte degli storici affermano che il fenomeno migratorio cominciò nel 5<sup>th</sup> – 6<sup>th</sup> secolo dopo Cristo e fu determinato dalla caduta della dina-

<sup>2</sup> *Histoires tsiganes – hommage a Francois de Vaux de Foletier*, La Rochelle 2003.

<sup>3</sup> A. COLOCCI, *Gli zingari, storia di un popolo errante*, Arnaldo Forni Ed., Torino 1889.

<sup>4</sup> A. FRASER, *The Gypsies*, Oxford, (1992); I. HANCOCK, *The Pariah Syndrome. An Account of Gypsy Slavery and Persecution*, A. Arbor (1987).

<sup>5</sup> D. KENRICK, *Historical Dictionary of the Gypsies (Romanies)*, Scarecrow Press, 1998.

stia Gupta e da fenomeni di collisione nella società indiana. Uno dei misteri più complessi che avvolge l'intera vicenda dell'esodo dei rom, aspetto a cui gli studiosi delle varie discipline hanno tentato vanamente di dare una risposta, riguarda la domanda su come sia stato possibile che, nel corso di pochi secoli, essi abbiano dimenticato la loro origine, dando così luogo ai vari etronimi che ancora contraddistinguono le popolazioni di lingua e cultura romanì.

Tra le tante spiegazioni, una delle più plausibili potrebbe trovare riscontro nella non conoscenza effettiva dell'India da parte dei contemporanei dell'esodo dei rom, basti pensare a questo proposito al termine "indiani" attribuito dagli scopritori delle Americhe ai nativi delle Antille, nel V secolo.

Tra le più antiche testimonianze vi sono quelle di due scrittori arabi del X secolo: il cronista Ilamzah d'Isfahan, autore di una *Storia dei re di Persia* e il poeta persiano Firdusi, autore de *Il libro dei re*. Quest'ultimo ci narra la leggenda secondo cui il re persiano Bahram Gûr, vissuto nella prima metà del V secolo, avrebbe chiesto a Shankal, sovrano dell'India, l'invio di diecimila musicisti per rallegrare il suo popolo durante le feste. Come ricompensa lo scià concesse loro di stabilirsi nei suoi territori e donò viveri, animali e terre da coltivare; ma questi, da buoni artisti, lasciarono incolti i campi e nel giro di breve tempo dissiparono beni e averi, per cui furono costretti dal re ad abbandonare il paese.<sup>6</sup>

Questa leggenda, dunque, ci narra come i Rom-Sinti non fossero adatti alla vita rurale ma, piuttosto, dediti alle arti e alla musica.

I nomadi provenienti dall'India risalirono il corso del fiume Indo e penetrarono in Afghanistan, poi in Iran e in Persia. La conquista araba ampliò il raggio di nomadizzazione dei Rom-Sinti che iniziarono a circolare liberamente all'interno "dei territori posti sotto il vessillo dell'Islam, dalla Persia alla Siria all'Egitto".<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Rombase » History and Politics » From India to Europe » Origin of Roma in <http://romani.uni-graz.at/rombase/>.

<sup>7</sup> Helmut Samer. *From India to Europe. Persia*. Rombase Didactically edited information on Roma, 2002.

Le popolazioni nomadi che sarebbero giunte nei secoli successivi in Europa (i Phen) proseguirono il loro cammino verso Nord-Ovest, attraversando il Kurdistan e giungendo in Armenia e nel Caucaso meridionale (che era una zona di influenza bizantina). Alcuni di essi, i Bocha, si insediarono in Armenia, altri lasciarono il paese, nel XI secolo, e proseguirono il loro viaggio verso Ovest, penetrando in Turchia.

Nel 1054, in Grecia, venne annotato da un monaco del monastero Iviron, sul monte Athos, il passaggio di "nomadi, maghi, indovini e incantatori di serpenti", denominati Atsingano, che erano soliti insediarsi tra le rovine di castelli abbandonati, oppure in capanne creando piccole comunità, dette Gyphtokastra.

Nella seconda metà del XIV secolo con l'espansione dei Turchi ottomani, i Rom-Sinti si allontanarono dalla Grecia, in cui vissero per circa tre secoli, e si dispersero nei Balcani.

La confusione rispetto alle loro origini potrebbe quindi essere stata causata dall'incrociarsi di alcune circostanze: la conoscenza etnocentrica del mondo da parte dei bizantini, dei greci, dei veneziani, e via dicendo fino agli spagnoli, inglesi, italiani, tedeschi, etc.; l'assenza di comunicazione da parte dei rom con gli autoctoni e, non ultimo, la perdita della memoria del racconto orale, nell'arco di alcune generazioni, a causa delle persecuzioni subite nel corso dei secoli.

### II.3 L'insediamento nei Balcani

L'area balcanico-danubiana costituì un luogo di fortissimo insediamento rom-sinto e fu il più importante centro di irradiazione dell'espansione successiva. In questa zona essi vivevano in villaggi nei pressi di feudi o di monasteri, prestando servigi in qualità di maniscalchi, fabbri ferrai, esperti nella lavorazione dei metalli.

Il periodo esatto di insediamento dei Rom nei Balcani non è chiaro. La prima fonte attendibile attesta la presenza di Rom nell'XI secolo.

I Rom rimasero nei Balcani per alcuni secoli prima di muoversi nell'Europa dell'Ovest. Furono cercatori d'oro in Transilvania e veni-

vano apprezzati in Ungheria per le loro doti musicali e per la loro abilità di artigiani nel forgiare armi. Erano chiamati “*Atsinganoi*” – “intoccabili” per le loro pratiche magiche.<sup>8</sup>

#### II.4 I Rom durante l'Impero Ottomano

Benché le tracce storiche della presenza dei rom, dal mitico esodo dall'India fino all'Europa, provverebbero la teoria secondo la quale le popolazioni di lingua romanes fuggissero dagli ottomani, durante la loro espansione dalla penisola anatolica fino ai Balcani, la condizione dei rom all'interno dei domini turco-ottomani non è stata ancora studiata approfonditamente.

Di certo si può affermare che la situazione fosse completamente diversa da quella che si riscontrava in Occidente nello stesso periodo, anche se i rom occupavano l'ultimo posto della gerarchia sociale presso gli ottomani, essi non furono mai vittime delle politiche di negazione della loro identità attuate in Europa nei secoli a venire.

Gli ottomani, ad esempio, non bandirono mai i rom dai loro territori. Il primo documento che li riguarda del 1475, vede i rom inseriti nel registro delle tasse della provincia (*vilayet*) della Rumelia. In questo registro è riportato che dovevano pagare le tasse pro capite (*hara*), eccetto i fabbri arruolati nell'esercito e quelli a guardia delle fortezze. L'unica discriminazione era che i rom potevano contrarre matrimonio con i musulmani ma non con i cristiani.<sup>9</sup>

I Rom erano quindi chiamati in ugual modo a partecipare al complesso gioco di imposizioni ed esenzioni fiscali che articolava tutto il sistema che stava alla base dello Stato ottomano, erano controllati allo stesso modo degli altri abitanti dell'impero e pertanto figuravano nei registri fiscali ed il loro lavoro veniva dichiarato. In un registro del 1523 risultano 16.591 rom, divisi per unità fiscali (*emaat*), composte di unità minori (*mahala*, ovvero "quartiere"), ciascuna affidata ad un

<sup>8</sup> G.C. SOULIS, *Gypsies in the Byzantine Empire and the Balkans in the late Middle Ages*, in “Dumbarton Oaks Papers”, vol. XV, 1961.

<sup>9</sup> E. NOVI CHAVARRIA, *Sulle tracce degli zingari*, Guida, 2007.

capo responsabile per il governo. Una *emaat* poteva essere costituita anche da una comunità nomade (*ghezende*). I lavori che vengono dichiarati nel registro sono spesso legati all'artigianato. Sono anche servi, corrieri, persino boia ed impagliatori di teste. Alcuni di questi lavori erano evidentemente considerati immondi dai non rom, ciò non toglie che questi pochi elementi mostrino la tolleranza degli ottomani nei loro confronti, come membri a pieno titolo dell'ambiente cosmopolita dei Balcani.

Ancora oggi la stragrande maggioranza dei rom vive nei territori che furono dominati dagli ottomani.

### 2.5 La migrazione dei Rom in Europa e le politiche anti-gypsy

In Europa occidentale, le prime testimonianze scritte, che presentano una ragionevole attendibilità sul loro arrivo, risalgono al XIV secolo. Sulle cause della dispersione dei rom tra i vari paesi europei le opinioni degli studiosi sono molto contrastanti. Tra le più probabili va menzionata la possibilità che i rom, cristianizzati durante la permanenza nell'impero bizantino, siano stati spinti verso occidente dalla pressione degli ottomani durante la conquista dei Balcani.

A partire dal 1417 numerose cronache testimoniano dell'arrivo di gruppi rom, a piedi oppure su carri trainati da cavalli, nei vari paesi d'Europa, chiamati dai cronisti "Tatari", "Egiziani", "Saracini", "Pagani", ecc. Quando veniva loro vietato l'ingresso nelle città si accampavano nei campi. I loro capi dichiaravano titoli quali, "*duchi*", "*conti*", "*voivoda*", avevano una giurisdizione sul loro seguito, avevano vestiti migliori degli altri e viaggiavano a cavallo. Tutte le cronache riportano che all'arrivo in città i capi di questi gruppi si presentavano alle autorità mostrando lettere di salvacondotto oppure raccomandazioni religiose. L'usanza di fornire aiuto ai pellegrini con cibo, denaro ed alloggio era presa seriamente in considerazione nelle società medioevali.

Per rendere credibile il loro aspetto di pellegrini i rom raccontavano storie in grado di impressionare il sentimento religioso di quel periodo, come ad esempio che "*dovevano scontare il pellegrinaggio per aver*

*rifiutato di aver portato con loro Giuseppe e Maria e la Famiglia Santa nel loro esodo dall'Egitto".<sup>10</sup>*

Sempre nel 1417, altre cronache riportano notizia di gruppi di nomadi che viaggiavano tra Lunemburgo, Amburgo, Lubecca, Wismar, Rostock, Stralsund, e Greifswald. Il monaco domenicano nel suo *Chronicon* riporta notizia che erano in gran numero e che venivano dall'Est. Nelle cronache di Cornerus si apprende che i gruppi, composti anche di centinaia di membri, si attribuivano il nome di "Secaner" ("Cigani") ed erano di "terribile" aspetto e denutriti. Al loro arrivo furono trattati "in modo ospitale", anche se in seguito la stessa cronaca riferisce che molti di loro fossero "ladri" e dovettero fuggire dalla città per non essere arrestati.

Fra il 1400 e il 1500 gruppi di Roma furono segnalati in Germania, Inghilterra, Francia, Scozia e Svezia.

In seguito al diffondersi dei pregiudizi nei loro confronti, a partire dal , per circa 250 anni, i governanti europei hanno messo in atto punizioni draconiane fino ad attuare persecuzioni, espulsioni e bandi, per risolvere il supposto "problema" del nomadismo degli "zingari". Con l'obiettivo di rendere gli "zingari vagabondi" in persone "produttive, rispettabili, obbedienti e diligenti" i sovrani misero in atto misure coercitive per costringere i rom a vivere in aree rurali, destrutturando la loro identità culturale, come mezzo per assimilarli nella società.<sup>11</sup>

In questo periodo storico prese forma un vero e proprio modello occidentale, basato sul divieto ai rom di insediarsi nelle strutture socioeconomiche locali, salvo il loro annichilimento identitario.

Fin dalle prime notizie storiche relative all'arrivo dei rom in Europa occidentale è possibile trovare traccia di episodi che nel corso degli anni assumeranno il carattere di vere e proprie persecuzioni, il cui approdo alle politiche di assimilazione forzata giungerà in maniera sistematica ad attuarsi a partire dall'instaurazione dello Stato assoluto.

<sup>10</sup> A. ARLATI, *La lunga marcia del popolo zingaro*, in *Calendario del popolo*, n° 52, Teti Editore, Milano, n. 606, febbraio 1997, p. 7.

<sup>11</sup> K. WIERNICKI, *Nomadi per forza – Storia degli zingari*, Rusconi, Milano, p. 50.

A poco a poco incominciò a formarsi una descrizione stereotipata dei Rom: "dicono di essere pellegrini ma si comportano come conquistatori, sfruttano la creduloneria degli indigeni, chiedono elemosine come fossero tributi, sono mal vestiti, non sono affatto poveri", ecc.

In un periodo di grandi trasformazioni culturali, socio economiche e religiose della civiltà europea, i rom si trovarono nel giro di pochi anni ad essere additati e stigmatizzati, principalmente dagli esponenti della varie confessioni religiose europee, per l'usanza delle donne di leggere la mano, per le pratiche mediche e curative non cristiane e le altre stregonerie che avrebbero costituito una prova del loro "carattere demoniaco". Nel volgere di pochi anni l'immagine di pellegrini che gli stessi rom avevano contribuito a crearsi diventò così l'immagine di "accattoni, ladri e oziosi". Cominciarono ad essere promulgati molti editti e bandi, in alcuni casi potevano anche essere eliminati fisicamente. Con il diffondersi dei pregiudizi nei confronti dei nomadi, comincia a mutare anche il carattere delle donazioni pubbliche: nel 1439 a Siegburg viene fatta una donazione per cacciarli. In tutta Europa si diffonde l'istituzione di pagare i rom affinché abbandonino le città, con evidenti conseguenze nella storia di queste popolazioni in Europa.

## II.6 I Rom in Italia

L'arrivo in Italia dei primi nuclei è riconducibile alla battaglia del Kosovo (1389) fra le armate ottomane e quelle serbo-cristiane che, con la vittoria delle prime, affermò l'influenza islamica nei Balcani.

Ciò causò una complessa migrazione di popolazioni diverse in direzione dell'Occidente europeo che, eccettuata la penisola iberica (dove è forse l'Africa il canale di penetrazione dei Rom dall'anomalo dialetto kalò), non conosceva la loro presenza.

Fu quindi nell'ultimo decennio del Trecento che i primi Rom-Sinti giunsero sulle coste centro-meridionali dell'Italia al seguito dei profughi croati e dei rifugiati kossovaresi, albanesi e greci. Non è un caso, infatti che, a distanza di sei secoli, nelle zone a più alta densità di Arberes, come il Molise e il Cosentino, fortissimo sia l'insediamento di

comunità rom. Il loro arrivo avvenne via mare e ciò è stato dimostrato dalla caratteristica del loro romanès che non presenta prestiti slavi, al contrario di tutti gli altri gruppi che penetrarono via terra nella penisola italiana.

Il primo documento che attesta la presenza in Italia delle popolazioni rom-sinte è il *Corpus Chronicorum Bononiensum* di un anonimo cronista bolognese:

«Anno Christi Mcccc22. Adì 18 de luglio venne in Bologna uno ducha d'Ezitto, lo quale havea el nome el ducha Andrea, et venne cum donne, putti et homini de suo paese; et si possevano essere ben da cento persone...»

Tanto tranquillo il rapporto tra i Rom-Sinti e le popolazioni locali non deve essere stato «in quanto, il grande "roboare" (rubare) dei primi spinse le autorità a permettere ai derubati di riconquistare con le loro forze i propri beni e a dichiarare il divieto di frequentare Rom-Sinti, pena una multa di parecchi ducati e la scomunica».<sup>12</sup>

I Rom-Sinti giunsero a Roma attraversando le Marche e l'Umbria. «Secondo alcuni storici il gruppo guidato dal duca Andrea lungo le antiche vie Emilia e Flaminia, giunse a Roma e lì venne ricevuto in udienza dal Papa Martino V, il quale dopo averli ascoltati, sembra grazie ai buoni auspici di un cardinale, Baldassarre Cossa, concesse loro una lettera di accompagnamento per proseguire nel loro pellegrinaggio verso l'Europa».<sup>13</sup>

La prima testimonianza scritta di lingua romani in Italia è datata al 1646 e si trova in una commedia di Florido dei Silvestris, nella quale è riportata la frase "tagar de vel cauglion cadia dise" (ritrascrivibile in: "t(h)agar devel, k aviljom kadja disë"), che significa "Signore Iddio, che sono giunto (in) questa città".

Questa espressione corrisponderebbe al secondo "strato" della classificazione linguistica fatta da Marcel Courthiade e costituirebbe un elemento per sostenere che i Rom siano arrivati in Italia dai Balcani.

<sup>12</sup> G. VIAGGIO, *Storia degli zingari in Italia*, Anicia, Roma 1997, pp. 19-20.

<sup>13</sup> F. DE VAUX DE FOLETIER, *Mille anni di storia degli zingari*, Jaca Book, Milano, 1990.



Nelle varie cronache che raccontano dell'incontro con queste comunità di "pellegrini", un importante aspetto è legato al dono della divinazione o della predizione del futuro, così come il commercio dei cavalli, che i rom accompagnavano alle loro richieste di aiuto. Le stesse cronache, allo stesso tempo, sono anche le prime a testimoniare dell'insorgere dei pregiudizi nei confronti dei rom.

Una storia di emarginazione continua durante tutta la storia della presenza di Rom in Italia e in Europa che culminerà nella nota vicenda del Projmos.

## II.7 La persecuzione dei Rom

Il nazismo riservò ai Rom-Sinti lo stesso trattamento riservato agli ebrei. Essi furono deportati in campi di concentramento o massacrati nei paesi occupati (politica dell'esclusione). Sebbene ariani puri, secondo l'aberrante logica nazista, si erano imbastarditi con sangue di razze inferiori, come quella slava; il verdetto finale del Centro di Ricerca sulla Ereditarietà di Berlino fu di irrecuperabilità.

Circa 500.000 Rom-Sinti trovarono la morte durante il barò porrajmos (in lingua romanes: grande genocidio).<sup>14</sup>

Una drammatica testimonianza sulla persecuzione nazista è riportata da Rudolf Hoess, comandante del campo di concentramento di Auschwitz-Birkenau nelle sue memorie:

"Negli anni 1937-1938 tutti gli zingari nomadi furono raccolti nei cosiddetti campi di abitazione, perché fosse facile sorvegliarli. Nel 1942 venne l'ordine di arrestare tutti gli individui di tipo zingaresco, compresi gli zingari di sangue misto, che si trovavano nel Reich, e di trasportarli ad Auschwitz a qualunque età e sesso appartenessero (...). Nel luglio del 1942, Himmler venne a visitare il campo. Gli feci percorrere in lungo e in largo il campo degli zingari, ed egli esaminò attentamente ogni cosa: le baracche di abitazione sovraffollate, i malati colpiti da epidemie, vide i bambini colpiti dall'epidemia infantile Noma, che non potevo mai guardare senza orrore e che mi ricorda-

<sup>14</sup> N. SIGONA, *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*, Nonluoghi, Civezzano 2002.

vano i lebbrosi visti in Palestina: i loro piccoli corpi erano consunti e nella pelle delle guance grossi buchi permettevano addirittura di guardare da parte a parte; vivi ancora, imputridivano lentamente (...). Gli zingari atti al lavoro vennero trasferiti in altri campi, e alla fine rimasero da noi (era l'agosto del 1944) circa 4000 individui da mandare alle camere a gas".<sup>15</sup>

Con la fine della Seconda Guerra Mondiale i Rom-Sinti si sono rimessi in movimento. Nel dopoguerra Rom Kalderàsa, Lovara e Curara si sono spostati dalla Jugoslavia, dall'Ungheria e dalla Turchia verso l'Europa occidentale mentre altri sono affluiti dalla Carelia verso la Finlandia. In tempi più recenti con la guerra nei paesi della ex Jugoslavia, il flusso è considerevolmente aumentato.

In sintesi, dagli anni Cinquanta ai giorni nostri, la storia dei popoli rom-sinti è colma di spostamenti all'interno dell'Europa e si può affermare che «la loro espansione, iniziata oltre 2500 anni fa non si è ancora conclusa».

## II.8 I Rom in Europa

In tutti i paesi europei i dati ufficiali riferiti al numero dei Rom non sempre corrisponde con i numeri effettivi. Le ragioni sono varie e non sempre facili da definire e spiegare. Per gli obiettivi del presente manuale prenderemo a riferimento i dati forniti dal Consiglio d'Europa, che sono i seguenti:

([http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/default_en.asp)):

(updated: 14/09/2010)	Total country population	Official number	Minimum estimate	Maximum estimate	Average estimate	% of total population
European countries	(July 2009)	(last census)	(source in footnotes)	(source in footnotes)		(from average figure)
<i>Turkey</i>	71 892 807	4 656 (1945)	500 000	5 000 000	<b>2 750 000</b>	<b>3,83%</b>
<i>Romania</i>	22 246 862	535 140 (2002)	1 200 000	2 500 000	<b>1 850 000</b>	<b>8,32%</b>

<sup>15</sup> G. LEWY, *La persecuzione nazista degli zingari*, Torino, Einaudi, 2002. G. BOURSIER, M. CONVERSO, F. IACOMINI, *Zigeuner: lo sterminio dimenticato*, Roma, Sinnos, 1996.

<i>Russian Federation</i>	140 702 094	182 617 (2002)	450 000	1 200 000	<b>825 000</b>	<b>0,59%</b>
<i>Bulgaria</i>	7 262 675	370 908 (2001)	700 000	800 000	<b>750 000</b>	<b>10,33%</b>
<i>Spain</i>	46 157 822	No data	650 000	800 000	<b>725 000</b>	<b>1,57%</b>
<i>Hungary</i>	9 930 915	190 046 (2001)	400 000	1 000 000	<b>700 000</b>	<b>7,05%</b>
<i>Serbia (excl. Kosovo)</i>	7 334 935	108 193 (2002)	400 000	800 000	<b>600 000</b>	<b>8,18%</b>
<i>Slovak Republic</i>	5 455 407	89 920 (2001)	400 000	600 000	<b>500 000</b>	<b>9,17%</b>
<i>France</i>	64 057 790	no data	300 000	500 000	<b>400 000</b>	<b>0,62%</b>
<i>Greece</i>	10 722 816	no data	180 000	350 000	<b>265 000</b>	<b>2,47%</b>
<i>Ukraine</i>	45 994 287	47 917 (2001)	120 000	400 000	<b>260 000</b>	<b>0,57%</b>
<i>United Kingdom</i>	60 943 912	no data	150 000	300 000	<b>225 000</b>	<b>0,37%</b>
<i>Czech Republic</i>	10 220 911	11 718 (2001)	150 000	250 000	<b>200 000</b>	<b>1,96%</b>
<i>"The former Yugoslav Republic of Macedonia"</i>	2 061 315	53 879 (2002)	135 500	260 000	<b>197 750</b>	<b>9,59%</b>
<i>Italy</i>	59 619 290	no data	110 000	170 000	<b>140 000</b>	<b>0,23%</b>
<i>Albania</i>	3 619 778	1261 (2001)	80 000	150 000	<b>115 000</b>	<b>3,18%</b>
<i>Moldova</i>	4 324 450	12 280 (2004)	15 000	200 000	<b>107 500</b>	<b>2,49%</b>
<i>Germany</i>	82 400 996	no data	70 000	140 000	<b>105 000</b>	<b>0,13%</b>
<i>Portugal</i>	10 676 910	no data	40 000	70 000	<b>55 000</b>	<b>0,52%</b>
<i>Bosnia and Herzegovina</i>	4 590 310	8 864 (1991)	40 000	60 000	<b>50 000</b>	<b>1,09%</b>
<i>Sweden</i>	9 276 509	no data	35 000	50 000	<b>42 500</b>	<b>0,46%</b>
<i>Belarus</i>	9 685 768	no data	10 000	70 000	<b>40 000</b>	<b>0,41%</b>
<i>the Netherlands</i>	16 645 313	no data	32 000	48 000	<b>40 000</b>	<b>0,24%</b>
<i>"Kosovo"</i>	2 542 711	45 745 (1991)	25 000	50 000	<b>37 500</b>	<b>1,47%</b>
<i>Poland</i>	38 500 696	12 731(2002)	15 000	60 000	<b>37 500</b>	<b>0,10%</b>
<i>Ireland</i>	4 156 119	22 435 (2006)	32 000	43 000	<b>37 500</b>	<b>0,90%</b>
<i>Croatia</i>	4 491 543	9 463 (2001)	30 000	40 000	<b>35 000</b>	<b>0,78%</b>
<i>Switzerland</i>	7 581 520	no data	25 000	35 000	<b>30 000</b>	<b>0,40%</b>
<i>Belgium</i>	10 414 336	no data	20 000	40 000	<b>30 000</b>	<b>0,29%</b>
<i>Austria</i>	8 205 533	no data	20 000	30 000	<b>25 000</b>	<b>0,30%</b>
<i>Montenegro</i>	678 177	2 826 (2003)	15 000	25 000	<b>20 000</b>	<b>2,95%</b>

<i>Latvia</i>	2 245 423	8 205 (2000)	13 000	16 000	<b>14 500</b>	<b>0,65%</b>
<i>Finland</i>	5 244 749	no data	10 000	12 000	<b>11 000</b>	<b>0,21%</b>
<i>Norway</i>	4 644 457	no data	4 500	15 700	<b>10 100</b>	<b>0,22%</b>
<i>Slovenia</i>	2 007 711	3 246 (2002)	7 000	10 000	<b>8 500</b>	<b>0,42%</b>
<i>Denmark</i>	5 484 723	no data	1 000	10 000	<b>5 500</b>	<b>0,10%</b>
<i>Lithuania</i>	3 565 205	2 571 (2001)	2 000	4 000	<b>3 000</b>	<b>0,08%</b>
<i>Georgia</i>	4 630 841	1 744 (1989)	2 000	2 500	<b>2 250</b>	<b>0,05%</b>
<i>Azerbaijan</i>	8 177 717	no data	2 000	2 000	<b>2 000</b>	<b>0,02%</b>
<i>Armenia</i>	2 968 586	no data	2 000	2 000	<b>2 000</b>	<b>0,07%</b>
<i>Cyprus</i>	792 604	560 (1960)	1 000	1 500	<b>1 250</b>	<b>0,16%</b>
<i>Estonia</i>	1 307 605	584 (2009)	1 000	1 500	<b>1 250</b>	<b>0,10%</b>
<i>Luxembourg</i>	486 006	no data	100	500	<b>300</b>	<b>0,06%</b>
<i>Andorra</i>	72 413	no data	0	0	<b>0</b>	<b>0,00%</b>
<i>Iceland</i>	304 367	no data	0	0	<b>0</b>	<b>0,00%</b>
<i>Liechtenstein</i>	34 498	no data	0	0	<b>0</b>	<b>0,00%</b>
<i>Malta</i>	403 532	no data	0	0	<b>0</b>	<b>0,00%</b>
<i>Monaco</i>	32 796	no data	0	0	<b>0</b>	<b>0,00%</b>
<i>San Marino</i>	29 973	no data	0	0	<b>0</b>	<b>0,00%</b>
<b>Total in Europe</b>	<b>824 827 713</b>		<b>6 395 100</b>	<b>16 118 700</b>	<b>11 256 900</b>	<b>1,36%</b>
<b>European Union area</b>			<b>4 359 100</b>	<b>7 456 500</b>	<b>5 907 800</b>	<b>1,18%</b>
<b>Council of Europe area</b>			<b>6 360 100</b>	<b>15 998 700</b>	<b>11 179 400</b>	<b>1,37%</b>



I gruppi Roma in Europa

## II.9 La lingua dei Rom

La lingua dei Rom è chiamata Romanes (in romaní: "rromani Čhib"). È una lingua che la maggior parte dei linguisti ritiene discenda dalle parlate popolari dell'India del Nord, i pracriti (dal sanscrito प्राकृत *prākṛta*, प्रकृति *pra-kṛti*), che significa "originale, naturale, normale, ordinario, usuale", termine usato dagli studiosi per indicare le lingue vernacolari, in contrasto con la lingua letteraria colta dei religiosi, il sanscrito (संस्कृत *saṃskṛtā*), e che si sarebbe sviluppata indipendentemente proprio per la struttura sociale in caste che già caratterizzava l'India antica.

Studi di linguistica e di filologia hanno individuato moltissimi termini della lingua romaní che derivano dal persiano, dal curdo, dal-

l'armeno, dal greco, che testimonierebbero del tragitto percorso dalle popolazioni rom, dal subcontinente indiano fino in Europa.

Come afferma Adriano Colocci, un grande apporto allo studio delle origini rom-sinte fu indubbiamente dato dallo sviluppo della filologia comparata.

L'analisi della lingua romanes è un mezzo fondamentale di conoscenza, in quanto le componenti linguistiche presenti nei vari dialetti rom-sinti ci danno notizia dei popoli con cui sono venuti in contatto nelle loro continue migrazioni, permettendo così di disegnare i loro itinerari. Le culture Rom e Sinti, essendo incardinate sull'oralità, non hanno mai avuto una classe dominante o una casta sacerdotale incaricata di fissare in documenti scritti le proprie origini, le tradizioni, i miti.

Le prime testimonianze scritte sul parlato romaní datano alla metà del XVI secolo, per cui i linguisti hanno dovuto ricostruire le loro teorie per interpretare la storia di questa lingua basandosi sulla ricostruzione linguistica e la comparazione con le lingue indoarie dell'India.

Sulla base di questi studi vengono distinte tre fasi storiche di sviluppo della lingua romaní:

- Il proto-romaní
- L'antico romaní (periodo bizantino)
- I dialetti del moderno romaní (a partire dal XIII e XV secolo).

Proprio in quest'ultimo periodo (XIII e XV secolo) sono emerse le più importanti differenze dialettali con il risultato di costituirsi, in alcuni casi, in differenti rami linguistici. Lo sviluppo delle differenze interne morfologiche, fonologiche e dal punto di vista lessicale, furono accompagnate dalle influenze delle varie lingue di contatto sui dialetti, tra queste il turco, il rumeno, l'ungherese, il tedesco e varie lingue slave<sup>16</sup>.

La classificazione dei dialetti del romaní è oggetto di un controverso dibattito tra i maggiori studiosi di romanologia. I criteri di definizione dei dialetti dipendono da classificazioni basate sulla

<sup>16</sup> Y. MATRAS, *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press 2002.

collocazione geografica dei gruppi e sulle caratteristiche strutturali (lessicali, fonologiche, morfologiche, etc.). Gli studiosi spesso sono in disaccordo sulle caratteristiche a cui andrebbe data maggiore rilevanza come base della classificazione. Ciò fa sì che esistano differenti modelli di classificazione, a causa anche del fatto che i dialetti possono condividere delle caratteristiche tipiche anche tra differenti gruppi linguistici.<sup>17</sup>

## II.10 *La religione*

I popoli Rom non hanno una propria religione, né sacerdoti o culti originari. Secondo alcuni studiosi sopravvive in alcuni gruppi una specie di zoroastrismo, imparentato con l'antico culto persiano, che considera il mondo soprannaturale diviso tra due forze opposte: il bene rappresentato da Del o Devel e il male simboleggiato da Beng. Il Dio creatore (Del o Devél) è assistito da forze spirituali soprannaturali benigne, dall'altra parte vi sono creature maligne che agiscono nella sfera dominata dal diavolo (Beng). Inoltre essi credono ai santi ed agli spiriti dei defunti (mulé).

Secondo alcuni storici nella cultura religiosa Rom quasi tutte le forze soprannaturali, spiriti buoni, spiriti cattivi e mediatori, hanno sembianze femminili. Allo stesso modo le persone ritenute più capaci di ergersi al di sopra delle comuni capacità umane e di avvicinarsi in qualche maniera al soprannaturale sarebbero proprio le donne.

Presso i Rom dell'Europa centrale si credeva che esistessero tre classi di spiriti, tutti femminili, che determinavano il destino degli uomini e degli animali: le Ourmes, le Kechali e le Holypi.

I Rom ormai da circa mille anni hanno conosciuto sia il cristianesimo che l'islamismo: resta difficile stabilire in che misura si sia concretizzata la simbiosi tra vecchio e nuovo, quanto del vecchio sia tutt'ora in vita e quanto di questo stia lentamente trasformandosi in un ruolo che si potrebbe definire di superstizione residua.

<sup>17</sup> P. Bakker et al., *What is the Romani language?* Hatfield: University of Hertfordshire Press 2000.

Di sicuro certi usi sono ancora in vita e, anche ad una lettura superficiale, li si può facilmente notare nei gruppi Rom.

La resistenza, per esempio, a parlare dei propri morti; i riti funerari stessi; i tabù che impediscono di mangiare certi cibi, la paura per i cani primogeniti e per certi gatti che potrebbero assalire i bambini; i tabù sull'impurità o i riti utilizzati per curare certe malattie. Esiste inoltre ancora il terrore dei fantasmi.<sup>18</sup>

In quanto alla religione professata, i vari gruppi sembrano avere assimilato le confessioni dei paesi di provenienza o di quelli in cui si sono stabiliti per maggiori periodi. Per la stragrande maggioranza sono cristiani: nel nord Europa sono protestanti, in Serbia, Russia, Romania, Bulgaria, Grecia, etc., ortodossi, mentre in Ungheria, Italia, Spagna, Francia, Polonia, Austria, Croazia, Slovenia, ecc. sono cattolici. Nel complesso risultano essere in gran maggioranza cattolici (battezzati). In piccola parte sono musulmani, in alcune zone della Bosnia, della Macedonia e del Kosovo e nei Paesi islamici, dove però sono raramente presenti.

Va comunque sottolineato che i Rom hanno rielaborato e continuano a rielaborare le diverse religioni inserendo i concetti mitici della loro cultura.

### 2.11 I simboli del popolo Rom

Il primo congresso dell'organizzazione "Romani Union" si svolse a Londra l'8 Aprile 1971. In quella sede fu stabilita la "giornata internazionale dei Rom" (appunto l'8 aprile di ogni anno) nella quale anche le vittime Rom dell'Olocausto vengono ricordate.

L'inno dei Rom è il canto popolare "Gelem, gelem" (Camminando, camminando su lunghe strade) che è stato adottato ufficialmente dai delegati del primo Congresso Mondiale Rom. Il titolo è scritto anche in altre grafie, come "Gyelem, Gyelem", "Dzelem, Dzelem", "Dželem, Dželem", "Djelem, Djelem", "Ђелем, Ђелем", "Целем, Целем", "Джелем, джелем", ed è conosciuto anche con altri nomi, o fra cui

<sup>18</sup> G. AMBROSCH, B. SCHRAMMEL, & D. W. HALWACHS, *General and applied Romani linguistics*. Monaco: Lincom, eds. 2005.



“Opré Roma” e “Romale Shavale”.

È stato composto, nella sua forma ufficiale, dopo la fine della seconda guerra mondiale dal musicista Jarko Jovanović, che scrisse il testo in lingua romanì adattandolo ad una melodia tradizionale. Nel brano sono presenti riferimenti al Porajmos, lo sterminio di Rom e Sinti perpetrato dai nazisti, precisamente dagli Schutzstaffel, la Legione Nera.



La bandiera internazionale del popolo rom, uno dei pochi simboli ufficiali di unità per questa popolazione nomade, è stata creata dall'Uniunea Generala a Romilor din Romania (Unione generale dei Rom di Romania) nel 1933 e approvata ufficialmente sempre nel congresso del 1971.

La bandiera è costituita da due bande orizzontali, la superiore azzurra e l'inferiore verde, che rappresentano il cielo e la terra. Al centro campeggia una ruota raggiata rossa, che simboleggia il continuo migrare dei Rom. Tale ruota è simile a quella presente sulla bandiera indiana, luogo d'origine di questa popolazione, sebbene in quest'ultima rappresenti piuttosto un chakra che una ruota vera e propria.

## CAPITOLO III

*Maria e Alice: un incontro che ha cambiato  
il mondo della scuola*

Maria Montessori ed Alice Hallgarten Franchetti sono due figure di grande rilievo storico. Quasi coetanee (la prima nata a Chiaravalle nel 1870 e la seconda nata a New York nel 1874), hanno rappresentato un elemento di novità assoluta nella dimensione femminile della ricerca e nella stessa “nuova” idea di educazione che resiste ancora oggi. Con le due straordinarie donne si estingue il concetto ottocentesco uni-direzionale di educazione, comune ed accettato fino anche a buona parte del secolo scorso, e si avvia lo stile di un nuovo rapporto fra chi insegna e chi apprende, cooperativo e creativo. Questa rivoluzione lascia al mondo il Metodo Montessori, al quale ancora oggi si richiamano scuole ed istituti di tutti i paesi. Ma mentre della pedagogista di Chiaravalle sappiamo tutto e la sua fama è universale, dell’incontro fra le due donne e dell’avventura bellissima della scuola rurale di Montesca e Rovigliano sanno solo pochi studiosi e qualche appassionato. Alice si trasferisce in Italia con la famiglia, a Roma, dove conosce sposa e sposa Leopoldo Franchetti. Lei non è una scienziata. Non ha uno specifico background scientifico, come invece la Montessori, però è una donna “de voyage” che percorre il mondo e si appassiona all’educazione dei bambini dei contadini, destinati ai campi e non ai banchi, e lotterà tutta la sua breve vita per offrire loro un futuro anche scolastico.

Maria invece studia prima presso il corso di laurea in scienze naturali della facoltà di scienze matematiche dell’Università di Roma. Nel 1892 consegue il diploma di licenza. Poi nel 1893 compie il grande salto e viene accettata la sua richiesta di iscrizione al terzo anno di corso della facoltà di medicina. La laurea arriverà nel 1896 con il suo “*Contributo clinico allo studio delle allucinazioni a contenuto antagonistico*” come recita la sua tesi.

Alice è una femminista di avanguardia. Il suo è un femminismo d’azione che le consente di stare in stretto contatto con Aurelia Josz,

fondatrice della scuola professionale agraria di Niguarda a Milano, con la tedesca progressista Malwida von Meysenbug, appassionata di Froebel le cui idee entreranno nella sensibilità della baronessa e con Felicitas Büchner, grazie anche alla quale nel 1909 avvia alla Montecchia un pionieristico *Corso d'istruzione per la vita pratica femminile*.

Nel 1908 fonda una cooperativa per offrire alle donne una opportunità professionale. Si tratta della istituzione della Tela Umbra, un laboratorio per la tessitura, una vera e propria impresa sociale ante-litteram.

Il ruolo sociale delle donne è un tema caro anche a Maria. Dopo il conseguimento della laurea in medicina, la Montessori partecipa al Congresso Internazionale delle donne che si tiene a Berlino nel settembre del 1896. Lei parla del problema del lavoro femminile, delle donne sfruttate e mal pagate.

Nel 1897 a Roma, Maria è con Giuseppe Montesano, presso la Clinica psichiatrica dell'Università di Roma.

Maria Montessori sviluppa un forte interesse per le ricerche sul recupero dei bambini in ritardo di apprendimento o con problemi psichici e studia i francesi Pinel, Itard e Séguin, iniziatori dei metodi per l'educazione dei minorati psichici.

Anche Maria viaggia. Va in Francia per conoscere meglio Itard e Séguin, a Bicêtre, presso il Bourneville che ne continuava la tradizione. Va a Londra dove accentua il suo interesse verso il recupero dei bambini *deficienti* adottando integralmente l'approccio di Séguin e tenendo presente Itard per quanto riguarda il metodo di osservazione del bambino, che per la dottoressa rappresenta la vera nascita della pedagogia scientifica.<sup>1</sup>

Il problema dei bambini frenastenici appassiona Maria che intuisce che la questione è sia medica, ma anche sociale e forse e soprattutto educativa. Quei bambini sono considerati malati mentali, la cui sintomatologia rivela essenzialmente la presenza d'uno *stato di deficit*, cioè di un'insufficienza, di gravità variabilissima, dello sviluppo psichico. Ma un approccio puramente psichiatrico sembra non bastare.

<sup>1</sup> A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*; cfr. Opera Nazionale Montessori, *Maria Montessori: il pensiero il metodo*, vol. I, (Te) Lisciani & Giunti Editori 1993.

Per loro si presenta un quadro di potenziale “deficit educativo”. Il contesto concettuale e l’ambiente di vita possono costituire un elemento critico da non sottovalutare. È il primo passo verso il concetto di “ambiente di apprendimento”.

Verso la fine dell’800 si accende anche il dibattito sulla reale funzione educativa della pedagogia sociale e sul ruolo sociale della Scuola. Per la Montessori è chiaro che i bambini che presentano caratteri degenerativi hanno bisogno di una educazione “speciale”; insiste inoltre nella necessità di un programma specifico di preparazione e formazione psicologica degli insegnanti. L’intervento della Montessori al Congresso di Torino fonda la “via pedagogica” al sostegno dei minori e questa diventa per Maria una vera e propria “questione sociale”. Dal Congresso di Torino Maria parte per tenere conferenze sull’educazione dei bambini frenastenici alle maestre di Roma. Il corso si trasforma nella Scuola Magistrale Ortofrenica che la Montessori dirige dal 1900 al 1901.

Alice invece ha un’intuizione che deriva dalla sua esperienza nella prassi e dalla sua adolescenza di benefattrice trascorsa nei quartieri poveri di New York assieme allo zio Charles, banchiere americano animato da una forte ispirazione sociale. Vede che i figli dei contadini non vanno a scuola e vede che i loro genitori non se preoccupano, anzi. I padri e le madri sono convinti che ai figli serva un’educazione pratica e questa viene impartita nel nucleo familiare allargato direttamente dalla rete parentale.

Alice è stata a Londra ed ha conosciuto gli esperimenti dell’inglese Lucy Latter che ha fondato un nuovo approccio alla didattica basato sull’osservazione della natura e sulla pratica del giardinaggio. Ma soprattutto è entrata in contatto con l’attivismo e con la *New School* creata da Cecil Reddie nel 1889 ad Abbotsholme (nel Derbyshire). Questa scuola è fatta per i nuovi borghesi con attenzione alla educazione linguistica e scientifica e non trascura il lavoro manuale, la vita all’aria aperta, i viaggi e la conoscenza del mondo.<sup>2</sup>

In pieno accordo con la visione positivista del marito Leopoldo, Alice è convinta che la scuola debba essere uno strumento di profes-

<sup>2</sup> P. SEARBY, *History of Education*, The New School and the New Life: C. REDDIE (1858-1932) and the Early Years of Abbotsholme School, 1898.

sionalizzazione dei futuri agricoltori. Leopoldo non esita a concedere alla moglie i fondi e la loro stessa residenza per istituire una scuola nuova in Italia a Villa Montesca in Città di Castello, nel 1902.

Nel Primo Congresso internazionale dell'educazione nuova, tenutosi a Calais nel 1921, Alice è già morta, ma nelle linee approvate, anche suoi sono principi che stanno a fondamento della scuola attiva:

- espressione *dell'energia vitale* del fanciullo; - rispetto *dell'individualità* singolare; - spontanea espressione degli *interessi* e *dell'esperienza diretta*; - attenzione alle *fasi di sviluppo*; - *atteggiamento cooperativo*; - *coeducazione*; - educazione dell'*uomo* e del *cittadino*.

Anche Maria pensa ad una sua scuola che apre il 6 gennaio 1907 in via dei Marsi 58 a Roma. È la celebre Casa dei Bambini.<sup>3</sup>

Sarà proprio Leopoldo Franchetti a consigliare la Montessori di riportare in un libro le esperienze compiute nelle "Case dei bambini": nasce così il *Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, pubblicato a Città di Castello. I Baroni infatti, dopo una visita presso la "casa" di Roma, rimasti molto colpiti dal lavoro e dall'approccio di Maria, la invitano a trascorre un periodo presso la Montesca per formare le maestre delle scuole rurali sul nuovo "metodo".

Poco dopo la pubblicazione si svolge il primo Corso di Pedagogia Scientifica, sempre alla Montesca: si apre la stagione della popolarità del Metodo.

Il maggiore successo *Il Metodo* lo riscuote fuori dall'Italia dove, a partire dal 1912, si moltiplicano le pubblicazioni. Dall'estero infatti cominciano ad arrivare visitatori alle Case dei Bambini ed alla Montesca che poi danno un contributo importante alla diffusione delle idee di Maria.

Nel 1912 nasce a New York il «The Montessori American Committee» e a Londra la «Montessori Society for the United Kingdom».<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Cfr SCOCCHERA *ibidem*.

<sup>4</sup> By E. M. STANDING (Aug 1, 1998, NY).

## CAPITOLO IV

## Il "Metodo" e le ragioni per utilizzarlo con i bambini Rom

In questo capitolo sono riassunte le idee di base che sottendono la pedagogia della Montessori e la pratica delle Scuole Rurali. In realtà la didattica delle scuole rurali non venne mai identificata in Metodo e le idee della Baronessa sono oggi parte della scuola contemporanea senza che spesso ce ne sia la piena consapevolezza. Usando un termine contemporaneo si parlerebbe di una diffusione "virale".

Nazareno Padellaro lo scrive a pochi anni dall'entrata in vigore della Riforma Gentile, la grande riforma fascista della Pubblica istruzione: il modello educativo della scuola della Montesca è nel mondo scolastico e nel dibattito pedagogico nazionale, già verso la fine degli anni dieci, una sorta di emblema della scuola elementare italiana che sarà "rifatta" dalla riforma. La scuola di Alice era stata una delle fonti di ispirazione che avevano guidato Giuseppe Lombardo Radice nella redazione dei nuovi programmi per la scuola elementare del 1923,<sup>1</sup> era diventato un modello costante di riferimento all'interno di un dibattito a cui parteciparono pedagogisti, ispettori scolastici e maestri, al punto che uno dei suoi sussidi didattici, il cosiddetto «Calendario della Montesca», si era presto diffuso come strumento nuovo per registrare il "portfolio" educativo dei bambini.<sup>2</sup>

Uno strumento moderno, certo, ma non inserito dentro un Metodo ed il cui influsso, sia pure fortissimo ancora, si è sciolto dentro le nuove idee tanto da non essere più riconoscibile.

Per Alice è importante che la scuola sia il centro educativo riconosciuto e riconoscibile anche dal contesto parentale. La scuola per la prima volta non è intesa come luogo fisico soltanto, ma come am-

<sup>1</sup> G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*, S.A. Edizioni Remo Sandron, Firenze, 1946.

<sup>2</sup> N. PADELLARO, *Maritain, la filosofia contro le filosofie*, Società Editrice "La Scuola", Brescia 1953.

biente di apprendimento e questa idea sarà ampiamente ripresa e sviluppata dalla Montessori in *La mente del bambino* (1952): «Chi si proponga di aiutare lo sviluppo psichico del bambino, deve partire dal fatto che la mente assorbente del bambino si orienta sull'ambiente; e, specialmente agli inizi della vita deve prendere speciali precauzioni affinché l'ambiente offra interesse e attrattive per questa mente che deve nutrirsi per la propria costruzione».<sup>3</sup>

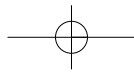
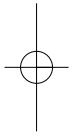
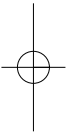
Tra il bambino e ciò che lo circonda si genera una relazione molto forte e determinante: l'ambiente, sempre inteso come luogo fisico ma anche come luogo mentale e spazio concettuale, sviluppa un processo di adattamento. Il bambino si appropria del linguaggio e delle modalità espressive: le impressioni che provengono dall'ambiente diventano parte integrante della sua psiche. Questo processo che Maria definisce come "assorbimento" dell'ambiente da parte del bambino è un processo non lineare, ma circolare. L'ambiente di apprendimento è creato dallo sforzo cooperativo della classe e dall'insegnante: diventa "di proprietà" della classe, diventa "assorbente" nel senso di inclusivo. E le culture che sono inserite in contesti di forte pregiudizio, come quelle dei Rom, possono essere parte di questo elemento inclusivo, di tale assorbimento. Perché in questo sforzo di appropriazione, proprio nel senso di "essere proprietari", il pregiudizio non viene automaticamente meno. È un processo che deve essere sorvegliato e sostenuto dall'adulto.

Nella scuola contemporanea l'assorbimento passa anche attraverso i sistemi di comunicazione sociale e le tecnologie. Questo esito la Montessori non avrebbe potuto prevederlo. Tuttavia, l'ambiente "social" che si sviluppa nelle scuole 2.0, non intese come scuole identificate dai programmi governativi di sviluppo tecnologico ma identificate dalla modalità di connessione naturale che i bambini hanno con il mondo, sarà parte di quel contesto che genera il processo di assorbimento e sarà una delle modalità in cui la mente assorbente opera anche a livello inconscio. Anche i bambini Rom entrano in questo contesto, pur tenendo conto dell'osservazione di chi si preoccupa che la tecnologia sia un ulteriore elemento di distanza fra Rom

<sup>3</sup> M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti 1987, pag 100.

e Gaggi. Questo non fa altro che enfatizzare il ruolo cooperativo della scuola ed il sostegno che si chiede alla rete sociale, senza la quale i processi di inclusione non sono possibili.





## CAPITOLO V

*Da dove vengo, chi sono: l'intelligenza del bambino nelle scuole Rurali e nel "Metodo"*

Alice enfatizza, nelle sue lettere a Maria Marchetti Pasqui, direttrice delle scuole della Montesca e Rovigliano, come i bambini non debbano essere lasciati in passiva balia dell'ambiente.<sup>1</sup>

La Montessori afferma, ben prima di Bruner e della psicologia culturale, che la mente del bambino non è un *qualcosa*, un "vaso" vuoto da riempire di *oggetti* che piacciono agli adulti. L'incontro del bambino con le cose e con i concetti genera un processo di cambiamento sia della mente che del mondo. La Montessori è certa che almeno fino ai sei anni si sviluppa un processo creativo di assorbimento dell'ambiente, nel corso del quale l'attività spontanea e sensoriale è importantissima. Per le maestre della Montesca il problema principale è rappresentato dalla difficoltà che hanno i bambini di confrontarsi con una realtà astratta e concettuale: il loro mondo è fatto di elementi pratici, di connessioni concrete e di osservazione. Come non perdere la dimensione sensoriale o non svilirla in un contesto di apprendimento teorico è la loro principale preoccupazione. Per essere pratici: i bambini devono imparare a scrivere e a leggere; devono anche imparare a "fare di conto", ma la loro forza istintiva, come direbbe la Montessori, diventa intenzionale solo se è guidata dalla volontà e dal desiderio.

I sensi diventano una sorta di guida dell'intelligenza e la manualità è essenziale in questo processo. Esiste una relazione fra l'elemento di sviluppo della manualità e l'apprendimento del linguaggio: «il bambino...quando dice una parola, la dice perché l'ha imparata sentendola dire, la trattiene presente nella memoria. Però la usa secondo il proprio bisogno del momento».<sup>2</sup> Per sviluppare il tema della

<sup>1</sup> L. BRUSEGHIN, a cura di, *Cara Marietta: lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, editore Tela umbra.

<sup>2</sup> M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti editore, 1999.

definizione del rapporto con il mondo della “foresta” dei simboli, nelle Scuole rurali si sceglie la via del disegno libero e della conversazione.

La rappresentazione manuale e creativa dei concetti, espressa dal disegno libero, consente di far sì che i ritmi e i bisogni psichici dei bambini vengano sostenuti in un ambiente confortevole, in un luogo dove “è possibile essere felici”. Maria Montessori lo dice alla maestra della Montesca e questa affermazione in una battuta, distrugge e sgretola il vecchio maestro ottocentesco: «sta agli adulti adeguarsi ai ritmi e alle loro modalità espressive del bambino». La scuola è fatta dai bambini e per i bambini: ed è essa che deve adeguarsi, non il contrario. Ma la scuola pur nella accezione più ampia possibile, è “il luogo” sociale dove si apprende e non può essere sostituita da altri espedienti o alternative, per quanto suggestive.

Qui entra anche il dibattito sulle scuole organizzate presso il campo Rom, dove si dice l'accesso di bambini e adulti all'educazione avvenga in modo naturale e protetto. L'esperienza e la storia di Maria e Alice ci consente di affermare chiaramente che questa idea è sbagliata poiché, se la scuola è “il luogo” sociale, è ovvio che non può che essere di tutti, al centro della rete sociale e rappresentativa della stessa. Per tale ragione non ha alternative, non prevede “short cut”: la scuola è la scuola e basta.

Sul tema dell'imitazione e della naturalezza degli sforzi che il bambino compie per entrare in contatto con il mondo, c'è anche la questione della relazione fra bambini Rom e scuola dei Gaggi. Dice Maria che ciò che i “grandi” fanno rappresenta uno stimolo incoraggiante a fare altrettanto. Se il bambino vede l'adulto fare una certa cosa o reagire ad una certa situazione tenderà ad imitarlo. Che succede allora se il mondo degli adulti, maestri Gaggi e genitori Rom, entra in un conflitto culturale?

Non si può risolvere la questione semplicemente sul tema della dialettica multiculturale: faremmo straordinarie affermazioni alle quali non saremmo in grado di dare nessun seguito e queste affermazioni di buona volontà non fermeranno certo i pregiudizi.

La Montessori offre questo spunto: i bambini hanno bisogno di un ambiente speciale dentro il quale la dinamica cooperativa dell'apprendere è libera a tal punto che il problema della diversità culturale è risolto con la naturale tendenza dell'infanzia a non vedere il

mondo con il racconto degli adulti; almeno finché questi non operano una “cacciata dall’Eden” trasmettendo tutti i loro pregiudizi.

L’uso della manualità, per esempio, aiuta i Rom, come aiutava i bambini dei contadini, poiché “il bambino che si è servito delle proprie mani ha un carattere più forte”.<sup>3</sup>

Sempre la Montessori dice che «Il movimento non è soltanto espressione dell’io, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l’unico mezzo tangibile che pone l’io in relazioni ben determinate con la realtà esterna. Perciò il movimento è un fattore essenziale per la costruzione della intelligenza, che si alimenta e vive di acquisizioni ottenute dall’ambiente esteriore».<sup>4</sup>

Quindi anche il problema della difficoltà affermata da molti dei bambini Rom di mantenere un atteggiamento motorio proprio in classe, è un elemento che entra nella dialettica del rapporto con il mondo e non può essere semplicisticamente ridotto a “indisciplina”: forse l’ambiente scuola deve “un po’” adattarsi ai bambini Rom e non solo i bambini Rom a questo nuovo ambiente. Non ci nascondiamo che questo processo non è semplice. La crescita in un ambiente parentale che non considera la scuola prioritaria rischia di rendere vani molti sforzi fatti quotidianamente da volenterose maestre che tentano di accettare la sfida di questo cambiamento. Soprattutto, molto spesso, è la mancanza di risultati educativi a scoraggiare tutte le buone intenzioni. E la discontinuità con cui i bambini frequentano la scuola costituisce un ulteriore elemento critico in una strada disseminata di difficoltà.

Se dunque, anche per Maria l’ambiente familiare «è un cumulo di ostacoli tra i quali... il bambino... sviluppa difese, adattamenti deformati, dove resta vittima di suggestioni»,<sup>5</sup> la scuola non può che creare un luogo dove il bambino possa attraverso la sua autonomia liberare le manifestazioni infantili. Questo si può fare solo se si interviene sull’ambiente: ridurre al minimo gli ostacoli e offrire motivi di attività spontanea.

A Villa Montesca e presso la Casa dei Bambini si realizzò questo

<sup>3</sup> Cfr. *La mente del bambino*, p.155.

<sup>4</sup> Cfr. *La mente del bambino*, ibidem.

<sup>5</sup> Cfr. *La mente del bambino*, pag 159.

esperimento: creare un luogo dove la pratica del sapere si sviluppasse in piena libertà.

Una diretta conseguenza fu che, a partire dal Calendario della Montesca, il mondo della didattica, prima italiana e poi francese, inglese e tedesca, recepì il tema della creazione di materiale adatto privilegiando il disegno e l'osservazione. Le maestre della Montesca gestivano, per esempio, una complessa attività di osservazione meteorologica, chiedendo ai bambini di guardare il cielo e di raccontarlo attraverso i disegni. Il giardinaggio e la cura delle cose sarà un'altra pratica molto diffusa. Vengono chiamati alcuni artigiani locali a fare degli oggetti per i bambini (attrezzi agricoli a loro misura) e della bambine (è conservato ancora oggi un piccolo telaio giocattolo funzionante). Maria nel periodo trascorso alla Montesca confermerà che alla "Casa" aveva spesso visto con stupore i bambini abbandonare i giocattoli in favore di altri oggetti ritenuti più interessanti.<sup>6</sup>

I figli dei contadini, su stimolo della Montessori, vengono lasciati liberi di scorrazzare per la stanza e di esplorare questo nuovo ambiente. Il passaggio dalla "non scuola" alla scuola diventava più naturale.

Maria dice che il bambino si appropria di una sua dimensione culturale molto presto e questa acquisizione è il risultato della propria attività spontanea, che identifica un processo molto creativo di sensibilità verso il mondo.

Questo sforzo di acquisizione culturale, secondo le esperienze fatte presso la "Casa dei bambini" e le scuole di Montesca e Rovigliano, ha permesso di smentire molte idee sulla natura dell'apprendimento.

I bambini entrano in relazioni con gli oggetti e per essi è anche molto rilevante il modo di usarli. La scoperta delle cose suscita interesse e il proposito diventa formativo, cioè con la ripetizione dell'esercizio viene facilitata la coordinazione dei movimenti.

L'azione dell'imitare è molto importante per la Montessori ed è una modalità naturale con cui i bambini Rom apprendono storicamente emulando gli adulti con cui sono in genere in una relazione parentale allargata o che collocano in una gerarchia riconoscibile.

<sup>6</sup> F. CAMBI, *Storia della pedagogia*, ed. Laterza, Roma, 2002.

I bambini Gaggi hanno una relazione diversa con l'insegnante, ne riconoscono i saperi e hanno la consapevolezza che essi sono stati "consegnati" dai genitori.

Qui sta un altro punto che suona come una critica alla adozione del Metodo Montessori per l'educazione dei bambini Rom. Il Metodo viene accusato di non essere in grado di fornire una adeguata dimensione ai bambini che già sono "sotto osservazione" per il fatto che non accettano le regole dei Gaggi.<sup>7</sup>

È molto chiaro tuttavia, che "indipendenza" non significa libertà di fare quello che si vuole. È una disciplina però che si fonda sulla condivisione di valori e sulla comprensione delle regole. È un processo culturale quindi per alcuni troppo lento. Nelle Scuole della Montesca Alice è inflessibile sulle regole dell'igiene per esempio, ma le maestre non le impongono, le spiegano: chi non arriva alla Montesca ben pulito non entra in classe, ma va "a ripetizione" di igiene.

La Montessori insiste sull'insegnare il rispetto ed il modo corretto di usare il materiale: «che gli oggetti vengano usati secondo lo scopo a cui furono costruiti, ciò che porta ad un ordine; e ancora, che siano usati esattamente, ciò che porta alla coordinazione dei movimenti».

L'ordine ed il rispetto per il materiale sostengono il processo di crescita della capacità di concentrazione e di trovare soluzione a problemi.

Il rapporto insegnante-bambino è diverso in queste scuole: la maestra non deve semplicemente lodare, punire o correggere gli errori. Così come sarà più tardi indicato anche da Mario Lodi<sup>8</sup> e dallo stesso don Milani, il Maestro e la Maestra devono aiutare i bambini a conquistare la loro indipendenza, a fare le cose senza l'aiuto dei grandi, sia nell'azione dell'apprendere che nelle cose della vita. In *La scoperta del bambino* (1950) si legge «L'uomo che agisce da sé, che impiega la sua forza nelle proprie azioni, conquista se stesso, aumenta le sue facoltà, e si perfeziona».<sup>9</sup>

<sup>7</sup> B. KALWANT, *Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions*, in *British Journal of Educational pages* 47–64, March 2004.

<sup>8</sup> M. LODI, *Video interviste del 29 aprile 2011*: [www.youtube.com/watch?v=KDwjXI8NrU](http://www.youtube.com/watch?v=KDwjXI8NrU).

<sup>9</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1987, p. 73.

Per la Montessori la maggior soddisfazione dell'insegnante è vedere che i bambini lavorano da soli e che acquisiscono un sempre maggiore livello di autonomia.

Il ruolo dell'insegnante è quello di mediatore fra i materiali e il bambino: anche attraverso questa attività di rappresentazione si mostra come risolvere i problemi in autonomia con un approccio di tipo sensoriale.

Il passaggio dai sensi alla scrittura e alla lettura, a questo punto, è naturale: diventa ponte fra lo sforzo fisico del fare lettere e la pratica della conversazione e del "fare domande", che è un elemento forte della Scuola di Alice. Ma la conversazione è la premessa: è il fare parola attivando un processo spontaneo. Ora la pratica della soluzione di problemi tramite l'uso dei materiali si trasforma in fare lettere e nel decifrarle.

L'uso della pratica e dell'esercizio sensoriale della manualità, sviluppando la sensibilità delle dita, prepara la via alla scrittura.

È nota la polemica della Montessori contro la procedura diffusa di iniziare a scrivere attraverso il fare le aste. Lei si è resa conto dello sforzo da parte del bambino di trasformare le aste in lettere e capisce che, prima di compiere un lavoro, i bambini devono essere portati a farlo tramite la preparazione materiale dei sensi.

Il compito dell'educazione espressa dalla Montessori nel 1898 al I Congresso Pedagogico italiano indica la via dell'azione emendatrice del "fare scuola".

Producendo una crisi fra il nuovo modo di fare scuola e la vecchia concezione del "maestro" severo e autoritario e dai suoi metodi severi come lui, si ottiene quello che, in un celebre passaggio, Maria ci dice e che cioè si vede finalmente solo il bambino.<sup>10</sup>

Alice e Maria riuscivano "a vedere il bambino" e noi dobbiamo sforzarci di essere come loro. La vera idea che sottende il processo della scolarizzazione dei Rom sta anche nel non considerare la semplice "questione sociale" dietro la loro realtà di esclusione dai diritti, ma sta anche nel vedere non più "il problema" ma il bambino che il problema nasconde.

<sup>10</sup> M. MONTESSORI, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1987, ibidem.

## CAPITOLO VI

### *Lo sviluppo dello schema pedagogico didattico MBS (My beautiful school): principi generali*

L'obiettivo dello schema pedagogico didattico MBS (My beautiful school), è quello di creare una serie di azioni PEDAGOGICHE e DIDATTICHE per rendere la scuola più attraente ai bambini Rom e alle loro famiglie.

Queste azioni si basano sull'esperienza del quadro educativo Montessori-Hallgarten reinterpretato al fine di prendere in considerazione l'atteggiamento e le esigenze dei bambini Rom.

Tuttavia, non è da considerarsi un "metodo speciale" rivolto ad una categoria di studenti con bisogni particolari, ma rivolto a contribuire alla creazione di uno spazio di apprendimento fisico e cognitivo positivo e accogliente in cui tutti i bambini possono vivere quotidianamente la "gioia di imparare".

Come detto, l'obiettivo del progetto MBS è contribuire a sviluppare la personalità del bambino sia negli aspetti cognitivi che in quelli sociali e relazionali. Il sistema elaborato dal progetto si basa sul lavoro spontaneo, sulla capacità naturale di adattamento dei bambini e sulla loro percezione dell'ambiente di apprendimento come luogo dove "è possibile essere felici" perché all'interno di esso lo sviluppo naturale delle capacità cognitive è sostenuto da azioni pedagogiche e dal contesto sociale. I tre principi primari sui quali si basa il modello provengono dalla tradizione e dalla prassi di Maria e di Alice e sono l'osservazione, la libertà individuale e la preparazione dell'ambiente. Questi principi e le loro varie espressioni pratiche sono in parte ormai integrati nel sistema educativo contemporaneo. Tuttavia essi consentono ancora una prospettiva di sviluppo anche nel quadro della problematica attualissima dei "bisogni speciali". Le aule nelle scuole moderne utilizzano mobili a misura di bambino e materiali didattici introdotti a seguito dell'esperienze Hallgarten-Montessori. Concetti odierni come l'apprendimento personalizzato, la preparazione pre



scuola materna, l'apprendimento manipolativo, le classi collettive, le classi con studenti di età diversa, il team teaching e le aule aperte rispecchiano molte delle intuizioni iniziali del metodo.

Negli anni 90 la preoccupazione principale dei genitori di bambini piccoli era la possibilità di poter lasciare i propri figli in un ambiente protetto e sicuro che potesse fare fronte a tutte le loro esigenze educative, sociali ed emotive. L'ambiente creato dal metodo Montessori era la risposta a queste necessità, ed insegnava inoltre ai bambini come sviluppare l'atteggiamento "sono in grado di farlo" garantendo così il loro futuro successo in tutti gli aspetti della vita.

Caratteristiche e benefici del "metodo" Hallgarten-Montessori che sono oggetto dell'azione pedagogica rivolta alla scolarizzazione dei bambini Rom riguardano principalmente le seguenti indicazioni:

- ◆ Sviluppo di un atteggiamento cooperativo - I bambini più grandi insegnano a quelli più piccoli creando un senso di comunità e sviluppando l'autostima.

- ◆ L'ambiente fornisce agli alunni la possibilità di correggersi da soli - I bambini imparano attraverso i propri errori a prendere le decisioni giuste senza l'aiuto dell'insegnante, che assume un ruolo di "facilitatore" del sapere.

- ◆ L'apprendimento individuale si svolge all'interno dell'ambiente - Secondo la Montessori ogni bambino impara ad un ritmo diverso ed il suo metodo permette che tutto questo avvenga in modo naturale. Tuttavia, la Hallgarten ha introdotto una prospettiva più ampia e ha allargato l'aula verso l'esterno. Il contesto fisico e sociale diventa parte dell'ambiente. Per tale ragione è molto importante che la famiglia venga coinvolta nella dinamica dell'apprendimento. Questo è particolarmente attuale nel caso del coinvolgimento dei bambini Rom. Occorre sviluppare forme di relazione che non portino i genitori a sentirsi esclusi dal processo educativo. Si consideri che in alcuni casi i genitori dei bambini Rom sono molto giovani, più di quelli dei loro compagni gaggi. È possibile nella relazione con l'insegnante che si crei anche nei loro confronti una naturale forma di "facilitazione" nella gestione dell'esercizio della funzione educativa.

- ◆ Il metodo si basa principalmente sull'apprendimento concreto piuttosto che su quello astratto - I bambini hanno bisogno di sperimentare concetti "in modo pratico".

◆ Si tratta di un ambiente incentrato sul bambino - Tutti i materiali sono a portata dei bambini e sistemati su ripiani alla loro altezza. I tavoli e le sedie sono abbastanza piccoli per sedersi comodamente, mentre le immagini e le decorazioni sono sistemate all'altezza degli occhi.

◆ I bambini lavorano per la gioia di lavorare e per il piacere della scoperta - Sono leader naturali, assorbono quello che viene loro insegnato come 'spugne e provano enorme piacere nell'imparare cose nuove. Il loro interesse è nel lavoro stesso piuttosto che nel prodotto finale.

◆ L'ambiente fornisce un naturale senso di disciplina - Le "regole" e le aspettative sono chiaramente indicate e vengono applicate sia dai bambini che dagli insegnanti.

I principi cui prima si è fatto riferimento e che sono stati presi in considerazione per l'erborazione dello schema didattico sono i seguenti:

### ***Indipendenza***

"Mai aiutare un bambino a svolgere un compito quando sente di poterci riuscire da solo" - Maria Montessori.

"Ogni bambino ha bisogno di un' "educazione" speciale - Alice Hallgarten

Uno degli obiettivi del "metodo" Montessori – Hallgarten è proprio quello di rendere il bambino indipendente ed essere in grado di fare le cose da solo. Questo si raggiunge dando ai bambini l'opportunità di muoversi, di vestirsi, di scegliere quello che vogliono fare e di come aiutare gli adulti. Quando i bambini sono in grado di agire in maniera autonoma la loro autostima aumenta, elemento positivo nel loro futuro.

### ***Osservazione***

Osservare i propri figli è un compito naturale per un genitore. Si possono infatti passare ore e ore ad osservare i bambini che si divertono e che esplorano l'ambiente che li circonda. Questo è stato il modo semplice con il quale Maria Montessori ha imparato a conoscere i bambini e a concepire le teorie sullo sviluppo attraverso l'osservazione, senza idee preconcepite. L'osservazione è anche un modo

attraverso il quale gli adulti possono capire quali sono i bisogni del bambino.

### ***Seguire il bambino***

«Seguite il bambino, vi mostrerà che cosa vuole fare, di cosa ha bisogno per il proprio sviluppo interiore e cosa lo interessa di più. Lo scopo del bambino che insiste nell'usare un oggetto specifico non è certamente quello di imparare; è spinto dai propri bisogni interiori che devono perciò essere individuati e sviluppati»...

«Seguire il bambino significa non essere pedanti e non dire continuamente cosa fare. Lasciate la libertà di scelta e di azione autonoma. Non dite continuamente cosa fare ma lasciate sempre una scelta su ciò che può usare (materiali/giocattoli). Osservate inoltre a distanza quello che sta facendo: non c'è bisogno di intervenire continuamente a meno che non sia veramente distruttivo e possa fare male a se stesso o ad altri». – Maria Montessori.

Sapere quando intervenire è un'abilità che i genitori imparano poco alla volta man mano che seguono lo sviluppo del proprio bambino stabilendo i necessari limiti.

### ***Correggere il bambino***

I bambini fanno errori. La Montessori suggerisce di far capire l'errore in maniera calma con frasi come "Ops, hai fatto cadere l'acqua..., perché non prendi uno straccio per pulire?". Questa è l'occasione per chiedere al bambino di fare insieme qualcosa di pratico. Sempre la Montessori dice che non c'è bisogno di indicare apertamente l'errore, l'insegnante deve piuttosto condurlo alla comprensione dello sbaglio. La Montessori indica che «Se (il bambino) pronuncia male una parola, non correggete ma ripetete la parola in maniera corretta». Infatti, correggere un bambino può renderlo insicuro e può risultare nel timore di sbagliare di nuovo.

Fornire al bambino la libertà di scelta, aiutarlo nelle proprie decisioni e garantire la sicurezza, nutrire la sua mente curiosa in modo che possa capire, osservare e soddisfare i suoi bisogni sono le azioni chiave per aiutarlo a sviluppare il proprio potenziale.

### ***Preparare l'ambiente***

"Il dovere principale di un insegnante è di controllare l'ambiente di apprendimento. È un lavoro che ha la precedenza su tutto. La sua influenza è indiretta, ma se non è condotta bene non ci saranno risultati effettivi e permanenti, né fisici, né intellettuali o spirituali" – Maria Montessori. L'ambiente deve essere sicuro perché il bambino possa esplorare liberamente; pronto ed accogliente per promuovere il lavoro. Nell'esperienza delle Scuole rurali una grande enfasi veniva data alla possibilità di condurre una parte delle attività didattiche all'aria aperta, sviluppando una serie molto variegata di attività pratiche. Questa dimensione del *fare* venne importata dall'Inghilterra da Lucy Latter, conosciuta da Alice a Londra nel 1906, creatrice e direttrice fin dal 1899 di un Kindergarten a Deptford, un quartiere povero di Londra. Divulgatrice in Gran Bretagna del metodo "intuitivo" di Pestalozzi e dell'attivismo pedagogico frobeliano, la Latter fu ospite alla Montesca dove introdusse la pratica del giardinaggio come tramite per allargare il concetto di relazione con l'ambiente. Alla Montesca e a Rovigliano il *gardening* ebbe un ruolo molto importante soprattutto per sviluppare una metodologia di rottura non traumatica fra l'ambiente domestico dei bambini, i loro riferimenti quotidiani e la scuola con i suoi riti e la sua disciplina.

La natura, abituale riferimento dei figli dei contadini, il variare delle stagioni e l'osservazione del ciclo di vita di piante e animali furono parte integrante della strategia educativa delle Scuole rurali. Questi aspetti colpirono molto la Montessori e la relazione fra alcune conclusioni del Metodo e l'esperienza della Montesca fatte da Maria devono essere ancora studiate e valutate accuratamente.

### ***Mente assorbente***

La mente assorbente è un concetto chiave nella dinamica dell'inclusione dei bambini e nella strategia di creazione di un ambiente educativo di apprendimento aperto.

Maria dice che «quando si parla di "bambini liberi" si include prevalentemente il concetto: "liberi di muoversi", cioè di correre, di saltare. [...] nei criteri dell'"igiene psichica", la "libertà di muoversi" non è limitata ad un concetto così primitivo di "libertà somatica e mo-

trice". [...] E consiste nei cosiddetti esercizi di vita pratica, che corrispondono al principio psichico di "libertà del movimento» (*L'autoeducazione*, pag. 130-131)

È rilevante dunque che per fare esperienza delle cose il bambino debba essere libero di sperimentare e di usare i sensi.

Per Maria la mente del bambino da 0 a 3 anni si presenta come "mente assorbente", cioè come intelligenza pre-educativa predisposta all'assorbimento dei dati ambientali.

Questo la distacca così dagli stereotipi della "tabula rasa" e la porta a proporre un'idea legata a una realtà psichicamente attiva del bambino che "fabbrica", attraverso le sue prime esperienze umane, i caratteri della sua personalità.

Sarà poi nella fase successiva (fino a 6 anni) che il bambino attraverserà la capacità di ordinare la realtà approfondendo le intuizioni di spazio e tempo.

Il mondo diventa il "suo" mondo e appropriandosene lo trasforma generando un processo di costruzione dello stesso.

## CAPITOLO VII

*Il metodo didattico e pedagogico MBS: aree di impatto*

Lo schema pedagogico MBS è diviso in tre aree legate allo sviluppo dell'autonomia personale e sociale dei bambini.

Secondo l'approccio Hallgarten-Montessori abbiamo bisogno di creare situazioni di apprendimento adeguate ad aiutare i bambini ad esprimersi.

Questo schema può tentare di rispondere alla domanda '*Come possiamo, in pratica, facilitare questo processo nei bambini Rom?*' tenendo in considerazione i caratteri di seguito elencati:

***⇒ I bambini Rom hanno maggiore familiarità con le modalità di apprendimento informale e non-formale.***

Nella società europea, la crescente necessità di più forme di apprendimento e soprattutto di forme più efficaci (compreso l'apprendimento informale) personalizzate alle esigenze di ogni bambino, è diventata una questione di primaria importanza. La velocità con cui cambiano gli aspetti della nostra vita è notevolmente aumentata, il che rende necessario regolare il modo in cui impariamo. L'apprendimento personalizzato implica che questo possa avvenire al di fuori e oltre la scuola tradizionale. Parallelamente a questi sviluppi si stanno modificando anche i paradigmi didattici: l'insegnamento e la formazione sono sempre più orientati verso lo studente piuttosto che verso l'insegnante, il che richiede un alto grado di Apprendimento Autoregolato.

La scuola quindi deve tener conto di questa fatto coinvolgendo nel percorso di apprendimento non solo il "tempo della scuola" ma tutto il contesto sociale. In tale aspetto risulta fondamentale coinvolgere i genitori dei bambini.

***⇒ In genere insegnati e bambini gaggi non hanno conoscenza delle culture e delle tradizioni dei Rom.***

Si è molto discusso sul presunto “vuoto culturale” che caratterizzerebbe alcuni bambini Rom. Essi, si dice, hanno una percezione del presente e dell’adesso, ma non proiettano la loro esistenza in un racconto lontano; non hanno storie o fantasie sulle quali operare il riferimento semantico e narrativo. L’immaginario dei Rom è composto dal tempo presente e dalle “cose” che li circondano e non si articola in una simbologia accettata, che fa di loro “ i Rom”. È vero tutto questo?

L’appartenenza ad un’identità etnica ed una cultura per i rom non è costruita sulla base delle credenze e del racconto del territorio in cui vivono, semmai la loro identità nasce proprio a seguito di un processo storico di contrapposizione con le società dei gaggi. Per loro il Rom è l’uomo, il *gagè* è colui che non è Rom.

Si è anche detto che nel rapporto con l’altro, il gagè, emerge un processo di identificazione e polarizzatore oppositivo.

Una bambina di etnia sinta intervistata nel corso della preparazione del documentario “MY beautiful School” allegato al presente volume, ha dichiarato che “i sinti sono coloro che hanno portato il sinto in Italia millenni fa, perché prima non c’era”. In questa dichiarazione c’è una percezione delle radici, non c’è un vuoto da riempire.

Appartenendo ad una cultura duale, fatta di bene e male, la tradizione dei Rom tende a fornire un racconto operativo, creato a partire dalla realtà del sistema familiare chiuso.

È chiaro che il lavoro “maieutico” che il maestro e la maestra devono fare per rapportarsi con il mondo degli “uomini” può risultare faticoso. Esso è tuttavia un punto di partenza importante per trasmettere ai bambini Rom un’immagine ponte che li possa portare ad accettare “anche” il racconto dei gaggi.

*⇒ Uno dei problemi principali che si riscontra in genere nella partecipazione dei bambini Rom nella istruzione formale è la difficoltà di avere “continuità didattica”: infatti non sempre essi assicurano una frequenza regolare.*

Potrebbe risultare utile per gli insegnanti coinvolti nella formazione di studenti Rom ritracciare le loro attività precedenti. Alcuni autori considerano le tracce interazionali fonti potenziali per facilitare l’auto comprensione sia dell’ambiente che delle lezioni.

L'appropriazione è considerata legata al processo Vygotskiano di auto-sviluppo.

'Si può sostenere che l'appropriazione di contenuti e contesti auto generati da parte dei bambini e dei giovani offre spunti per il loro sviluppo personale. Riteniamo che esplorare il valore di questi processi di appropriazione sia un compito educativo primario per lo sviluppo del bambino. Con riferimento ad Habermas (cfr. Bibliografia) sappiamo che al giorno d'oggi gli strumenti TIC sono molto familiari anche tra i bambini Rom, il che contribuisce a farli sentire "uguali" agli altri. Questo può far temere una sorta di colonialismo culturale. Tuttavia, dobbiamo tenere conto del contributo che questi strumenti possono dare allo sviluppo dei bambini. Abbiamo bisogno anche di promuovere criticamente una relazione riflessiva con il mondo attraverso azioni comunicative.

⇒ *I bambini Rom potrebbero percepire la conoscenza fornita dalla scuola come un elemento culturale "estraneo".*

Secondo l'idea di Vygotsky di una "proprietà di apprendimento" si può approfittare della presenza dei bambini Rom in classe per promuovere la creazione di una nuova conoscenza. Abbiamo bisogno di sostenere il contributo dei bambini Rom per la creazione di contenuti: ciò può aiutare a percepire il processo educativo in maniera più interessante. Un modo può essere rappresentato dall'influenza che, sull'apprendimento, può avere il contributo verbale degli studenti durante la proposta quotidiana di contenuti. Un elemento unico nel suo genere è la collaborazione tra studenti. Gli insegnanti possono promuovere il livello di collaborazione anche durante la fase di apprendimento individuale chiedendo agli studenti di rimanere in contatto tra loro (attraverso facebook, se l'incontro diretto nel "campo" non è possibile) e sollecitando l'interazione. L'essere coinvolti in questo tipo di approccio al dibattito e alla collaborazione può aiutare i bambini Rom a sentirsi parte del gruppo. In linea generale si nota che gli studenti discutono e condividono i loro punti di vista anche durante l'apprendimento autoregolato e questo tipo di collaborazione influenza i risultati raggiunti indirettamente attraverso il contributo orale nella fase di verifica (ad esempio durante gli esami). Studi del settore dimostrano infatti che esiste una relazione indiretta tra il con-



tributo orale al momento dell'analisi del problema e il livello di risultati raggiunti dagli studenti.

⇒ *In genere, insegnanti e bambini "gaggi" non hanno una conoscenza delle culture e delle tradizioni Rom.*

Il coinvolgimento delle famiglie Rom fornisce ulteriori informazioni e sviluppa la conoscenza della cultura e delle tradizioni di questa comunità. L'idea si basa su principi comunemente accettati ma che in pratica non sono presi in considerazione nelle attività scolastiche giornaliere.

Quindi:

⇒ *Per generare un "incontro" occorre sviluppare una sensibilità alla diversità*

Fare propri i principi di diversità insegnati a scuola richiede che ognuno li metta in pratica. Questo significa rielaborare i piani di studio, incoraggiarne di nuovi, promuovere nuove attività, invitare insegnanti "differenti" (insegnanti Rom che parlano delle proprie tradizioni).

La comunicazione fornisce la conoscenza che può creare la comprensione. Non possiamo accettare la diversità rimanendo fermi nelle nostre convinzioni. Creare un clima favorevole alla diversità significa cambiare radicalmente l'atteggiamento della scuola di oggi.

⇒ *Occorre incoraggiare la "curiosità" della diversità*

Un approccio positivo nei confronti della diversità (in generale, ma riferito in particolare alla comunità Rom) prevede il coinvolgimento di tutto il personale scolastico e non soltanto degli insegnanti direttamente coinvolti. Tutta la scuola deve diventare uno "spazio accogliente".

Il metodo si applica in tre settori:

- *Narrazione e Autobiografia*
- *Rapporto con i genitori e con l'ambiente familiare*
- *Leggere e scrivere*

## VII.1 *Narrazione e Autobiografia*

L'approccio coinvolge le seguenti attività didattiche:

### *Libertà e spontaneità, tra cui l'aumento delle competenze sociali*

Si deve chiedere il contributo dei bambini in tutte le attività presentandole come se scaturissero dall'osservazione. Non bisogna preoccuparsi troppo se la presenza in classe non è continua (bisogna però rimanere in contatto con le famiglie).

Invitare i bambini ad osservare e descrivere ad esempio l'ambiente circostante (seguendo il modello del Calendario della Montecsa), di disegnare i cambiamenti che accadono all'esterno (i cambiamenti delle stagioni o quelli provocati dall'uomo ecc.), oppure di scrivere delle storie brevi.

A volte, i bambini Rom presentano difficoltà nel leggere e scrivere. In questo caso gli insegnanti devono aiutarli formando dei piccoli gruppi di lavoro.

### *Stimolare l'uso delle emozioni attraverso lo switch emotivo*

Lo **switch emotivo**<sup>1</sup> è uno stimolo che aiuta gli studenti a riconoscere e accettare le proprie reazioni emotive.

In neurologia le reazioni emotive del bambino sono di solito collegate alla valutazione istintiva di differenti situazioni. Nel considerare la gamma di reazioni emotive, anche Goleman indica che il loro contributo psicologico al retaggio naturale dell'umanità scaturisce dal livello di competitività richiesto per sopravvivere in un ambiente ostile.

Di solito, le singole reazioni vengono strettamente correlate alle corrispondenti emozioni. In alcuni casi, la reazione ad una data situazione è sufficiente perché essa venga associata a sentimenti personali.

Quanto sopra indica che le reazioni emotive possono essere considerate un contributo all'apprendimento. Concetti e ricordi associati a emozioni specifiche sono di solito parte del patrimonio della conoscenza individuale.

<sup>1</sup> F. BOLDRINI, *I ragazzi hanno aperto la gabbia del gorilla*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Lo switch può essere anche un momento in cui gli studenti associano emozioni a concetti. È possibile utilizzare qualsiasi tipo di espressione come switch - artistico o concettuale - ma potrebbe essere anche rappresentato da un'esperienza esterna o un incontro con una persona legata al tema in discussione.

Alcuni autori definiscono "trigger emotivi" i concetti, le emozioni, i sentimenti e le sensazioni fisiche (come odori o gusti) che vengono richiamati alla coscienza da una esperienza leggermente negativa o irritante accaduta durante l'infanzia o l'adolescenza.

Per sviluppare una coscienza sociale può essere interessante introdurre un **Calendario di emozioni**, diario giornaliero in cui i bambini possono annotare o disegnare ciò che sentono. Queste attività stimolanti possono essere proposte all'inizio della giornata e coinvolgere alcuni bambini, non necessariamente tutti.

Fondamentalmente, la domanda a cui rispondere è "Come mi sento oggi?". I bambini possono rispondere esprimendo le loro idee oralmente o tramite disegni.

### *Scoperta e sviluppo*

L'attività di scoperta è strettamente legata all'osservazione.

Ogni attività di scoperta si basa su problemi, proprio come l'insegnamento delle scienze. L'obiettivo è di mettere in condizione i bambini di affrontare i fatti. Un risultato non secondario è quello di abituarli (soprattutto quelli Rom) a riflettere su ciò che già sanno su argomenti proposti dai docenti.

Le fasi dell'attività di scoperta possono essere così esplicitate:

1. Ai bambini viene richiesto cosa già sanno del problema proposto (ad esempio, come è fatta la Terra).

2. I bambini devono identificare il problema e dire cosa ne pensano, anche usando la propria fantasia, abituandoli a esprimere le proprie idee durante attività di brainstorming e formulare le loro ipotesi.

3. I bambini vengono stimolati a definire i propri bisogni di apprendimento (che cosa hanno bisogno di imparare, al fine di provare o confutare le loro idee).

4. I bambini vengono stimolati alla ricerca (con la partecipazione dei genitori e cercando di scoprire quanto questi ultimi sanno).

5. È il caso di includere attività relative alle diverse tradizioni (ad esempio, qual è l'origine della Terra secondo il concetto di creazione delle varie religioni e miti). Se i bambini non lo sanno possono chiedere ai propri genitori.

Quanto sopra può migliorare l'approccio verso l'osservazione in modo da sviluppare le competenze concettuali.

### ***Uso creativo delle ICT***

Internet e i multimedia hanno rimodellato il modo di fare informazione e ciò coinvolge anche i bambini Rom. Di conseguenza, l'e-learning sta diventando una reale alternativa alla formazione tradizionale in aula.

Proponiamo di utilizzare le Wii (o altri strumenti simili) per sperimentare alcune attività interessanti. Le scuole possono utilizzare gli strumenti di ICT anche per lo sviluppo di una serie di abilità (sia fisiche che sociali):

- attitudine ad un approccio multitasking
- attitudine ad un approccio cooperativo (con giochi strategici)

## ***VII.2 Rapporto con i genitori e con l'ambiente familiare***

Questo approccio coinvolge le seguenti attività didattiche:

### ***Impostazione dello spazio di apprendimento***

L'idea di un paesaggio educativo mirato a insegnare, ispirare, o comunque a facilitare l'apprendimento non è una novità per l'architettura del paesaggio. Queste intenzioni sono chiare nei disegni dei giardini zoologici, negli arboreti e nei percorsi interpretativi.

Secondo la Montessori lo spazio è un elemento molto importante nello sviluppo educativo. Si deve quindi provocare una reazione per:

Ispirare: vivere emozioni, suscitare interesse e motivazione all'apprendimento dei fenomeni fisici e naturali.

Esplorare: manipolare, provare, sperimentare, predire, porre domande, osservare, misurare per dare un senso al mondo naturale.

Riflettere: definire i principi generali, i modelli, le relazioni di osservazione, l'atto reale di "dare un senso a" tali relazioni.

Applicare: controprovare idee in situazioni nuove; sperimentare in maniera empirica.

Collegare: dare un significato, collegare le idee con l'identità, la cultura e le conoscenze precedenti.

I paesaggi educativi possono agire come punto di partenza, rafforzando le idee per mezzo di una varietà di ambienti di apprendimento e possono anche creare intersezioni tra le attività sociali nelle quali i diversi gruppi possono lavorare insieme a sostegno dell'apprendimento.

In questo modo la scuola può diventare un luogo d'incontro sia per la famiglia Rom che per i bambini, creando esperienze nelle quali i giovani (e le famiglie) vengono in contatto con lo stesso materiale in due diversi ambienti sociali. Si tratta di un luogo dove il bambino può diventare il maestro condividendo le lezioni a scuola e la famiglia può contribuire direttamente al valore sociale delle lezioni attraverso gli interessi e la condivisione delle loro storie e delle proprie conoscenze.

Indicazioni per l'impostazione della classe (creazione di uno spazio) su [http://www.architizer.com/en\\_us/blog/dyn/37250/vittra/](http://www.architizer.com/en_us/blog/dyn/37250/vittra/).

### ***Coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche***

La maggior parte dei genitori (anche quelli Rom) desidera il meglio per i propri figli, sia nella scuola che nella vita in genere. Per molti genitori questo significa assicurare un'istruzione di alta qualità in un ambiente accogliente ed efficiente, oltre ad avere informazioni regolari, attendibili e accessibili in merito a quello che la scuola fa e ai progressi dei bambini.

I genitori necessitano anche di aiuto pratico nell'identificare i modi nei quali essi possano assistere i propri figli nell'apprendimento e nello sviluppo.

Che cosa può fare allora la scuola per aiutare i genitori Rom?

- Per prima cosa bisogna creare un senso di responsabilità che coinvolga tutto il contesto sociale e istituzionale (servizi sociali e comunali/locali).

- Attività di *focusing* devono essere organizzate coinvolgendo tutti coloro che hanno responsabilità nel supporto sociale ed educativo alle famiglie Rom.

- La scuola deve essere al centro di questo progetto.

### ***Comportamenti individuali e prosocialità***

Si tratta di un quadro teorico che si riferisce al paradigma che promuove lo sviluppo di un sistema di interazioni interpersonali, come la cooperazione o l'altruismo, incentrata sulla condivisione di un interesse comune ed estrinseco attorno al quale avviene l'interazione interpersonale per contribuire al raggiungimento degli obiettivi educativi comuni.

La teoria della Prosocialità deriva dagli studi sul comportamento individuale e si basa su alcune premesse: gli individui cooperano non solo per interesse personale, ma perché sono sinceramente preoccupati del benessere degli altri, hanno a cura le regole sociali e desiderano agire eticamente.

La prosocialità negli esseri umani è in gran parte acquisita culturalmente attraverso forme complete di apprendimento imitativo e di specifiche capacità che richiedono l'abilità di rappresentare i desideri e gli obiettivi degli altri, nonché i loro modelli di azione.

Un atto è prosociale quando non è motivato da interesse personale ma si rivolge all'interesse generale; con questo atto gli individui sono consapevoli di vivere in un ambiente rispettoso delle regole (anche quelle non scritte), comunemente accettate e fatte per garantire il benessere del gruppo sociale o della comunità della quale l'individuo fa parte. Gli atti prosociali si possono definire come segue:

- Aiuto fisico e psicologico
- Condivisione delle emozioni altrui (empatia)
- Approccio meta-verbale ai problemi indirizzato ad aumentare il senso di sicurezza
- Difendere gli altri contro minacce
- Prendere in considerazione e apprezzare i punti di vista altrui e le differenze.

### **VII.3 Leggere e scrivere**

Questo approccio coinvolge le seguenti attività didattiche:

#### ***Capacità narrative***

La narrazione sviluppa l'immaginazione nonché i poteri di descri-

zione. Insegna inoltre a "mantenere l'attenzione di un pubblico", così da venire ascoltati.

La narrazione aiuta ad apprezzare gli altri e se stessi. I bambini scoprono il proprio talento nascosto. Possono acquisire una maggiore sicurezza e una maggiore autostima. La narrazione aiuta ad acquisire l'empatia. I bambini possono imparare il valore della natura e viverci in armonia.

I bambini Rom possono essere più motivati se in grado di scrivere le proprie storie.

La narrazione fa ridere i bambini e insegna loro a far ridere gli altri e provare emozioni. Aiuta inoltre i bambini Rom a sentirsi parte di un gruppo.

Attraverso la narrazione è anche possibile coinvolgere i genitori o altri membri della famiglia.

I bambini possono essere invitati a raccontare una storia all'insegnante, al gruppo, alla classe o all'intera scuola.

### ***Lettura interpretativa e concettuale***

La lettura concettuale può aiutare i bambini Rom ad esprimere il proprio mondo immaginario essendo invitati a:

– indicare la provenienza della storia: - per esempio, un libro, un film, una persona, la propria vita quotidiana, un sogno o la propria immaginazione.

– utilizzare le espressioni facciali per mostrare i sentimenti dei propri personaggi, la loro natura e personalità o la situazione nella quali si trovano (ad esempio, timidezza o freddo).

– interpretare un racconto.

– Essere liberi di usare i gesti o mimare e "dipingere la storia" in modo gestuale, come un quadro.

– Partecipare ai giochi di ruolo basati sulle storie.

– Utilizzare i suoni, ad esempio quelli meteorologici come il vento o la pioggia, i suoni dell'ambiente come esplosioni o fruscii, i versi di animali, i suoni che rappresentano stati d'animo come i sospiri, i singhiozzi e gli sbadigli.

– Raccogliere storie delle proprie famiglie o da riviste, libri, film, video, TV, da altre persone, da esperienze dirette e dalla propria immaginazione

– Usare il proprio linguaggio naturale chiedendo ai compagni di tradurre le espressioni e di ripeterle.

***Espressione concettuale nella lettura e nella scrittura***

Il saper narrare migliora anche il saper scrivere. Un modo può essere quello di introdurre racconti brevi invitando i bambini a scrivere degli appunti e a commentarli con disegni o immagini. Queste si possono definire come " storie da un minuto".

Possiamo suggerire, per esempio, di utilizzare storie che i bambini già conoscono o proporre versioni gitane (insieme ad altre versioni) di storie tradizionali provenienti dalla letteratura classica.

Ci si deve domandare quale sia la relazione tra la scrittura e la narrazione. Gli insegnanti non devono scoraggiarsi se all'inizio i risultati non sono buoni. I bambini Rom possono migliorare le proprie competenze attraverso la relazione tra scrittura e narrazione.

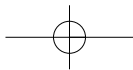
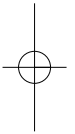
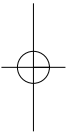
In questo senso possiamo prendere in considerazione le seguenti attività possibili:

– Performance: valutare l'ipotesi di un "festival della letteratura" con i propri parenti tra il pubblico.

– Produzione: gruppi di bambini si filmano mentre raccontano una storia. Il filmato viene caricato poi sul computer con l'aggiunta di effetti sonori e musica.

– Adattamento: chiedere ai bambini di adattare una storia tradizionale, rendendola ad esempio contemporanea.





## CAPITOLO VIII

### *Significato dell'azione didattica "Narrazione e Autobiografia"*

La "fabbrica" della narrazione e la produzione di storie è senza dubbio una pratica sociale prima che educativa, ed è propria di tutte le culture. È la modalità "standard" attraverso la quale la memoria viene sostanziata e vengono identificati e trasmessi i caratteri originari della propria cultura. E così che si contribuisce alla creazione del "racconto popolare" condiviso e alla rappresentazione dell'identità collettiva.

Oggi la pratica della narrazione è molto di moda nella Scuola, senz'altro grazie al successo della riflessione di J. Bruner che ha sollevato la discussione sul significato del racconto in un'ottica definita costruttivista.

Lo stesso Bruner dice che, "messo a confronto con la tenace tradizione del razionalismo illuminista, il costruttivismo rappresenta una dottrina radicale. Il suo principio fondamentale è che la "realtà" non è semplicemente e fermamente collocata "là, in un qualche mondo reale" che gli esseri umani possono solo osservare, sebbene in modo imperfetto. Piuttosto, la realtà è un costrutto, una concezione forgiata dal potere della mente umana... ma anche in conformità con le credenze trasmesse storicamente che sono alla base di qualsiasi cultura umana".<sup>1</sup> L'approccio costruttivista ha creato una "scossa" anche nella modalità dell'azione pedagogica e nella prassi dell'azione educativa ed ha influenzato l'atteggiamento verso il racconto di molti insegnanti. In questo mondo pieno di *fan* del grande Bruner molti condividono il fatto che il "narrare" costituisce in primo luogo una modalità fondamentale del pensiero umano di interpretare la realtà, e quindi di controllare il mondo dei significati.

Sempre stando a Bruner, due sono gli aspetti fondamentali del pensiero narrativo. Il primo è rappresentato dalla sua dimensione in-

<sup>1</sup> J. BRUNER in A.SMORTI, *La Psicologia Culturale*, Carocci, Roma 2003, pag. 13.

terpretativa all'interno della quale la "canonicità" di una narrazione e la sua apertura alla "possibilità" si possono in qualche modo contrapporre, indicando che l'accettazione generalizzata di una storia prevedibile, ed in una certa misura rassicurante, si sottopone alla sfida culturale rappresentata dalla violazione di questo canone operata in continuo dal prodursi quotidiano di narrazioni alternative. Dunque, la narrazione è strumento di stabilizzazione di una certa cultura, ma è anche allo stesso momento strumento del suo continuo rinnovamento.

Il secondo aspetto è rappresentato dalla forma autobiografica della "creazione narrativa del Sé". Questa è una dimensione che conduce alla costruzione dell'identità o delle identità soggettive. Dice Bruner, infatti, che narrando il nostro passato attraverso il "racconto" di noi stessi diamo corpo alla dialettica propria di una relazione fra le identità personali e la cultura. Ma la cultura a sua volta è una dialettica, piena di narrazioni alternative su ciò che il Sé è o potrebbe essere.

Vista l'imponente bibliografia sul significato delle narrazioni, rimandiamo a tali studi coloro che volessero approfondire il tema. Tuttavia, la premessa "bruneriana" è servita per dare una maggiore consistenza alla domanda relativa a cosa sono le narrazioni, a quali funzioni assolvono nei processi del pensiero e nella trasmissione culturale e a quale "compito" devono farsi carico nello sviluppo della capacità sociale di comunicare.

Il tema è rilevante se indirizzato alla creazione di un ambiente più favorevole per la scolarizzazione dei bambini Rom.

Alla scuola della Montesca, la conversazione ed il racconto furono introdotte sin dall'inizio assieme alla pratica del giardinaggio che Alice aveva importato dopo il suo incontro con la inglese Lucy Latter.<sup>2</sup>

Del resto anche la Montessori insiste nella pratica "antiautoritaria" di lasciare che i bambini possano porre domande libere alle "direttrici", come lei preferisce chiamare le maestre. Nelle scuole Montessori anche oggi la giornata si apre con il racconto che i bambini fanno

<sup>2</sup> G.Guzzo, *Scuola elementare addio*, Rubettino, Catanzaro, 2003.

della giornata precedente. Quella del racconto, in ogni caso, è una pratica diffusa in tutte le scuole e molti insegnanti vi fanno ricorso quotidiano. Del resto, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola primaria* (D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013), accennando ad un "nuovo umanesimo", mettono in rilievo che gli obiettivi educativi sono realizzati attraverso forme privilegiate, quali il gioco e la narrazione.

Ma se torniamo a parlare dell'uso del racconto e dell'autobiografia per l'inclusione dei bambini Rom, ci troviamo di fronte spesso ad insegnanti che riferiscono la difficoltà di penetrare nel sé di questi bambini e del loro presunto "vuoto" autobiografico e culturale. Nel corso di un workshop tematico del progetto MBS sono stati invitati alcuni adolescenti Rom a prendere parte alle attività e gli è stato chiesto di raccontare la loro infanzia e i loro ricordi. È stato un lavoro "maieutico" in un certo senso. Ma alla fine è stato possibile ricostruire che quel gruppo di ragazzi e ragazze, provenienti dal campo nomadi di Roma, venivano dalla Bosnia e che i genitori erano commercianti di ferro o allevatori di cavalli. Il racconto è risultato attraverso una serie di frammenti e di riferimenti spesso difficili da inquadrare con i nostri occhi di gaggi. Ma non è stato inutile: nella ricostruzione del loro racconto i ragazzi, all'inizio molto intimiditi da questa "interrogazione", hanno cominciato a divertirsi a raccontare di sé, compiaciuti della possibilità di mettere sul tappeto anche la loro storia.

Il presunto "vuoto" non è qualcosa che va riempito dalla narrazione dei gaggi, così come sono convinti alcuni. È uno spazio di una cultura alternativa, complessa ed articolata, perché non ha quelli che sono in fondo facili riferimenti comuni dati dalle letture, dalle stesse fiabe, da un immaginario condiviso anche se globale. Per un bambino Rom il racconto e lo stesso immaginario si crea attraverso un livello di generazione spontanea familiare e non si presenta come la forma personale di un immaginario comune, ma si caratterizza per la stessa azione narrativa dell'ambiente spesso "chiuso" come quello del campo o della cerchia sociale dove il bambino vive le proprie emozioni.

Il lavoro di ricostruzione autobiografica, essendo le storie uno strumento che appartiene sia alla mente che alla cultura ed il mezzo attraverso cui avvengono gli scambi, consente una tra l'altro reciproca

comprensione dei mondi e della rispettiva autobiografia. Le storie dunque non sono solo un modo per conoscere e per conoscersi. Le storie hanno un impatto che modifica chi le racconta e ne trasformano il mondo. Possono consentire la comprensione attraverso la generazione di un mondo nuovo o la trasformazione di quel mondo offrendogli una dimensione culturale.

Questo passaggio, molto rilevante per l'integrazione dei bambini Rom, della trasformazione della memoria in linguaggio (da un "linguaggio per SÈ" ad un linguaggio per gli altri), come sottolinea Vygotskij, ha un impatto sociale molto forte. Sostiene infatti il processo di contatto con l'organizzazione convenzionale del linguaggio degli altri e sostiene il processo adattativo.

È questo il passaggio che la memoria autobiografica compie quando si trasforma in narrazione autobiografica. La narrazione autobiografica opera come una forma di ristrutturazione dei processi della memoria. È una cosa che accade quando la memoria autobiografica "ricorda" un determinato fatto: lo ricorda come è stato trasformato e lo prepara ad una nuova trasformazione per opera di un successivo racconto.

La dinamica della memoria autobiografica e della sua forma narrativa non deve essere vista come una forma letteraria, nell'esercizio della quale si apprende a scrivere e a leggere. La pratica della ricostruzione ha una dimensione sensoriale molto forte e si collega alla capacità di mettersi in relazione con il mondo esterno e con la pratica dell'osservazione, tanto cara alla Montessori.

Bruner insiste nel sottolineare che occorre tenere conto del fatto che la narrazione che riguarda il Sé è una narrazione di tipo speciale, in quanto narratore e protagonista sono la stessa persona.<sup>3</sup>

Il compito del narratore è, sempre secondo Bruner, quello di trasportare il protagonista verso la dimensione del presente al fine di creare una comune consapevolezza di sé e di operare una fusione sempre consapevole fra narratore e protagonista. L'uso del racconto nella didattica a favore dei bambini Rom ha dunque lo scopo di consentire il processo di "cambiamento del mondo" e di facilitare un per-

<sup>3</sup> J. BRUNER, *La ricerca del significato* (trad.it), Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

corso adattativo, rafforzando la prassi della costruzione di una identità condivisa all'interno della comunità scolastica. È un obiettivo di "normalizzazione", ma non assimilazione culturale: è una accettazione del racconto, che quando si appropria di questi resoconti rende comprensibile la propria vita "normalizzandosi", rendendosi simile agli altri "sotto qualche aspetto".<sup>4</sup>

La "normalizzazione" dunque è un processo che contribuisce alla costruzione della propria identità personale nella ricerca di elementi che accomunano. Il narratore si identifica con una cultura.

È molto importante sottolineare che è ormai opinione molto diffusa che le forme della narrazione autobiografica non conducano semplicemente ad una rappresentazione letteraria del sé e dei propri pensieri, ma attivino un processo di profonda trasformazione del mondo interno che avrà come effetto quello di modificare le successive concezioni del pensiero, del ricordo e di creare anche un immaginario nuovo.

Ma, per quanto elemento connaturato allo sviluppo sensoriale e psichico, la capacità narrativa non è il semplice risultato di uno sviluppo biologico del bambino o della crescita del suo patrimonio emotivo e della sua "cassetta degli attrezzi" istintuale, esso necessita delle risorse narrative create dal racconto della comunità, o delle comunità nelle quali il bambino cresce e realizza il suo percorso di normalizzazione, assieme all'altra preziosa cassetta degli attrezzi rappresentata dalla evoluzione delle tecniche interpretative. La crescita progressiva del racconto e della capacità biografica si nutre dei miti ma anche della risposta data alle situazioni sociali critiche, della tipologia di situazioni umane che vengono vissute in termini di esperienza condivisa. È indubbio che la capacità di narrare è il risultato di un lavoro di potenziamento operato dai processi educativi e didattici, che usa gli stimoli tipici delle "grandi narrazioni" che nell'infanzia e nell'adolescenza sono rappresentati dal comune patrimonio di fiabe e personaggi. Ma se il riferimento alla fiaba aiuta la normalizzazione, che succede se alcuni bambini sono "pieni" di altre fiabe o se le loro fiabe non hanno una dimensione letteraria uguale a quella degli altri?

<sup>4</sup> A. SMORTI, *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze, 1997.

La Baronessa Alice e le maestre della Montesca e di Rovigliano lavorarono con i figli dei contadini che avevano un patrimonio comune di racconti non letterario. Alice, che veniva da lontano e che aveva una dimensione culturale internazionale e multietnica, riuscì a intuire che la scuola ha una enorme potenzialità di aprire la “scatola della fantasia” permettendo la prospettiva della percezione di quei mondi lontani, anche grazie alla creazione di un percorso autobiografico basato sull’osservazione del proprio mondo e sulla sua comprensione.

L’idea che si potesse partire dalla osservazione del proprio mondo interpretato come una “foresta di simboli” per arrivare a raccontare questo mondo in forma di espressione creativa è la base del “calendario” della Montesca.<sup>5</sup>

Lo strumento che viene definito “Calendario” è un portfolio di racconti, strutturato nella forma del quaderno, nel quale i bambini possono attaccare piccoli foglietti contenenti le loro osservazioni o possono mettere delle “cose” frutto delle attività di osservazione e di ricerca, quali foglie, fiori etc... Le cose ed i foglietti raccontano la giornata ed i progressi dei bambini e costituiscono una forma di condivisione e materializzazione dei racconti. Il Calendario della Montesca, interpretato come uno strumento attualizzato di gestione quotidiana del racconto e della materializzazione della narrazione, può essere uno spunto ancora utile per creare un “racconto” della classe. Infatti nel Calendario i bambini possono non solo inserire le loro brevi osservazioni o allegare il frammento di una fiaba raccontata dai genitori per farne patrimonio comune, ma possono anche mettere “cose” o immagini o fotografie della loro famiglia per esprimere il risultato della comunicazione del proprio mondo. Ciò consente ai bambini che non hanno ancora una piena padronanza della lingua di usare altri strumenti di comunicazione facilitandone il processo di “normalizzazione”. Non c’è neanche bisogno di dire che esiste una versione 2.0 del calendario della Montesca e che gli oggetti possono essere “attaccati” attraverso il Pad o lo smartphone. Ma il

<sup>5</sup> G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron 1913.

concetto non cambia, forse cambia il reddito dei genitori o il bilancio della scuola!

In una prima fase almeno il Calendario dovrebbe essere visibile, materialmente attaccato al muro della classe e la sensorialità del rapporto con la carta potrebbe aiutare soprattutto i bambini Rom, e non solo loro, ad avere un rapporto con le cose e con la loro realtà materiale.

Sempre parlando della dimensione sociale e culturale del narrare ancora Bruner, ci dice che la propensione dell'uomo a comunicare storie concepite anche nella forma della diversità di espressione e di contenuto sostiene il processo di identificazione sociale.<sup>6</sup>

È fuor di dubbio che il narrare è una pratica sociale e che questa narrazione sociale non è un'attività possibile senza una dimensione educativa ed una conseguente attività interpretativa. In particolare, le narrazioni dell'età infantile costituiscono un primo terreno per la condivisione dei significati fra i bambini, ma anche fra questi ed il mondo degli adulti.

Il racconto in cui una generazione si riconosce non è, tuttavia, solo quello delle fiabe condivise; " il racconto " della televisione per esempio porta modalità riconoscibili e modalità espressive nuove e pratiche emozionali nuove, come quella di applaudire fragorosamente per esprimere approvazione, diffusa fra gli adolescenti a causa della sitcom americane, che sottolineano con un battito di mani "artificiale" le battute degli attori.<sup>7</sup>

La difficoltà sociale della narrazione spesso prescinde dalle buone intenzioni e dallo sforzo di essere multiculturali o inclusivi. Adottare etichette non serve: per aiutare i bambini a "raccontarsi", occorrono espressioni della narrazione che possano *ri-costruire* la loro relazione con il mondo, magari inserite in un contesto biografico che si è nutrito di tanti luoghi e che pur tuttavia resta caratterizzato da forme di isolamento. Per sviluppare questa dimensione autobiografica occorre fare ricorso alla rete sociale ed alla "normalizzazione" operata con il supporto della Comunità educante, come si dirà in seguito.

<sup>6</sup> J. S. BRUNER, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

<sup>7</sup> A. SMORTI, *Narrazioni*, Giunti, Firenze, 2007.



Sulla popolarità della fiaba come strumento di azione pedagogica si è scritto molto ed in Paesi ad alta densità di immigrazione si fa ricorso alla fiaba come mezzo di “liberazione” della capacità narrativa e di recupero delle competenze sociali.<sup>8</sup>

Anche in Italia esiste una grande sensibilità verso l’uso della fiaba come risposta strategica alla dinamica della intercultura, dopo molta diffidenza. Alice Hallgarten preferiva il racconto del mondo alla trasmissione di “fiction”, perché lo considerava pieno di promettenti stimoli. Ma con attenzione a non cadere nella didattica *fashion* sempre Bruner ci avverte che proprio sul tema del radicamento del pensiero narrativo in ottica di sostegno allo sviluppo psichico, continuiamo ad avere molti dubbi e qualche certezza.<sup>9</sup>

Una di queste è che il mondo narrativo della “cultura dominante” non è per forza un nemico ma magari un punto di partenza per cominciare a condividere le storie. Il mondo che Alice diceva di osservare con attenzione ed immaginazione è anch’esso un punto di partenza. La possibilità che il racconto dei bambini Rom possa entrare a far parte della comunità educante è il risultato di un processo lento, che si presenterà al docente pieno di ostacoli e di “trappole” e soprattutto carico di scoramento per ogni passo indietro, che potrà essere percepito come una profonda disillusione.

La dinamica della narrazione è un’azione didattica che ha come conseguenza l’acquisizione, o meglio il rafforzamento delle competenze sociali di base, riferite alla *capacità di stare con gli altri comprendendone idee e prospettive (empatia)*, alla *capacità di esprimere le proprie emozioni gestendole in una dimensione narrativa personale ed alla capacità di raccontare il proprio mondo in una dimensione critica e relazionale*.

Con l’obiettivo di accrescere le competenze sociali dei bambini Rom attraverso la presentazione della propria dimensione in una prospettiva storico-culturale, basata sulla “storia di se”, introdurre la “fabbrica delle storie” servirà inoltre a facilitare l’espressione sociale di emozioni e di idee abituandosi a confrontare la propria storia perso-

<sup>8</sup> C. VINCENT, *Les enfants en échec scolaire massif doivent retrouver la liberté de penser*, Le Monde, 1 dicembre 2004.

<sup>9</sup> J.S. BRUNER, *La ricerca del significato*, trad. ital. Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

nale con quella di altri individui, valorizzandone gli elementi portatori di valori universali.

Come si dirà in seguito nella sezione dedicata al coinvolgimento dei genitori Rom nella rete sociale, nel definire un'area comune di racconto condiviso sarà di grande aiuto la "comunità educante" che sviluppa ed enfatizza l'elemento di congiunzione scuola/comunità (inteso come luogo concreto dove il bambino sviluppa competenze sociali e scopre i suoi riferimenti culturali primari). La comunità in quanto risorsa pedagogica è l'insieme di soggetti in forma organizzata e non organizzata, formale ed informale, che hanno una influenza diretta o indiretta nell'educazione dei bambini e che possono rappresentare per loro modelli di riferimento, sia per lo sviluppo sociale che culturale e spirituale.<sup>10</sup>

Di questo e dell'intuizione della Montessori e della Hallgarten circa l'estensione della classe e dell'ambiente di apprendimento si dirà dopo.

È compito della pedagogia sociale individuare le potenzialità educative e formative di rapporti interpersonali, gruppi formali e informali, enti ed istituzioni sociali. I termini di una narrazione condivisa si riscontrano anche nei termini di una vera consapevolezza della responsabilità educativa che porti gli attori sociali ad integrare la necessità di collaborare per realizzare un unitario progetto educativo che riguarda i singoli ed i gruppi che vivono, operano e raccontano la comunità.

Un'ultima riflessione riguarda il tema della mediazione educativa e delle possibilità che la narrazione possa esprimere un contributo in questa prospettiva di incontro fra culture.

Sul valore 'positivo' dell'idea di mediazione educativa si esprime il termine di "equilibrio dinamico" che riflette una prospettiva di maturazione collettiva e di rafforzamento delle identità, anche nella diversità.<sup>11</sup>

È esperienza propria di tutti gli insegnanti che lavorano con bambini Rom che il percorso di crisi culturale sia "un urto già in atto",

<sup>10</sup> F. RAVAGLIOLI, Prefazione, in G. DALLE FRATTE, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma, 1991, pp. 9-15; p. 12.

<sup>11</sup> G. CIVES, *La mediazione pedagogica*. Firenze, La Nuova Italia, 1973.

come avrebbe detto Dewey. Molti insegnanti sono anche convinti, però, che la rottura sia tutta a carico della comunità dei Rom che non comprende il valore sociale della scuola.

Questo può essere vero a volte, dobbiamo però anche ammettere che la mancata comprensione profonda della cultura duale dei Rom consente di evocare lo stesso paradosso relativo alla libertà dell'allievo di cui ci parla Rousseau.

Il Maestro lascia ad Emilio l'illusione di essere libero di fare le sue esperienze ma alla fine è solo lui a guidare ed orientare quelle stesse esperienze attraverso un'educazione non direttiva.

È lo stesso concetto che, in forma meno nobile, Larry Page e Sergey Brin, fondatori di Google, hanno espresso ad un esterrefatto principe Filippo durante una cena di gala a Londra, dopo aver bevuto lo sciroppo che accompagnava come guarnizione il soufflé di frutta reale: i due CEO avrebbero detto di aver studiato alla Montessori e di essere abituati a sfidare la banalità dei protocolli autoritari.<sup>12</sup>

È chiaro che le cose sono un po' più complesse di così ed il tema della mediazione culturale ed educativa non si risolve da sé nel paradosso libertà-autorità e nelle sue varie forme di espressione.

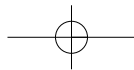
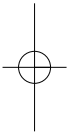
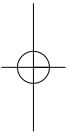
Se esistono paradossi "percettivi" ed ambiguità di fondo, una è senz'altro quella che secondo il Metodo Montessori i bambini sono lasciati liberi di fare quello che vogliono; così come è frutto di un altro paradosso percettivo che i genitori Rom non hanno una visione direttiva dell'educazione.

Partendo da questa considerazione e tornando al tema del racconto come strumento di mediazione educativa, si potrà sperimentare che se la narrazione diviene uno strumento di comunità e non un semplice esercizio didattico allora la sua forza di composizione dei conflitti sociali potrà avere effetti molto positivi.

Si torna ancora, per forza, sul concetto della relazione fra racconti condivisi e dinamica sociale di Comunità. E come si vedrà ancora di seguito il tema del ruolo della Comunità nella inclusione scolastica è un tema irrinunciabile.

<sup>12</sup> La Stampa, 11 luglio 2013, articolo di M. Bradazzi.

Ma questo processo che scommette sulla capacità che ha la narrazione di operare sul terreno della mediazione sociale ed educativa, deve essere generato da una identità dei racconti che richiede uno sforzo di lungo periodo e che percorre un sentiero pieno di ostacoli. Nel corso di questo percorso, fatto di tante sfide e di tanti passi indietro, il docente non può essere lasciato solo, deve operare all'interno di una dinamica comunitaria.



CAPITOLO IX  
*Significato dell'azione didattica "Rapporto con i genitori  
e con l'ambiente familiare"*

La questione del coinvolgimento dei genitori nelle attività di apprendimento, cioè la loro inclusione nella Scuola e nella Comunità scolastica, è un tema molto delicato.

Maria Montessori aveva ben chiaro il ruolo della Comunità educante e della famiglia in un contesto nel quale la Scuola e la famiglia avevano i caratteri marcati dell'autoritarismo e del moralismo.

Sin dalla prima esperienza della "Casa dei Bambini" la Montessori attribuì molta importanza al ruolo dei genitori. Secondo il regolamento della "Casa", infatti, i genitori "assumono questi obblighi imprescindibili: a) mandare, nelle ore indicate, i bambini nella sala destinata, puliti nel corpo e nei vestiti, e con un adatto grembiule; b) usare il massimo rispetto, la massima deferenza verso la Direttrice e verso tutte le altre persone addette alla "Casa dei bambini" e coadiuvare la Direttrice stessa nell'opera educatrice dei bambini. Almeno una volta la settimana le madri potranno parlare con la Direttrice, dando notizie del proprio bambino nella sua vita domestica, e ricevendo notizie e consigli dalla Direttrice per il bene dei fanciulli".<sup>1</sup>

C'erano anche norme sull'espulsione dei bambini che furono volute da Edoardo Talamo, Direttore dell'Istituto Romano dei Beni Stabili, che aveva chiamato la Montessori a dirigere la prima scuola nel 'condominio' di via dei Marsi 58, anche se non risulta fossero state veramente applicate. In seguito, il sottoparagrafo dal titolo "Regolamento della Casa dei Bambini" verrà eliminato.<sup>2</sup>

Anche Alice Hallgarten sul tema del rispetto della comunità sco-

<sup>1</sup> G.M.BERTIN, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Roma, Armando, 1963.

<sup>2</sup> Rai storia.it <http://www.raistoria.rai.it/articoli/maria-montessori-leducatrice-dei-bambini-liberi/11744/default.aspx>.

lastica da parte dei genitori aveva le idee molto chiare, ma sicuramente l'evoluzione del rapporto con le famiglie dei mezzadri ed i tentativi di un loro coinvolgimento nella dimensione scolastica aveva più riflessi di tipo sociale che pedagogico. Alice infatti tentò di creare varie soluzioni per le madri, la più celebre delle quali è la istituzione della Tela umbra, per permettere alle donne di avere un futuro lavorativo e per creare una continuità fra scuola e vita sociale. Questo approccio "olistico" può risultare decisivo nello sforzo di scolarizzazione dei bambini Rom, e di questo si dirà meglio in seguito.

Nel 1923 la Montessori è a Bruxelles per una serie di conferenze, che saranno pubblicate nel "*Il bambino in famiglia*" nel 1936. In questo volumetto Maria esprime le sue considerazioni in merito al rapporto adulto-bambino.<sup>3</sup> Per Maria, come per Alice, dunque la questione è "sociale" ed è quella relativa "all'oppressione del bambino" e della donna.

Maria se la prende con la convinzione che percepisce il bambino come una "proprietà" della famiglia. Anche Maria ed Alice sono consapevoli che andare a scuola non susciterà nel bambino un reazione entusiasta e che sembra inevitabile che per lui l'obbligo scolastico rappresenterà un esito che non potrà evitare. Nella creazione della sensazione di libertà e non di obbligo verso la Scuola come luogo di accesso necessario, i genitori giocano un ruolo fondamentale: i «desideri... dei bambini... posti in confronto alle necessità reali dei fatti, sono origine dei problemi sull'educazione».<sup>4</sup>

Il coinvolgimento dei genitori nella Comunità scolastica come prolungamento della attività educativa e come completamento della stessa è lo sbocco naturale delle idee della Montessori.

Da una relazione proprio con le famiglie dei mezzadri e dalla gestione del conflitto sociale è iniziata l'azione di Alice, senza però nascondere il fatto che lei partiva da un indubbio punto di forza: i capo-famiglia erano dipendenti del marito Barone Leopoldo Franchetti e gli strumenti di persuasione della Baronessa potevano essere più forti di quelli di una semplice opera sociale.

<sup>3</sup> M. MONTESSORI, *Il bambino in famiglia*, op. cit.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. p. 128. 8, lvi.

In questa relazione sta anche il limite pedagogico e storico dell'avventura di Villa Montesca e di Rovigliano: quello essenzialmente di non avere superato la visione ottocentesca della "dama benefattrice" e della sua opera dovuta ai poveri come necessità salvifica vista in termini religiosi. Come sappiamo Alice proveniva da una famiglia di solide tradizioni ebraiche e la necessità di "fare" per i bisognosi le era stata trasmessa come un dovere essenziale dei benestanti. Per tale ragione la funzione della relazione scolastica, in quanto tale, poteva esaurirsi nella necessità di garantire, anche attraverso la Scuola, un futuro migliore per i bambini e per le famiglie.

Se questo approccio limita gli esiti socio-pedagogici, consente però di porre l'attenzione sulla necessità di non dimenticare il contesto di vita delle famiglie nella via che porta alla scolarizzazione dei bambini Rom.

L'esperienza di Alice e la visione pedagogica della Montessori ci possono suggerire due linee di azione concreta per favorire il coinvolgimento delle famiglie Rom e per sostenere la consapevolezza della positività della scolarizzazione dei loro figli:

- rinforzare il ruolo della rete sociale
- rinforzare il ruolo della Comunità educante

In genere, una delle caratteristiche principali delle comunità Rom è quella di condurre una vita piuttosto appartata senza molti contatti con il resto della società. Questo stile di vita ha incoraggiato un atteggiamento piuttosto individualista all'interno delle comunità stesse.

I Rom vivono da sempre in "comunità altre" estranee alla cultura e alla lingua dominante e da sempre oggetto di esclusione. Per questa ragione essi hanno rafforzato i rapporti parentali, favorendo i matrimoni fra membri della stessa famiglia e basando la struttura sociale sui vincoli di solidarietà familiare, facendone derivare un atteggiamento diffidente verso l'esterno.

Un Rom si sente perfettamente sicuro in seno alla sua comunità, costituita dall'insieme di tanti singoli gruppi parentali, e la sua espressione prosociale è ampiamente soddisfatta da tale sicurezza. È infatti all'interno della sua Comunità che vengono compiute le regole sociali e la sua dimensione etica.

Inoltre, lo sviluppo di competenze sociali viene ostacolato, in al-



cuni casi, dalla poca conoscenza della lingua del luogo dove vive. Tutti questi fattori influenzano il modo in cui vengono cresciuti i figli: i genitori spesso non sono in grado di insegnare quelle abilità sociali che loro stessi non posseggono. Pertanto, quando un bambino Rom comincia a frequentare una scuola pubblica, emergono inevitabilmente una serie di problemi legati all'adattamento e alla motivazione.

La creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, che è quello disegnato dai caratteri di un sistema di relazioni cooperativo, porta un contributo anche al superamento dei reciproci pregiudizi.

In termini generali la ricaduta positiva nella sfera familiare dei risultati raggiunti dai bambini diventa motivante anche per le famiglie. Dato che con Maria e Alice siamo consapevoli che l'ambiente di apprendimento si estende anche e ben fuori della scuola, tutti gli sforzi fatti per valorizzare la diversità possono essere considerati positivi anche per rendere meno diffidente la sfera familiare.

Spesso basta poco per lanciare dei segnali alla comunità Rom. L'inserimento dei bambini Rom e della loro cultura in quelle attività in cui la scuola ha un rilievo esterno (per esempio piccole rappresentazioni, canzoni etc...) sono segnali che possono avere un grande impatto. E bisogna avere pazienza: la continuità didattica è un obiettivo che si raggiunge nel lungo termine e la ricaduta dei segnali lanciati non è spesso percepita con soddisfazione dall'insegnante. Spesso mi è stato riferito di bambini Rom a cui è stato chiesto di cantare una canzone in romanès nelle feste della scuola che hanno accettato con entusiasmo, ma di genitori che non sono venuti a sentirli cantare. Come si diceva: bisogna avere pazienza. Se per secoli si è considerati dalla società dei gaggi "brutti, sporchi e cattivi"; se per secoli si sono considerati i gaggi oppressori e "incarceratori" non è facile sentirsi a proprio agio in un ambiente del quale si avverte l'ostilità.

Quale che sia l'esito della percezione della presenza dei Rom all'interno di una comunità, è chiaro che una parte del problema resta legato ad una prospettiva di gestione delle relazioni all'interno del sistema di welfare.

Nella prospettiva di dare seguito alle politiche sociali inclusive ed agli strumenti attivi, l'*empowerment* dei bambini e il rafforzamento degli obblighi degli adulti, occorre tenere conto della progressiva scomparsa delle concezioni e delle pratiche autoritative, che conse-

gnavano alla famiglia un ruolo arcaico. Tuttavia, non deve sfuggire all'analisi che il tema della scolarizzazione dei Rom non minaccia la loro caratterizzazione culturale, ma costituisce un elemento fondamentale per la lotta alla povertà dei bambini, al loro impoverimento sociale rispetto alla famiglia, di cui gli adulti devono essere consapevoli. Infatti, la mancanza delle competenze sociali costituisce per il futuro dei bambini, quando saranno adulti, un elemento molto più critico di quanto non lo è stato per i loro genitori, i quali hanno potuto fare lavori di tipo tradizionale, senza avere la necessità di relazionarsi con un sistema di regole complesse e spesso inestricabili quali quelle che oggi determinano il mondo dei gaggi.

La condivisione di responsabilità all'interno della Comunità scolastica è una risposta dell'estensione del concetto di ambiente di apprendimento.

L'ambiente cooperativo facilita anche il coinvolgimento del nucleo familiare nella Scuola, ma non è un punto di partenza, è piuttosto un punto di arrivo.

Lo sviluppo di un senso di autonomia e la relativa responsabilità non è visto nell'immediato come una conquista neanche dalla famiglia Rom. Essa percepirà un tentativo di omologazione della tradizione ed una strada che porta alla "smaterializzazione" della cultura zingara. A questo punto della storia, le relazioni sociali devono poter intervenire per non fare sì che questi sforzi siano stati vani. Come detto, le forme di intervento possibili che nell'esperienza hanno mostrato maggiore efficacia, sono la costruzione della Comunità educante ed il rafforzamento della rete sociale.

#### *La rete sociale*

La divulgazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (*Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*), seguita dalla Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 ha creato uno strumento formale e cogente che indica che l'inclusione è compito di tutta la società, a partire dai compagni degli alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali) e dalle loro famiglie e ovviamente di questo le istituzioni devono farsene concretamente carico.

Non per niente si insiste assai, anche terminologicamente, sulla

necessità di un progetto educativo didattico che dev'essere predisposto per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, anche per quelli che abbiano uno svantaggio culturale, personale o sociale. Si legge infatti a chiare lettere che, «in questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale».

A favore degli alunni che presentano uno svantaggio culturale, socioeconomico e linguistico, con specifico riferimento ad alunni di origine straniera di recente immigrazione, è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate. In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario.

La Circolare cita infine e chiarisce la Direttiva sul ruolo dei CTS, ovvero dei Centri Territoriali di Supporto, i Centri Territoriali per l'Inclusione di tutti gli alunni con BES, a livello di reti di scuole, si debbono collegare con altri organismi. È in fondo il pronunciamento formale dell'idea di socialità che si richiamava all'inizio. Non si può andare molto avanti nello sforzo di integrazione e di scolarizzazione se la rete sociale "di supporto" non pianifica una strategia di intervento che sostenga la Scuola e ne accompagni gli sforzi. Tanto per intenderci non ci basterà il "pulmino che va a prendere i Rom", ma dovranno essere progettate insieme strategie per migliorare la condizione sociale dei campi. La scuola è il motore di questo processo e dovrà chiedere, insistere, superare le difficoltà e stimolare la discussione.

Ma il termine della relazione sociale non si ferma al policentrico dibattito Scuola-Istituzioni, va oltre e consente di accedere al tema della Comunità educante.

### *La Comunità educante*

Per non cadere nella semplificazione di parlare dei Rom senza i Rom, e per dare l'idea che i problemi dell'integrazione e della inclusione devono essere risolti da altri essendo loro "il problema" e basta, occorre introdurre il tema della responsabilizzazione del mondo gitano e di tutti coloro che nella società possono avere un interesse all'inclusione.

La Comunità educante è la rappresentazione del villaggio arcaico nel quale la funzione educativa è compito di tutti i membri del sistema sociale e nel quale le madri educano i bambini di tutti. È dunque questo "farsi carico" del tema dell'educazione dei giovani che investe l'intera comunità locale di responsabilità nei confronti degli obiettivi educativi, oltre al tema della protezione e della trasmissione dei valori comuni. Ne fanno parte concretamente, oltre la Scuola ed i genitori, tutti i soggetti organizzati che hanno un ruolo nella crescita dei bambini e dei ragazzi. Ciò significa che anche l'inclusione dei Rom deve partire dalle istanze culturali e sociali della comunità per assumere un ruolo attivo e vero nell'esercizio della piena dimensione della cittadinanza.

Una comunità educante dunque si preoccupa del tema dell'inclusione anche garantendo la partecipazione di tutti i soggetti minori in situazione di esclusione sociale dalle opportunità dello sport e della ricreazione, oltre al coinvolgimento nella dimensione della partecipazione alla vita attiva, culturale e spirituale. Ciò è responsabilità di tutti i soggetti creare un livello di accesso paritario alle opportunità educative anche se non esclusivamente di tipo scolastico, per permettere ai bambini di crescere insieme.

È opportuno che la Comunità educante sia un luogo sociale senza restrizioni all'accesso e alla partecipazione, fortemente rappresentativo, definibile e riconoscibile. Pertanto il suo atto costitutivo dovrebbe essere formalizzato, per quanto possibile, con strumenti agili e flessibili.

In questo quadro la responsabilità delle famiglie Rom è un elemento che deve essere portato in piena trasparenza, nelle forme tradizionali e nel rispetto di un percorso di riconoscimento dell'autorità propria della struttura delle Comunità gitane. Esse devono prendere parte formale alla Comunità educante, anche in seguito ad un adeguato percorso di mediazione culturale.

Il ruolo di gestione delle relazioni sociali complesse all'interno del sistema locale deve vedere protagoniste le istituzioni territoriali, ma dovrebbe prevedere anche il loro intervento in una dinamica "bottom-up" cioè dal basso, dalla sensibilità degli attori sociali, culturali e religiosi.

È quello che Maria faceva quando pensava alla dinamica di risposta sociale del quartiere San Lorenzo in Roma, in termini di una "casa" per i bambini e di necessità di educare i loro genitori alla coscienza dell'istruzione come processo di crescita naturale di quelle relazioni familiari fondate non più solo sul tema dell'autorità. È anche quello che faceva Alice fondando la Tela Umbra, costruendo un luogo di lavoro prossimo alla scuola, perché la Scuola potesse divenire una risposta ai bisogni sociali e profondi dell'individuo bambino. A che serve la didattica più raffinata se la distanza fisica dalla scuola è tale da scoraggiare le mamme a mandarci i figli? A che serve una didattica inclusiva, una sensibilità multiculturale se la mattina i bambini Rom restano a casa?

## CAPITOLO X

### *Significato dell'azione didattica "Leggere e scrivere"*

La difficoltà dei bambini Rom di sostenere tutte le fasi di apprendimento della scrittura e della lettura è un passaggio che genera criticità all'interno degli sforzi volti a garantire la loro scolarizzazione.

Nelle raccomandazione del Consiglio d'Europa per esempio si legge:

*«Le misure educative in favore dei fanciulli rom/sinti dovrebbero collocarsi nel quadro di più vaste politiche interculturali e tenere conto delle caratteristiche della cultura romani e della posizione svantaggiata di numerosi Rom/Sinti negli Stati membri.»*

Gli interventi del passato sviluppati in vari Paesi europei hanno tentato varie strade: da quella di creare classi speciali "lacio drom"<sup>1</sup>, alla creazione di classi comuni con la presenza dell'insegnante di sostegno, nella convinzione, purtroppo ancora piuttosto diffusa, che la questione fosse anche relativa all'età mentale dei bambini con l'idea che la loro difficoltà stesse nel ritardo rispetto all'età biologica.

Anche se sappiamo perfettamente che questo non è vero in generale, e siamo certi che il ritardo che si manifesta in alcuni bambini

<sup>1</sup> Nel 1965 lo Stato italiano si dotava di uno strumento istituzionale costituito dalle classi speciali "Lacio drom" (Buon Cammino), ghettizzando i bambini rom e i sinti all'interno delle scuole, in locali appartati, non idonei e isolati. Nel 1974 venne dichiarata l'eccezionalità di tali classi e nel 1982 ci fu la loro definitiva soppressione. Nel 1986, poi, il Ministero diede nuove disposizioni in materia di scolarizzazione di minori rom e sinti, disposizioni che precorrevano la Risoluzione Europea del Consiglio dei Ministri dell'Educazione del 22/05/1989. Il Ministero, dopo aver richiamato la scuola materna, elementare e media al principio dell'obbligo scolastico che non è solo obbligo per i ragazzi a frequentare la scuola, ma anche obbligo della scuola ad assicurare il massimo possibile di apprendimento a tutti i frequentanti, prescriveva ad essa l'impegno di offrire un servizio adeguato nel "massimo rispetto dell'identità culturale dei soggetti interessati e il dovere di predisporre, per quanto possibile, un'organizzazione, proficua, soddisfacente e rispondente ai reali bisogni degli stessi". <http://www.meltingpot.org/-Sans-papiers-.html>

Rom è in percentuale non diverso da quello riscontrato nei bambini gaggi. Del resto le ricerche sugli stili cognitivi e le intelligenze multiple, dovute alle neuroscienze, hanno permesso di chiarire che l'idea di una scuola attenta ai bisogni speciali è la risposta che la contemporaneità educativa può e deve offrire alla società complessa.

Il successo scolastico non è più considerato il mero risultato di potenzialità espresse dai bambini (maggiori o minori) ma dipende anche dalla capacità degli approcci didattici adottati di essere adattati verso gli stili espressivi e cognitivi di ogni membro della comunità-classe.

Nello sviluppo cognitivo, solo per fare un esempio, bambini che possiedono un background di una lingua come il romanès sostanzialmente orale manifesteranno uno stile di apprendimento prevalente di tipo dialogico ed imitativo. Il celebre "conversando si impara" è una via che porta alla valorizzazione della lingua dei Sintì/Rom e che fornisce passaggi più agevoli dal romanés alle lingue nazionali.

Il problema però è piuttosto complesso: alcuni insegnanti affermano che hanno potuto riscontrare l'evidenza che i bambini Rom spesso si esprimono non nella loro lingua, per quanto in una dimensione puramente orale, ma in una lingua mista che è basata sulla lingua nazionale del luogo di residenza, magari fortemente deformata dal dialetto locale, con presenza di alcuni elementi di romanès, ma in una forma abbastanza destrutturata.

Del resto anche Alice Hallgarten pagava il prezzo del suo essere "zingara" e della sua multidimensionalità internazionale non padroneggiando bene nessuna lingua. Il suo italiano era infatti pieno di inserti inglesi e come si lascia sfuggire un affascinato Lombardo Radice, il suo linguaggio doveva sembrare piuttosto bizzarro. Se pensiamo che questa dimensione di viaggio e di intercultura non pienamente espressa sia uno dei tanti, direbbe il Ministero italiano, BES, cioè bisogni educativi speciali, allora non ci sorprenderà per esempio pensare a sussidi didattici di supporto non alternativi ma ad integrazione con quelli comunemente usati nella scuola.

Anche le strategie di approccio alla letto-scrittura possono cambiare e contemplare modalità di lavoro in piccoli gruppi o in coppia.

La cosa molto rilevante è la consapevolezza dell'insegnante e di tutta la comunità educante, che il processo di acquisizione della lin-

gua del Paese di residenza è possibile anche attraverso la strada della valorizzazione della lingua romanès, privilegiando lo stile di apprendimento basato sull'oralità e tenendo conto dello stile cognitivo del popolo Rom, a prevalente cultura orale. L'applicazione del Metodo Montessori/Hallgarten fornisce idee e spunti anche sul tema dell'apprendimento della scrittura e della lettura. È molto importante chiarire che non si propone di creare una strada "per" i bambini Rom, ma di creare un ambiente di apprendimento "anche" per i bambini Rom.

Maria Montessori insiste sul concetto di "autoeducazione", cioè sulla dimensione espressa come la capacità di condursi nel "ritmo costruttivo della vita" con proprie potenzialità e secondo natura.

È noto che, alla Scuola della Montesca, Maria ed Alice ripetevano tutti i santi giorni alla maestre di liberare le naturali capacità di apprendere "naturalmente" a scrivere e a leggere utilizzando anche l'abilità sensoriale. Questo percorso, nonostante si avvii in modo naturale, deve essere scatenato da qualcuno che in seguito dovrà accompagnarlo. Per tale ragione, il ruolo dell'insegnante è importantissimo: egli dovrà creare un ambiente di apprendimento carico di stimoli ed esercizi adatti a sviluppare tali potenzialità.

La Montessori dedica all'apprendimento della scrittura e della lettura diversi capitoli de *La scoperta del bambino*, della *La mente del bambino*, e della *Formazione dell'Uomo*.<sup>2</sup>

Maria comincia la sua riflessione con un'analisi del linguaggio. Bisogna fare lo sforzo di superare il pregiudizio secondo il quale il linguaggio grafico è qualcosa di nuovo che si aggiunge al linguaggio articolato. Certi di ciò, occorre prendere in considerazione il rapporto tra lo sviluppo del linguaggio parlato e la "sfida" del linguaggio grafico. Questo passaggio è molto rilevante nella pedagogia speciale a favore dei bambini Rom. La pratica della narrazione autobiografica, prima richiamata, serve anche da sostegno allo sviluppo di un terreno stimolante sul quale inserire i processi di lettoscrittura. La conversazione libera e attiva, con possibilità di fare domande "impertinenti" alla maestra, proposta da Alice Hallgarten non è solo

<sup>2</sup> M. MONTESSORI (1993), *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano (ed. orig. 1949).

M. MONTESSORI (1991), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano (ed. orig. 1950).

M. MONTESSORI (1999), *La mente del bambino*, Garzanti Milano (ed. orig. 1952).



un “pre-processo”, è un sussidio che accompagna lo sviluppo relazionale dell’uso della lingua e sostiene la concettualizzazione dei segni grafici. È anche un mezzo per concretizzare lo sforzo sensoriale della scrittura e della lettura in un contesto sociale più stimolante, migliorando i rapporti con l’ambiente e con lo sviluppo cognitivo, logico, e verbale.

Così come fu per i figli dei mezzadri della Baronessa Alice, il tema del linguaggio grafico può e deve essere considerato nel suo rapporto con il linguaggio parlato, anche “sondando” le vie neuro-fisiologiche che ha percorso per svilupparsi.

In questo modo la scrittura e la lettura sono valutate come espressioni culturalmente e sensorialmente “operative” di un insieme organico di nuovi meccanismi che si strutturano nel sistema cognitivo.

Si svilupperà così anche per i bambini Rom il passaggio verso un uso sociale appropriato del linguaggio. Per la Montessori sia il linguaggio parlato che quello grafico sono essenzialmente dei “movimenti”, che rappresentano il riflesso della trasformazione di un impulso “elettrico” in una reazione motoria. La Montessori presenta le strutture neuro-motorie del linguaggio parlato come una specie di sistema di relazioni nel corso del quale i concetti si trasformano in fatti, avvenimenti o movimenti.<sup>3</sup>

È appunto per le caratteristiche di sviluppo del bambino in età appena prescolare o nei primi anni della scuola elementare che Maria attribuisce al linguaggio grafico lo stesso iter di apprendimento del linguaggio parlato come funzione naturale, attraverso processi neuro-fisiologici predisposti che presentano un perfetto parallelismo di strutture funzionali.

Anche nella logica di una classe inclusiva, e sempre parlando della scolarizzazione dei bambini Rom, il tema posto dalla Montessori relativo alla distinzione fra l’apprendimento della lettura da quello della scrittura contiene spunti interessanti. Il processo di “mettere insieme” il tema del racconto e dell’autobiografia e quello della sensorialità del fare segni aiuta a procedere in una direzione piena di promesse.

Per Maria, ma anche per la maestra Marchetti, direttrice della Mon-

<sup>3</sup> *Ibidem.*

tesca che lo vedeva accadere nella prassi del suo "ingenuo" fare scuola, la lettura segue nel tempo la scrittura ma è evidente che tra i due "eventi" la relazione non è solo materiale, prepara ed accompagna l'uso sociale del linguaggio.

La scrittura, dice Maria, è una sorta di "mezzo di trasporto" verso la lettura: i bambini entrano in contatto con i segni grafici, ne fanno parte del loro mondo simbolico ed esercitandosi a decifrarli ed ad individuarli apprendono a metterli in relazione con i suoni. La socializzazione inclusiva del linguaggio, che si basa sull'intuizione della naturale tendenza dei bambini a portare la "stessa uniforme" degli altri, diventa il passaggio successivo.

Questo incontro non è idilliaco: la via stimolante alla lettoscrittura come elemento inclusivo per i bambini Rom trova un terreno lastricato di pregiudizi. E gli adulti non sono sempre alleati in questa partita. Ed allora, sempre con Brecht *non si dirà: i tempi erano oscuri ma: perché i loro "educatori" hanno taciuto?*<sup>4</sup>

Se si perdonerà la distorsione della bella poesia di Brecht, saremo però d'accordo che, viste le percentuali di scolarizzazione dei bambini Rom presentate dal Consiglio d'Europa, i tempi sono senz'altro scuri, ma non è certo più il caso di tacere.

Un altro interessante risultato del metodo Montessori/Hallgarten è relativo agli esercizi che vengono descritti dai diari delle maestre della Montesca, forse sotto la guida della stessa Maria, e dei quali c'è traccia anche nel piccolo Museo della Tela Umbra a Città di Castello. Si tratta di un'attività di costruzione di parole con le lettere mobili del famoso alfabetario, accompagnata da esercizi che oggi chiameremmo di *spelling*. Lo scopo è quello di avere una condizione sociale evoluta anche attraverso l'esercizio della pronuncia corretta dei suoni e dei corrispondente segni. È un percorso di drammatizzazione che parte dalla chiave di accesso all'esplorazione analitica del linguaggio e finisce per facilitare i percorsi di lettura.

Quindi, la produzione di segni scritti e l'esercizio della loro drammatizzazione prepara il bambino a superare le difficoltà dell'ortogra-

<sup>4</sup> Da Bertolt Brecht, *Nei tempi oscuri*, Poesie 1933-1938, Einaudi, Torino. Verso originale «Tuttavia non si dirà: i tempi erano oscuri ma: perché i loro poeti hanno taciuto?»

fia e la difficoltà, per esempio tipica di alcune etnie Rom, di pronuncia di date consonanti, specialmente s, r, l (per esempio in italiano ed in romeno).

Come già detto in genere, il problema definito semplicisticamente come "ritardo causato dalla situazione ambientale" presenta un quadro abbastanza complesso. All'interno di molti gruppi familiari Rom, Sinti e Camminanti soprattutto che vivono nell'Est Europa o nei Paesi del Mediterraneo, i minori parlano il romanès ma anche la lingua del Paese da cui provengono, per esempio il Russo per i Rom Lituani. La lingua che devono apprendere a scuola risulta essere la loro seconda almeno, se non la terza, con tutta una serie di ulteriori elementi di contesto molto articolati (i Rom dell'Italia meridionale, per esempio, utilizzano parlate dialettali spesso arcaiche). A ciò si aggiunga che a volte i bambini Rom hanno una dimensione "operativa" della lingua, che è legata al fare e non alla concettualizzazione astratta. Inoltre il "romanès" presenta una struttura molto diversa da quella delle lingua europee e per i bambini rom/sinti comprendere e utilizzare in maniera adeguata la sintassi è una storia "da restarci secchi", come avrebbe detto il giovane Holden.<sup>5</sup>

Inoltre, la frequente mancanza di un percorso prescolastico inclusivo fa sì che per loro il primo giorno di scuola sia una specie di drammatico distacco dalla famiglia e che la Scuola venga vista come un campo di concentramento e non un posto bello e divertente. Aggiungiamo i pregiudizi che i bambini gaggi hanno nei loro confronti, trasmessi dai genitori; il marcato senso di protezione dei genitori nei confronti dei figli in giovanissima età e l'importanza che i Rom attribuiscono all'educazione familiare. La più naturale conseguenza è che i bambini Rom affrontano la prima classe senza essere supportati da quei "skill" in forma di elementi indispensabili per accedere, come i compagni, all'apprendimento della lettura e della scrittura. L'analfabetismo e la diffidenza pregiudizievole anche dei genitori nei confronti della società dei gaggi, dai quali accettano con difficoltà l'inserimento scolastico dei loro figli, non essendo tra l'altro molti di loro mai andati a scuola.

<sup>5</sup> J. D. SALINGER, *Il Giovane Holden*, 1970, Einaudi, collana Gli Struzzi, traduttore A. Motti.

## CAPITOLO XI

### *Esercizi e pratiche didattiche*

Alcuni degli esercizi che vengono presentati sono stati proposti da docenti di varie scuole europee e costituiscono il risultato dell'esperienza delle classi che hanno accolto bambini Rom. Sono esercizi molto semplici, che gli insegnanti possono provare nella loro classe e che possono modificare ed adattare alla loro realtà specifica.

Alcune schede sono state invece proposte nel corso degli incontri con i docenti, mentre si discutevano con loro le opportunità di prendere spunto dall'esperienza educativa di Maria Montessori e della Montesca.

Non si tratta di esercizi didattici per forza di cose "montessoriani", cioè usati nelle scuole che si richiamano alla pedagogista di Chiaravalle, ma sono attività ispirate dalle idee di Maria e di Alice, idee che possono aiutare nella strada che porta all'inclusione "felice" dei bambini Rom nelle classi della nostra Europa.

### **ESERCIZIO DIDATTICO I**

#### **Esercitare il saluto**

1. La/il maestra/o introduce l'importanza del saluto inserendolo in un contesto storico-critico. Introduce come si saluta nella lingua nazionale e quali sono le differenze fra i vari elementi del saluto (formale, informale, affettuoso, romantico, fra coetanei, nel gergo dei giovani etc...)

2. Ai bambini viene chiesto di spiegare come il modo di salutare è legato a "Storie di incontri". Questa breve narrazione può essere messa per iscritto o lasciata orale e registrata in forma MP3.

3. Ai bambini Roma viene chiesto di spiegare agli altri bambini (con il supporto del docente prioritariamente istruito) come ci si saluta nella lingua romanes e quali sono le differenze fra i vari saluti. Anche ai bambini Roma viene chiesto di indicare una propria "Storia di incontro" legata al saluto

4. Le varie forme di saluto vengono scritte su cartelloni ed appese in aula.

Ogni giorno (per una settimana circa) un bambino sceglie quale forma di saluto sarà usata fra quelle scritte. Il cartello contenente il "saluto del giorno" sarà posto in cima alla lista. Per quel giorno ci si saluta utilizzando la forma romanes scelta

*È possibile (su sensibilità del docente) fare lo stesso esercizio anche coinvolgendo altre etnie e culture presenti.*

## **ESERCIZIO DIDATTICO 2**

### **Da dove vengo: esercitare la biografia**

*(con variazioni tematiche, l'esercizio è adatto anche ai bambini delle medie)*

1. L'esercizio inizia con una descrizione della biografia da parte del docente. Il tema della biografia viene brevemente presentato ai bambini/ragazzi con un approccio adattato.

L'esercizio è basato sul concetto di narrazione di Bruner «È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione»

2. I bambini avranno il titolo di "contafavole", se della primaria o di biografi, se della media e saranno invitati a scrivere una propria biografia

3. Il docente seleziona la storia di un membro della propria famiglia. La racconta ai bambini/ragazzi

4. La prima versione della storia è una versione biografica. Il docente tenderà a:

- contestualizzare il racconto nel quadro storico in cui si svolge (se è diverso da quello attuale)
- a definire il contesto della narrazione biografica con elementi personali riferiti alla definizione delle emozioni provate

5. Viene chiesto ai bambini/ragazzi di fare lo stesso: identificare una persona della propria famiglia/storia familiare identificando il contesto storico. Il docente dovrà fungere da facilitatore per aiutare lo sforzo dei bambini/ragazzi Rom a raccontare il proprio mondo.

Fasi del racconto:

1 – identificazione biografica ( del personaggio della famiglia e sua descrizione fisica e caratteriale)

2 – identificazione geografica (definizione del luogo dove vive/viveva)

3 – identificazione storico-sociale (cosa accadeva nel corso delle varie fasi della vita del personaggio)

4 – identificazione iconica (foto, video, musica e risorse visive legate al personaggio ai luoghi o ai suoi costumi)

5 – identificazione linguistica (definizione dei suoi modi di dire: come salutava, con quali parole esprimeva i suoi sentimenti)

6 – identificazione delle fonti di informazione (quali racconti di altri personaggi o membri della famiglia, articoli di giornale, internet etc...)

La seconda fase è relativa alla identificazione delle relazioni della storia raccontata con la propria storia personale.

Questo esercizio deve essere sviluppata tenuto conto della composizione della classe e deve essere sperimentato coinvolgendo sia bambini/ragazzi roma che gagè

### **ESERCIZIO DIDATTICO 3**

#### **Raccontare e definire le differenze**

*(Quest'attività è rivolta sia agli studenti della primaria che della scuola secondaria inferiore)*

Afferma Bruner che, se l'uomo utilizzasse a pieno la sua capacità di registrare le differenze delle cose, tutte le singolarità che costituiscono gli elementi del mondo esterno (un esempio banale, tutti i colori nelle sue innumerevoli sfumature), sarebbe completamente sopraffatto dalla complessità del suo ambiente:

«La soluzione di questo apparente paradosso, costituito dall'esistenza di una capacità discriminatoria che, se usata a pieno, ci renderebbe schiavi della particolarità, sta nella capacità che l'uomo ha di categorizzare».

Categorizzando, l'uomo rende in modo equivalente cose distinguibilmente differenti, contenendo in questo modo la vastità dell'esperienza e riservando un'attività discriminatoria a quei frammenti dell'ambiente verso cui dimostra uno speciale interesse.

In un certo senso si può intendere la categorizzazione come un atto di invenzione e ciò che è caratteristico di tale processo è che, una volta che l'uomo si è reso padrone di tali categorie (ad esempio: quali costruzioni rientrano nella categoria "case", quali altre nella categoria "garages"), può usarle senza necessitare di un ulteriore apprendimento. Le categorie divengono, in questo senso, strumenti per un ulteriore uso: la loro utilizzazione e il loro apprendimento, rappresentano, infatti, una delle forme più generali ed elementari della conoscenza, attraverso le quali l'uomo si adatta al suo ambiente. I processi basilari della categorizzazione sono sempre gli stessi, anche se operano in condizioni differenti di immediatezza, come avviene nelle forme di categorizzazione percettiva e concettuale.



«Per lo più, quando categorizziamo, cerchiamo di raggiungere quei segni definitivi, che siano i più sicuri possibili ed i più rapidi possibili per l'identificazione di un evento. Al livello delle più strette necessità, questo è essenziale alla vita».

Ai bambini/ragazzi viene chiesto di indicare tre (o al massimo cinque) cose o fatti che sono ritenuti molto importanti (non persone o affetti, ma cose o fatti, quali ad esempio: la televisione o il guardare la televisione, il gatto o passeggiare con il cane, la casa o lo stare in casa, ma anche una cosa che è accaduta, ad esempio quando è venuto mio zio a trovarmi per Natale, etc...)

I bambini/ragazzi, sia Roma che gagé avranno piena libertà nella identificazione delle cose o dei fatti

1. Una volta definite le categorie di cose o fatti i bambini/ragazzi dovranno procedere alla descrizione in una tabella, di queste cose o fatti indicando cosa significano tali categorie per loro e identificando le differenze fra loro e con altre definizioni espresse da persone non del gruppo (tipo per me la televisione è bella perché mi fa conoscere tante cose, per mio fratello è bella perché è rilassante)

Si prevede che il livello di sofisticazione e di articolazione/complessità delle categorie sia in relazione all'età dei bambini, ma una variante non secondaria potrebbe essere rappresentata dalla capacità che presentano i bambini di esprimersi o dalla loro fantasia. In caso di difficoltà di scrittura, soprattutto nelle prime due classi della primaria, è una possibilità che il facilitatore sostenga la descrizione recependo disegni e racconti e aiutando i bambini a scrivere alcune frasi (le più rilevanti).

La categorizzazione dovrà avvenire (ed essere conseguentemente facilitata) seguendo una schema che parte dalla espressione definitoria ed arriva alla espressione autobiografica, secondo per esempio uno schema simile al seguente:

1. affermazione della categoria: la cosa per me importante è parlare con mio fratello
  2. identificazione delle ragioni e delle motivazioni: è importante perché...
  3. articolazione delle ragioni e riferimenti autobiografici: mi ricordo di quella volta che parlando con mio fratello mi ha spiegato come si diventa amici dei ragazzi più grandi
  4. Conclusioni
- La fase finale dell'esercizio è un confronto fra le cose (o i fatti) che sono state categorizzate. La identificazione delle categorie dovrebbe portare ad una discussione di confronto su cose che risultano individuate da più partecipanti all'esercizio, che tuttavia presenteranno motivazioni molto diverse, o anche confliggenti

#### **ESERCIZIO DIDATTICO 4**

### **Ad ogni problema c'è una soluzione**

Il termine PBL è relativamente controverso. Abitualmente allude a Problem Based Learning, un ambito piuttosto ampio di strategie didattiche centrate sullo studente e fondate sulla soluzione di problemi reali. Può però identificare un insieme più specifico di pratiche pedagogiche di ispirazione costruttivista che va sotto il nome di Project Based Learning. È importante chiarire questo parziale equivoco terminologico, non solo per evidenziare le differenze tra i due approcci, quanto piuttosto per capire meglio quali pratiche didattiche orientate al problem solving possono essere realmente introdotte nella scuola in modo significativo e con probabilità di successo.

Che cosa è:

Si può parlare di Problem Based Learning come della convergenza di più prospettive pedagogiche e sperimentazioni reali verso una filosofia educativa fortemente e apertamente centrata sul problem solving. Nella realtà l'approccio nasce sul piano sperimentale già alla fine degli anni '60, quando alla McMaster University (Canada) si cominciano a impostare i corsi di medicina simulando o ricostruendo la soluzione di casi clinici reali (Barrows e Tamblyn, 1980). Parallelamente, in ambito statunitense, altre sperimentazioni coinvolgono soprattutto le scuole di giurisprudenza, economia e architettura (Williams, 1992), dove si introduce sistematicamente lo studio di casi come fondamento della didattica. Le prime ipotesi di applicazione in ambito scolastico (scuole superiori) sono invece centrate sulla didattica della matematica e delle scienze (Stepian et al., 1993).

Nella definizione originaria di Barrows (1986 e 1992) si parla del PBL come di un “approccio totale all’educazione”, evidenziando in particolare come in questa prospettiva l’apprendimento sia “il risultato del processo che porta alla comprensione e alla soluzione di un problema”. Schmidt (1993) aggiunge che l’attuazione di una strategia didattica orientata al Problem Solving dovrebbe fondarsi soprattutto sull’attivazione delle preconoscenze necessarie all’analisi iniziale del problema, sulla ricerca di nuove informazioni utili a partire dalle preconoscenze attivate, sulla ristrutturazione da parte di ogni studente delle conoscenze condivise con i colleghi e sull’elaborazione di reti semantiche di nuovi significati. L’apprendimento dovrebbe inoltre essere fortemente contestualizzato, e il processo dell’apprendere dovrebbe fondarsi sulla costruzione sociale di conoscenze da un lato e sulla curiosità, sulla scoperta e l’enunciazione di nuovi problemi dall’altro. In una ulteriore sintesi di Savery e Duffy (1995) i fondamenti del PBL e delle pratiche didattiche a cui può dare origine sono sostanzialmente identificati in altri principi essenziali di learning design: gli obiettivi dell’apprendimento dovrebbero essere messi in relazione con problemi reali o riconoscibili come reali; i problemi dovrebbero generare altri problemi; i problemi dovrebbero essere presentati prima di attivare qualsiasi preconoscenza; i docenti dovrebbero interpretare il ruolo di facilitatori a livello metacognitivo; l’apprendimento cooperativo dovrebbe infine rappresentare una “componente critica” dell’approccio PBL.

Il presente esercizio è finalizzato a favorire la creazione di competenze di problem solving con particolare riferimento alla capacità dell’analisi critica dei problemi. Il processo di stimolo alla definizione della fasi di analisi, si accompagna anche agli esiti attesi di carattere speculativo.

Per la percezione dei bambini Roma sarà estremamente rilevante partire dalla definizione di problemi specifici.

La classe insieme al docente/facilitatore definisce il problema che si intende sviluppare. Come accennato, il problema dovrebbe essere di complessità variabile, ma sviluppato su uno schema uniforme.

Tale schema come accennato seguirà quello generale del PBL anche se estremamente semplificato

Il processo di apprendimento si articola in fasi, il significato di queste fasi è garantire un coinvolgimento partecipativo e cooperativo dei bambini/ragazzi Rom. Lo schema proposto, potrà apparire a coloro che conoscono lo schema tradizionale, una estrema semplificazione. Per una valutazione esatta della portata di tale esercizio si deve tener conto che la sua finalità è quella di valorizzare e promuovere lo specifico coinvolgimento delle sensibilità culturali normalmente più isolate.

#### ***Passaggio A – Definizione del problema***

Il problema dovrà essere il meno astratto possibile ed avere un riflesso scientifico, anche lato. Valutando il livello di complessità consentito dal livello dell'approccio dei bambini/ragazzi Roma. Il problema dovrà in ogni caso:

1. essere il risultato di una valutazione cooperativa
2. essere estremamente concreto e riferito alla vita ed all'agire quotidiano

#### ***Passaggio B – I bambini/ragazzi devono essere divisi in gruppi le cui dimensioni consigliate non superano le cinque/sette unità.***

I bambini/ragazzi Roma dovrebbe essere divisi nei vari gruppi, anche se una ragione di carattere motivazionale ed organizzativa potrebbe suggerire di riunirli in un unico gruppo (meglio sempre se assieme anche a bambini/ragazzi gagè)

Esempio di problemi: perchè si forma la condensa sulle finestre di casa; perchè gli animali riescono a respirare anche sott'acqua; perchè l'acqua comincia a bollire; perchè le automobili sono dannose per l'aria che respiriamo.

Discussione e definizione del gruppo di lavoro e negoziazione dei ruoli. I ruoli sono variabili e non rispondono ad uno schema rigido. Di solito si crea il gruppo attribuendo almeno i tre ruoli principali: ruolo di coordinatore (o capo scienziato), quello di redattore (che dovrà scrivere una breve relazione), quello di segretario (che sarà una sorta di responsabile organizzativo).

*Passaggio C -Discussione per mettere in evidenza "quello che il gruppo già sa" dell'argomento scelto e costruzione di una rete di informazioni utili alla soluzione del problema.*

Il processo di documentazione sarà facilitato dal docente. La documentazione potrà avvenire in complesse attività laboratoriali oppure a seguito di semplici ricerche su internet, ma anche attraverso interviste con "esperti".

*Passaggio D- Individuazione della soluzione e presentazione della relazione finale* con una motivata esposizione della soluzione. Si raccomanda di motivare e favorire il protagonismo dei bambini/ragazzi Rom, offrendo sempre nei limiti del possibile uno spazio di relazione con il resto della classe e della scuola. La presentazione della relazione potrebbe essere pubblica, davanti ai genitori o al resto della scuola (o almeno della classe).

### **ESERCIZIO DIDATTICO 5**

#### **Sono figlio dei miei genitori**

Target group: bambini 6 – 9 anni.

**Step 1:** L'insegnante invita i genitori a scuola e spiega in cosa consiste questa attività; l'obiettivo è di coinvolgere i genitori, conoscere l'ambiente familiare, al fine di essere accettati e integrati nella comunità.

**Step 2:** Per una settimana, sotto la guida dei genitori e dell'insegnante, gli studenti dovranno fornire una serie di materiali come foto di famiglia, l'albero genealogico e gli oggetti utilizzati dai propri genitori al lavoro.

**Step 3:** Ogni studente mostrerà la propria famiglia in diversi modi con l'aiuto dei materiali che hanno trovato.

**Step 4:** I materiali utilizzati verranno esibiti in una mostra in classe che durerà un mese. La mostra sarà visitata sia dai bambini che dai loro genitori.

Conclusioni:

Gli studenti *scopriranno* che, malgrado provengano da ambienti diversi, in alcune situazioni mostrano sentimenti o preoccupazioni comuni.

### **ESERCIZIO DIDATTICO 6** **Nuovi amici**

Target group: bambini 6 – 7 anni.

**Step 1:** L'insegnante chiede ai bambini di portare da casa del filo per cucire, delle biglie o delle perline colorate. Poi applica la foto di un bambino o di una bambina su una lavagna a fogli mobili.

**Step 2:** I bambini dovranno infilare le perle nel filo per ottenere le lettere **X** (con le perline blu); **Y** (con le perline verdi) e **J** (con le perline rosse). Dopo averle riconosciute, pronunceranno le consonanti. L'insegnante avrà anche delle schede con i nomi che contengono le consonanti.

I bambini dovranno dare un nome ad ogni ritratto, ma il nome dovrà contenere la lettera . Sceglieranno - Nusa per la ragazza e Drago per il ragazzo.

**Step 3:** Due bambini Rom saranno invitati ad immaginare una conversazione tra Nusa e Drago .

**Conclusioni:** In questo modo imparano a pronunciare la consonante.



**ESERCIZIO DIDATTICO 7**  
**Chiama la frutta e la verdura con il loro nome**

Target group ; bambini 6 – 7 anni

**Step 1:** Gli insegnanti portano in classe un cesto contenente frutta e verdura.

**Step 2:** I bambini vengono disposti in cerchio.

L'insegnante prende un frutto dal cesto e chiede a un bambino di nominare il frutto e con l'ultimo suono della parola nominare un altro frutto o verdura dal cesto.

Esempio: l'insegnante prende dal cesto un'anguria e con la lettera 'a' i bambini devono identificare gli asparagi nel cestello e così via.

**Step 3:** Dopo l'identificazione di tutti i frutti e tutte le verdure dal cestello i bambini Rom vengono invitati a presentare diversi usi della frutta e della verdura.

Conclusioni: questo esercizio li aiuta a non aggiungere un altro suono alla fine delle parole.

### **ESERCIZIO DIDATTICO 8** **Scopriamo le sillabe**

Target group: bambini 6 – 7 anni

**Step 1:** Abbiamo in classe un armadietto di giocattoli. I bambini sono invitati ad andare all'armadietto e scegliere un giocattolo.

**Step 2:** I bambini si siedono su un tappeto in semicerchio. Quando un bambino torna con un giocattolo in mano cerca di pronunciare la parola (il nome del giocattolo) e a sillabarla. Poi tutti i bambini pronunciano le sillabe della stessa parola.

**Step 3:** Dopo che i bambini hanno sillabato tutti i nomi dei giocattoli l'insegnante mette un cd con una canzone (es. "Il treno"). I bambini ascoltano e poi cercano di pronunciare le sillabe delle parole della canzone con l'aiuto dell'insegnante.

**Conclusioni:** i bambini giocano e cantano e allo stesso tempo identificano le sillabe delle parole che sono chiaramente articolate ed imparano ad articolare i suoni e le sillabe nelle parole.

### **ESERCIZIO DIDATTICO 9** **Il gioco delle parole**

Target group: bambini 7 – 8 anni

**Step 1:** L'insegnante porta in classe dei cartoncini con delle parole stampate sopra. L'obiettivo del gioco è di stabilire l'ordine le parole in una frase e imparare che quando si scrive in una frase esistono degli spazi tra le parole.

**Step 2:** I bambini vengono divisi in gruppi ed ogni gruppo riceve dall'insegnante una frase. I bambini dovranno tagliare tutte le parole nella frase, mescolarle e poi provare a formare di nuovo la frase con l'aiuto dell'insegnante.

**Step 3:** Poi riportano le frasi sia sul quaderno che sulla lavagna.

**Conclusioni:** Questa attività aiuta i bambini a scegliere le parole ed imparare che in una frase esiste una distanza tra le parole.

### **ESERCIZIO DIDATTICO 10** **Conoscere i numeri da 0 a 10**

Materiali: cartoncini con i numeri da 1 a 10 / bastoncini per contare / castagne / bottoni / cubi di argilla ..

#### **Versione 1**

**Step 1:** L'insegnante mescola i cartoncini numerati e chiede ad un bambino di metterli in sequenza.

**Step 2:** Appena il bambino ha completato la sequenza, l'insegnante chiede di mettere il numero corretto di castagne/bottoni/cubi di argilla sotto ciascun numero, aiutandolo se necessario.

#### **Versione 2**

**Step 1:** L'insegnante mescola i numeri e chiede al bambino di metterli in sequenza. Appena il bambino ha completato la sequenza, l'insegnante chiede di apporre il numero corretto di castagne/bottoni/cubi di argilla sotto ciascun numero.

**Step 2:** Gli elementi devono essere messi in modo specifico - su due linee parallele e per numeri dispari l'ultimo cubo è messo sotto le due linee, nel mezzo.

**Step 3:** L'insegnante prende i cubetti da uno qualsiasi dei numeri pari e li divide con il bambino dicendo "Uno è per te, uno per me" chiedendo poi "Quanti cubetti hai? Quanti cubetti ho io?". Il bambino risponde "Abbiamo entrambi 2 cubi". L'insegnante risponde: "Sì, li abbiamo divisi un maniera uguale, 4 è un numero pari".

Conclusioni:

Con questo esercizio i bambini imparano la struttura e la sequenza dei numeri per poter poi affrontare il concetto di numero pari e numero dispari.

### **ESERCIZIO DIDATTICO 11** **L'alfabeto viaggiante**

The target group: bambini 5 anni o più.

Materiali: un panno appeso con tasche per contenere le lettere, ogni lettera ha un adesivo e può essere attaccato al panno.

**Step 1:** L'insegnante fornisce ad ogni bambino una scheda con un'immagine e una parola scritta di sotto. Uno alla volta, ogni bambino dovrà "scrivere" la parola sul panno appeso utilizzando le lettere adesive. Dopo aver finito dovrà rimettere le lettere nelle tasche.

**Step 2:** Una volta capita l'attività, l'insegnante dà ad ogni bambino un'immagine senza parole e chiede di dare un nome agli oggetti raffigurati. Il bambino deve prima sillabare la parola e poi scriverla sul panno appeso con l'aiuto dell'insegnante per capire la sequenza delle lettere. Dopo aver terminato la scrittura deve mettere tutte le lettere nelle tasche.

**Step 3:** Il bambino può scegliere qualsiasi parola da scrivere. Se necessario viene aiutato dall'insegnante. Dopo aver terminato la scrittura deve mettere tutte le lettere nelle tasche.

Conclusione:  
vedere la lettera come un simbolo, analisi del suono delle parole.

## CAPITOLO XII

*Conclusioni possibili (e atto di fede)*

Sono passati più di cento anni dall'esperienza di Maria Montessori alla Casa dei Bambini e dalla fondazione delle Scuole Rurali. Questi anniversari sono stati celebrati soprattutto in America. Pochissimo si è fatto in Europa. Eppure sono ancora più di 5.000 le istituzioni, comprese 300 scuole pubbliche, che nel mondo si rifanno al Metodo.

Da molte parti le scuole Montessoriane sono considerate fondate sull'opportunità di formare la classe dirigente e sono scuole generalmente private e costose. Ha fatto scalpore la recente affermazione di Larry Page e Sergey Brin, i due creatori del fenomeno Google, che hanno fatto derivare il loro affascinante genio dall'aver frequentato da bambini una scuola Montessori.

Ma noi sappiamo che non è così. Maria e Alice fondarono scuole per bambini poveri e "deficienti" ed erano convinte che fosse necessario ed urgente creare una scuola democratica vera e per tutti. Questa idea sottende molte iniziative che sono alla base della riforma dell'educazione nel mondo ed in particolare guida il celebre programma Americano Elementary and Secondary Education Act del 2001 ("No Child Left Behind").

Ma il problema più grosso resta l'insoddisfazione per la performance ed i risultati scolastici, non il promuovere un'idea di Scuola accogliente ed inclusiva. La scuola europea reagisce a questo stimolo con vari tentativi: il più recente, dopo il Regno Unito, è quello del Ministero italiano MIUR che ha definito in una direttiva la necessità di identificare i "Bisogni educativi speciali, BES", passo deciso verso la personalizzazione della didattica.

Una scuola accogliente è del resto il principio che ha guidato Alice nella creazione della scuola della Montesca e di Rovigliano.

Ognuno abbia la "sua" educazione, sembra suggerire Alice, il cui grande limite, come si è detto, è stato, per usare Dante, il non fare

“scienza” di questa intuizione. Quando l’archivio delle scuole di Montesca e Rovigliano sarà studiato con i dovuti mezzi ed il dovuto rigore scientifico potremmo avere ulteriori indicazioni molto utili sui dettagli della pratica educativa quotidiana. Anche se sappiamo che molte esperienze di Alice, magari portate alle scuole dai suoi viaggi o dai suoi incontri, furono raccolte dalla Montessori e oggi sono parte di quella radice universale che è la pedagogia scientifica.

Questa proposta, di “usare” la tradizione e la visione di Alice e di Maria; di usare le storie che questo fare scuola ha generato per i bambini Rom, al fine di favorire un processo di creazione di un ambiente di apprendimento “anche” per i Rom, è il tentativo che ha portato all’esperienza dello schema didattico MBS.

Scrivere un testo spesso è un momento utile per rafforzare le proprie convinzioni sulle cose che sono state fatte ed è naturale che nel corso del lavoro di ri-costruzione ci si pongano domande sulla natura e sulla correttezza delle strade intraprese. La madre di tutte le domande è nel nostro caso: ma questo tentativo di aggiornare il “metodo” Montessori/Hallgarten è efficace ed è utile per cambiare la percezione dei bambini Rom e delle loro famiglie verso la Scuola?

Una risposta vera richiede del tempo. Noi possiamo solo dire che esistono degli elementi di contesto che incoraggiano ed alcuni che oscurano il paesaggio. In genere in quasi tutte le scuole dove si è realizzato il tentativo di usare gli strumenti proposti, è aumentata la consapevolezza della possibilità e della opportunità del rapporto fra le Comunità gaggi e quella degli “uomini”; è perlomeno cominciato un processo di valutazione prosociale della presenza dei Rom e del ruolo della Scuola nel creare un ponte fra le due realtà.

In alcuni casi si è operato almeno un tentativo di creazione di una vera e propria rete sociale finalizzata al coinvolgimento delle famiglie rom nello sforzo educativo. In Italia in particolare la pubblicazione della direttiva sui BES, più volte richiamata, consente di operare anche su un nuovo terreno formale di recepimento della funzione di tali reti. Abbiamo spesso fatto cenno alla difficoltà dell’incontro fra Rom e Gaggi. Tutti conosciamo i reciproci pregiudizi radicati e trasmessi alle nuove generazioni. Ma se ci sono molte ragioni nobilissime per integrare i bambini dei Rom nella scuola, ce n’è almeno una meno nobile: non abbiamo altra scelta. L’esistenza di gruppi forte-

mente emarginati all'interno delle nostre strutture sociali svilisce gli sforzi per promuovere l'uguaglianza e le nostre coscienze sono turbate da avere vicino casa bambini che non hanno e non avranno mai le stesse opportunità degli altri.

Nel corso degli incontri con gli insegnanti e con il personale della scuola, il tema della socializzazione è stato discusso molte volte ed è stato al centro delle principali preoccupazioni. Ciò ci ha consentito di richiamare il tema caro sia ad Alice che a Maria: per essere efficace un metodo scientifico non si deve basare solo sulla realtà chiusa della scuola e sui riti che essa genera, ma deve considerare i caratteri della rete che sostiene l'educazione.

Una educazione che soprattutto oggi, come richiamato dalla stessa Unione Europea, non si centra più solo sulla classe, ma prende strade indefinite e rarefatte. Così come del resto resta aperto il tema sui chi siano gli "educatori", coloro che "conducono" i bambini, essendo questo un ruolo che esce sempre più dall'edificio scolastico per andare sui campi sportivi o sul terreno dell'associazionismo religioso o culturale.

Prima di fare un breve riferimento ai possibili criteri di valutazione del "Metodo" MBS è opportuno, porre sul tappeto anche il termine della attualizzazione della pedagogia scientifica di Maria Montessori. Non è questo il luogo per sviluppare un dibattito sulla modernità del metodo Montessori e sulla sua adeguatezza e resistenza al mutare delle stagioni. E' proprio nel mondo delle scuole montessoriane che si afferma che "Attualmente... c'è sempre quel contrasto tra "Riformisti" e – diciamo – "Fondamentalisti", quelli che non vogliono che si tocchi nulla del metodo e quelli che, invece, sono aperti all'innovazione, anche ad un adeguamento con riferimento alle nuove tecnologie: questo è un problema che va studiato e a questo dovrebbe servire l'Opera Montessori, anche a fare delle analisi in questo campo"<sup>1</sup>.

Sarebbe tuttavia un errore credere che la portata dell'attualizzazione sia ferma alla questione delle tecnologie e del loro uso nella quotidianità didattica.

<sup>1</sup> Cfr Trainito G. [http://www.apefassociazione.it/Convegni/GIOVANNI\\_TRAINITO\\_-\\_intervento\\_integrale.pdf](http://www.apefassociazione.it/Convegni/GIOVANNI_TRAINITO_-_intervento_integrale.pdf).



Attualizzare non significa solo porsi la questione se sia montessoriano usare il pad oppure no. Significa qualcosa di più complesso: verificare se il tema dell'ambiente di apprendimento adatto ed adattato per i bambini possa fermarsi alla classe, al luogo dove si apprende. Perché oggi si parla sempre più di luoghi e di ambienti ed i topoi dell'educare non prendono solo la forma della tecnologia, ma si compongono di caratteri sociali molto forti e narrano nuovi racconti. L'adattare il luogo al bambino e non il bambino al luogo, una grande intuizione di Maria Montessori e di Alice Hallgarten, deve essere visto nell'ambito del tema di creare e di sviluppare una serie di relazioni anche sociali all'interno delle quali il ruolo della scuola risulti fortemente identitario. E' questo, si potrebbe dire, il tema più volte ripreso dalla maestra Marchetti e da Alice nel loro epistolario, anche se non condensato in una valutazione pedagogica e privo di una vera coscienza scientifica: la scuola deve uscire fuori, andare verso il mondo e con esso "scendere a patti". L'incontro modificherà la Scuola e modificherà anche il mondo. I termini dell'attualizzazione sono questi in fondo, anche se meritano una più ampia discussione. La scuola non è un beato giardino dove le manopole dei rubinetti sono messe un po' più giù, la scuola è il motore sociale dell'educazione e come tale deve sforzarsi di coordinare anche le azioni di coloro che sono educatori, che hanno una grande influenza nella vita dei bambini e nella creazione del loro carattere, ma forse non ne hanno piena consapevolezza.

E dentro questo tentativo di allargamento delle mura della classe ci stanno anche i Rom, anche il loro campo con le ritualità, le antiche paure ed i pregiudizi verso la società dei "non Rom". Perché il Metodo Montessori allora sarà di tutti, non di un gruppo di insegnanti privilegiati o di una classe di scuole. Alice e Maria avevano una percezione chiara della universalità dei temi. Ed è questa la discussione che va ripresa con coraggio e senza timori.

Se proprio l'essere di tutti è stato il motore che ha spinto a prendere un "libro" vecchio di cent'anni e di applicare le sue conclusioni ad una urgenza sociale, allora l'altro problema che ci si pone è come valutare se e come questi percorsi fatti sono e saranno efficaci.

I termini di valutazione di un Metodo dovrebbero vertere sulla concreta risposta che viene offerta ai bisogni sociali. E questo è il tema

di fondo che ha ispirato il tentativo di creare uno schema didattico basato sull'esperienza Montessori-Hallgarten.

Perché la scolarizzazione dei bambini Rom è un tema socialmente urgente, non tanto per il loro numero o per la gravità sociale della loro condizione o, se vogliamo, per l'allarme sociale che la presenza dei Rom provoca nel beato mondo dei Gaggi. È perché un'Europa moderna, prima economia al mondo "basata sulla conoscenza", non può non avere una enorme cattiva coscienza a sapere che alcuni cittadini non sono nella condizione di "bambini che vanno a scuola", pur avendo l'età per andarci. I termini di valutazione recenti del metodo Montessori sono stati ancorati all'esigenza di mostrare la sua efficacia nel nostro tempo ma, soprattutto in America, non possiamo nascondere che hanno cercato di vedere se il metodo è "produttore di genialità" ancora oggi come in passato.<sup>2</sup>

Esiste una modalità di valutazione oggettiva di un Metodo educativo?

Una risposta positiva è quella che pensano di avere due psicologhe americane, Angeline Lillard della University of Virginia e Nicole Else-Quest della University del Wisconsin, Madison, che hanno effettuato la prima valutazione oggettiva dell'efficacia del Metodo.<sup>3</sup>

La Lillard è una studiosa autrice di un famoso libro sul Metodo, molto popolare negli Usa. Le due ricercatrici hanno preso in esame un campione di bambini di una scuola di Milwaukee, una città del Wisconsin, che accoglie varie minoranze urbane.

La questione fondamentale è stata è come e se sia possibile "isolare" il diretto prodotto educativo di un sistema e di un approccio da fattori incontrollabili che normalmente influenzano lo sviluppo del bambino.

In particolare è noto che uno dei fattori determinanti per il rendimento scolastico è l'influenza parentale, sia genetica che ambientale.

In America gli esperti ed i pratici di educazione sono convinti che non solo la componente ambientale sia un fattore, ma che questo sia

<sup>2</sup> Lillard, A. *Montessori: The Science Behind the Genius* Oxford Univ. Press, New York, 2005.

<sup>3</sup> Lillard A. & Else-Quest N., *Evaluating Montessori Education*, *Science*, 313:1893-1894, 2006).

concretamente influenzato dal reddito dei genitori. Esiste una convinzione diffusa che invece la provenienza etnica, a parità di altre condizioni, abbia un rilievo trascurabile.

La critica che viene fatta in America, ed in parte anche da noi in Europa, è che di solito alle scuole Montessori vanno alunni provenienti dai ceti ad alto reddito ed il loro successo nella vita dipenda più da questo che dalla intrinseca adozione di una certa strategia educativa.

Per superare tale obiezione, Lillard e Else-Quest hanno valutato l'accesso alle scuole pubbliche Montessori selezionando i bambini sulla base di un'estrazione casuale.

I risultati pubblicati su *Science* dicono che alla fine delle scuole elementari (6-12 anni) i bambini "montessori" producono elaborati e espressioni orali o scritte più creative, caratterizzate da una struttura sintattica più complessa.<sup>4</sup>

Anche le loro competenze sociali sono maggiormente dirette a comportamenti più costruttivi e riportano un senso di appartenenza alla comunità scolastica maggiormente sviluppato e positivo.

Questi risultati confortano, certo, ma il metodo MBS in realtà non è nato per cercare soluzioni che non conosciamo a problemi che invece conosciamo benissimo.

Non ci sono ancora i tempi per valutare i risultati dell'applicazione del metodo nelle scuole italiane, rumene e lituane dove è stato sperimentato.

Una prima analisi ha tuttavia permesso di mettere in luce che la percezione di un approccio personalizzato adatto ai bambini "de voyage" è una risposta che il mondo dei gaggi deve fornire, così come una risposta chiara e decisa è attesa dalle comunità Rom europee: i bambini vadano a scuola, perché la Scuola è un posto dove è possibile essere felici.

<sup>4</sup> Ibidem, Lillard A. & Else-Quest N., *Evaluating Montessori Education*, *Science*, 313:1893-1894, 2006

## Bibliografia

ACHIM, VIOREL (1998) *igani în Istoria României*, Ed. Enciclopedic , Bucure ti, 1998.

ADLER-GOLDEN, RACHEL; GORDON, DEBBIE. (1980) *Beginning French for Preschoolers: A Montessori Handbook*. Hemet, CA: Education System Publisher.

ALBANESI, FRANCO (1990) *Montessori Class Management*. Dallas: Albanesi Educational Center.

AMBROSCH, GERD, SCHRAMMEL, BARBARA & HALWACHS, DIETER W., eds. 2005. *General and applied Romani linguistics*. Monaco: Lincom.

ARLATI, ANGELO, *La lunga marcia del popolo zingaro*, in *Calendario del popolo*, n° 52, Teti Editore, Milano, n. 606, febbraio 1997, p. 7.

ATKINSON, R.C. & SHIFFRIN, R.M. (1968). *Human memory: a proposed system and its control processes*. In K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. (Vol. 2). New York: Academic Press. Pp. 89-195.

AZOUAOU, W. CHEN, AND C. DESMOULINS (2005). *Semantic Annotation Tools for Learning Material*. In J. CASTRO & E. TENIENTE (Eds.), *Proc. of the CAiSÈ05 (The 17th Conference on Advanced Information Systems Engineering)*. Porto: FEUP edicoes. 2005. Vol. 1, pp. 645-660.

BADDELEY, A. D., AND E. K. WARRINGTON. (1970). Amnesia and the distinction between long- and short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 9:176-189.

BADDELEY, A. D., & HITCH, G. (1974), *Working memory*, in G. A. Bower (Ed), *Recent Advances in Learning and Motivation* (47-90). New York: Academic Press.

BADDELEY, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press, Tulving (1972).

BAKKER PETER, et al. 2000. *What is the Romani language?* Hatfield: University of Hertfordshire Press.

BARROWS, H.S. & TAMBLYN, R. (1980) *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education* (NewYork, Springer).

BAUER, P.J., HERTSGAARD, L.A., & DOW, G.A. (1994). After 8 months have passed: long-term recall of events by 1- to 2-year-old children. *Memory*, 2(4), 353-82.

- BERNARDI, M., *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e Romanzo di Formazione*, Unicopli, Milano, 2011.
- BERNARDI, M., *Infanzia e Fiaba*, BUP, Bologna, 2007.
- BERNARDI, M., *Infanzia e Metafore Letterarie*, BUP, Bologna, 2009.
- BERTIN G.M., *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Roma, Armando, 1963.
- BESEGGI, E., GRILLI G., a cura di, *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma, 2011.
- BOURSIER G., CONVERSO M., IACOMINI F., *Zigeuner: lo sterminio dimenticato*, Roma, Sinnos, 1996.
- BRUNER, J.S., *La ricerca del significato*, trad. ital. Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- BRUNER, J.S., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- BRUSEGHIN L., a cura di, *Cara Marietta: lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, editore Tela umbra.
- CAMBI F., *Storia della pedagogia*, ed. Laterza, 2002, Roma.
- CAMPBELL, JAMES. *Understanding John Dewey: Nature and Cooperative Intelligence*. Chicago and La Salle: Open Court, 1995.
- CIVES, G., *La mediazione pedagogica*. Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- COLOCCI A., *Gli zingari, storia di un popolo errante*, Arnaldo Forni Ed., Torino 1889.
- DE VAUX DE FOLETIER F., *Mille anni di storia degli zingari*, Jaca Book, Milano, 1990.
- DONGSONG ZHANG, LINA ZHOU, ROBERT O. BRIGGS, JAY F. NUNAMAKER JR. *Constructive video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness*, *Information & Management* 43 (2006) 15–27.
- FRASER, ANGUS. *Gypsies (Peoples of Europe)*, Oxford, Blackwell, 1995.
- FRASER, ANGUS. "The Gypsies", Oxford, (1992);.
- GOLEMAN D.: *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books.
- GUZZO, G., *Scuola elementare addio*, Rubettino, Catanzaro, 2003.
- HABERMAS, JÜRGEN. 1984. *Reason and the Rationalization of Society*, Volume 1 of *The Theory of Communicative Action*, English translation by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press (originally published in German in 1981)..
- HANCOCK, IAN. "The Pariah Syndrome. An Account of Gypsy Slavery and Persecution", Ann Arbor (1987).
- HEBB, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley and Sons.
- JACKSON, PHILIP W. *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven: Yale University Press, 1998.
- KALWANT BHOPAL, *Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions*, in *British Journal of Educational pages* 47–64, March 2004.

KASPER, G. AND BLUM-KULKA, S., editors, *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.

KENRICK, DONALD. *Historical Dictionary of the Gypsies (Romanies)*, Scarecrow Press, 1998.

LEMON, ALAINA (2000). *Between Two Fires: Gypsy Performance and Romani Memory from Pushkin to Post-Socialism*. Durham: Press..

LEWY, GUENTER, *La persecuzione nazista degli zingari*, Torino, Einaudi, 2002.

LILLARD A. & ELSE-QUEST N., *Evaluating Montessori Education*, Science, 313:1893-1894, 2006).

LILLARD, A. *MONTESSORI: The Science Behind the Genius* Oxford Univ. Press, New York, 2005.

LOMBARDO RADICE G., *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*, S.A. Edizioni Remo Sandron, Firenze, 1946.

MATRAS, YARON. 2002. *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

MCDOWELL, BART (1970). "Gypsies, Wanderers of the World".

MEYER J., *Roma Children Kept Separate*, and *Unequal Published: July 7, 2013* NYT. [http://www.nytimes.com/2013/07/08/world/europe/roma-children-kept-separate-and-unequal.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2013/07/08/world/europe/roma-children-kept-separate-and-unequal.html?_r=0).

MONTESORI, MARIA. *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1987.

MONTESORI, MARIA. (1912). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Children's Houses."* (U.S. title: *The Montessori Method*) 1988, New York: Schocken, with intro. by J. McV. Hunt.

MONTESORI, MARIA. (1914). *Dr. Montessori's Own Handbook*. 1988, New York: Schocken (with intro by Nancy McCormick Rambusch).

MONTESORI, MARIA. (1917). *The Advanced Montessori Method*, Vol. I: *Spontaneous Activity in Education*; Vol. II: *The Montessori Elementary Material*. Trans. Lily Hutchinson, Arthur Livingston, Florence Simmonds. 1989, New York: Schocken (with intro by John J. McDermott; vol. 1 subtitled "Her Program for Educating Elementary School Children"; vol. 2 subtitled "Materials for Educating Elementary School Children").

MONTESORI, MARIA. (1932). *Peace and Education*. Address given at 2nd International Montessori Congress, Nice, France, 1932. 2002, New York: AMS.

MONTESORI, MARIA. (1932). *The Mass Explained to Children*. 1998, Ridgefield, CT: Roman Catholic Books.

MONTESORI, MARIA. (1936). *The Child in the Family*. Trans. Nancy Rockmore Cirillo. 1989, Oxford, England.

MONTESORI, MARIA. (1948). *Reconstruction in Education*. Adyar, Madras, India: Theosophical Publishing House. Available/ AMI.

MONTESORI, MARIA. (1994, 1998). *Creative Development in the Child: The*

Montessori Approach, Vol. 1 & 2. Edited and compiled notes from 1939 Madras course that Mario Montessori translated as a study aid. Ed. Rukmini Ramachandran. Trans. Mario M. Montessori. Madras, India: Kalakshetra.

MONTESSORI, MARIA. (1997). *Basic Ideas of Montessori's Educational Theory: Extracts from Maria Montessori's Writings and Teachings*. Comp. Paul Oswald; GÄ1/4nter Schulz-Benesch. Trans. Lawrence Salmon. Oxford, England: Clio Press.

by E. M. Standing (Aug 1, 1998, NY).

MONTESSORI, MARIA (1993), *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano (ed. orig. 1949).

MONTESSORI MARIA (1991), *La scoperta del bambino*, Garzanti. Milano (ed. orig. 1950).

MONTESSORI, MARIA, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti 1987 (ed. orig. 1952).

NOVI CHAVARRIA, ELISA, *Sulle tracce degli zingari*, Guida, 2007.

HELEN, *Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe*, Intercultural Education, , , 2010.

PADELLARO, NAZARENO, *Maritain, la filosofia contro le filosofie*, Società Editrice "La Scuola", Brescia 1953.

PIASERE L. (a cura di)- *Italia Romanì*, vol.II CISU - Roma 1999.

RAVAGLIOLI, F., Prefazione, in G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma, 1991.

ROBERTS, SAMUEL, *The Gypsies: Their Origin, Continuance, and Destination*. London: Longman, 4th edition, 1842.

ROMBASE, "History and Politics: From India to Europe - Origin of Roma" in <http://romani.uni-graz.at/rombase/>.

SAARNI, C., AND HARRIS, Paul, Eds. *Children's understanding of emotions*, Cambridge University Press, 1989

SAARNI, C. (1987, April). *Children's beliefs about parental expectations for emotional-expressive behavior management*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.

SAMER, HELMUT. *Rombase Didactically edited information on Roma*, 2002

SANDU, MARIANA: *Romii din România - Repere din istorie*, Bucure ti, 2005

SIGITAS, VAITIEKUS (1998). *igonai Lietuvoje ir Europoje (The Gypsies in Lithuania and Europe)*.

SAVERY, J. R. & DUFFY, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35 (5), 31-37.

SCHMIDT, R.W 1993a: Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206–26. 1993b: Consciousness, learning, and

interlanguage pragmatics.

SCOCCHERA A., *Maria Montessori: una biografia intellettuale*; cfr. Opera Nazionale Montessori, *Maria Montessori: il pensiero il metodo*, vol. I, (Te) Lisciani & Giunti Editori 1993.

SEARBY, Peter *History of Education, The New School and the New Life: Cecil Reddie (1858-1932) and the Early Years of Abbotsholme School, 1898.*

SIGONA N., *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari - Nonluoghi - Civezzano 2002.*

SIMSON, WALTER, *History of the Gipsies*. London: S. Low, 1865.

SMORTI A. (2007), *Narrazioni*, Giunti, Firenze.

SMORTI A. (1997), *IL Sé come testo*, Giunti, Firenze.

SMORTI A. (2003), *La Psicologia Culturale*, Carocci, Roma.

SOULIS G.C., *Gypsies in the Byzantine Empire and the Balkans in the late Middle Ages*, in "Dumbarton Oaks Papers, vol. XV, 1961.

SQUIRE, LARRY R., *Memory systems of the brain: A brief history and current* Hoerl, C. (1998). , *European Journal of Philosophy* 6, pp. 156-171 Squire, Knowlton e Musen (1993).

STEPIEN, W. J., SENN, P. R., AND STEPIEN, W. C. (2000). *The Internet and Problem-Based Learning: Developing Solutions Through the Web*. Tucson, AZ: Zephyr Press.

SZALAI, JULIA, *Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities across Europe*, Center for Policy Studies, Central European University, 2011 <http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/documents/edumigromfinal-study19july2011.pdf>.

The Guardian, Nov 2007, *Apartheid in the heart of Europe: how Roma children lose out on education: Segregation is rife in schools in eastern Slovakia, says a report by Amnesty.* <http://www.theguardian.com/world/2007/nov/16/schoolsworldwide.eu>.

VINCENT, C., *Les enfants en échec scolaire massif doivent retrouver la liberté de penser*, Le Monde, 1 dicembre 2004.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

TOLEIKIS, VYTAUTAS (2001). *Lietuvos igitonai - Tarp praeities ir dabarties (Lithuanian Gypsy – Between Past and Present)*.

WHEELER MA, Stuss DT, Tulving E (1997) *Toward a theory of episodic memory: the frontal lobes and autoeic consciousness.* Psychol Bull 121:331–354.

WIERNICKI K., *Nomadi per forza – Storia degli zingari*, Rusconi, Milano, p. 50.

WORD BANK, *Toward an equal start: closing the early learning gap for Roma children in Eastern Europe* [http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA-/Resources/RomaECD\\_FinalReport.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA-/Resources/RomaECD_FinalReport.pdf).



**Documenti Europei**

- April 28, 2005

by the European Commissioner for () - February 15, 2006

Comunicazione "Quadro UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020, (COM 173/11) , adottata dalla CE il 5 aprile 2011 ed approvata dal Consiglio nella seduta del 23-24 maggio dello stesso anno

Quadro per le strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020

"Decennio dell'inclusione dei Rom 2005-2015" - istituito a Sofia da otto capi di stato e di governo europei per eliminare la discriminazione in Europa.

