

UNO SGUARDO ANTROPOLOGICO SULL'ESPERIENZA DI CONDUZIONE DI ALCUNI LABORATORI DI ITALIANO L2 RIVOLTI AD ALUNNI ROM

Costanza Franceschini¹, Silvia Sordella²

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo nasce dalla volontà di fornire spunti di riflessione a partire da un'esperienza di educazione linguistica con alunni rom coniugando il punto di vista antropologico con quello della glottodidattica. Il contesto a cui si farà riferimento riguarda un percorso laboratoriale realizzato nell'anno scolastico 2019-2020 nell'ambito del Progetto "Italiano L2 a scuola", condotto in collaborazione tra il Comune di Torino e l'Ateneo torinese.

L'approccio adottato all'interno del saggio ha come obiettivo l'analisi di alcune caratteristiche socio-culturali e cognitive degli alunni (chi sono, quali motivazioni hanno, quali sono i loro stili di apprendimento privilegiati, quali le maggiori difficoltà riscontrate all'interno del contesto scolastico e nell'apprendimento dell'italiano L2), per contribuire ad orientare le scelte di glottodidassi in questi specifici contesti. Gli accorgimenti didattici qui proposti sono il frutto di un dialogo ancora in corso, in una prospettiva che vuole essere aperta e interdisciplinare.

Dalla fine degli anni Novanta, in Italia e in Europa, diversi studiosi hanno iniziato a produrre un'ampia serie di studi sul tema dell'educazione e dell'inserimento scolastico dei minori rom³. Nel tempo, antropologi, sociologici, storici e pedagogisti hanno condotto numerose ricerche di campo e messo in luce la complessità e la rilevanza dell'argomento trattato (Miscioscia, 2014). Rispetto a queste tematiche, tuttavia, come scrive Saletti Salza (2009: 338):

nonostante si sia manifestata una maggiore attenzione teorica, è certo importante sottolineare la mancanza di una conseguente riflessione didattica specifica. Ancora oggi, in molti ambienti istituzionali e non, la scolarizzazione dei Rom e dei Sinti resta centrata sul tentativo di 'recuperare' la mancata competenza educativa dei genitori e di educare i loro bambini. L'istituzione scolastica si propone così come quell'occasione – l'unica – di sostituirsi alla famiglia: il bambino rom, sinto, va educato e va educato a scuola.

¹ Laureata in Antropologia Culturale ed Etnologia presso l'Università degli Studi di Torino, è stata borsista per il progetto "Italiano L2 a scuola" negli anni accademici 2017-2018 e 2019-2020.

² Università degli Studi di Torino, coordinatrice didattica del Progetto "Italiano L2 a scuola".

L'articolo è frutto di stretta collaborazione fra le autrici, tuttavia i §§ 2, 3, 4, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7 sono di Costanza Franceschini, i §§ 5.1, 5.2 di Silvia Sordella, i §§ 1, 6 sono frutto di riflessioni comuni e sono stati scritti e redatti da entrambe. Si ringrazia Paolo Della Putta per l'attenta supervisione scientifica di questo lavoro; errori e mancanze sono di responsabilità delle autrici.

³ Cfr. Gomes, 1998; Saletti Salza, 2003; Tauber, 2003; Piasere, Saletti Salza, Tauber, 2003; Piasere 2004; Potrandolfo, 2004; Sidoti, 2004; Ignazi, Napoli, 2004; Bravi, 2009; Bortone, 2013; Peano, 2013.

Per comprendere le scelte e le strategie intraprese all'interno delle scuole e inquadrare in un'ottica prospettica alcune delle reazioni degli studenti e delle famiglie rom nei confronti delle istituzioni scolastiche e della più ampia sfera del mondo gagio⁴, è innanzitutto necessario esplorare brevemente il panorama delle culture e dei popoli rom e rendere evidenti i vincoli strutturali e sistemi di disuguaglianza presenti all'interno del contesto italiano.

È bene inoltre ricordare che ogni discorso riguardante la scolarizzazione dei minori rom e il loro (reale o presunto) "ritardo scolastico" non può essere affrontato senza adottare quello che Scheper-Hughes (1993) definisce «relativismo morale e primato dell'etica», ovvero senza tener conto del fatto che l'origine delle *strategie* e delle *tattiche* (De Certeau, 2005) messe in campo dagli attori qui descritti non deve essere ricondotta a comportamenti autonomamente o culturalmente prodotti (Scheper-Hughes, 1993), ma deve essere ricercata all'interno di precise ragioni storiche e compresa nel quadro di un più ampio contesto politico, economico e sociale che ha deliberatamente e prematuramente sospeso l'etica nei confronti di questi soggetti (*ibidem*). Tuttavia, è altrettanto necessario non considerare gli individui e le comunità come del tutto passivi di fronte a logiche ingiuste e oppressive, bensì al contrario pensarli come gruppi e soggetti dotati di *agency* e dunque in grado di manipolare e indirizzare a loro favore le diverse situazioni in cui essi si trovano ad agire.

Nei discorsi che riguardano le culture e i popoli rom risulta di certo di prioritaria importanza individuare il confine tra alterità culturale e marginalità sociale ed evidenziare quali implicazioni possano comportare fattori noti e ricorrenti quali povertà, esclusione sociale e violenza strutturale sulle azioni e le scelte individuali e collettive.

La cultura rom viene spesso tacciata di essere "diseducativa", così che il compito assunto dai molti soggetti che si affacciano alla realtà delle popolazioni rom diviene immediatamente quello di salvare i minori rom dalle famiglie di origine, concedendo loro "un'altra possibilità" al di fuori di quel contesto socioculturale.

Questo approccio, che ha per secoli guidato le politiche nei confronti dei popoli rom e che ancora si può ravvisare nei gesti e nelle parole di molti di coloro che dirigono o pianificano progetti rivolti a minori e adulti rom, ha prodotto, di contro, una serie di risposte da parte delle comunità rom nel tentativo di resistere e trovare una propria strada, all'interno di un mondo che poche volte interpella o prende in considerazione le loro proposte e volontà. Questo, come vedremo in seguito, vale anche e soprattutto per i progetti che riguardano la scuola e gli alunni rom. Risulta dunque necessario iniziare a coinvolgere le comunità rom e promuovere finalmente dei progetti che siano pensati *con* loro e non solo *per* loro.

All'interno dei contesti scolastici ed educativi risulta necessario il lavoro congiunto tra gli antropologi e le altre *expertise* professionali (Tarabusi, 2019). Per farlo è necessario riconoscere le istituzioni scolastiche come contesti culturalmente complessi e dinamici «in cui esistono e convivono diverse sensibilità alla ricerca e alla diversità culturale e professionale» (Lofranco, Ginesi, Reinini, 2019: 53), e imparare a «tener conto di

⁴ Le comunità rom definiscono "gagé" i "non zingari". Come sottolinea Piasere «i gagé sono l'espressione dell'alterità che le singole comunità rom hanno costruito nel tempo, l'espressione del non essere rom o meglio del non appartenere alla dimensione romani. I gagé sono gli 'altri' per definizione. Il termine non corrisponde sempre perfettamente a 'non zingari', poiché i gruppi non parlanti romanes possono essere classificati come zingari dai non zingari, ma sono contemporaneamente definiti come gagé dai rom o dai sinti. È il caso, in Italia, dei caminanti siciliani: essi non si considerano zingari, la maggior parte delle persone che li vede nomadizzare li classifica come zingari, ma i roma del Nord-Est italiano li classificano come gagé» (Piasere, 2018: 598). Dunque, «zingari da una parte e gagé dall'altra sono due vicendevoli costruzioni dell'alterità» (ivi: 637).

tempistiche, modi di procedere, protocolli, linguaggi e codici della scuola e di quell'istituto in particolare» (*ibidem*) «promuovendo l'interazione tra le diversità non solo culturali e sociali, ma anche disciplinari e professionali» (ivi: 64).

Per gli antropologi può talvolta risultare difficile riuscire a “posizionarsi” e ad operare all'interno di contesti che tendono ad innescare posizioni dicotomiche con il rischio di allontanarsi dalla realtà concreta. Tuttavia, volendo evitare di assumere all'interno di questo saggio la prospettiva di un'antropologia “eccessivamente critica” e dunque incapace di coniugare la teoria con l'esperienza della vita quotidiana (Dei, 2017), verrà qui privilegiata un'analisi antropologica che si propone come «molto vicina all'esperienza» (ivi: 44) in grado non solo di minare certezze e destabilizzare (Biscaldi, 2016), ma anche di proporre approcci, sfide e nuovi itinerari possibili.

2. CULTURE E POPOLI ROM IN ITALIA E IN EUROPA

Le culture e i popoli rom incarnano un'alterità che potremmo definire *radicale*, essi rappresentano tutto ciò che di più diverso e lontano pensiamo possa esistere rispetto a noi stessi. I rom sono dunque prima di tutto degli *altri*, altro da noi. I popoli zingari hanno costituito a lungo un'alterità difficilmente pensabile anche a livello antropologico. La ziganologia, così come l'etnografia zingara, ad esempio, sono state a lungo marginalizzate a livello accademico, subendo una sorte analoga ai soggetti che esse intendevano studiare (Piasere, 1990).

L'alterità rom è tuttavia anche e soprattutto un'alterità “politetica” (Piasere, 2018). I popoli e le comunità racchiuse all'interno del termine “rom”, (o “zingari”, sebbene quest'ultimo termine presenti oggi connotazioni marcatamente negative) risultano infatti estremamente variabili sia nello spazio che nel tempo e presentano spesso storie, vissuti e percorsi di vita del tutto differenti. Questi popoli rientrano dunque all'interno di quelle categorie definite “politetiche”, per cui non è possibile individuare caratteristiche specifiche, ma solo elementi che si assomigliano in qualche cosa, mentre per altri tratti risultano differenti (Piasere, 2018: 133). La categoria “rom” appare inoltre primariamente una costruzione esterna.

In Italia sono presenti numerose comunità rom e sinte, alcune insediatesi a partire dal XV secolo, altre giunte nel corso del XX secolo, altre ancora arrivate con i flussi migratori degli ultimi decenni, provenienti in particolare dai territori dell'ex Jugoslavia e dalla Romania.

In Sicilia, e soprattutto nella valle di Noto, è presente da tempo il gruppo dei cam(m)inanti, o carchianti, un popolo la cui origine è ancora oggetto di discussione e che ha mantenuto sino ad oggi uno stile di vita semi-nomade.

Non esistono dati ufficiali che definiscano in modo certo la presenza di queste popolazioni sul territorio europeo e su quello italiano. Si stima tuttavia che in Italia le comunità rom rappresentino circa lo 0,25% della popolazione totale. D'altra parte, come sottolinea Piasere, «finché dichiararsi zingari o rom comporterà il rischio di essere stigmatizzati, tali censimenti non verranno mai effettuati, dal momento che molti preferiscono dichiarare identità meno compromettenti» (Piasere, 2012: 148).

Per quanto riguarda il termine “rom”, con cui verranno indicate tutte le popolazioni “zingare” all'interno di questo saggio, si può notare che «in certi dialetti ‘rom’ è sia singolare che plurale, in altri il plurale può essere ‘roma’ (pronuncia ‘ròma’) o ‘romá’, a volte anche ‘romi’» (Piasere, 2018: 351). «L'aggettivo di rom è romanó (femminile romaní, plurale maschile e femminile romané). A seconda dei dialetti si trova anche rómano o románo, e l'avverbio – ‘al modo dei rom’ – è romanes (o varianti: romané(h),

romanézë, románe)» (ivi: 560). Molte sono inoltre le autodenominazioni prodotte all'interno delle diverse comunità, come “sinti”⁵, “manus”, “kale” (e kalos), “romanicéls”, ognuna delle quali può inoltre avere diverse varianti (ivi: 351).

Piasere sottolinea tuttavia come la tendenza “classificatoria” delle comunità occidentali abbia determinato la classica tripartizione degli zingari in rom, sinti e kalé, inducendo ad un «processo di ‘essenzializzazione’ nei gruppi che denotavano, tanto che questi sono stati considerati delle specie di ‘etnie’ o ‘sotto-etnie’ da sempre distinte» (ivi: 528). Inoltre, «fra i più convinti sostenitori di questa distinzione ‘naturale’ si contano anche autori e politici rom o sinti che, con un classico effetto boomerang, si sono appropriati delle classificazioni degli studiosi non zingari amplificandone i caratteri» (*ibidem*).

Uno dei tratti identitari più forti per i popoli e le comunità rom è costituito dalla lingua romanes. Il romanes viene tutt’oggi parlato all’interno dei diversi gruppi e presenta alcune differenze e varianti locali che derivano dai prestiti e dalle influenze ricevute attraverso i contatti con le lingue dei molteplici contesti in cui si sono insediate nel tempo le comunità rom.

Il romanes, originatosi dalle lingue prakrite dell’India del Nord, è particolarmente ricco di termini persiani, curdi e greci (ivi: 499).

Lo studioso francese Marcel Courtiade (1998) ha proposto una suddivisione del romanes in tre diversi strati basandosi sulla sua evoluzione morfofonetica. Il primo strato viene definito “balcano-carpato-baltico”, e sarebbe parlato in Turchia, Grecia, Albania, Europa centrale e nord-occidentale, e nei Balcani centrali. A questo primo strato apparterrebbe anche il romanes dei rom dell’Italia meridionale.

Il secondo strato è invece definito “gurbet-cergar” e si sarebbe formato nell’area compresa tra Serbia, Romania e Bulgaria soprattutto mediante alcune innovazioni linguistiche (come, ad esempio, il passaggio *-om/-um > -em/-im* nella prima persona del passato ecc.); questo strato sarebbe oggi diffuso nella zona centrale della penisola balcanica, e all’interno di gruppi emigrati in Grecia e, recentemente, in Italia.

Il terzo strato, infine, chiamato “kelderar-lovari”, oltre a diverse innovazioni presenterebbe anche delle mutazioni fonetiche formatesi circa due secoli fa e sarebbe caratteristico del romanes di gruppi stanziati originariamente in paesi romenofoni come i rom kalderaś(a) o kalderara e rom lovara che, a partire dalla seconda metà dell’Ottocento, sono emigrati dalla Valachia-Moldavia, dalla Transilvania e dall’Ungheria verso i paesi circostanti e verso moltissimi altri luoghi tra cui la Russia, l’Asia centrale, la Siberia orientale, l’Europa occidentale e settentrionale, l’America del Nord e del Sud, il Sudafrica e l’Australia.

Non sempre, tuttavia, le classificazioni operate con criteri linguistici e/o sociolinguistici coincidono necessariamente con la percezione dei parlanti, che si definiscono in modo vario e attribuiscono alla lingua parlata nomi diversi, come nel caso riportato da Duberti (2010: 43), in cui, di fronte alla domanda “perché non parli il romanes?”, il ragazzino intervistato risponde: “perché io a Roma non ci sono mai stato, mio cugino che ha le giostre lui invece ci sta dei mesi a Roma, anche nel campo nomadi, lui sì che parla romanesco...”.

Come rilevano moltissimi autori, i rom costituiscono all’interno dell’Unione Europea la minoranza più numerosa, così come anche la meno riconosciuta. In Italia, ad esempio, la legge 482 del 1999 non riconosce i rom come minoranza linguistica. Inizialmente infatti la lingua romanes era stata inclusa tra le lingue minoritarie tutelate dalla legge, ma venne successivamente eliminata, così che «di fatto i rom sono oggi equiparati alle minoranze

⁵ «Nel romanes dei sinti, ‘sinto’ significa anche ‘parente’ ed è forse in quella direzione che va cercata la sua origine» (Piasere, 2018: 422).

‘non storiche’, sebbene la presenza di alcune comunità sul territorio italiano risalga al XV secolo» (Piasere, 2012: 141).

Il confine tra diversità e disuguaglianza risulta spesso molto sottile. Nell’ampia gamma dei discorsi sulle “diversità” risulta sempre più frequente la tendenza a confondere espressioni e stili di vita propri di alcuni universi culturali con elementi che devono invece la loro origine a fenomeni di carattere storico e sociale e che travalicano dunque le frontiere di una specifica cultura. Tra questi il caso più emblematico riguarda di certo la tendenza ad associare la cultura e lo stile di vita rom ai cosiddetti “campi nomadi”.

Come ha giustamente scritto Pavlovic (2008: 4), è difficile occuparsi oggi di popoli e culture rom senza tenere in considerazione le precarie condizioni in cui molti di loro sono costretti a vivere. Il “campo nomadi”, una terribile «invenzione del nostro tempo» (Sigona, Monasta, 2006: 66) e del nostro paese, anche tristemente definito *Campland*⁶, il paese dei campi, è un esempio paradigmatico di come lo spazio possa diventare «un elemento di violenza contro l’identità di un popolo» (*ibidem*).

Come è ovvio, anche se è bene ribadirlo, non tutti i rom vivono nei “campi”, molti di loro possono vantare storie di successo e perfetta integrazione sociale, sebbene sia presumibile che solo pochi abbiano realmente ottenuto un buon inserimento sociale e al contempo un completo mantenimento della propria appartenenza etnica e linguistica. Molti rom sono infatti costretti a celare la propria identità per non rischiare di perdere il lavoro o l’abitazione, come nel caso di Sebastijan⁷ che, giunto nel nostro paese negli anni Novanta a seguito della guerra in Kosovo, dopo più di vent’anni di residenza in Italia non ha ancora rivelato ai suoi vicini, nonché datori di lavoro, di essere rom, per paura delle possibili conseguenze.

I campi nomadi sono nati «nella prima metà degli anni Settanta in alcune città dell’Italia centro-settentrionale, all’interno di un movimento di rivendicazione al ‘diritto alla sosta’, portato avanti essenzialmente da attivisti non zingari, contro l’uso che allora i Comuni avevano di innalzare cartelli di ‘Divieto di sosta agli zingari’» (Piasere, 2006: 10), così che «varie Regioni italiane, a partire dal 1984, hanno cominciato ad emanare leggi che incentivano la costruzione di campi nomadi» (*ibidem*).

Piasere (ivi: 9-10), a tal proposito, si chiede quale posto occupino, «nella storia dei ‘campi’ che la modernità ha creato» (*ibidem*), quelli che in Italia «passano sotto il nome di ‘campi nomadi’» (*ibidem*); se e quale rapporto abbiano «con i campi di sterminio, i campi di concentramento, i campi di detenzione, i campi profughi, i campi di presenza temporanea (CPT), ossia con tutti quei tipi di campi che possiamo includere in quello che è stato chiamato l’universo concentrazionario» (*ibidem*), e con «i campi che potremmo chiamare dell’‘universo naturalistico’, come i camping, i campi nudisti o anche i villaggi turistici, ossia quei luoghi in cui prevale l’ideologia della vita a stretto contatto con la natura» (*ibidem*).

Quel che è certo è che «nei campi ci abitano sempre gli altri: mai quelli che li istituiscono, mai quelli che li gestiscono» (ivi: 12). Inoltre, i campi, di qualsiasi genere siano, «hanno un’unica logica: quella di porre un confine tra chi vi abita e la società circostante. Marcano una discontinuità, sono delle ferite, degli strappi, all’interno del territorio dello Stato-nazione» (*ibidem*).

Potremmo dunque affermare che nel caso delle popolazioni rom la “differenza” è divenuta “disuguaglianza”, dal momento che il presunto stile di vita nomade e

⁶ L’Italia, in un rapporto-denuncia dello *European Roma Rights Center* di Budapest, un centro che monitora permanentemente la situazione del rispetto dei diritti dei rom in tutto il continente, è stata definita *Campland*, il “paese dei campi”.

⁷ Da una comunicazione personale.

l'interpretazione errata delle culture rom hanno portato a forme di segregazione sociale e precarietà esistenziale.

La violenza strutturale (Farmer, 2004) esercitata in modo sistematico e indiretto su queste popolazioni ha dato vita nel tempo ad azioni tanto «peccaminose» quanto apparentemente «colpa di nessuno» (*ibidem*). Poiché infatti, come sostiene Farmer, le disuguaglianze sociali sono il cuore della violenza strutturale, è evidente che il tentativo di “culturalizzare” determinati comportamenti serve soltanto a spostare l'attenzione da una differenza sociale ad una presunta e invalicabile diversità culturale. In questo modo è possibile attribuire ai soggetti colpe che invece non sono loro.

Ai rom, dunque, spesso etichettati come «popolo-resistenza» (Piasere, 2018: 2004), non resta in molti casi che «andare per la propria strada» (ivi: 2012) facendo le cose «come le fanno i rom» (*ibidem*), che a volte significa anche «entrare in attrito con le leggi dei gagé» (*ibidem*) e questo perché «se è vero che le leggi sono sempre il risultato di compromessi e di contrattazioni tra gruppi sociali, quante volte i rom sono stati interpellati al momento di fare una legge?» (*ibidem*). Lo stesso si potrebbe dire rispetto alle politiche di inclusione scolastica dei minori rom: se è infatti vero che in alcuni casi queste famiglie tendono a contrastare le politiche di scolarizzazione dei figli, ci si potrebbe chiedere quante volte esse vengano effettivamente coinvolte nei progetti educativi che la scuola cerca di proporre.

3. CULTURE DELL'INFANZIA E DELL'EDUCAZIONE ROM: TRA TRADIZIONI E STEREOTIPI

Si analizzeranno di seguito alcune “tradizioni” e alcuni noti stereotipi connessi alle culture e ai popoli rom, per riflettere insieme su quegli elementi che rischiano spesso di contrapporre le pratiche educative proprie delle comunità rom con il modello educativo delle nostre società.

All'interno delle culture rom la famiglia allargata riveste un ruolo fondamentale ed è in questo contesto che i bambini ricevono quell'educazione *informale* e integrata nella vita di tutti i giorni, impartita mediante l'esempio pratico, il racconto e l'imitazione (Sacco, 2004) che serve loro a divenire dei “buoni rom”.

Le culture rom, in particolare, adottano un sistema di cura ad alto contatto, che prevede una costante e duratura prossimità fisica tra la mamma e il bambino⁸. Come scrive Bezecchi (2004: 21), intellettuale rom, «il bambino piccolo vive sempre fra le braccia dei genitori e viene allattato dalla madre fino all'età di tre o quattro anni, a meno che non nasca un altro figlio». In particolare, «durante questo primo periodo di vita il bambino vive a contatto con la madre, che lo tiene sempre con sé dentro una fascia legata a tracolla» (*ibidem*), utilizzando la pratica del *baby-carrying* o *baby-wearing*, presente in moltissime culture di tutto mondo, ed oggi sempre più diffusa anche nei nostri contesti occidentali e industrializzati, attraverso percorsi di contatto, avvicinamento e riscoperta culturale.

Questa stessa pratica, tuttavia, fa sì che la madre in genere tenga con sé il figlio «anche nei giri a *manghel*⁹, in cui va a mendicare [...] fino a quando il piccolo non inizia a fare i primi passi da solo» (*ibidem*).

⁸ Per un approfondimento in merito agli stili di cura ad alto e a basso contatto e alle principali tecniche di *maternage* ad alto contatto si rimanda a: Balsamo (2002 e 2014).

⁹ In romanes mendicare si dice “chiedere”, e tale pratica, come sottolinea anche Piasere costituisce «un ambito ad alta tensione nei rapporti tra rom e gagé» (Piasere, 2018: 2267). Tuttavia, «la mendicizia è senz'altro legata alle condizioni economiche delle famiglie (le quali d'altra parte dipendono dalla consuetudine della condivisione interna più che dell'accumulo)» (*ibidem*). Inoltre, «questa attività di chiedere-vendere è spesso appannaggio femminile» (Piasere, 2018: 2285).

Se da un lato dunque l'adozione di pratiche di *maternage* ad alto contatto, che promuovono la salute e il benessere della mamma e del bambino, contraddice con forza lo stereotipo della cultura rom come poco accudente e non attenta ai bisogni del bambino, la presenza di bambini anche molto piccoli al fianco delle mamme che chiedono l'elemosina può invece risultare una situazione difficilmente accettabile.

Rispetto a questo, Dijana Pavlovic (2009: 319), attrice e mediatrice culturale rom, sottolinea come recentemente la Corte di Cassazione abbia annullato «una condanna a 6 anni per sfruttamento di minori inflitta a una donna rom che chiedeva l'elemosina insieme al suo bambino». La Corte, infatti, nell'emettere la sentenza, invita a «considerare le situazioni di fatto e a valutare i comportamenti legati a tradizioni consolidate, per quanto riguarda i Rom quella del *mangel* (l'elemosina), e indica un tempo limitato nel quale esercitarla purché il tempo residuo sia dedicato alla cura dei figli» (*ibidem*).

È chiaro che la questione della tutela dell'infanzia apre a discorsi molto più complessi e articolati, che non possono di certo essere esauriti all'interno di poche righe; è tuttavia possibile, attraverso attente considerazioni, inserire questi comportamenti all'interno di una cornice socio-culturale più ampia. Spesso infatti vi è la percezione della cultura rom come di una cultura “diseducativa” e “deviante” di per sé, associata a situazioni di illegalità e criminalità, in una visione che tende ad assimilare cultura e marginalità sociale, come se tra questi due elementi potesse mai davvero esistere una qualche correlazione.

Come ha ampiamente dimostrato Carlotta Saletti Salza (2010 e 2014) in una ricerca condotta su sette Tribunali minorili italiani, e successivamente Angela Tullio Cataldo (2013) in una ricerca condotta unicamente all'interno del Tribunale dei minori di Roma, sono numerosissimi i casi di minori rom dichiarati adottabili. Questo fenomeno, rimasto ad oggi ben lontano dall'enfasi mediatica, dimostra l'esistenza di un flusso sistematico e istituzionalizzato di minori rom che, anche a causa di questi stereotipi, vengono allontanati dalle proprie famiglie e affidati in adozione a famiglie non rom.

Riguardo alle pratiche educative generali adottate nei confronti dei più piccoli, all'interno delle comunità rom il bambino «nei primi due anni è lasciato libero di fare ciò che desidera; fino a quattro-cinque anni viene accontentato in tutte le sue richieste, senza che nessuno attui delle restrizioni nei suoi confronti» (Bezzecchi, 2004: 21). Dall'età di cinque-sei anni, invece, le norme e le regole vengono impartite in modo più severo e l'educazione inizia a differenziarsi sulla base del genere (ivi: 22).

Rispetto a quell'età intermedia che anagraficamente si colloca tra infanzia e adultità, «in questa cultura, così come in molte altre – per esempio africane – l'adolescenza non esiste e il giovane entra rapidamente nell'età adulta» (Sacco, 2004: 88). D'altronde, «nella stessa cultura occidentale l'adolescenza rappresenta una fase di transizione della vita che assume una propria configurazione culturale, economica, sociale e pedagogica soltanto a partire dalla fine del secolo XVIII, per affermarsi compiutamente nell'epoca romantica» (*ibidem*).

Anche dall'etnografia condotta da Saletti Salza presso una comunità di romà bosniaci a Torino emerge come la categoria sociale dell'adolescenza risulti del tutto estranea rispetto all'universo culturale rom, così come l'età anagrafica, che appare priva di una reale funzione sociale all'interno del sistema delle età romanes. Nell'analisi di Saletti Salza (2003: 123) viene tuttavia proposta una distinzione fra due categorie, quella di “bambino – bambino” e quella di “bambino – adulto”, costruite per dar conto delle differenze tra le modalità educative rivolte ai bambini più grandi e le attenzioni rivolte ai bambini più piccoli:

al fine di esemplificare i modelli educativi, la separazione che in questa sede potrebbe essere utile è quella che [...] distingue fra il ruolo sociale di quello che

chiamo bambino “bambino – adulto”, al quale si insegna il ruolo sociale che egli dovrà rivestire e il cui comportamento imita quello adulto, e il ruolo di un “bambino – bambino”. Il primo è il bambino a cui ci si rivolge in modo adulto, responsabilizzandolo rispetto al suo ruolo sociale attuale (in quanto bambino) e futuro (adulto) nel suo ambiente familiare e sociale. [...] L'altro è il “bambino – bambino”, non ancora adulto e per il quale si giustificano ogni attenzione e ogni gesto degli adulti.

Non sembra dunque possibile ritrovare all'interno dell'universo culturale rom una fase della vita che si avvicini o si sovrapponga a quella che noi definiamo “adolescenza”. Nella ricerca di Saletti Salza si possono solo riconoscere delle sfumature all'interno dell'univoca categoria di “bambino”. L'assenza dell'età adolescenziale per i giovani rom può rappresentare un fattore di attrito e spaesamento nei confronti della società più ampia e in particolare della scuola, che pensa invece gli studenti seguendo i modelli di vita e di crescita tipici della nostra società. In questo senso, dunque, la scuola secondaria può sicuramente rappresentare un momento di particolare difficoltà per i ragazzi rom che si trovano a vivere «la contraddizione dell'essere considerati adolescenti e studenti nel nostro mondo, ma adulti nel loro» (Sacco, 2004: 88).

All'interno della scuola, come si è riscontrato anche durante l'esperienza di cui si parlerà in seguito, emerge non di rado lo stereotipo dello “sporco”¹⁰ nei confronti dei bambini e dei ragazzi rom, creando situazioni di disagio che coinvolgono non solo loro stessi, ma anche compagni e insegnanti, che spesso non sanno come porsi.

Sebbene oggi nelle scuole non accada più, come racconta invece Saletti Salza (2003), che all'alunno “nomade” venga fatta la doccia un giorno sì e un giorno no, o che, come raccontato in altre esperienze, agli alunni rom venga precluso l'ingresso in aula a causa del loro “odore” o della loro “sporcizia”, gli studenti rom continuano talvolta a percepire su di loro questo pregiudizio e spesso si interrogano sulla loro presenza in classe e su come essa venga percepita.

Come sottolinea Piasere (2018: 2158)¹¹ «il fatto che normalmente i gagé considerino gli ‘zingari’ sporchi», rappresenta «un serio problema di incomprensione interculturale, dal momento che i confini del ‘pulito’ dei gagé non combaciano con quelli del ‘puro’ dei rom» (*ibidem*). Inoltre, come sosteneva con decisione l'antropologa Mary Douglas (1993: 32) nel celebre *Purezza e pericolo*, «non esiste qualcosa come lo sporco in assoluto: esso prende vita nell'ottica dell'osservatore».

Gli stereotipi e le incomprensioni interculturali caratterizzano vari aspetti delle relazioni tra il mondo gagio e i membri dei popoli rom, come ad esempio il fenomeno del nomadismo. «L'immagine della famiglia zingara come famiglia nomade è uno schema cognitivo ampiamente condiviso: è uno schema transculturale potente» (Piasere, 2018: 282), sebbene la sua generalizzazione rischi tuttavia di risultare del tutto arbitraria. Oggi, infatti, oltre l'80% dei cosiddetti “zingari” in Europa sono da tempo sedentari (ivi: 320).

¹⁰ Durante l'esperienza di quest'anno, ad esempio, è capitato spesso che una ragazzina chiedesse all'insegnante del laboratorio: “secondo te io puzzo?”. Questa situazione metteva spesso in soggezione la docente che, nel provare a rassicurare la studentessa, avvertiva quanto questa domanda fosse intima e particolare. Non è possibile fare ipotesi sull'origine di tale dubbio, non avendo la studentessa mai svelato il motivo della sua preoccupazione. Essa poteva essere originata dai commenti di qualche compagno o di qualche adulto, così come derivare da una semplice raccomandazione della mamma che forse, memore di esperienze passate, metteva in guardia la figlia sul pericolo di ricevere un tale commento. In ogni caso, questa domanda racchiudeva di certo da parte della ragazzina una richiesta di conferma rispetto alla propria immagine pubblica.

¹¹ Riferimento alla pagina indicata nell'Edizione Kindle del testo, come specificato in bibliografia.

Tra gli effetti causati dallo stereotipo del nomadismo vi è in particolare quella che Saletti Salza (2004: 10) definisce la costruzione culturale dell'«alunno nomade»:

la scuola crea l'alunno 'nomade' e lo ricrea ogni volta che ha a che fare con un bambino che porta a scuola un possibile mondo inquietante, ignoto che diventa altro. La scuola ricrea il 'nomade' ogni volta che il senso si allontana: e diviene nomade.

Come rileva Saletti Salza (2003: 201), e come è stato possibile riscontrare anche durante l'esperienza di laboratorio di italiano L2,

gli alunni rom, a scuola, non entrano e non escono alla stessa ora degli alunni non rom; in molti casi non seguono lo stesso programma didattico; non frequentano le stesse aule e, talvolta, neanche gli stessi bagni.

In questo modo dunque, come sottolinea Saletti Salza (2004: 13), succede che a scuola l'alunno rom, costruito come «nomade», «faccia il nomade», «divenga il nomade dell'altro», adottando diverse «strategie di gestione del quotidiano scolastico» (*ibidem*):

così l'alunno rom si trova a sollecitare a scuola quella relazione che si chiede al 'nomade', si trova a non portare a scuola quello che si chiede di non portare al 'nomade' (la cartella, la propria lingua, il romané e/o il serbocroato, la gonna lunga per le bambine, ecc.). [...] Ma questo *ritirarsi* può avvenire mentre l'altro, l'insegnante, comincia a dire che generalmente, e spesso, l'alunno *nomade* 'è silenzioso e taciturno', 'ha un carattere apatico', 'non parla con gli altri bambini', 'ha continuamente bisogno di attenzioni, di essere sollecitato e stimolato, seguito nel lavoro'; 'ha mancanza di concentrazione, di attenzione e labilità di memoria', 'non distingue suoni, colori, ritmi', 'non riesce a fare altro che quelle piccole acquisizioni che ripete sempre uguali e che si porta invariate, se va bene, fino alla fine dell'anno', 'ha un ritardo cognitivo massiccio e carenza di capacità intellettive', 'ha carenze cognitive che sono legate alla sua mancata frequenza', 'non racconta i suoi riti, forse a causa di una povertà linguistica, di un'incapacità espressiva; forse perché non hanno consapevolezza della loro cultura; forse, ancora, perché seguono la cultura del modello americano e non la loro', 'appartiene a una cultura che si sta appannando, è sradicato, sta perdendo i valori'.

Come analizzeremo in modo più approfondito in seguito la questione della scolarizzazione dei minori rom è complessa e variegata, tuttavia, senza voler cedere a facili semplificazioni, è evidente che la creazione di categorie all'interno delle quali racchiudere i soggetti non facilita quel faticoso processo di negoziazione storica e culturale che è alla base delle scelte educative di ciascuna comunità.

4. GLI ALUNNI ROM NELLE SCUOLE ITALIANE: UNA SFIDA PER TUTTI

Uno sguardo antropologico sul mondo della scuola rivela che «la diversità culturale non entra nella scuola solo come conseguenza delle migrazioni globali di oggi» (Dei, 2018: 12), ma che le differenze all'interno della scuola sono sempre esistite.

E questo, come scrive Dei (*ibidem*),

non solo perché le migrazioni non sono in sé un fenomeno nuovo e hanno variamente caratterizzato (sia pure in diverse modalità) tutta la storia contemporanea; ma anche perché la scuola ha da sempre incluso al suo interno altre forme di diversità, in particolare quella di genere e quella di classe.

Per gli alunni rom sono veri entrambi questi elementi: né la presenza degli alunni rom nelle scuole italiane è un fenomeno nuovo, riconducibile unicamente ai flussi migratori che hanno interessato il nostro paese negli ultimi anni, né le differenze che essi portano a scuola sono riconducibili unicamente a fattori di tipo linguistico e culturale, ma intersecano anche diversità connesse alle condizioni sociali di appartenenza.

Tuttavia, se «il rapporto tra culture dominanti e subalterne, l'integrazione di studenti che partono da diversi presupposti cognitivi e culturali e vengono da storie e ambienti di vita eterogenei, la difficoltà di affrontare pregiudizi e stereotipi» (*ibidem*), sono tutti elementi che «sono sempre stati presenti nella scuola» (*ibidem*), viene da chiedersi come mai la scuola risulti ancora così impreparata e incerta nell'accogliere e dare valore all'ingresso in classe di questi studenti.

In passato, rispetto all'inserimento scolastico dei bambini rom, ha prevalso il modello separazionista, con la creazione di classi e programmi differenziati per gli alunni "nomadi". È stato solo a partire dagli anni Settanta che gli alunni rom hanno iniziato a poter frequentare le classi comuni, finché nel 1982 non sono state definitivamente abolite le classi speciali. Si è tuttavia continuato ancora a lungo a proporre percorsi individualizzati e laboratori creati *ad hoc* per gli studenti rom, tendenza che permane tutt'oggi fortemente incentivata all'interno delle scuole.

4.1. *La somiglianza al posto dell'alterità*

Tra gli elementi che hanno spesso contribuito ad una non corretta interpretazione e gestione delle "differenze" si può forse annoverare il modo in cui il paradigma multiculturale si è imposto all'interno delle scuole contravvenendo, nella maggior parte dei casi, alle indicazioni proposte da chi da tempo si occupa di queste tematiche.

Come sottolinea infatti D'Orsi (2018: 42):

il discorso antropologico si è mostrato piuttosto critico nei confronti delle retoriche multiculturaliste e dei progetti della cosiddetta interculturalità. Sebbene possa apparire paradossale, è proprio dall'antropologia – la disciplina che, per eccellenza, studia la diversità – che si levano le voci di quanti manifestano un forte disagio verso l'attenzione crescente rivolta alle differenze culturali.

Laddove infatti lo sguardo antropologico cerca oggi di far emergere le connessioni, i contatti e gli elementi di continuità esistenti tra le culture e cerca di promuovere la convivenza tra i popoli, le retoriche dell'interculturalità tendono invece a creare dei confini e delle linee di demarcazione che non fanno altro che accentuare il senso della differenza e dell'incomunicabilità tra universi culturali non omogenei.

Così che, come afferma Dei (2007: 8), l'antropologia si trova in una «curiosa e imbarazzante situazione»:

per buona parte del Novecento ha infatti lottato per affermare una concezione culturalista e relativista dei rapporti fra gruppi umani, contro un

senso comune prevalentemente orientato verso un crudo etnocentrismo e un determinismo biologico spesso di marca razzista. Oggi il senso comune [...] sembra aver finalmente assorbito il concetto antropologico di cultura con i suoi correlati antiuniversalisti. Ma, sfortunatamente, lo sta usando in un senso esattamente opposto a quello che i grandi antropologi progressisti del Ventesimo secolo avevano in mente.

In questo contesto, dunque, l'antropologia «ha sviluppato una radicale (auto)-critica al concetto classico di cultura, relativistico ed essenzializzato, e ai suoi correlati come identità e tradizione» (ivi: 9). Tuttavia, nonostante «la discrepanza fra un discorso pubblico in cui le 'culture', le 'tradizioni' e le 'identità' sono assunte come ovvie proprietà essenziali di gruppi umani, e un discorso specialistico che si accentra invece attorno alla decostruzione di questi concetti» (*ibidem*), l'antropologia, con le sue argomentazioni, fatica a trovare «un terreno intermedio di comunicazione» (*ibidem*).

Quel che si vorrebbe suggerire, infatti, come ha recentemente argomentato l'antropologo Francesco Remotti (2019: 39), sarebbe di operare una vera e propria rivoluzione ponendo «la somiglianza al posto dell'alterità», oltrepassando così la netta linea di demarcazione che divide i “noi” dagli “altri”. Le diversità, in quest'ottica, dovrebbero essere ripensate in un *continuum* di somiglianze e differenze, mai stabili e definite nel tempo e nello spazio, frutto di costanti ripensamenti e negoziazioni.

Tuttavia, come riporta Peano (2013: 58) in merito alla condizione degli alunni rom nella scuola italiana, ciò che accade è che venga di frequente attribuito «un carattere di eccezionalità a quanto lo studente rom condivide con i compagni non rom, o con la cultura della scuola», evento che rischia tragicamente di «trasformare potenziali occasioni di scambio e condivisione in un nuovo rafforzamento del confine, scoraggiandone l'attraversamento» (*ibidem*).

Invece di promuovere attività e progetti incentrati sulle somiglianze, si tendono dunque a illustrare e rimarcare unicamente le differenze.

Come riferisce sempre Peano (2013: 57), ad esempio:

l'insegnante di classe associava l'idea di cultura, ed in particolare di intercultura, alla narrazione di 'usi, costumi e tradizioni dei popoli' e collegava la 'cultura rom' a particolari usanze – matrimoni e feste che durano giorni, giovani spose, donne vestite con gonne lunghe e colorate – che certo possono essere presenti ma non esauriscono l'espressione culturale di una popolazione eterogenea come quella romaní.

Questo approccio, come sottolinea la ricercatrice, comportava delle resistenze e delle perplessità da parte di alcuni degli alunni rom, che non soltanto non condividevano quell'interpretazione della cultura romaní, ma che si sentivano portatori, come individui, di ben altri elementi caratteristici.

Inoltre, questa tendenza a sancire e descrivere dei presunti *pattern* culturali a cui si pensa che i membri dei diversi gruppi debbano necessariamente conformarsi, fa sì che venga espresso da parte di educatori e insegnanti un implicito giudizio di adeguatezza e conformità rispetto a una determinata cultura nei confronti degli alunni e delle loro famiglie. Ciò, oltre a causare non pochi problemi rispetto al tema del riconoscimento della soggettività e dell'*agency* degli studenti così come delle singole famiglie rispetto alla possibilità di scegliere *quale* “cultura rom” trasmettere ai propri figli, risulta del tutto assurda se si pensa che tali giudizi vengono spesso formulati da chi non conosce e non è neppure disposto a conoscere fino in fondo questi universi culturali.

Un altro elemento di criticità si può inoltre riscontrare nel fatto che in genere, nei progetti di educazione interculturale, non viene mai contemplata la possibilità che siano la scuola, le istituzioni e i bambini non rom a poter imparare qualcosa dal mondo rom, così come dalle altre culture presenti all'interno della classe.

4.2. *L'inclusione scolastica degli alunni rom*

Per parlare non solo di scolarizzazione ma più in generale di educazione dei bambini rom risulta dunque necessario prendere in considerazione, come fatto anche precedentemente, l'antropologia dell'educazione propria delle comunità rom. La famiglia rom, ad esempio, «rivendica dal punto di vista educativo un ruolo forte, che nella nostra società attuale la famiglia mononucleare, investita da una crisi profonda, non è più in grado di rivestire» (Sacco, 2004: 85).

La scuola dovrebbe dunque «trasmettere l'idea che l'istituzione scolastica non si pone in antagonismo con i valori educativi e culturali della famiglia rom e che il dialogo è possibile» (*ibidem*).

Inoltre, per quanto riguarda il modello educativo, la scuola propone un modello di *educazione formale*, mentre in famiglia l'apprendimento avviene attraverso un *modello educativo informale* (ivi: 89). Questa differenza, apparentemente scontata, deve essere tenuta in considerazione poiché si tratta di «scelte che si sono definite culturalmente all'interno della civiltà alfabetica» (ivi: 90), mentre tutt'oggi la cultura rom si configura prevalentemente come una cultura orale, in cui l'apprendimento si basa in genere sull'ascolto, la memorizzazione e l'imitazione.

Ovviamente, come mette in luce Sacco (2009: 133), esistono delle differenze tra i diversi gruppi e le diverse comunità rom:

per quanto riguarda l'approccio alla scuola, ci sono gruppi rom e sinti che praticano scelte di salvaguardia della propria cultura e di separazione e di rifiuto della cultura dominante, e quindi della scuola stessa e dell'istruzione alfabetica, e gruppi che ritengono invece importante che i bambini e i ragazzi frequentino la scuola, in quanto considerano l'esperienza scolastica come una valida 'palestra' per i propri figli per imparare ad autoregolarsi nelle dinamiche relazionali e comunicative con la società non zingara. Ma ci sono anche famiglie che non vogliono mandare i propri figli a scuola perché non ne riconoscono il modello educativo e temono che essa diventi per i figli un'esperienza di emarginazione e di stigmatizzazione negativa.

Per comprendere l'antropologia e la pedagogia dell'educazione rom bisognerebbe dunque chiedersi, di volta in volta, che senso e che significato abbia per quella specifica famiglia mandare i propri figli a scuola, quali possano essere le aspettative e quali i timori (*ibidem*).

Al contempo, si dovrebbe imparare ad accettare (per quanto possa essere difficile per noi e per la nostra società) che la scuola non rappresenta necessariamente per tutti un "contesto educativo". Questo può tuttavia risultare forse più semplice se ci si prova a chiedere a che cosa la scuola *serve* e, soprattutto, a che cosa essa *non serve*.

La scuola, ad esempio, non serve per diventare dei «bravi adulti rom» (Saletti Salza, 2004: 11). Secondo molti genitori rom, inoltre, la scuola non serve a far diventare più intelligenti e, nella loro esperienza, non serve neppure a trovare lavoro; la scuola invece dovrebbe servire, ma spesso per i bambini rom non serve, a imparare a leggere e a scrivere.

Su questo tema torneremo più approfonditamente in seguito, tuttavia, gli scarsi risultati ottenuti nell'insegnamento delle abilità di letto-scrittura agli alunni rom, così come i frequentissimi casi di analfabetismo di ritorno nei soggetti rom adulti che, pochi anni dopo aver completato il percorso scolastico, ritornano a condizioni di semi analfabetismo (Sacco, 2009), possono spiegare, almeno in parte, quanto possa essere diverso rispetto al nostro il valore che le famiglie rom attribuiscono alla scuola.

Tuttavia, sebbene per molte famiglie rom l'istruzione impartita nelle scuole non costituisca di per sé un valore, «quanto più la scuola riesce a essere una comunità educante, tanto più è in grado di coinvolgere e motivare i propri allievi e le loro famiglie, che siano o non siano rom» (ivi: 134).

È dunque chiaro, a questo punto, che l'obiettivo è quello di produrre una trasformazione per tutti e non solo per gli alunni rom.

Come dimostra la ricerca condotta da Bortone (2013: 180), inoltre, «meno le comunità rom diventano oggetto di interventi speciali, anche di pedagogia interculturale, più il successo scolastico risulta alto».

Sebbene, come sottolinea lo stesso ricercatore, questo approccio possa condurre a rischi quali ad esempio "l'invisibilità etnica" delle comunità rom e la permanenza di stereotipi negativi nei loro confronti, è evidente la necessità di provare a cambiare rotta e iniziare a volgere verso modelli di progettazione didattica realmente inclusivi per tutti.

Durante l'esperienza di insegnamento di quest'anno è capitato più volte che i docenti chiedessero consigli e suggerimenti per adattare agli alunni rom i programmi e le attività rivolte a tutta la classe. È per questa ragione che, prima di affrontare più nello specifico il tema dei laboratori di italiano L2 rivolti ad alunni rom, è bene soffermarsi brevemente sulle possibili strategie per rendere la didattica "a classe intera" motivante ed efficace per tutti.

4.3. *La didattica nelle classi ad abilità differenziate*

Per riflettere sulle strategie di inclusione degli alunni rom nelle attività scolastiche è utile riferirsi ad un approccio educativo e glottodidattico basato sulla visione della classe "ad abilità differenziate".

Secondo le parole di Caon (2008: XII), la "classe ad abilità differenziate", o CAD, è da intendersi come:

un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe.

È possibile «valorizzare le differenze grazie ad una metodologia didattica variata, ad un'organizzazione flessibile della classe (gruppi di livello, gruppi eterogenei), ad una concezione cooperativa e basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti» (*ibidem*).

In particolare, le due modalità individuate per la gestione della classe ad abilità differenziate, oltre alla cooperazione tra gli studenti e alle attività di *scaffolding* e *tutoring* svolte sia dal docente che dai compagni, sono la differenziazione e la stratificazione del compito. Come scrive Caon (2016: 26-27):

la differenziazione, affinché tutti possano misurarsi (e quindi sviluppare) diverse abilità e quindi studino sia in condizioni di 'vantaggio' che di

‘svantaggio’; la stratificazione, affinché ogni studente (o, più realisticamente, ogni gruppo di studenti) possa lavorare nella propria Zona di Sviluppo Prossimale. A queste due se ne aggiunge un'altra che prevede compiti ‘aperti’, nei quali non vi è un'unica risposta corretta possibile.

Vi sono diverse possibilità di differenziare il compito, ad esempio «sulla base del principio gardneriano di intelligenze multiple» (ivi: 27) «o proponendo agli studenti una serie di differenti attività per tipologia di compito» (*ibidem*).

In questo contesto, dunque, «il parametro della ‘differenza’, che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico» (Caon, Tonioli, 2016: 140).

Ma tale approccio può essere adottato anche per le altre discipline scolastiche. Sebbene infatti la didattica all'interno della CAD venga presentata e discussa primariamente in ambito linguistico, essa può fornire utili suggerimenti anche per l'insegnamento di altri contenuti disciplinari.

Un esempio viene fornito dal saggio di Zaniboni (2004), in cui la docente delinea nuovi possibili «itinerari per l'insegnamento della matematica» in classi di scuola primaria che presentano una forte eterogeneità linguistica e che ospitano diversi alunni rom.

Innanzitutto, come scrive Zaniboni stessa, individuare dei percorsi formativi inclusivi non significa che le modalità di lavoro all'interno della classe debbano sempre essere uguali per tutti, ma al contrario esse «devono tener conto delle capacità e delle competenze dei singoli» (ivi: 113). Ciò che è importante è che «non siano mai pochi alunni (o addirittura uno) a ricevere una proposta di lavoro diversificata, perché in tal modo si sottolinea vistosamente la linea di confine tra chi è ‘più capace’ e chi è ‘meno capace’» (*ibidem*). Inoltre «non bisogna dimenticare che si può diversificare anche sullo stesso livello: proposte di lavoro diverse per tutti, o per gruppi, permettono di diversificare anche in complessità senza discriminare» (*ibidem*). Infatti, «paradossalmente il lavoro uguale per tutti evidenzia le differenze fra gli alunni, il lavoro diverso per tutti le mimetizza» (*ibidem*). E questo vale anche e soprattutto per il contesto glottodidattico ad abilità differenziate che si descriverà in seguito, dove si è dato spazio alla varietà dei codici comunicativi che non si limitano al canale verbale e scritto. Del resto, come propone Sacco (2004: 96), è importante «dare all'oralità più spazio anche all'interno della scuola, recuperando il senso e i modi della comunicazione orale, non solo per ragioni di ordine pedagogico, ma anche specificatamente didattico per lo sviluppo delle capacità cognitive del bambino». Anche la lettura ad alta voce di un libro, o la narrazione orale da parte dell'insegnante possono così diventare delle tecniche adatte a sviluppare le capacità comunicative degli alunni, così come anche il pensiero astratto (*ibidem*).

L'utilizzo di diversi linguaggi, come ad esempio quello musicale, e di un approccio multisensoriale permetterebbero infatti di creare attività didattiche in cui non sarebbe solo il canale visivo implicato nei processi di lettura ad essere al centro del percorso e delle tecniche di apprendimento fornite agli studenti. Nelle culture orali, infatti, è il «suono che unifica il mondo, rendendolo un fenomeno continuo in cui l'essere umano si sente collocato al centro» (Sacco, 2009: 138), mentre «nelle culture chirografiche si afferma invece la centralità della vista» (*ibidem*).

Infine, una strategia di inclusione sicuramente non nuova per le nostre scuole, ma che risulta purtroppo ancora poco attuata, è quella di valorizzare il plurilinguismo della classe nella quotidianità. Come sottolineano Sordella e Andorno (2017: 183), «l'educazione plurilingue va intesa come un modo particolare di concepire l'educazione linguistica, che si esprime principalmente nella valorizzazione del patrimonio linguistico degli allievi».

Anche gli alunni rom, come già ricordato, sono in genere parlanti bilingui, in quanto in famiglia parlano la propria varietà di romanes, o anche trilingui, considerando la lingua del paese di origine, come studiato anche da Rositani (2020) nel contesto scolastico a cui si fa riferimento in questo contributo. Questa condizione, tuttavia, viene spesso ignorata o molto sottovalutata dagli insegnanti, mentre la valorizzazione del patrimonio linguistico anche di questi studenti potrebbe costituire un ottimo veicolo sia per il potenziamento delle abilità in italiano L2, come vedremo in seguito, sia per l'educazione linguistica rivolta a tutta la classe.

5. L'ESPERIENZA DI CONDUZIONE DI LABORATORI DI ITALIANO L2 RIVOLTI AD ALUNNI ROM

5.1. Il Progetto "Italiano L2 a scuola"

Dopo queste riflessioni preliminari, con cui si è tentato di mettere in evidenza diversi aspetti della complessità che circonda l'universo delle popolazioni e delle culture rom, si cercherà ora di riflettere su un'esperienza di conduzione di alcuni laboratori di italiano L2. L'obiettivo principale è di ripensare quest'esperienza, al contempo didattica, pedagogica e antropologica, e mettere in luce i punti di forza e le criticità, per offrire nuovi spunti e possibili ripartenze.

Questa esperienza si è svolta nell'ambito del progetto "Italiano L2 a scuola", nato nel 2013 mediante una convenzione tra i Servizi educativi del Comune di Torino e il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Ateneo torinese. Le attività didattiche nelle scuole della città si realizzano grazie all'intervento di studenti universitari reclutati con borse di studio, e supportati in itinere mediante la formazione e la supervisione da parte dei coordinatori del progetto.

I destinatari di questi percorsi glottodidattici sono alunni neo-arrivati in Italia frequentanti le classi quarte e quinte della scuola primaria e i tre anni della scuola secondaria di primo grado. Le finalità riguardano principalmente l'offerta alle scuole di interventi per potenziare lo sviluppo delle abilità comunicative nella lingua di accoglienza, in modo da facilitare l'inserimento e la partecipazione alla vita scolastica.

Il percorso didattico che si illustrerà di seguito riguarda la borsa di studio annualmente attivata nell'ambito del Progetto per rispondere a bisogni specifici legati soprattutto alla disfrequenza scolastica, con tutte le conseguenze che essa ha sui processi di socializzazione con i pari, sulla costruzione dei saperi disciplinari di base e sullo sviluppo delle competenze linguistiche.

Il contesto particolare degli alunni rom non rispecchia certamente la situazione di apprendimento dell'italiano L2 tipica degli alunni neo-arrivati, a cui si rivolge principalmente il Progetto, ma si configura comunque come una situazione di estraneità o – da un altro punto di vista – di deprivazione linguistica che ostacola, per questi alunni, la partecipazione democratica alla vita scolastica e, in prospettiva, compromette la loro partecipazione attiva alla vita sociale.

Durante questo percorso didattico è stato anche possibile interagire e collaborare con gli attori che partecipano, per la Città di Torino, al "Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti"¹². In entrambe le scuole è stata inoltre

¹² <https://www.minori.gov.it/it/progetto-nazionale-inclusione-e-integrazione-dei-bambini-rom-sinti-e-caminanti-pon-inclusione-2014>.

estremamente proficua la collaborazione con le insegnanti referenti per il progetto e con i docenti di classe.

I laboratori si sono svolti presso l'Istituto Comprensivo "Leonardo da Vinci" e l'Istituto Comprensivo "Parri-Vian" e hanno coinvolto in totale 18 alunni, con incontri a cadenza settimanale di due ore per ciascun gruppo.

Il gruppo dell'Istituto "Leonardo da Vinci" era costituito da 10 studenti: 5 bambine di età compresa tra i dieci e gli undici anni frequentanti la classe quinta della scuola primaria; 3 ragazze tra gli undici e i quindici anni iscritte al primo anno della scuola secondaria di primo grado; 2 studenti, un ragazzo e una ragazza, di tredici e quattordici anni, dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado. I paesi di provenienza degli studenti erano Bosnia, Croazia, Serbia e Romania.

Il gruppo dell'Istituto "Parri-Vian" era invece costituito da 8 studenti, tutti frequentanti la scuola secondaria di primo grado: 2 ragazze, di undici e tredici anni, e 2 ragazzi, di undici e quattordici anni, iscritti al primo anno; 2 ragazze di dodici anni iscritte al secondo anno; un ragazzo e una ragazza di tredici anni iscritti al terzo anno. I paesi di provenienza degli studenti erano Bosnia e Croazia.

5.2. *L'approccio metodologico e didattico*

L'esperienza di conduzione dei laboratori in questo particolare contesto educativo-didattico ha seguito l'approccio metodologico generale del Progetto "Italiano L2 a scuola" focalizzando gli interventi, oltre che sulle competenze comunicative, anche su alcune specifiche abilità di base ritenute cruciali per la partecipazione degli studenti alle attività di classe.

L'approccio metodologico del Progetto è ispirato alla didattica laboratoriale (De Bartolomeis, 1978), ragion per cui i percorsi di apprendimento non sono concepiti come corsi veri e propri costituiti da una sequenza di lezioni, ma come la predisposizione di una "situazione laboratorio" all'interno della quale, nel susseguirsi dei vari incontri, prende forma e si sviluppa un progetto a partire dai bisogni, dagli interessi e dai desideri degli alunni, fatti emergere mediante l'attivazione di vari tipi di linguaggio. L'approccio laboratoriale a cui ci si riferisce è analogo a quello adottato per altri progetti di educazione linguistica in contesti di plurilinguismo e «consiste nel predisporre situazioni didattiche in cui gli studenti debbano agire – concretamente e cognitivamente – per affrontare un compito» (Sordella, Andorno, 2017: 191). Il laboratorio, infatti, prima che uno spazio fisico è uno "spazio mentale attrezzato", una *forma mentis*, un modo peculiare di interagire con la realtà per comprenderla e/o per cambiarla. Serve dunque ad *imparare facendo* e consente agli alunni di apprendere attraverso attività di manipolazione, di *problem posing* e di *problem solving*. Le attività vengono svolte sia a livello individuale, mettendo in campo creatività e abilità personali, che attraverso l'interazione tra pari. Le esperienze laboratoriali consentono dunque in genere di costruire "comunità di pratica" e pongono al centro la relazione tra i diversi soggetti che compongono il gruppo di lavoro, trasformando l'insegnante in un facilitatore delle interazioni e dei processi di apprendimento del gruppo che «privilegia la mediazione sociale dell'apprendimento alla trasmissione frontale dei concetti» (Caon, Tonioli, 2016: 150).

In questa cornice, il Progetto prevede l'impiego delle metodologie ispirate al *cooperative learning* (Johnson, Johnson, Holubec, 1996), facendo leva sulle risorse derivanti dall'eterogeneità interna al gruppo di lavoro, per potenziare le abilità comunicative e sociali degli alunni, oltre che gli aspetti relativi al "sapere" e "saper fare". Si cerca cioè di creare quelle condizioni di "interdipendenza positiva" (Deutsch, 1949; Johnson, 2003) in

base alle quali il contributo specifico derivante dalla diversità di ciascuno diventa essenziale per la riuscita del lavoro di gruppo, e quindi per il raggiungimento di un obiettivo comune. Quando si realizza questa sinergia di abilità diversificate, si configura quella situazione descritta da Vygotskij (1934) come *zona di sviluppo prossimale* in cui, grazie all'interazione con i pari, le abilità di ciascuno risultano incrementate rispetto a ciò che sarebbe possibile fare individualmente. Inoltre, nell'ambito di un contesto di apprendimento linguistico, la motivazione intrinseca a comunicare con i pari per la realizzazione di obiettivi condivisi contribuisce a stimolare i processi comunicativi, essenziali per lo sviluppo delle competenze linguistiche.

Sul versante più strettamente glottodidattico, il Progetto "Italiano L2 a scuola" fa riferimento all'approccio del *Task Based Learning and Teaching*, (Long, 2015; Ellis, 2003) per quanto riguarda la progettazione e la conduzione di attività che coinvolgano gli alunni in situazioni di *problem solving* da affrontare con modalità cooperative. Non si tratta, tuttavia, di attività isolate e concatenate esclusivamente in base alle abilità linguistiche da sviluppare, ma esse si inseriscono in un orizzonte progettuale più ampio orientato all'autenticità delle esperienze, in linea con l'approccio del *Project Based Learning* (Stoller, 2006), per cui anche la fase di progettazione del lavoro coinvolge attivamente gli studenti e fa parte integrante del processo di apprendimento linguistico. Come sottolineano infatti Caon e Tonioli (2016: 148-150), «gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono messi nelle condizioni di parlare e di interagire frequentemente in compiti autentici».

Il Progetto "Italiano L2 a scuola" prende avvio annualmente con la formazione iniziale dei borsisti¹³ e prosegue durante l'anno scolastico con la strutturazione dei progetti e la creazione delle attività da proporre agli alunni, attraverso il confronto continuo con le coordinatrici didattiche, sia in modalità di supervisione individuale sia con piccoli gruppi di borsisti che condividono le difficoltà o le strategie individuate.

Per contribuire a questo scambio di esperienze è stato predisposto uno spazio virtuale su *google drive* in cui i borsisti condividono la progettazione generale, i materiali utilizzati o creati e la riflessione personale sulle attività condotte. Quest'ultimo aspetto si concretizza nella compilazione settimanale di "diari di bordo" in cui i borsisti raccolgono gli elementi della progettazione messi in atto, la descrizione dei *task* svolti e le risorse linguistiche che hanno visto attivarsi negli alunni. L'idea di osservare le risorse piuttosto che le difficoltà da colmare può essere interpretata nello spirito del "bicchiere mezzo pieno", che non cambia di certo la situazione, ma contribuisce a inquadrare i borsisti più nella veste di facilitatori dei processi di apprendimento che di dispensatori di conoscenze o esercitatori di abilità. Il quadro dei descrittori delle risorse comunicative e linguistiche in base ai quali costruire la progettazione didattica e redigere i diari di bordo si basa sul sillabo messo a punto da Gabriele Pallotti e Stefania Ferrari nell'ambito del Progetto "Osservare l'interlingua"¹⁴ che per gli studenti universitari, in quanto soggetti in formazione, costituisce non solo un punto di riferimento operativo, ma anche una "palestra" in cui imparare ad osservare l'evoluzione del sistema di interlingua nelle situazioni didattiche in cui operano.

I progetti finora condotti nei laboratori possono essere rappresentati da prodotti multimediali – ad esempio il doppiaggio o la sottotitolazione di un cortometraggio, la costruzione di un video in *stop motion* di una storia inventata e animata dagli alunni, o ancora la produzione di un video musicale sulla base di una canzone – oppure possono essere finalizzati alla costruzione di prodotti materiali come un libro di ricette, di viaggi,

¹³ Gli incontri di formazione periodici sono condotti dalle due coordinatrici didattiche del Progetto, Ilaria Ciavattini e Silvia Sordella, e dal coordinatore scientifico Paolo Della Putta.

¹⁴ https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3493.

come pure di un *lapbook*¹⁵ su un argomento affrontato in classe. Nel corso dei progetti, i vari *task* si susseguono in un sillabo “a spirale” in cui gli elementi linguistici messi in gioco si ripropongono a livelli di complessità sempre crescente e in contesti di uso diversificati, al fine di promuovere il più possibile la padronanza delle strutture di base della lingua indispensabili per l’inserimento nel contesto scolastico.

Mentre l’oggetto dei *task* è prevalentemente di natura extralinguistica e pensato per innescare dei processi di comunicazione, l’attenzione allo sviluppo delle abilità linguistiche in senso stretto si realizza attraverso interventi di *focus on form* in cui il borsista focalizza gli errori mediante *feedback* più o meno espliciti (Lyster, Ranta, 1997), cercando in ogni caso di non compromettere il *setting* comunicativo. Osservando l’uso delle risorse linguistiche nella conversazione spontanea, il borsista valuterà inoltre quali forme linguistiche necessitano di una focalizzazione specifica (*focus on forms*) e proporrà, alla fine dei lavori di gruppo o all’inizio dell’incontro successivo, attività di manipolazione della lingua in cui gli alunni possano sperimentare concretamente i meccanismi di formazione delle parole e i rapporti tra gli elementi della frase. Si tratta, ad esempio, di giocare con le carte a comporre sintagmi nominali dotati di significato, oppure di sfidarsi in velocità a ricostruire i vari “pezzi” relativi alla flessione di un verbo.

La riflessione a posteriori sulle attività condotte, attraverso la scrittura dei “diari di bordo”, permette al borsista di acquisire una maggior consapevolezza sia dei processi di apprendimento di una seconda lingua sia della funzionalità delle strategie glottodidattiche adottate. Capita, ad esempio, che ci si renda conto del fatto che aver capito come “si montano i pezzi” del passato prossimo non corrisponda necessariamente, per gli alunni, ad un uso sistematico e funzionale di questa forma verbale; oppure può succedere di accorgersi che un *cloze* progettato per lavorare su una canzone amata dai ragazzini non esaurisca le potenzialità glottodidattiche di questo *topic*, moltiplicate invece lasciando spazio alla creatività degli alunni stessi.

Tenendo conto di tutti questi aspetti, il Progetto “Italiano L2 a scuola” può essere considerato sia come un servizio di “pronto soccorso linguistico” per il territorio sia come una modalità di “formazione diffusa” in cui – a partire dai corsi universitari di glottodidattica¹⁶, dove il Progetto viene presentato illustrando i principi metodologici a cui si ispira – si realizzano seminari focalizzati su alcuni aspetti cruciali delle situazioni affrontate e si offrono momenti di confronto sulla progettazione in itinere e su questioni contingenti, sia a livello individuale sia con piccoli gruppi di borsisti.

Questi incontri di supervisione a cui partecipavano più borsisti hanno permesso uno scambio di esperienze tra i contesti di apprendimento che coinvolgevano alunni stranieri neo-arrivati e quelli rivolti a alunni rom. Questo ha permesso di costruire in itinere una progettazione coerente con l’approccio metodologico e calibrata sui bisogni specifici degli apprendenti emersi durante il percorso.

5.3. *Le fasi iniziali del percorso: narrazione di sé e immaginazione*

I primi incontri dei laboratori sono stati interamente dedicati ad esplorare gli interessi degli studenti per delineare gli argomenti a partire dai quali strutturare il progetto di lavoro.

¹⁵ <https://didatticainclusiva.loescher.it/files/4839>.

¹⁶ Nell’ambito del corso di laurea triennale in Lettere (Della Putta) e in Comunicazione Interculturale (Sordella a.a. 2019-20) dell’Università di Torino.

Ciò che è importante sottolineare, in questo contesto, è la necessità di evitare sin da subito di imporre agli studenti argomenti che dal nostro punto di vista potrebbero essere “adatti” a loro “in quanto rom”, ma che non incontrano in realtà i loro desideri e non coincidono con l’immagine che essi hanno di loro stessi. Come sottolinea Peano (2013: 55), infatti, «al cambiare delle aspettative e all’interno di relazioni che offrono un maggiore spazio all’autopresentazione di sé e al riconoscimento, la presenza a scuola dei bambini rom [...] assume vivacità e partecipazione».

Un rischio che potremmo correre, dunque, potrebbe essere quello di pensare di conoscere l’altro ancor prima di averlo realmente incontrato, o di ritenere “strano” chi decide di *non* parlare di tutti quegli aspetti considerati in genere “tipici” della “cultura rom”, raccontando invece aspetti della propria vita personale come le partite di pallone, la visione di film, le avventure del personaggio preferito dei cartoni animati (ivi: 57).

Queste narrazioni sono tuttavia essenziali, sia per decostruire l’immagine stereotipata del bambino rom e della sua presunta cultura di appartenenza, sia per dare realmente spazio agli alunni e fare in modo che siano loro stessi a dire qualcosa di sé, nei tempi e nei modi che preferiscono.

Una tematica che vale la pena richiamare è dunque la questione del “campo”¹⁷.

Senza voler ripetere ciò che è già stato ampiamente discusso nei paragrafi precedenti, e senza voler contraddire l’affermazione secondo cui è necessario tenere in considerazione non solo le differenze linguistiche e culturali degli studenti, ma anche e soprattutto quelle sociali, ivi compreso dunque la questione della marginalità sociale e della precarietà esistenziale derivante dal vivere all’interno di un “campo rom”, ciò che si vuole tuttavia sostenere è l’importanza di non modellare l’immaginario dei “rom”, e dunque le azioni intraprese nei loro confronti, solo e unicamente a partire dalla questione del “campo” (anche nel caso in cui questo dovesse realmente costituire l’ambiente di vita degli studenti). E questo essenzialmente poiché, seppur essi si trovano a vivere, o hanno vissuto, in tale situazione, non per questo sono necessariamente fermi a quell’immagine di loro stessi.

Come scrive sempre Peano (2013: 67), spesso, «il campo diviene spazio immaginato da insegnanti ed educatori, ed assume all’interno dei percorsi rivolti ai bambini rom una rilevanza tale da rappresentare un perno attorno al quale la scuola immagina e progetta la loro educazione».

Lo spazio del laboratorio può tuttavia anche essere inteso come spazio in cui è possibile creare e ricreare nuove narrazioni di se stessi e sperimentare nuove forme del sé, adottando in primo luogo il potere dell’immaginazione, una della più importanti risorse degli alunni.

I bambini hanno infatti una spiccata capacità di «immaginare e immaginarsi» (Gobbo, 2003: 138), e di «vedere il mondo da una prospettiva sempre differente e talvolta inusuale» (Peano, 2013: 132). L’immaginazione è dunque una risorsa «indispensabile anche nelle relazioni interpersonali e interculturali, poiché la comprensione reciproca, l’ospitalità nei confronti di significati altri, non sempre avviene in modo agevole» (Gobbo, 2003: 139).

5.4. “Perdere tempo” in classe e dialogare con gli studenti

Un elemento su cui è utile soffermarsi riguarda la questione del “perdere tempo” in classe dialogando con gli studenti.

¹⁷ Durante i laboratori non è mai emerso il tema della “vita nel campo”, ad eccezione di due occasioni.

Olivier de Sardan (1995: 3), a proposito della ricerca etnografica, scrive: «bisogna, sul campo, aver perduto tempo, tanto tempo, una quantità enorme di tempo, per capire che questi tempi morti erano tempi necessari».

Per trasportare questa affermazione in campo glottodidattico, si può affermare che all'interno di un laboratorio o di un corso di lingua, e soprattutto nelle fasi iniziali, è necessario prendersi del tempo per conoscere gli alunni, dialogare loro e dedicare tempo all'ascolto e alla narrazione di sé da parte degli studenti.

Tutto questo, oltre a risultare essenziale per la buona riuscita del progetto è anche utile per lo sviluppo delle abilità linguistiche degli studenti, come già esposto precedentemente. La formulazione di ipotesi, la capacità di conversare e strutturare argomentazioni valide al fine di sostenere la propria tesi, la possibilità di esprimere le proprie emozioni, i desideri, le aspettative, sono tutti elementi che rientrano a tutti gli effetti nel sillabo dei contenuti da affrontare con gli studenti, e possono essere impiegati soprattutto nella prima fase del lavoro per dialogare con gli studenti e co-costruire con loro dei *task* i cui obiettivi di realizzazione non siano solo di natura linguistica, ma prendano forma via via in prodotti "concreti", da presentare poi in un contesto sociale che sia significativo per i ragazzini stessi.

Come sottolinea Della Putta (2012: 9), l'insegnante deve innanzitutto «aiutare i suoi allievi ad avere un'interazione efficace con l'italofonia', ovvero a socializzare, ad entrare in contatto con tutto il mondo che si esprime usando la lingua italiana». E per farlo deve necessariamente interagire con gli studenti, infatti, «l'interazione è, fondamentalmente, questione interpersonale» (*ibidem*).

Tuttavia, se è essenziale parlare con gli studenti è anche importante riflettere su "come parlare" con loro e "di che cosa parlare": «il nostro comportamento durante una lezione, dunque nel 'qui e ora' del nostro lavoro, è determinante in questo senso: come parliamo? Quanto risalto diamo, soprattutto nelle prime fasi, all'input?» (ivi: 15).

Ad esempio, è importante prestare attenzione all'uso della voce da parte dell'insegnante.

Nell'interazione orale con studenti è possibile «usare tecniche di innalzamento percettivo (*auditory enhancement*) per favorire il *noticing*, sottolineando con il tono della nostra voce, eventualmente ripetendoli, gli elementi scarsamente percepibili e notabili» (ivi: 12), oppure «scandendo e pronunciando con un innalzamento di volume le parti della catena fonica che vogliamo vengano notate» (*ibidem*).

È inoltre essenziale riflettere sui temi di cui si vuole parlare con gli studenti.

Come è già stato messo in luce più volte, infatti, creare interesse e motivazione negli apprendenti è fondamentale per favorire in loro l'acquisizione linguistica. Per questo motivo, può essere utile per l'insegnante, se lo desidera, dedicare un po' di tempo a narrare e condividere anche qualcosa di sé¹⁸ (le proprie passioni, i propri interessi..).

Questo elemento può di certo creare curiosità negli studenti e rafforzare il legame con loro. Inoltre, si può utilizzare questo argomento per creare attività divertenti e stimolanti, come ad esempio chiedere agli studenti di formulare delle ipotesi sull'insegnante, descrivere le sue caratteristiche, o preparare delle domande da porle.

Per concludere, dunque, come scrive Della Putta (2012: 16),

¹⁸ Durante l'esperienza di quest'anno, ad esempio, è capitato che l'insegnante raccontasse ai ragazzi, che spesso le chiedevano che cosa facesse quando non era con loro a scuola, del suo percorso universitario e della ricerca che aveva da poco condotto in Cina. I ragazzi, incuriositi da questo fatto, spesso le chiedevano di dir loro alcune parole in cinese. In quelle occasioni anche l'insegnante chiedeva loro di pronunciare quelle stesse parole nelle loro lingue e in classe si veniva a creare un'atmosfera divertente e giocosa.

agire glottodidatticamente, credo, significa stare *in una classe* e non, semplicemente, *in classe*, essere pronti a quella magnifica 'generosità semiotica', a quell'*essere consapevoli di sé come interlocutori*' (Pugliese 2009: 21), come agenti sociali nella nostra realtà che è e deve essere, principalmente, la classe.

Sarebbe auspicabile, a mio parere, ritornare a riflettere anche su quello che *si fa* sul nostro luogo di lavoro, a guardarci non solo mentre prepariamo le lezioni ma anche e soprattutto quando mettiamo in atto il processo di insegnamento linguistico, quando, insieme agli studenti, *agiamo*.

Anche la relazione didattica, dunque, può essere pensata come un'esperienza di incontro e condivisione in cui «gli individui co-esperiscono 'pezzi di vita', *con-vivenze*, mai uguali» (Piasere, 2002: 128), e in cui si verifica quella che Piasere definisce una vera e propria "*curvatura dell'esperienza*" (ivi: 44). Tale *curvatura*, infatti, propria anche dell'incontro etnografico, riflette «una reale cesura esperienziale» (*ibidem*) tra il *prima* e il *dopo* e fa sì che l'incontro con l'*altro*, reso possibile dalla reciprocità della messa in gioco e da un'apertura potenziale al cambiamento, abbia in sé un potere formativo e trasformativo per tutti i soggetti coinvolti.

5.5. *La disfrequenza scolastica degli alunni rom: come trasformare una difficoltà in una risorsa per tutti*

Come già accennato, una tematica su cui è necessario soffermarsi è la questione della notevole disfrequenza scolastica degli studenti, che rappresenta un fattore di forte criticità rispetto all'inserimento e all'inclusione scolastica degli alunni rom.

Durante i mesi di svolgimento dei laboratori è capitato spesso che gli alunni mancassero da scuola per molto tempo, o che frequentassero la scuola a settimane o giorni alterni.

Questa discontinuità nella frequenza scolastica richiedeva una costante rimodulazione delle attività proposte e una notevole flessibilità nella progettazione didattica.

I motivi per i quali gli studenti non frequentavano la scuola erano molteplici: problemi di salute, improvvisi viaggi all'estero dovuti alla malattia o alla morte di familiari nei paesi d'origine, feste o matrimoni all'interno della comunità, la nascita di un fratellino o di una sorellina, la necessità di aiutare un parente in ospedale fornendo assistenza e mediazione linguistica, a volte semplicemente il desiderio di restare a casa con la propria famiglia.

Se la disfrequenza scolastica degli alunni rom può rappresentare una grande sfida per gli insegnanti, è di certo necessario mostrare flessibilità e cercare di volta in volta di modificare i materiali e le attività che si era pensato di proporre per renderli spendibili nei confronti di tutti gli studenti presenti in quel momento nella classe.

È inoltre essenziale riuscire a coinvolgere gli alunni che tornano dopo essere stati assenti per molto tempo nel lavoro che si sta facendo con il resto del gruppo prendendosi del tempo per tornare sugli argomenti e le attività proposte in loro assenza.

E questo anche perché, come scrive Della Putta (2020: 29):

l'importanza del 'ritorno' alle cose viste prima sembra essere una necessità assoluta più che un'opzione: pianificare un sillabo a spirale è un accorgimento molto vantaggioso perché l'acquisizione linguistica è un processo che non va di pari passo con l'apprendimento e con il lavoro di classe. C'è infatti bisogno di molto tempo, di fissazione di routine linguistiche e di ripresa e riutilizzo costante e ripetuto delle strutture morfosintattiche affinché queste vengano interiorizzate dai discenti.

L'occasione del "ritorno" degli alunni può dunque trasformarsi in un'opportunità per tutti per tornare sulle cose che, pur essendo state "fatte" in classe, non sono per questo state necessariamente acquisite dagli studenti.

In questo senso, dunque, penso che sia possibile parlare della disfrequenza scolastica degli alunni rom in termini di sfide per tutti.

Inoltre, se da un punto di vista glottodidattico risulta efficace adottare una didattica a spirale, essa può anche favorire attività di *peer-education* e *peer-tutoring*, prevedendo ad esempio che siano i compagni a spiegare e raccontano ciò che è stato fatto nel corso delle precedenti lezioni.

L'educazione tra pari, infatti, può essere una risorsa sia per gli alunni rom, che possono in questo modo sentirsi accolti e coinvolti sin da subito nelle attività della classe, sia per i loro compagni. Come sottolinea anche Caon (2016: 77), il tutoraggio tra pari:

- *sviluppa al contempo strategie cognitive e metacognitive*: lo studente, dovendo spiegare al compagno, si trova nella condizione di dover negoziare i significati e può sviluppare strategie di efficacia comunicativa per facilitare la comprensione;
- *promuove il senso di competenza di ciascuno*, la fiducia personale e migliora l'autostima [...];
- *agisce su più intelligenze* [...];
- *allarga il ventaglio delle possibili aree di valutazione*. Durante le attività di Peer Tutoring emergono le competenze non linguistiche degli studenti che spesso non vengono riconosciute né valorizzate in classe [...];
- *permette a tutti gli studenti di maturare conoscenze e competenze di vario tipo*. [...] Nel tutoring, poi, la relazione non è monodirezionale ma bidirezionale poiché vi è una reciproca influenza dei partecipanti all'interazione. La comunicazione, dunque, perché sia efficace, dev'essere il frutto di una continua rinegoziazione dei significati in funzione dei feedback dell'altro [...].

Infine, dunque, anche la frequenza saltuaria degli alunni rom può essere trasformata dai docenti un'occasione positiva e finalizzata a migliorare l'apprendimento linguistico per tutti.

5.6. *Dall'oralità alla scrittura: l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura da parte degli alunni rom*

Un elemento che pone numerose sfide rispetto alla didattica rivolta ad alunni rom riguarda l'insegnamento e l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura.

Sin dall'avvio dei laboratori sono state subito evidenti le problematiche connesse all'apprendimento delle tecniche di lettura e scrittura da parte degli studenti.

Molti degli alunni che presentavano grosse difficoltà risultavano tuttavia iscritti agli ultimi anni della scuola secondaria di primo grado e avevano nella maggior parte dei casi compiuto l'intero percorso scolastico in Italia.

Lo scarso apprendimento delle abilità di letto-scrittura era inoltre evidente sia agli alunni che alle loro famiglie, che spesso lamentavano questa condizione, e si interrogavano sul significato di mandare i figli a scuola se essa non era in grado di fornire loro questi strumenti necessari.

Anche il corpo docente, pur avendo spesso impiegato molte energie e molte risorse nel corso degli anni, era costretto a constatare questo fallimento, senza riuscire tuttavia a comprenderne fino in fondo le cause o le possibili soluzioni.

L'acquisizione della scrittura in questo specifico contesto, infatti, può essere ancora più complessa rispetto alle consuete situazioni di classe, in quanto, come scrive Minuz (2016: 190):

L'acquisizione della scrittura non avviene spontaneamente, ma è il prodotto di un'istruzione specifica, data la natura artificiale, convenzionale della scrittura, da Ong (1986) definita 'tecnologia'. La scrittura è inoltre pratica sociale e culturale, situata storicamente. 'Strumento psicologico' di mediazione semiotica la definì Vygotskij (1966); l'ingresso nella scrittura segna l'accesso a un universo simbolico che la parola scritta media e genera.

Imparare a leggere e a scrivere è un processo complesso che richiede l'apprendimento di capacità che l'alfabetizzato ha introiettato e che comportano modificazioni delle forme del pensiero: ad esempio, l'automatizzazione e l'interiorizzazione della capacità di convertire sequenze di segni grafici in suoni e in significati; la consapevolezza della lingua come sistema; modalità di pensiero astratto e decontestualizzato mediato da testi (scritti).

Nel caso degli alunni rom, molto spesso vengono applicati «metodi per l'insegnamento della lettura e della scrittura non adeguati, meccanici e ripetitivi» (Sacco, 2009: 137), mentre invece «si deve partire dalla conoscenza della scrittura come di un oggetto culturale complesso» (*ibidem*).

Per quanto riguarda l'insegnamento della letto-scrittura, in particolare, si considerano in genere due tipi di metodi, quelli analitici, «che partono dalla frase o dalla parola e poi procedono attraverso l'analisi fino ad arrivare ad individuare le sillabe e i fonemi» (Sacco, 2004: 97), e quelli sintetici, «che al contrario partono dalla presentazione delle lettere per poi assemblarle in sillabe» (*ibidem*).

Per quanto riguarda gli alunni rom, come scrive Sacco (*ivi*: 98), un valido suggerimento potrebbe essere quello di adottare un metodo:

globale sillabico, che parte dalla globalità della frase, della parola, per arrivare gradatamente all'analisi dei suoni, passando non all'analisi delle lettere e dei singoli fonemi, ma mantenendo come anello di congiunzione del processo d'analisi e di costruzione della lingua scritta la sillaba.

Ovviamente, essere in grado di «decifrare un testo non equivale a saper leggere» (*ibidem*) e questo perché «il processo di apprendimento della lettura e della scrittura non investe soltanto le capacità percettive del bambino ma anche e specificatamente quelle cognitive e quelle psichiche, ed è collegato a tutto lo sviluppo e al processo di apprendimento del linguaggio e della cultura» (*ibidem*).

Come ricorda Sacco (2009: 137):

per quanto riguarda gli allievi rom e sinti, bisogna tener conto del passaggio dalla loro cultura orale, immaginifica, partecipativa, situazionale, alla cultura dei segni scritti, delle parole che trascritte sulla carta perdono il senso e il significato intensamente comunicativo e contestualizzato che invece possiedono, se pronunciate nei vari universi di discorso in famiglia e nella propria comunità.

Fare esplicito riferimento alla cultura orale degli studenti e alle modalità adoperate per l'apprendimento linguistico e comunicativo nel contesto dell'educazione informale familiare, potrebbe dunque suggerire agli insegnanti alcune tecniche didattiche più efficaci per lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura.

Inoltre, è necessario creare maggiori connessioni con la realtà esterna e partire da elementi che richiamino direttamente l'esperienza e la vita dei soggetti e che abbiano dunque per loro un significato.

Come scrive ad esempio Peano (2013: 123), nella sua ricerca svolta in una scuola primaria torinese, ad un certo punto si è osservata una trasformazione: «parole difficili che divenivano semplici, perché avevano un significato». E in merito al fatto di mantenere sempre una correlazione tra la forma e il significato delle parole, scrive Minuz (2016: 193):

la concezione dell'insegnamento che vede nel testo presentato, discusso, analizzato in classe il nucleo organizzatore della lezione è valida anche nell'alfabetizzazione primaria (Minuz, 2005). Dipende da come si guarda alla lingua e al suo insegnamento. Se si considera l'alfabetizzazione come semplice acquisizione delle capacità tecniche, la parola 'badante' sarà esaminata in primo luogo per le caratteristiche formali: parola trisillabe piana composta da sillabe CV - CVC - CV (dove C sta per consonante, V per vocale). In questa prospettiva non è rilevante che il significato delle parole sia compreso, ma che siano corretti l'abbinamento tra suoni e segni grafici e l'esecuzione del segno. Se invece l'alfabetizzazione è vista come sviluppo della capacità comunicativa, le parole sono studiate in quanto costruiscono significati in un testo: 'badante' riconosciuta in annuncio o copiata in un modulo che chieda informazioni anagrafiche.

Ci si è richiamati, in questo contesto, anche ad autori e tecniche che riguardano l'insegnamento delle abilità di letto-scrittura ad adulti poiché, come già sottolineato, la cultura rom sembra non assegnare alcun valore a quell'età della vita che noi definiamo "adolescenza". Gli insegnanti delle scuole secondarie che accolgono nelle loro classi alunni rom si trovano dunque a doversi confrontare con ragazzi che si percepiscono e sono considerati adulti all'interno della loro comunità. Inoltre, il loro sviluppo cognitivo e la loro conoscenza del mondo si diversificano dalle tipiche situazioni di apprendimento della letto-scrittura coincidenti con l'ingresso nella scuola primaria, dove gli approcci di insegnamento sono sicuramente adatti alla fascia di età sei-sette anni, ma risulterebbero inappropriati per questi "ragazzi grandi".

Alcuni degli elementi che caratterizzano l'apprendimento di questi studenti possono dunque essere posti in correlazione con le specificità che si riscontrano negli apprendenti adulti, tra cui ad esempio: «la priorità dell'orale sullo scritto, e quindi un più rapido sviluppo delle competenze di parlato e di ascolto, delle competenze pragmatiche su quelle grammaticali, dell'uso esteso di formule linguistiche non analizzate» (Minuz, 2016: 191). Così che difficilmente gli studenti «presentano un profilo che risponde ai descrittori di un unico livello» (*ibidem*).

Inoltre, rispetto alle motivazioni e agli interessi degli apprendenti, si può sottolineare, così come nel caso dell'apprendimento in età adulta, che l'insegnamento risulta «tanto più efficace quanto più è capace di collegarsi alle situazioni in cui l'apprendente potrà utilizzare ciò che viene insegnato in aula» (*ivi*: 192).

Infine, un ultimo elemento che permette di riconnettere l'insegnamento dell'italiano L2 a ragazzi rom con l'insegnamento linguistico rivolto ad adulti è la necessità, da parte degli studenti, di essere parte attiva del proprio processo di apprendimento, negoziando le modalità attraverso cui l'insegnante decide di impostare la sua didattica.

Un caso tratto da questa esperienza riguarda ad esempio la richiesta da parte di uno studente di poter avere un libro su cui studiare ed esercitarsi¹⁹.

Questo esempio può aiutare a riflettere su diversi aspetti: l'importanza di saper ascoltare gli studenti e saper prendere sul serio le loro richieste e i loro bisogni; il significato del libro come oggetto, e inoltre la materialità del libro connessa alla materialità della scrittura; il significato che può rappresentare l'apprendimento della letto-scrittura per bambini e ragazzi che, in molti casi, non possiedono a casa nessun libro da leggere o su cui scrivere.

Possedere un libro, dunque, in questo contesto, può forse facilitare, simbolicamente e semioticamente, il processo di apprendimento delle abilità di letto-scrittura.

Può essere opportuno, a questo proposito, riportare una riflessione antropologica in merito alle relazioni che i soggetti creano con i loro oggetti. Come scrive Meloni (2011: 197):

se riteniamo, come ad esempio fa Daniel Miller (2001), che gli oggetti che non siamo in grado di possedere alla fine ci possiedono, essere in grado di domesticare un oggetto ed inserirlo nel proprio habitat diventa un'azione fondamentale di trasformazione della merce – intesa come oggetto anonimo e seriale – in cosa o bene – da intendersi come oggetto fatto proprio, personalizzato, domesticato.

Appropriarsi di un oggetto materiale, e primariamente *culturale*, come il libro, può dunque rappresentare un primo avvicinamento, un'intermediazione, verso l'acquisizione non solo di un'abilità tecnica, ma di un intero universo simbolico e comunicativo.

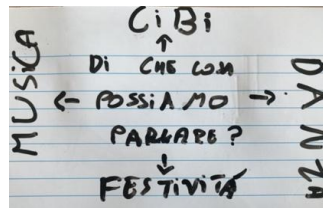
5.7. *Parlare del cibo, parlare di "noi"*

Durante l'esperienza di conduzione dei laboratori molto significativo è stato il lavoro realizzato per l'evento organizzato dall'Università di Torino e dal Comune di Torino in occasione della Giornata Internazionale della Lingua Madre.

L'obiettivo della Giornata della Lingua Madre era valorizzare il patrimonio linguistico e culturale degli studenti. Il progetto è stato quindi strutturato a partire da un obiettivo con forti valenze sociali e identitarie, ma che non riguardava apparentemente la lingua italiana. In realtà, il raggiungimento di questo obiettivo implicava mettere in gioco processi comunicativi complessi, offrendo numerose e varie occasioni di focalizzazione delle strutture e delle funzioni della L2. Inizialmente gli alunni hanno cercato di individuare, attraverso un'attività di *brainstorming*, l'argomento e il lavoro che avrebbero voluto presentare quel giorno. Il ruolo dell'insegnante, durante questa prima fase, è stato di facilitare e far emergere idee e contenuti da parte degli studenti.

¹⁹ Gli studenti rom che frequentavano i laboratori non possedevano alcun testo scolastico e questo perché, come spiegato dagli insegnanti, i libri risultavano troppo difficili per loro. La mancanza dei testi veniva tuttavia sottolineata in modo negativo da alcuni studenti, e in particolare da un alunno, S., che ad un certo punto ha esplicitamente chiesto all'insegnante di portare al laboratorio dei libri da leggere e su cui esercitarsi. S., dopo aver visto il libro degli esercizi portato dalla docente, ha chiesto di poterlo avere tutto per sé. In accordo anche con i compagni, si è dunque deciso che il libro potesse essere suo e che gli altri, se avessero voluto, avrebbero potuto esercitarsi con lui o avere delle fotocopie di alcune pagine del libro. S. ha subito scritto il proprio nome e la propria classe all'interno del libro, e da quel giorno lo ha sempre tenuto nello zaino e portato a tutte le lezioni del laboratorio, mostrando di volta in volta gli esercizi svolti e chiedendo di assegnargliene di nuovi. Il libro è stato inoltre utilizzato dall'insegnante di italiano di S. per lavorare con lui in momenti dedicati.

Figura 1. *Appunti dal brainstorming introduttivo all'attività laboratoriale*



Dopo una breve indagine, gli studenti hanno infine scelto come principale tematica il cibo. Il cibo infatti è risultato un argomento in grado di unire tutti gli studenti, sia perché, come ha detto uno dei ragazzi, “a tutti piace mangiare”, sia perché molti di loro amavano cucinare o aiutare la propria mamma o la propria nonna in cucina.

Figura 2. *Appunti presi sotto forma di schema*



L'argomento scelto dava inoltre la possibilità di esplorare le lingue parlate dagli studenti, a partire dall'analisi dei nomi dei cibi, degli ingredienti e attraverso la lettura e la scrittura di ricette, sia in italiano che nelle altre lingue.

Figura 3. *Appunti presi dai ragazzi sul significato del termine “lingua madre”*

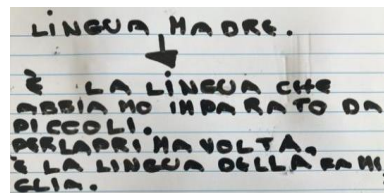
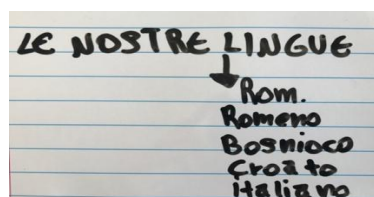


Figura 4. *Appunti presi dai ragazzi sulle lingue parlate a scuola e in famiglia*



Dopo la scelta dell'argomento (il cibo) e del prodotto finale da realizzare (un libro di ricette), il compito dell'insegnante è stato dunque di individuare le attività da svolgere in classe e le strutture linguistiche su cui focalizzare l'attenzione durante lo svolgimento dei *task*.

Per costruire un libro di ricette che illustrasse i piatti preferiti da ciascuno, le attività sono state realizzate attraverso una modalità cooperativa: ogni alunno ha assunto un compito complementare agli altri e funzionale al raggiungimento dell'obiettivo comune. Il gruppo, in alcuni momenti, è stato inoltre suddiviso in ulteriori piccoli sottogruppi, formati due o tre alunni, che si sono occupati di realizzare alcune parti specifiche del libro di ricette.

Gli alunni, nel corso delle lezioni hanno letto, scritto e trascritto le ricette da loro scelte; hanno riportato a fianco delle ricette gli ingredienti trascritti sia in italiano che nelle altre lingue; hanno realizzato dei disegni dei piatti descritti, e infine hanno preparato una presentazione PowerPoint e un discorso da leggere durante l'esposizione del loro lavoro in occasione dell'evento organizzato nella Sala Rossa di Palazzo di Città.

Figura 5. Copertina del libro di ricette realizzato dagli studenti



Figure 6-7. Interno del libro di ricette realizzato dagli studenti



Durante la realizzazione del progetto sono state inoltre svolte numerose attività di *focus on forms*, focalizzando le strutture linguistiche in costruzione, e interventi di *focus on form*, attraverso dei focus sulla lingua che prendevano forma proprio nell'ambito della conversazione in classe. Infatti, come sottolineano Nuzzo e Grassi (2016: 110), «gli

elementi linguistici su cui si focalizza l'attenzione non sono stabiliti a priori dall'insegnante», ma «dipendono da ciò che gli studenti stessi avvertono come problematico nel momento in cui cercano di trasmettere determinati contenuti nella lingua che stanno imparando [...]. In questo modo è probabile che la focalizzazione sugli aspetti formali del codice sia sincronizzata con il sillabo interno degli apprendenti, ossia con il loro stadio di sviluppo dell'interlingua e con la loro capacità di processazione».

È possibile fornire diverse tipologie di *feedback* diretti o indiretti, espliciti o impliciti, a seconda che si voglia correggere l'errore fornendo anche una spiegazione, riformulare l'enunciato fornendo la forma corretta o sollecitare lo studente ad autocorreggersi (Grassi, 2007).

È dunque sempre necessario chiedersi «che cosa correggere», «su quali tipi di strutture è più necessario dare *feedback*» (ivi: 132) «quando correggere» e, infine, «perché correggere»: «per un'immediata riformulazione corretta da parte dello studente (*uptake*) o per attivare un *noticing* che porti a ristrutturazione del sistema?» (ivi: 135).

Secondo la teoria dell'interazione «correggere immediatamente sarebbe più utile, perché solleciterebbe il *noticing* proprio quando l'attenzione su una data forma è massima. È il cosiddetto *focus on form* reattivo» (ivi: 136).

Alcuni brevi esempi tratti dal dialogo con gli studenti permettono di comprendere sia il livello di interlingua degli studenti sia le modalità di *focus on form* adottate:

S: Io a casa parlare tre lingue.

I: Ah sì? Tu a casa parli tre lingue? Io invece a casa parlo solo una lingua.

In questo caso è stata utilizzata la tecnica di riformulazione (*recast*): l'insegnante «incorpora le parole di contenuto dell'enunciato scorretto immediatamente precedente e lo modifica, correggendolo in qualche modo (foneticamente, sintatticamente, morfologicamente, lessicalmente)» (ivi: 139).

S: Fatto lui il video! Lui bravissimo!

I: HA FATTO lui il video? È stato bravissimo!

In questo caso, invece, è stata utilizzata la tecnica di ripetizione (*repetition*): l'insegnante «ripete l'enunciato dell'apprendente evidenziando l'errore attraverso l'enfasi» (*ibidem*).

Non solo tuttavia gli interventi di *focus on form* possono essere di tipo reattivo, come la correzione degli errori, ma, come si è potuto anche verificare nell'esperienza che si sta illustrando, anche di tipo proattivo. Conoscendo le caratteristiche specifiche dell'interlingua di ciascun alunno, infatti, è possibile modulare ad esempio il proprio parlato per fornire il modello di lingua su cui si vuole focalizzare l'attenzione. Nel laboratorio si è potuta constatare l'efficacia di questa prospettiva soprattutto rispetto alle difficoltà ortografiche di alcuni studenti nella percezione dell'allungamento consonantico nel flusso sonoro.

Un altro aspetto fondamentale per la realizzazione del progetto che ha avuto il suo culmine nella Giornata della Lingua Madre è rappresentato dal fatto di aver trasformato in risorsa l'eterogeneità del gruppo. Il gruppo che ha lavorato a questo specifico progetto era composto infatti da alunni della scuola primaria e da alunni della scuola secondaria di primo grado.

È importante sottolineare questo elemento anche alla luce di alcune considerazioni fatte da Peano (2013: 111) all'interno della sua ricerca: «l'abitudine di pensarsi sempre in

relazione favoriva nei bambini rom lo sviluppo di un atteggiamento cooperativo e di quelle che, nel linguaggio della cultura della scuola, sono definite 'abilità di tutoring'».

Se inizialmente un possibile fattore di criticità è stato individuato nella significativa differenza di età tra alcuni alunni, si è potuto osservare con il tempo come la peculiare composizione del gruppo favorisse invece nella classe un atteggiamento cooperativo e un'educazione tra pari. Bambine e bambini rom sono soliti svolgere in famiglia e a scuola compiti di responsabilità, come per esempio prendersi cura delle sorelle e dei fratelli più piccoli (ivi: 44). Questo elemento, all'interno di un laboratorio di lingua, può facilitare, da parte degli allievi, la messa in campo di tecniche quali il *peer teaching* o il *child language brokering*, una pratica al contempo «comunicativa, educativa e relazionale» (Pugliese, 2017: 88).

Infine, si è rivelata significativa la scelta dell'argomento per la Giornata della Lingua Madre. Il cibo, infatti, oltre ad essere connesso nelle diverse culture a peculiari significati simbolici e relazionali – come scrive Sahlins (2014: 15), ad esempio, in molte culture condividere vivande, mangiare insieme, o anche trarre nutrimento dalla stessa terra ha potenzialmente la capacità di creare parentela, così che il cibo si configura a livello transculturale come uno dei principali veicoli per la creazione di legami di reciprocità – permette anche di riflettere sulle vicinanze e le somiglianze culturali. Inoltre, quando si è parlato dei “nostri cibi” con i ragazzi, non si è parlato solo di cibi “tradizionali”. Alcuni studenti hanno ad esempio inserito tra i loro cibi preferiti, di cui hanno letto e scritto la ricetta, anche la pasta e le lasagne. Il cibo ha dunque permesso di parlare di qualcosa che ci rende “tutti uguali”, come hanno riportato gli studenti sulla copertina del libro e come hanno affermato nel loro “discorso di apertura” per la presentazione del lavoro: “abbiamo lingue diverse e culture diverse, ma siamo tutti uguali”. Questa frase, detta inizialmente da uno degli studenti in lingua italiana, è stata poi ripetuta dagli altri bambini e ragazzi in rumeno, bosniaco, croato e romanes, a testimonianza del plurilinguismo caratterizzante le comunità rom.

6. CONCLUSIONE

Come è stato ampiamente argomentato nel saggio, i popoli e le culture rom non risultano quasi mai dei soggetti “*buoni da pensare*” (Piasere, 1990), e questo perché, in genere, nelle nostre costruzioni mentali lo “zingaro buono” non esiste.

Tuttavia, prima ancora di chiederci se gli “zingari” possano o meno divenire “buoni da pensare”, potremmo indagare se lo possano essere i progetti a loro finalizzati. In questo caso risulta però necessario distinguere tra progetti che sono solo “*buoni da pensare*”, e progetti che sono invece realmente buoni ed efficaci.

Nel caso del progetto “Italiano L2 a scuola” si è sicuramente dimostrata vincente la strategia di coniugare l'approccio antropologico con le teorie e le metodologie glottodidattiche da noi presentate. Gli studenti coinvolti nei laboratori durante l'anno scolastico hanno dimostrato interesse e motivazione per il percorso intrapreso e hanno anche avuto in alcuni casi l'occasione di mostrare ad insegnanti ed educatori il percorso fatto. Questo è stato possibile in particolare durante l'evento per la Giornata della Lingua Madre organizzato nella Sala Rossa del Comune di Torino, dove gli studenti, molto emozionati, hanno avuto l'opportunità di presentare il loro lavoro davanti a compagni, insegnanti, docenti universitari e figure istituzionali. Purtroppo, subito dopo questa bella esperienza, i laboratori si sono interrotti a causa della diffusione dell'emergenza sanitaria e non è stato così possibile portare a termine il progetto. Ciò nonostante, la possibilità di rivedere, con questo contributo, le tappe e il senso di questo percorso ha permesso di

riflettere sulle metodologie adottate e sulla più ampia prospettiva dell'inclusione scolastica degli alunni rom, nella speranza di ritornare presto ad una didattica in presenza in cui tutti gli aspetti della fisicità concorrono alla creazione di una "situazione laboratorio".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2008), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Balsamo E. (2002), "Bambini immigrati e bisogni insoddisfatti: la via dell'etnopediatria", in Balsamo E., Favaro G., Giacalone F., Pavesi A., Samaniego M. (a cura di), *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, FrancoAngeli, Milano, pp. 99-160.
- Balsamo E. (2014), *Sono qui con te*, Il leone verde, Torino.
- Behar R. (1996), *The vulnerable observer. Anthropology that breaks your heart*, Beacon Press, Boston.
- Bernardi S., Dei F., Meloni P. (a cura di) (2011), *La materia del quotidiano. Per un'antropologia degli oggetti ordinari*, Pacini, Pisa.
- Berruto G. (1996), "Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica", in Colombo A., Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 25-40.
- Bezzecchi G. (2004), "Gli Zingari: 'una vita diversa'", in Ignazi S., Napoli M. (a cura di), *L'inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, Caritas Ambrosiana, Centro COME, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-30.
- Biscaldi A. (2016), "La responsabilità di esser-ci. I dilemmi etici della ricerca in antropologia applicata", in *Antropologia Pubblica*, 2, 2, pp. 27-39.
- Bolognesi I. (a cura di) (2009), "Rom, Sinti e Gagè: culture, processi educativi e diritti", *Educazione interculturale*, numero monografico, 7, 3.
- Bortone R. (2013), *Un futuro da scrivere. Percorsi europei di scolarizzazione dei rom*, ISTISS Editore, Roma.
- Bravi L. (2009), *Tra inclusione e esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Unicopli, Bologna.
- Calvo Buezas T. (1990), *Espana racista? Voces payas sobre los gitanos*, Editorial Anthropos, Barcelona.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- Caon F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Caon F. (2016a), "La CAD: fondamenti teorici e dimensione operativa" in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 9-34.
- Caon F. (2016b), "Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD" in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 69-88.
- Caon F., Tonioli V. (2016), "La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa", in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 137-154.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- Courtiade Marcel (1998), "Structure dialectale de la langue romani", in *Interface*, 31, pp. 9-14.
- D'Annunzio B. (2016), "Modelli operativi per l'educazione linguistica nella CAD", in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonaccioloescher, Torino, pp. 141-152.
- D'Orsi L. (2018), "Antropologia, educazione e multiculturalismo", in Dei F. (a cura di), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini, Pisa, pp. 41-70.
- De Bartolomeis F. (1978), *Sistema dei laboratori: per una scuola nuova necessaria e possibile*, Feltrinelli, Milano.
- De Certeau M. (2005), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma (ed. or. 1980, *L'invention du quotidien, I: Arts de faire*, Gallimard, Paris).
- Dei F. (2007), "Sull'uso pubblico delle scienze sociali, dal punto di vista dell'antropologia", in *Sociologica*, 1, 2, pp. 1-15.
- Dei F. (2011), "A cosa serve l'etnografia in una scuola?", in Simonicca A. (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma, pp. 381-397.
- Dei F. (2017), "Di Stato si muore? Per una critica dell'antropologia critica", in Dei F., Di Pasquale C. (a cura di), *Stato, violenza, libertà. La "critica del potere" e l'antropologia contemporanea*, Donzelli, Roma, pp. 9-49.
- Dei F. (2018), "Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico?", in Dei F. (a cura di), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini, Pisa, pp. 9-39.
- Della Putta P. (2012), "Voce, percezione e pazienza: alcune riflessioni sull'insegnamento dell'italiano lingua non materna", in *LEND – lingua e nuova didattica*, 1, pp. 9-17.
- Della Putta P. (2020), "Gli alunni non italofoeni a scuola. Osservazioni tecnico-pratiche su un fenomeno di alta rilevanza", in *LEND – lingua e nuova didattica*, 2, pp. 8-35.
- Deutsch M. (1949), "A theory of cooperation and competition", in *Human Relations*, 2, pp. 129-152.
- Douglas M. (1993), *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1966, *Purity and danger. An analysis of concepts of pollution and taboo*, Routledge, London).
- Duberti N. (2010), "Trin kamlé tikné: studenti sinti a Rocca de' Baldi (Cuneo)", in *Bollettino dell'atlante linguistico italiano*, III, 34, Istituto dell'atlante linguistico italiano, Università di Torino, pp. 37-78.
- Ellis R. (2003), *Task-based language and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Fabian J. (2000), *Il tempo e gli altri. La politica del tempo in antropologia*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli (ed. or. 1983, *Time and the other*, Columbia University Press, New York).
- Fabiotti U. (1995), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Farmer P. (2004), "An anthropology of structural violence", in *Current Anthropology*, University of Chicago Press, 45, 3, pp. 305-325 (trad. it. di Ivo Quaranta, 2006, "Un'antropologia della violenza strutturale", in *Annuario di Antropologia*, 8, pp. 17-49).
- Galloni F. (2014), "Etnografia e intercultura", in Gobbo F., Simonicca A. (a cura di), *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma, pp. 192-209.
- Gardner H. (1993), *Multiple intelligences: the theory in practice*, Basic Books, New York.
- Gardner H. (1999), *Intelligences reframed: multiple intelligences in the 21st Century*, Basic Books, New York.

- Gobbo F. (2003), "C'è una giostra nel futuro? Esperienza scolastica e processo di inculturazione in una minoranza occupazionale nomade", in Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell'Educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*, Unicopli, Milano, pp. 209-245.
- Gobbo F., Simonicca A. (a cura di) (2014), *Etnografia e intercultura*, CISU, Roma.
- Gomes A. M. (1998), "Vegna che ta fago scriver". *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sintì*, CISU, Roma.
- Grassi R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- Ignazi S., Napoli M. (a cura di) (2004), *L'inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, Caritas Ambrosiana, Centro COME, FrancoAngeli, Milano.
- Ingold T. (2018), *Anthropology and/as education*, Routledge, London-New York.
- Johnson D. W. (2003), "Social interdependence: the interrelationships among theory, research, and practice", in *American Psychologist*, 58, 11, pp. 931-945.
- Johnson D. W., Johnson R., Holubec E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.
- LeVine R. A., New R. S. (a cura di) (2009), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Cortina, Milano (ed. or. 2008, *Anthropology and child development. A cross-cultural reader*, Blackwell, Hoboken).
- Lofranco Z. T., Ginesi V., Reinini L. M. (2019), "Chi impara da chi? Fare antropologia con la scuola tra ricerca e azione", in *Antropologia Pubblica*, 5, 1, pp. 49-65.
- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey.
- Lucatti D. (2009), "I servizi sociali. Rom a servizio o servizi per i rom?", in Vitale T. (a cura di), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Carocci, Roma, pp. 113-117.
- Lyster R., Ranta L. (1997), "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms", in *Studies in second language acquisition* 19, 1, pp. 37-66.
- Melero Rodríguez C. A. (a cura di) (2016), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Meloni P. (2011), "La cultura materiale nella sfera domestica", in Bernardi S., Dei F., Meloni P. (a cura di), *La materia del quotidiano. Per un'antropologia degli oggetti ordinari*, Pacini, Pisa, pp. 183-201.
- Meloni P. (2013), "Oggetti di vita quotidiana e relazioni sociali: una riflessione sugli studi di Daniel Miller", in *Lares*, pp. 351-360.
- Miller D. (2001) (a cura di), *Home possessions: material culture behind closed doors*, Berg, Oxford.
- Miller D. (2013), *Per un'antropologia delle cose*, Ledizioni, Milano.
- Miller D. (2014), *Cose che parlano di noi. Un antropologo a casa nostra*, il Mulino, Bologna.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in lingua seconda*, Carocci, Roma.
- Minuz F. (2016), "Adulti analfabeti e debolmente scolarizzati nella CAD", in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 189-196.
- Miscioscia S. (2014), "Scuola, campi e carcere. Educazione, formazione e rieducazione per rom e sinti: note per un'antropologia applicata", in *DADA - Rivista di Antropologia Post-Globale*, 2, pp. 99-122.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Olivier de Sardan J. P. (1995), "La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie", in *Enquête*, 1, pp. 71-112 (trad. it. 2009, "La politica del campo.

- Sulla produzione di dati in antropologia” in Cappelletto F. (a cura di), *Vivere l'etnografia*, SEID, Firenze, pp. 27-64).
- Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna.
- Pavlovic D. (2008), “I ghetti del XXI secolo e i diritti negati”, in *Confronti*, dossier.
- Pavlovic D. (2009), “Divisi in due. Tra il campo e la scuola, tra i Rom e i Gagè”, in *Educazione Interculturale*, 7, 3, pp. 311-320.
- Peano G. (2013), *Bambini rom, alunni rom. Un'etnografia della scuola*, CISU, Roma.
- Piasere L. (1990), “Ma gli Zingari sono ‘buoni da pensare’ antropologicamente?”, in *La Ricerca Folklorica*, 22, pp. 7-16.
- Piasere L. (1991), *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*, CISU, Roma.
- Piasere L. (1999), *Un mondo di mondi. Antropologia delle culture rom*, L’Ancora del Mediterraneo, Napoli.
- Piasere L. (2002), *L’etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Bari-Roma.
- Piasere L. (2004a), “La sfida: dire ‘qualcosa di antropologico’ sulla scuola”, in *Antropologia*, IV, 4, numero monografico “Scuola”, pp. 7-17.
- Piasere L. (a cura di) (2004b), “I rom nella scuola italiana: resistenze, reinterpretazioni, successi”, in *Quaderni di sociologia*, 36, numero monografico.
- Piasere L. (2006), “Che cos’è un campo nomadi?”, in *Achab. Rivista di Antropologia*, VIII, pp. 8-16.
- Piasere L. (2012), “Che cos’è l’antiziganismo?”, in *Antropologia e Teatro*, 3, pp. 126-149.
- Piasere L. (2018), *I rom d’Europa. Una storia moderna*, Laterza, Edizione digitale, Bari-Roma.
- Piasere L., Saletti Salza C., Tauber E. (2003), “L’educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea”, in Scarduelli P. (a cura di), *Antropologia dell’Occidente*, Meltemi, Roma, pp. 103-134.
- Pontrandolfo S. (2004), *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, CISU, Roma.
- Pugliese R. (2009), “Lingua, cultura, cittadinanza per la classe di italiano lingua seconda”, in Avellini L., Pugliese R. (a cura di), *Lingua, cultura, cittadinanza*, EMIL, Bologna.
- Pugliese R. (2017), “Tradurre per la compagna di banco. *Child language brokering* e interazioni costruttive nella classe plurilingue”, in Corrà L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Aracne, Roma, pp. 87-118.
- Remotti F. (2019), *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Laterza, Bari-Roma.
- Rositani A. (2020), “*Ai miei figli parlerò solo rom!*” *La forza della marginalità. Uno studio sulla minoranza romanì a Torino*, Tesi di laurea magistrale in Scienze Linguistiche, Università degli Studi di Torino (tesi non pubblicata).
- Sacco A. (2004a), “L’inserimento scolastico dei bambini zingari: alcune riflessioni sulla ricerca del metodo e delle strategie didattiche”, in Ignazi S., Napoli M. (a cura di), *L’inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, Caritas Ambrosiana, Centro COME, FrancoAngeli, Milano, pp. 85-98.
- Sacco A. (2004b), “L’apprendimento della lingua orale e scritta attraverso la poesia e la letteratura”, in Ignazi S., Napoli M. (a cura di), *L’inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, Caritas Ambrosiana, Centro COME, FrancoAngeli, Milano, pp. 99-109.
- Sacco A. (2009), “La scuola. Luogo di appartenenza o di esclusione?”, in Vitale T. (a cura di), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Carocci, Roma, pp. 132-138.
- Sahlins M. (2014), *La parentela. Cos’è e cosa non è*, Elèuthera, Milano (ed. or. 2013, *What kinship is – and is not*, University of Chicago Press, Chicago).
- Saletti Salza C. (2003), *Bambini del campo nomadi. Bambini romanì a Torino*, CISU, Roma.
- Saletti Salza C. (2004), “Non c’è proprio niente da ridere. Sulle strategie di gestione del quotidiano scolastico di alcuni alunni rom”, in *Quaderni di Sociologia*, 36, pp. 7-29.

- Saletti Salza C. (2009), "La scuola: un ambiente educativo?", in *Educazione interculturale*, 7, 3, pp. 337-345.
- Saletti Salza C. (2010), *Dalla tutela al genocidio? Le adozioni dei minori rom e sinti in Italia (1985-2005)*, CISU, Roma.
- Saletti Salza C. (2014), *Famiglie amputate. Le adozioni dei minori dal punto di vista dei rom*, CISU, Roma.
- Scheper-Hughes N. (1993), *Death without weeping. The violence of everyday life in Brazil*, University of California Press, Berkeley.
- Scheper-Hughes N. (1995), "The primacy of the ethical: propositions for a militant anthropology", in *Current Anthropology*, 36, 3, pp. 409-440.
- Scheper-Hughes N. (2009), "Making anthropology public", in *Anthropology Today*, 25, 4, pp. 1-3.
- Scuola di Barbiana (a cura di) (1990), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Severi I. (2019), *Quick and dirty. Antropologia pubblica, applicata e professionale*, Ed.it, Firenze.
- Sidoti S. P. (2004), "Apprendisti scolari, alunni renitenti. Il caso speciale dei camminanti di Noto", in *Antropologia*, IV, 4, numero monografico "Scuola", pp. 117-139.
- Simonica A. (a cura di) (2011), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma.
- Sigona N., Monasta L. (a cura di) (2006), *Cittadinanze imperfette. Rapporto sulla discriminazione razziale di rom e sinti in Italia*, Spartaco Edizioni, Santa Maria Capua Vetere (CE).
- Sordella S., Andorno C. (2017), "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Éveil aux langues nella scuola primaria", *Italiano Lingua Due*, 2, 9, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.
- Stoller F. (2006), "Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts", in Beckett G. H., Miller P. C. (a cura di), *Project-Based Second and Foreign Language education: past, present, and future*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut, pp. 19-40.
- Tarabusi F. (2019), "Senso condiviso. Sapere antropologico e altre expertise professionali: un'introduzione", in *Antropologia Pubblica*, 5, 1, pp. 31-47.
- Tauber E. (2003), *Me ham Sinti, me ham kek Gage. About Sinti, childhood, school and the others*, Rapporto di ricerca del progetto "The education of the Gypsy childhood in Europe", Dipartimento di Studi sociali, Università di Firenze.
- Vitale T. (a cura di) (2009), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Carocci, Roma.
- Vygotskij L. S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbèra, Firenze (ed. or. 1934, *Мышление и речь. Психологические исследования*, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe izdatel'stvo, Moskva-Leningrad).
- Zaniboni P. (2004), "Itinerari per l'insegnamento della matematica", in Ignazi S., Napoli M. (a cura di), *L'inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*, Caritas Ambrosiana, Centro COME, FrancoAngeli, Milano, pp. 110-123.