

Paola Trevisan

Scrivere e leggere. Etnografia politica di un corso per l'alfabetizzazione di adulti sinti

Sinti a Reggio Emilia

Fin dai primi anni Sessanta diverse famiglie sinte imparentate fra loro cominciarono a svernare nelle città di Modena, Bologna e Reggio Emilia, continuando invece a spostarsi, da marzo a fine ottobre, lungo itinerari interprovinciali che toccavano fiere e sagre in Emilia Romagna, basso Veneto e bassa Lombardia (si partiva il 19 marzo, per la fiera di san Giuseppe, e si ritornava per la celebrazione dei morti). Vari furono i motivi che resero possibile un radicamento in queste città (Domenichini 1980; Gulli 1995), fra cui sicuramente la possibilità di ottenere la residenza, grazie al diretto interessamento di alcuni sacerdoti che operavano fra gli zingari¹ e i viaggianti. In questo scritto farò esclusivamente riferimento alla situazione reggiana, dove il forte impegno della congregazione dei Servi della Chiesa, a cui appartenevano i cappellani degli zingari, permise a molti sinti di ottenere la residenza presso istituti religiosi. La residenza permetteva sia il rilascio di documenti come la carta d'identità e la patente, sia l'ottenimento dei cosiddetti *libretti*, forniti dal Ministero dello Spettacolo, di cui dovettero essere forniti gli esercenti degli spettacoli viaggianti per poter lavorare. Erano diverse, infatti, le famiglie di sinti reggiani che lavoravano con le giostre, attività che molti poi abbandonarono negli anni Ottanta per la crisi del settore, ma che alcuni continuano a esercitare tutt'oggi.

Pur mancando analisi dettagliate che ricostruiscono i tempi e le modalità con cui altre comunità sinte del Nord Italia si sono legate a un territorio particolare, la richiesta e l'ottenimento della residenza da parte di gruppi itineranti può essere letta come un primo passaggio verso una certa visibilità, almeno nei confronti della comunità locale.

D'altro canto, verso la metà degli anni Sessanta prendeva avvio il primo tentativo di scolarizzazione degli zingari in Italia, con l'istituzione di classi speciali denominate Lacio Drom (Piasere 1991; Trevisan 2002;

Cagnoni 2003). Risale al 1965 la stipula della convenzione fra il Ministero della Pubblica Istruzione, l'Istituto di pedagogia dell'Università di Padova e un'associazione dedita già da alcuni anni alla *promozione sociale* degli zingari, l'Opera nomadi (ON). Le prime città in Italia dove furono istituite tali scuole speciali furono Roma, Pescara, Giulianova, Modena, Reggio Emilia, Lucca, Milano, Trento e Bolzano (Karpati 1966, 1967). Gli insegnanti, dipendenti dello Stato, dovevano frequentare obbligatoriamente dei corsi di formazione tenuti dall'ON, la quale finì per avere un'influenza notevole sulla loro selezione, controllando anche tramite i diari che essi dovevano redigere giornalmente gli atteggiamenti e le scelte degli insegnanti².

In molte città dove erano state attivate le scuole speciali Lacio Drom fu proprio il personale insegnante a dar vita a nuove sezioni dell'Opera nomadi: a Reggio Emilia la sovrapposizione fu totale, dato che il direttore scolastico, il rappresentante del Patronato scolastico e molti degli insegnanti delle classi speciali ne diventarono membri attivi.

L'apertura delle scuole Lacio Drom diventò anche una spinta per richiedere alle amministrazioni comunali l'istituzione dei primi *campi nomadi* in Italia.

Senza avere la pretesa di analizzare le complesse interrelazioni fra l'associazionismo *pro zingari*, praticato in Italia soprattutto dall'Opera nomadi, l'istituzione di scuole speciali e l'apertura dei primi campi nomadi, vorrei evidenziare che, a Reggio Emilia, le medesime persone (tutti *gage*, ossia non zingari) danno vita e gestiscono questi tre eventi, che per decenni tenteranno d'incidere sulla comunità dei sinti reggiani.

In questo scritto utilizzerò l'espressione associazionismo *pro zingari* per riferirmi a tutte quelle associazioni che operano *a favore* degli zingari senza che questi ultimi ne abbiano richiesto l'intervento o vi partecipino attivamente e dove le massime cariche sono occupate da *gage* (non zingari), che ne definiscono gli obiettivi e le strategie. Chiamo invece *associazioni zingare* tutte quelle in cui i diretti interessati (sinti, rom, kalé, manuš ecc.) vi svolgono un ruolo fondamentale. La distinzione però non è sempre netta, dal momento che nelle *associazioni zingare* vi possono essere attivisti *gage* e in quelle *pro zingari* alcuni sinti o rom con incarichi formali, anche di rilievo nazionale, e/o responsabili di sezioni locali. Questa difficoltà a indicare con termini univoci la complessità delle situazioni reali può essere superata prestando attenzione ai singoli contesti in cui si sviluppano le diverse forme di associazionismo, con riferimento anche alle politiche nazionali e locali messe in atto dalle istituzioni che incidono sul territorio in cui vivono le comunità in questione.

Negli anni Novanta, dopo un'attività trentennale, la sezione reggiana dell'Opera nomadi entra in crisi sia perché non riesce a rispondere ai problemi della comunità che aveva tentato di rappresentare, sia perché i

suoi attivisti storici escono di scena. Nel contesto locale tale associazione aveva comunque un ruolo riconosciuto dalle istituzioni cittadine e rappresentava, anche agli occhi di alcuni sinti, un'istanza per poter interloquire con le istituzioni. Quindi, al momento del rinnovo delle cariche, due dei capofamiglia sinti che da più anni avevano legami stretti con gli attivisti dell'Opera nomadi, si fecero eleggere alle più alte cariche dell'associazione, nella speranza che i predecessori *gagè* li avrebbero adeguatamente guidati nel reperimento di nuove risorse e soluzioni adeguate. Questo però non succede e l'Opera nomadi, pur essendo in mano ai sinti, non riesce a trovare strategie soddisfacenti per ottenere risposte dalle istituzioni cittadine. Per questo, già alla fine degli anni Novanta, non si riesce più a rinnovarne le cariche.

Proprio in questo decennio si sommano diversi problemi: molte famiglie lasciano le attività legate allo spettacolo viaggiante e si trovano a dover riorganizzare le proprie nicchie economiche; aumentano le difficoltà gestionali nei tre campi-sosta comunali come pure quelle delle famiglie che stazionano su terreni di proprietà, quasi sempre agricoli³; infine si fanno più tesi i rapporti con le forze dell'ordine.

Nell'ottobre 1998 si costituisce la sezione reggiana dell'associazione Them romanò ("Mondo zingaro") che viene registrata, con atto notarile, come organizzazione non lucrativa di utilità sociale (ONLUS). Come recita lo statuto, essa svolge in particolare "attività nel settore della tutela dei diritti civili, della promozione della cultura e della formazione professionale, volendo favorire lo sviluppo, nel territorio nazionale, della coscienza zingara, per il recupero dell'identità e dignità di tale popolo" (art. 3 dello statuto). Nel primo anno i soci risultano essere settantotto, fra cui una sola *gagi*, l'ispiratrice politica dell'associazione che, a Reggio Emilia, si occupa prevalentemente di sinti⁴. Tale sezione si propone di dare risposte incisive ai diversi problemi della comunità; in particolare riesce a ottenere un significativo miglioramento rispetto a quanto previsto dalla Legge regionale sulle minoranze nomadi in Emilia Romagna (L. R. n. 47 del 1988), introducendo la possibilità di trasformare le aree-sosta per nomadi (leggi *campi nomadi*) nelle cosiddette micro-aree⁵. Quella che è una vittoria sul piano legislativo si dimostrerà ben presto un problema sul piano delle relazioni interfamiliari, e la realizzazione delle micro-aree non gioverà affatto alla tenuta e alla fama dell'associazione che ne è stata la promotrice.

Questa seconda associazione di sinti reggiani non si è limitata ad affrontare il problema dell'habitat e della gestione degli insediamenti, ma si è mossa su un raggio più ampio, cercando soluzioni alla spinosa questione della scarsa frequenza dei ragazzi sinti alla scuola media e chiedendo con successo l'istituzione di un primo corso di alfabetizzazione per adulti. A tale corso aderiranno non solo i soci e le massime cariche

dell'associazione Them romanò, ma anche i sinti dell'Opera nomadi. Infatti, mentre le due associazioni si contrappongono nettamente a livello nazionale, a livello locale le relazioni si articolano in modo assai più complesso. In un primo periodo la condivisione di obiettivi comuni e la consapevolezza che per la prima volta, e in entrambi i casi, fossero i sinti stessi a ricoprire ruoli e cariche importanti faceva sì che le due associazioni marciassero all'unisono. Man mano che si ottenevano i primi successi, attribuibili per altro alla neonata associazione che aveva un'incisività politica maggiore, le cose si complicarono parecchio. Per l'associazione Them romanò fu sempre più difficile, rispetto all'intera comunità sinta, gestire il successo e la distribuzione delle relative risorse economiche (intese soprattutto come accesso ai servizi). Per la sezione dell'Opera nomadi fu difficile gestire lo smacco di non aver ottenuto nulla, e l'ormai esiguo numero di sinti che la rappresentava attribuì alla latitanza dei predecessori *gaje* il proprio fallimento. Il corso di alfabetizzazione per adulti ha inizio nel momento in cui le due associazioni si trovano a gestire problemi assai diversi, ma soprattutto quando le reti familiari a cui facevano capo i rispettivi attivisti entrano in conflitto per svariati motivi, non solo in relazione alle vicende dell'associazionismo sinto⁶.

I sinti e la “Scuola popolare”

Accingendomi a una riflessione sui corsi di alfabetizzazione per adulti sinti tenutisi recentemente a Reggio Emilia, sono partita dal materiale archivistico reperito mentre mi occupavo delle scuole speciali per bambini zingari⁷. Nell'archivio del VI Circolo didattico di Reggio Emilia, due registri recano la scritta: Scuola popolare. Gli allievi erano esclusivamente adulti e giovani adulti sinti. Attivati per gli anni scolastici 1966-67 e 1967-68, entrambi i corsi furono tenuti da insegnanti che, negli stessi anni, lavoravano nelle scuole speciali Lacio Drom.

Tenterò di rileggere questo materiale archivistico per comparare questa prima esperienza di scuola per adulti a quelle che hanno avuto luogo più di recente.

La Scuola popolare era stata istituita su scala nazionale fin dal 1947 per combattere l'analfabetismo fra la popolazione adulta ed era articolata in corsi di istruzione elementare denominati A.B.C. In una breve descrizione critica di tali corsi si legge:

I corsi A.B.C. si sono rivelati assolutamente inadeguati a risolvere i problemi della sottoscolarizzazione degli adulti (...). Gli interventi statali sono stati caratterizzati dalla loro frammentarietà, accentuata fra l'altro dalla possibilità di

appaltare i corsi stessi ad enti privati, associazioni, ecc., con la conseguenza di una loro gestione spesso clientelare, assistenziale ed arbitraria (Paternolli 1981, pp.18-19).

Nel caso reggiano è ancora l'Opera nomadi a promuovere e gestire tale iniziativa.

Nell'anno scolastico 1966-67 viene attivato un corso A per analfabeti adulti dello spettacolo viaggiante. Dal registro di classe risultano iscritti trenta allievi, ma solo per dieci abbiamo i dati relativi al luogo e alla data di nascita. La generale mancanza di dati e di precisione nella compilazione di questo primo registro rende difficile un calcolo anche approssimativo delle assenze nei sei mesi di durata del corso (dal primo dicembre 1966 al 28 aprile 1967 con una ripresa dal 24 ottobre al 23 novembre del 1967). Un mio tentativo di riconteggiare le assenze (che dovrebbero essere state riportate quotidianamente per ogni allievo), mette comunque in evidenza che i dieci allievi di cui sono stati segnalati i dati anagrafici sono proprio quelli che frequentavano con una certa assiduità, essendo presenti per circa quattro mesi su sei. Nella parte del registro riservata al "Diario delle lezioni", il maestro annota, oltre all'andamento delle lezioni e altri avvenimenti rilevanti, le presenze giornaliere: dal 10 febbraio⁸ al 23 novembre le presenze vanno da un massimo di tredici allievi a nessun presente. Pur non avendo abbastanza informazioni per comprendere una frequenza tanto scarsa, a fronte di ben trenta iscritti, tento una lettura di quella parte del registro che ci permette di comprendere, seppur parzialmente, come si svolse questa prima esperienza di scuola per giovani adulti sinti. L'età, per i dieci allievi di cui si hanno dati anagrafici, varia dai quattordici ai diciassette anni: si tratta quindi di ragazzi che non rientravano più nell'obbligo scolastico.

Il ruolo dell'associazionismo *pro zingari*, a cui si deve anche questa iniziativa di scolarizzazione, trapela già dalle annotazioni del maestro fatte il primo⁹ giorno di scuola: "Introduzione del cappellano, Don Luigi Veratti, sugli scopi del corso popolare"; oppure, domenica 26 febbraio 1967: "Prima comunione e cresima per tutti i bambini dello spettacolo viaggiante. Presenti Don Dino Torreggiani e Monsignor Vescovo. Organizzata la presenza dei padrini adulti. Fotografie ai gruppi".

La frequenza si rivela da subito un problema. Già il 2 dicembre 1966, secondo giorno di scuola, non vi è nessun presente: "È uscita dal carcere una di loro. È festa per tutti". Per il mese di gennaio, quando le annotazioni non sono più giornaliere ma mensili, veniamo a sapere che "In questo mese le assenze sono state numerose. Ciò è dovuto all'accentramento delle carovane a Villa Ospizio e all'impossibilità della corrierina di trasportare gli scolari a scuola", mentre a febbraio:

Con l'inizio di questo mese, si è pensato di facilitare la presenza degli adulti alla scuola serale organizzando un servizio di macchine (la mia e alcune dello spettacolo) in attesa della soluzione di un progetto presentato in Comune, per la riparazione di una casa¹⁰ che si trova nel campo delle carovane.

Le annotazioni sul registro riportano anche: "Nessun presente, sono andati tutti al cinema" (in data 20 marzo 1967 e in data 29 marzo 1967), oppure spiegazioni da cui trapela una certa ironia: "Nessuno, causa pulizie di Pasqua" (22 marzo 1967), oppure semplicemente: "Nessun presente" (per ben sei giorni oltre ai casi già riportati).

Per quanto riguarda invece le attività svolte, già dal secondo giorno di scuola il maestro annota, forse con un pizzico d'ironia: "Pulizia dal vero del proprio corpo. Docce"; pure l'ultimo giorno prima delle vacanze di Natale viene annotato: "Festa di chiusura del primo mese di scuola, (...) Pulizia. Docce". Va specificato che la richiesta, praticamente settimanale, di potersi lavare viene formulata espressamente dagli alunni, su imitazione di quanto essi sapevano avvenire nei corsi diurni delle classi speciali Lacio Drom. Nei corsi per adulti tale attività non era stata prevista, ma l'insegnante vi acconsente. Anche se non viene esplicitato, è del tutto probabile che nei giorni dedicati alle attività d'igiene personale le restanti attività scolastiche siano state ridotte al minimo. Per quanto riguarda le lezioni, non vi sono descrizioni particolarmente accurate né dei livelli di partenza¹¹ dei frequentanti, né dei risultati raggiunti, e l'unico indizio sull'interesse e l'adesione dei sinti possiamo tentare di dedurlo dalla loro non assidua presenza. Il 23 novembre 1967, data degli esami, sono presenti in otto: sette verranno promossi alla classe terza e per uno si procede alla bocciatura (va segnalato che fra i sette promossi due non risultano iscritti nel registro della Scuola popolare di quell'anno: uno risulta iscritto alle scuole Lacio Drom nell'anno scolastico 1965-66, dell'altro non ho trovato traccia in alcun registro).

Per quanto riguarda i programmi, s'inizia con la presentazione di vocali e consonanti e, man mano, si propongono esercizi di scrittura (piccoli dettati), di lettura (all'inizio fatta dal maestro) e di aritmetica (numerazione decimale e operazioni in colonna). Gli esercizi di scrittura comprendono, fin dai primi giorni di scuola, il passare dallo stampato al corsivo; nell'ultimo mese alcuni allievi cominciano a comporre delle lettere per i parenti, attività che l'anno successivo verrà richiesta con sempre maggior frequenza.

Per l'anno scolastico 1967-68 il registro di classe viene compilato in modo più completo, si tratta di un corso A e B, per trenta semianalfabeti dello spettacolo viaggiante, che inizia il 27 novembre 1967 (quattro giorni dopo la conclusione degli esami del corso precedente) e termina il 22 maggio del 1968. Gli esami si tengono però il 20 aprile, forse si teme-

va che gli allievi non avrebbero continuato a frequentare dato che molti erano impegnati con le giostre.

Dai dati anagrafici, disponibili per venticinque allievi, emerge che in questo secondo anno l'età è più alta, andando dai quattordici ai trentacinque anni, con la presenza di ben quattro ragazze. Su trenta iscritti, due hanno sostenuto gli esami del corso precedente (fra cui l'allievo bocciato) e almeno¹² altri due lo avevano frequentato, seppur saltuariamente. Risulta quindi basso il numero di coloro che si dimostrano interessati a ripetere l'esperienza scolastica, pur essendo questo secondo corso più avanzato rispetto al primo. Anche per quell'anno scolastico gli allievi effettivamente frequentanti sono pochi, ma è minore il numero di giorni in cui non si presenta nessuno. Quando ciò succede, la motivazione riportata dall'insegnante fornisce ai posteri spaccati della vita della comunità sinta. Così, in data 20 febbraio 1968 viene annotato: "Nessun presente perché sono andati tutti a Bologna ad un funerale di una bambina sinta di 7 anni, rimasta fulminata"; mentre il 13 maggio 1968 si legge: "Tutti i ragazzi sono andati via per affari, così hanno detto le donne. Mi sono trattenuta nelle carovane per compilare documenti", e lo stesso si verifica il 16 dello stesso mese. Il 29 febbraio 1968 vi sono solo tre allievi presenti e la maestra annota: "Vado al campo a prendere i ragazzi, ma alcuni sono occupati a pitturare le loro giostre e non vogliono venire a scuola"; il 6 marzo sono quattro gli alunni presenti: "Passo sempre dalle carovane per raccogliere i ragazzi, perché come al solito alcuni vengono a scuola spontaneamente, altri si fanno ancora pregare"¹³. Sempre nel Diario delle lezioni possiamo trovare annotazioni interessanti su alcune questioni che risulteranno centrali anche nell'analisi delle più recenti esperienze di scolarizzazione degli adulti. Estrapolando dalle annotazioni dell'insegnante le richieste che provenivano direttamente dagli allievi, si nota, oltre a un utilizzo della scuola per potersi lavare, un progressivo insistere sulla possibilità di scrivere lettere ai parenti e una preferenza per gli esercizi di scrittura rispetto a quelli di lettura, nonostante le difficoltà nella composizione anche di semplici frasi più volte segnalata dall'insegnante. Essa propone invece dettati quotidiani, come era evidentemente in uso nelle scuole elementari del tempo, annotando, con una certa precisione, le difficoltà dei suoi allievi che riguardano sia la grafia sia l'ortografia. Quest'ultima viene collegata all'ortoepia, ovvero ai problemi di corretta pronuncia¹⁴ delle parole. Il 25 marzo 1968 si legge: "Dettato: la lucertola. Pino scrive una lettera ai genitori che si trovano a Roma", oppure il 2 aprile: "Scrivono una lettera ai parenti lontani", il 4 aprile: "Mi chiedono di poter scrivere una lettera ai parenti lontani", il 23 aprile: "Scrivono una lettera ai parenti", il 14 maggio: "Presenti quattro. Bino e Pilo scrivono i nomi dei componenti le loro famiglie, Gianni scrive una lettera alla sua ragazza e

Alberto alla sua mamma”, e infine il 20 maggio: “Presenti due. Scrivono lettere e conversiamo su diversi argomenti”. Dalle modalità con cui l’insegnante annota questo tipo di attività scritte sembra si tratti proprio di richieste fatte dagli alunni, che utilizzano gli apprendimenti per qualcosa che sta loro particolarmente a cuore. Il modo in cui invece annota le attività di lettura è molto più opaco e non fa trasparire alcun interesse particolare per tale attività: “Lettura individuale, perché devo insistere ancora molto per abituarli a legare i suoni”¹⁵; inoltre, gli esercizi di lettura compaiono spesso accoppiati alle attività d’*igiene personale*, ovvero alle docce¹⁶. Infine è la stessa insegnante ad annotare, nella relazione finale, di aver potuto svolgere solo in parte i programmi governativi, curando soprattutto le parti fondamentali: *scrittura e lettura*, lasciandoci implicita testimonianza, con l’ordine in cui compaiono i due termini, di ciò che sembra interessasse maggiormente i sinti.

Nell’archivio non sono stati rinvenuti altri registri della Scuola popolare e, anche se questo non esclude che corsi simili siano stati attivati negli anni seguenti, lo ritengo piuttosto improbabile sia per la mancata richiesta di altri corsi A.B.C. da parte delle istituzioni scolastiche reggiane, sia perché tali corsi furono attivati in numero sempre minore in tutta l’Emilia Romagna (Peternolli 1981). Per quanto riguarda l’istruzione degli adulti, nel 1973 vengono istituite le cosiddette 150 ore grazie soprattutto all’impegno delle confederazioni sindacali: non mi risulta, però, che questa forma di scolarizzazione sia stata mai presa in considerazione dai sinti reggiani.

Alla fine dell’anno scolastico 1967-68 le osservazioni del direttore scolastico sui risultati del corso A.B.C. non fanno trasparire un giudizio positivo sugli allievi, accusati a chiare lettere di non voler uscire dalla situazione di analfabetismo in cui si trovavano. Nell’ultima pagina del registro di classe infatti si legge:

Il corso ha potuto giungere ad una conclusione discreta nonostante l’incomprensione degli iscritti, che in genere hanno dimostrato di non apprezzare i vantaggi che avrebbe dato la scuola appositamente istituita per toglierli dallo stato di analfabetismo. Se sette dei trenta iscritti hanno potuto conseguire il diploma del Corso A, lo devono alla generosità e alla pazienza dell’insegnante che andava alle carovane ad insistere perché andassero a lezione.

L’accusa del direttore scolastico può essere meglio compresa leggendo la relazione da lui scritta alla metà circa dell’anno precedente: “Ora che sta per essere approntata la nuova sede del corso, nei pressi del campo-nomadi, si avrà una frequenza regolare e l’apprendimento si renderà assai più facile, giacché è ben palese che la volontà e le capacità intellettive non mancano negli allievi”.

Invece, nonostante le ottimistiche previsioni, neppure la prossimità spaziale fra carovane e aula scolastica migliorerà la frequenza degli allievi sinti.

Da questa breve presentazione del materiale d'archivio emerge come la mancata adesione al progetto educativo, proposto dall'associazione *pro zingari*, venga letto come un'incapacità di comprendere i vantaggi dell'uscita dall'analfabetismo. Forte deve essere stata la pressione esercitata dagli attivisti e dai religiosi di tale associazione affinché il corso giungesse almeno a conclusione. Come abbiamo visto, la Scuola popolare viene ufficialmente aperta da don Luigi Veratti, cappellano dei nomadi; in data 24 dicembre 1967 viene annotato sul registro di classe: "Santa messa di Natale celebrata da Don Luigi Veratti nell'aula della scuola popolare. C'erano tutti, uomini e donne". Inoltre vi fanno la loro comparsa sia don Dino Torreggiani, dei Servi della Chiesa e fondatore dell'associazione religiosa OASNI (Opera assistenza spirituale nomadi in Italia) sia don Bruno Nicolini, responsabile per qualche tempo della vaticana Opus apostolatum nomadum e fondatore dell'Opera nomadi (in un primo tempo chiamata Opera assistenza nomadi)¹⁷.

Dai pochi documenti a nostra disposizione risulta che il direttore scolastico decide di non dar seguito a questo tipo di corsi, mentre continuerà, a lungo, ad appoggiare le scuole speciali Lacio Drom, che a Reggio Emilia dureranno ufficialmente fino all'anno scolastico 1982-83 e di fatto fino al 1984-85. Infatti, dai registri di classe risulta che per i due anni successivi all'abolizione delle scuole speciali, avvenuta nel 1982, i bambini sinti iscritti al VI Circolo didattico continuarono a frequentare classi composte solo da loro; l'unica differenza stava nella copertina del registro che non riportava più la dizione: *classi speciali Lacio Drom*. Nonostante l'istituzione della scuola media unica abbia comportato l'innalzamento dell'obbligo scolastico, i sinti riuscirono a lungo a diluirlo proprio frequentando tali classi speciali.

La scolarizzazione dei bambini sinti prosegue, con vicende alterne, adeguandosi anche ai cambiamenti legislativi occorsi nel frattempo (Gomes 1998). Tutt'oggi la frequenza alle scuole medie è problematica, e varie sono le risorse messe in campo dal Comune per cercare almeno di evitare denunce per evasione dell'obbligo scolastico. A più di trent'anni di distanza dai corsi della Scuola popolare, l'analfabetismo è un fenomeno ancora piuttosto diffuso fra chi ha più di cinquant'anni, inoltre possono essere considerate semianalfabete molte persone con un'età superiore ai trenta¹⁸.

Adulti sinti di nuovo a scuola

Trentacinque anni dopo quella prima esperienza di alfabetizzazione per adulti, l'associazione Them romanò riesce a convincere un ente di formazione cittadino a organizzarne un altro, richiedendo finanziamen-

ti all'Unione europea (Fondo sociale europeo). Il corso si svolge dal 10 gennaio al 10 maggio 2001, e viene frequentato regolarmente da venti sinti su ventiquattro iscritti, nonostante si passi da una frequenza tri-settimanale, con due ore per lezione, a un ritmo di tre ore su cinque giorni a settimana.

Nonostante il titolo e la tipologia del corso facessero chiaramente riferimento all'*analfabetismo*, solo i sinti più impegnati nell'associazionismo utilizzavano tale termine con riferimento alla situazione d'inferiorità e disagio in cui si trovavano nei confronti delle istituzioni della società maggioritaria. Per tutti gli altri tale termine semplicemente non veniva utilizzato o comunque non assumeva una connotazione particolarmente negativa. Dobbiamo quindi sottolineare che per la maggior parte della comunità sinta reggiana l'analfabetismo non è sentito come uno svantaggio né sul piano dei rapporti sociali e istituzionali né su quello economico. È quindi altrove che dobbiamo rivolgerci per comprendere l'assidua partecipazione a questo corso di alfabetizzazione.

Vedremo in seguito che, fra i ventiquattro iscritti, le competenze/abilità e le precedenti esperienze scolastiche risultavano piuttosto differenti. Ciò che li univa tutti non era tanto la situazione di analfabetismo quanto piuttosto la grande disponibilità a imparare, e l'aver rivendicato con successo un corso tutto per loro: nessuno, infatti, sarebbe stato interessato a frequentare corsi per adulti dove ci fossero anche dei *gage*.

Sono stata coinvolta personalmente nel corso di alfabetizzazione nel ruolo d'insegnante, all'inizio della mia esperienza fra i sinti. La mia collocazione, quindi, era ben lungi da quella della pura osservatrice e la difficoltà del lavoro faceva sì che molto spesso riuscissi appena a fare l'insegnante. Noi docenti abbiamo portato a termine il corso con molte difficoltà, sia perché eravamo impreparati a livello didattico sia per i conflitti che hanno caratterizzato fin dall'inizio molti dei nostri rapporti interpersonali. Inoltre, anche ciò che avrei dovuto fare ha subito delle variazioni sostanziali rispetto al progetto inizialmente concordato con l'associazione sinta: da coadiutrice nella raccolta di testimonianze orali sulla storia di questa comunità mi sono trasformata in insegnante di lingua italiana, scoprendo le difficoltà di reperire materiale adatto ad analfabeti italiani adulti¹⁹. In questo scritto non mi soffermerò sugli insegnanti e sulle questioni didattiche, bensì sui significati che l'esperienza di scuola ha assunto per gli allievi, con riferimento soprattutto alle alterne vicende dell'associazionismo sinto e dei rapporti fra le reti familiari dei suoi attivisti. Mi è stato possibile adottare questa prospettiva solo diversi mesi dopo la conclusione del corso, quando la successiva frequentazione tanto di coloro che vi avevano partecipato quanto di altri che non avevano potuto o voluto iscriversi, mi ha fornito importanti e inaspettati spunti di riflessione. Questa lettura a posteriori è stata possibile perché

ho continuato a frequentare i sinti reggiani senza rivestire più il ruolo d'insegnante. Al di là della ricerca che io cercavo di svolgere sono stata accettata e ospitata dalle famiglie di alcuni attivisti sinti perché la mia stessa presenza (e le cose che sapevo fare) era loro utile per ribadire alcune posizioni rispetto all'intera comunità. L'ospitalità e la disponibilità che mi venivano date diventavano parte delle *politiche relazionali* che gli attivisti delle due associazioni mettevano in atto, per sottolineare le proprie posizioni gli uni rispetto agli altri. Così questo stesso materiale etnografico ha assunto significato a partire dalle *politiche* attivamente perseguite da alcune famiglie di sinti reggiani sia rispetto all'intera comunità sia rispetto ai *gaje*.

Per quanto riguarda il corso di alfabetizzazione si sono presentati diversi problemi organizzativi dovuti alla sfasatura fra la fase progettuale e la complessa situazione che gli insegnanti si trovarono a gestire. Rispetto alle abilità di partenza, i ventiquattro allievi avrebbero dovuto essere suddivisi in tre gruppi, mentre il corso prevedeva la retribuzione di un solo insegnante per lezione. Nonostante la disponibilità di alcuni insegnanti a lavorare oltre le ore pattuite con l'ente di formazione, si sono potuti formare a malapena due gruppi distinti. Nel gruppo cosiddetto *base* sono stati inseriti cinque analfabeti totali (di cui quattro donne), due allievi poco alfabetizzati e, dopo lunghe polemiche, altre quattro persone che inizialmente erano state inserite nel secondo gruppo, detto *avanzato*, ma che si trovavano anch'esse in una situazione di semianalfabetismo. A esclusione degli analfabeti totali, i restanti componenti del gruppo *base* sapevano leggere parole e semplici frasi, ma dovevano sillabare a lungo prima di scrivere singole parole. Nonostante questo, due o tre sapevano usare con qualche approssimazione il corsivo. È da segnalare che una delle persone che ha opposto maggiori resistenze all'inserimento nel gruppo *base*, e al corso nel suo complesso, era in grado di ricopiare con destrezza qualsiasi parola in corsivo, pur sapendo abbinare solo parzialmente grafema e fonema. Per lui saper scrivere significava proprio ricopiare parole in modo preciso.

In questo gruppo le precedenti esperienze di scuola erano piuttosto limitate, trattandosi soprattutto di autodidatti. Solo con il successivo lavoro d'archivio ho scoperto che almeno uno dei sinti, fra quelli che non avevano accettato di buon grado il proprio inserimento nel gruppo *base*, aveva frequentato la Scuola popolare nel 1967-68, sostenendovi anche l'esame finale. Egli però, leader dell'associazione Them romanò, si è sempre dichiarato autodidatta e non ha mai accennato spontaneamente a questa precedente esperienza di scuola. I precedenti sporadici incontri degli allievi del gruppo *base* con la scuola sono da mettere in relazione con la loro età, che era compresa fra i cinquanta e i sessantotto anni; si trattava quindi di persone che, durante l'infanzia e la prima età adulta,

nomadizzavano evadendo l'obbligo scolastico. Sempre a causa dell'età, non avevano frequentato neppure le classi speciali Lacio Drom.

Il gruppo *avanzato* comprendeva invece allievi che, pur partendo da livelli differenti, erano in grado autonomamente di scrivere frasi e brevi periodi e di leggere in maniera abbastanza scorrevole. In questo gruppo l'età media degli allievi era più bassa, e vi era un certo numero di persone già scolarizzate. Il più anziano, nato nel 1946, aveva imparato da solo a leggere e a scrivere con l'aiuto del padre che era un *pir-do*²⁰. Altri due cinquantenni avevano avuto esperienze scolastiche di vario tipo: uno di essi risultava iscritto nel registro della Scuola popolare nel 1967-68 (con frequenza saltuaria). Infine, alcuni fra i quarantenni presenti avevano frequentato, per diversi anni, le classi speciali Lacio Drom e i due ventenni avevano concluso il ciclo elementare frequentando anche le scuole medie. Di fatto, solo per i sinti che si sono iscritti a scuola dopo la chiusura delle classi speciali Lacio Drom si può parlare di un controllo, da parte delle istituzioni competenti, sull'effettivo adempimento dell'obbligo scolastico.

Con il gruppo *avanzato* si è lavorato molto sull'ortografia, ottenendo miglioramenti notevoli nelle capacità di scrittura, poiché la loro richiesta principale era di riuscire a scrivere in un italiano corretto, senza quegli errori provocati dall'interferenza col loro modo di parlare. Qui eravamo lontani da una situazione di analfabetismo totale. Gli esercizi preferiti dai sinti concernevano frasi da loro inventate, con parole ortograficamente difficili che, a turno, scrivevano alla lavagna per poi essere corrette da tutti. In un primo momento alcuni insegnanti proposero anche letture ed esposizioni orali, ma questo non li interessava e l'esperimento fu presto abbandonato: ancora una volta era l'abilità scrittorica che volevano migliorare.

Invece per il gruppo *base* i risultati sono stati piuttosto scarsi sia per gli analfabeti totali sia per i semianalfabeti, con loro sommo dispiacere e rammarico (e con forti litigi fra gli insegnanti sulla responsabilità di scelte didattiche dimostrate inadeguate).

Per quanto riguarda i problemi organizzativi, i sinti erano perfettamente d'accordo con gli insegnanti che non si poteva lavorare con un gruppo unico di allievi. Man mano che si sono palesati i diversi livelli di alfabetizzazione dei partecipanti, i sinti stessi hanno sollevato il problema di non sentirsi adeguatamente seguiti e di volere un maggior numero di insegnanti a disposizione. Solo quando gli insegnanti si sono organizzati redistribuendosi le ore e chiedendo la collaborazione della tutor del corso e di un volontario, si è potuto dividere la classe in due gruppi. I malumori, superati da alcuni e amplificati da altri, sono nati sui criteri da seguire nella suddivisione in gruppi, e sulla gestione del corso in generale. Almeno tre persone semianalfabete si sono a lungo opposte alla scelta,

basata su prerequisiti piuttosto evidenti agli insegnanti, di non poter proseguire le lezioni nel gruppo *avanzato*. L'impossibilità di mantenere tre livelli distinti, come sarebbe stato auspicabile, li condannava ad andare con le persone analfabete. Anche quando la tutor (l'attivista *gagi*, membro dell'associazione *sinta*) spiegò i motivi per cui il malcontento di alcuni sinti era così evidente, gli insegnanti scelsero di non modificare la loro decisione, ritenendo che le persone in questione non avrebbero tratto alcun beneficio dall'inserimento nel gruppo *avanzato*. Il problema era che per le cariche e per il ruolo ricoperto nelle rispettive associazioni, trovarsi nel gruppo di livello più basso risultava per loro uno smacco. Così, nel gruppo di coloro che non sapevano scrivere e leggere erano inseriti i massimi esponenti del nuovo associazionismo *sinto* reggiano, e parte degli attivisti *sinti* della più vecchia associazione *pro zingari* della città. Agli occhi degli insegnanti era più semplice organizzare il lavoro tenendo insieme le persone completamente analfabete con quelle semianalfabete, mentre sembrava loro inopportuno lavorare contemporaneamente con semianalfabeti e persone in grado autonomamente di scrivere. Agli occhi di quei sinti che si trovavano in una situazione di semianalfabetismo, la scelta degli insegnanti sembrava non riconoscere le abilità da loro possedute, costringendoli a fare un corso che "andava bene per le donne" (ricordiamo che quattro su cinque analfabeti totali erano donne, mentre solo una era presente nel gruppo *avanzato*). Inoltre, le persone che si trovavano in una situazione di semianalfabetismo erano fra i più anziani del gruppo e fra i più impegnati nell'associazionismo. Infine, bisogna aggiungere che gli allievi del gruppo *avanzato* non dimostravano di gradire la presenza di persone che lavoravano lentamente e a cui gli insegnanti finivano per dedicare più tempo che a loro.

È Florio-Ruane (1989) a sottolineare come la *classe scolastica* sia ormai considerata un fondamentale oggetto di ricerca, essa infatti è delimitata, permette l'accesso ai modelli ricorrenti di interazione verbale, di trasmissione di valori e pratiche culturali e infine rivela i processi di stratificazione sociale presenti nella società. Nel caso esaminato le decisioni degli insegnanti sono consone a quello che Cazden (1988) chiama "il registro degli insegnanti" (cit. in Florio-Ruane 1989, p. 177), ovvero il modo in cui in classe si manifestano la struttura e le relazioni di autorità tipiche dell'ambiente scolastico. Le circostanze che realmente determinano cosa si può o non si può fare in una classe sono "l'affollamento, la pressione temporale, la valutazione formale pubblica e la predeterminazione degli obbiettivi curriculari" (ib.). E questo è tanto più vero in un corso per adulti sinti. Però le analisi condotte nell'ambito dell'antropologia dell'educazione descrivono quasi sempre un gruppo-classe formato da uno o più adulti nel ruolo di insegnanti e i minori nel ruolo di discenti. Se è vero che anche questo corso di alfabetizzazione per adulti viene implicita-

mente ricondotto alla cultura scolastica condivisa dalla società maggioritaria (Gomes, comunicazione personale) gli allievi, più che in altri casi, utilizzano la classe per riaffermare ciò che per loro è importante e non solo nei termini di quello che vogliono apprendere. Infatti i sinti hanno continuato a ribadire che erano venuti al corso per imparare a scrivere e che erano stati loro stessi a chiedere che tale corso fosse istituito; nello stesso tempo, proprio il riuscito finanziamento del corso metteva alcuni in una situazione di superiorità rispetto ad altri (gli attivisti di un'associazione rispetto a quelli dell'altra e gli attivisti rispetto ai non attivisti). Tutti usavano la classe come un'arena dove ribadire la propria posizione e dove cercare di aver seguito per altre iniziative nei confronti della società maggioritaria. Infine, questi allievi sinti avrebbero avuto anche la possibilità di non andare a scuola, facendo saltare tutta l'organizzazione del corso, con conseguenze che sarebbero ricadute sull'associazione che l'aveva promossa (ed essi ne erano perfettamente consapevoli).

Nella gestione del corso risultò evidente che i sinti non accettavano il lavoro di gruppo, neppure in coppia. Credo che ciò sia legato al rifiuto di dover gestire in modo esplicito la posizione di colui che non sa, o che sa meno, intrinseca a questo tipo di situazione scolastica e non consona ai rapporti che i sinti instaurano fra loro (Gomes 1998, 1999). Inoltre, i sinti esprimevano in varie forme la richiesta di essere seguiti individualmente dagli insegnanti, poiché era solo a essi che spettava tale ruolo. Le correzioni anche fatte in gruppo, ma guidate dall'insegnante, erano di gran lunga preferite a quelle fra compagni. Anche questo tipo di atteggiamento non ha favorito coloro che, trovandosi in una situazione intermedia, non potevano disporre di un insegnante tutto per loro.

Faticosamente stabilita la suddivisione in due livelli, il gruppo *avanzato* ha ripreso a lavorare con entusiasmo e impegno, mentre nel gruppo *base* le tensioni si sono trascinate a lungo per il malcontento di chi non aveva avuto un livello e un insegnamento adeguato. Però, mentre i rappresentanti dell'associazione promotrice del corso hanno evitato di utilizzare il proprio malcontento per destabilizzare il gruppo, facendo di tutto perché esso giungesse a conclusione nel miglior modo possibile, gli attivisti dell'associazione *pro zingari* hanno mantenuto un atteggiamento estremamente negativo. Cosa veramente singolare, il malcontento non ha minimamente inciso sulla frequenza, che ha continuato a essere molto alta.

Per comprendere le modalità con cui i sinti hanno reagito alle carenze del corso bisogna ricordare brevemente la situazione in cui si trovavano le due associazioni durante il periodo in cui i suoi leader lo frequentavano. La sezione reggiana dell'Opera nomadi stava attraversando un momento di crisi che culminò proprio con la parte finale del corso, portando a un suo scioglimento di fatto, anche se non formalizzato. La se-

zione Them romanò, invece, viveva uno dei suoi momenti di massimo splendore, anche grazie al fatto di aver ottenuto quel corso per adulti con il reperimento di finanziamenti dell'Unione europea. Da tutti era chiaramente percepito che il corso si era potuto fare (con il rimborso orario per i sinti) grazie al ruolo svolto dalla nuova associazione, definita dai suoi stessi rappresentanti più *politica*²¹ e quindi più adatta a incidere sul contesto istituzionale locale, anche grazie al collegamento con il movimento internazionale rom. Tale collegamento veniva spesso sottolineato e utilizzato nei contesti istituzionali, mentre all'interno della comunità sinta non suscitava molto interesse e vi si faceva ricorso solo saltuariamente.

Devo dire che nel 2001, non conoscendo bene le vicende delle due associazioni e i rapporti interpersonali fra i rispettivi leader, non avevo colto appieno la possibilità che la competizione potesse giocarsi anche in un ambito così lontano dalla loro esperienza quale è la scuola. Nei mesi successivi ho assistito, stupita, a discussioni, spesso ironiche, sui partecipanti a quel corso di alfabetizzazione, e l'ironia era riservata soprattutto a coloro che, pur volendo ricoprire il ruolo di leader dell'associazionismo (e quindi implicitamente nella comunità), erano stati inseriti fra quelli che non sapevano scrivere.

Alfabetizzazione e associazionismo zingaro

La storia dell'associazionismo *pro zingari* in Italia deve ancora essere scritta, ma l'origine può essere rintracciata nell'opera svolta, fin dagli anni Quaranta, da don Dino Torreggiani in favore della gente dello spettacolo viaggiante²². Fondamentale fu poi la nascita dell'Opera nomadi nei primi anni Sessanta, del cui ruolo nell'istituzione delle scuole speciali Lacio Drom abbiamo già accennato. Inoltre, dal materiale archivistico emerge che la medesima associazione fu anche promotrice dei primi corsi di alfabetizzazione per adulti sinti in Italia. Risulta quindi evidente il ruolo iniziale della Chiesa cattolica nella promozione dell'associazionismo *pro zingari* nel nostro paese (Piasere 2004).

In Italia è l'associazionismo *zingaro* a essere poco presente, soprattutto se paragonato alle vicende e agli sviluppi avuti nel resto d'Europa, soprattutto all'Est. Piasere (ib.) mostra come le diverse vicende delle comunità zingare all'Est e all'Ovest siano collegabili al diverso momento storico in cui si trovavano queste due aree dell'Europa quando vi si insediarono gli zingari.

Nell'analizzare i movimenti rom di rivendicazione politica nell'Est Europa, Piasere (ib.) descrive situazioni estremamente avanzate rispetto a ciò che avveniva negli stessi anni nell'Europa occidentale. In particolare troviamo riportato il programma del primo "Congresso generale

dei rom”, indetto nel 1934 a Bucarest, dove viene sottolineata l'importanza di un miglioramento dell'istruzione per i rom, con la proposta della creazione di un'università popolare e di corsi serali per adulti. Se l'istruzione scolastica dei rom è stata sempre prioritaria nelle politiche dei governi sia comunisti che precomunisti, con risultati ancora adesso tangibili, sembrerebbe che all'Est le comunità rom non abbiano rifiutato tanto quanto all'Ovest la scolarizzazione nei suoi differenti livelli; è da quei paesi, infatti, che provengono gli intellettuali rom più attivi a livello internazionale.

Cambiando contesto, Liégeois (1976) riporta le complesse vicende della nascita del movimento zingaro in Francia dove, peraltro, la presenza di rom originari dell'Est Europa risulta preponderante nelle varie associazioni che si susseguono negli anni Sessanta. Per quanto riguarda la Francia, la richiesta di essere alfabetizzati viene espressa a più riprese dai leader delle diverse associazioni, fra cui anche un cosiddetto capo tradizionale rom di Montreuil, che dichiarava: “La Communauté Mondiale Gitane a été fondée dans le but de lutter contre l'analphabétisme, l'obscurantisme et la misère” (p. 187). Per la Francia abbiamo la prima, seppur parziale, descrizione dell'effettiva attuazione di corsi per l'alfabetizzazione degli adulti nel 1963. Sono i due principali leader dell'associazionismo zingaro locale che chiedono e ottengono l'attuazione del corso al Ministère de l'Education nationale. Già quell'anno vengono attivate più classi, la cui composizione sembra rispecchiare la suddivisione esistente fra le diverse comunità zingare francesi: in una sono raggruppati i rom iugoslavi che sanno già scrivere ma vogliono imparare a farlo in francese, altre tre sono frequentate da rom kalderaša secondo una divisione per genere; veniamo inoltre a sapere che anche un gruppo di manuš francesi frequenta per un breve periodo, venendo però sgombrati da Montreuil, quartiere in cui sorge la scuola. Dopo qualche mese funziona regolarmente solo la classe frequentata dai rom iugoslavi, dato che fra i diversi gruppi familiari kalderaša nascono dei dissapori che richiedono l'evitamento reciproco. L'esperimento non verrà ripetuto l'anno seguente, per il venir meno dell'autorizzazione da parte delle istituzioni competenti. Pur non avendo a disposizione che una sintetica descrizione redatta a posteriori di quest'esperienza di scuola, la partecipazione dei manuš sembra sporadica e non legata a una loro attiva partecipazione al nascente movimento politico rom in Francia. La ricorrenza fra associazionismo e movimento politico rom da un lato e richiesta di alfabetizzazione o istruzione dall'altro, sembrerebbe ancora una volta prerogativa di comunità dell'Est europeo emigrate a Ovest, ma mancano studi approfonditi a tal proposito. Attualmente all'Est il movimento associazionistico rom sta provando a rivendicare l'istituzione di sistemi scolastici ad hoc, solo per i membri della propria comunità.

Per chiarire il nesso tra associazionismo zingaro e richiesta di essere alfabetizzati è importante soprattutto rileggere le esperienze di scuola rivolte agli adulti delle comunità rom e sinte, per capire in che modo esse hanno risposto ai complicati intrecci familiari e politici che le investono quando entrano in relazione con la società maggioritaria, richiedendo l'accesso ad alcuni servizi/diritti normalmente forniti alla restante cittadinanza. Ora, l'interesse per l'alfabetizzazione sembra emergere proprio dove non vi è l'obbligo di andare a scuola e dove i corsi sono frequentati esclusivamente da appartenenti alla propria comunità. Inoltre, è la scuola che finisce per conformarsi alle relazioni interfamiliari e intergruppi, che tanta importanza hanno nella vita delle comunità sinte e rom. Possiamo infine dire che l'alfabetizzazione degli adulti sinti e rom funziona, almeno a livello di frequenza e di partecipazione attiva, laddove la scuola stessa diventa un luogo in cui si possono sperimentare ed esprimere situazioni e relazioni tipiche del contesto di vita delle comunità di appartenenza degli allievi. È molto importante sottolineare che, al di fuori delle situazioni in cui rom e sinti sono sottoposti all'obbligo scolastico, la scelta di alfabetizzarsi non è quasi mai individuale, ma coinvolge membri di rilievo delle rispettive comunità. Questo ci permette di sottolineare una differenza importante fra la Scuola popolare e il più recente corso di alfabetizzazione: nella prima esperienza di scuola i partecipanti erano giovani adulti, mentre nella seconda l'età media era molto più alta, a indicare che erano i capofamiglia ad aver aderito a quest'iniziativa.

Rispetto al contesto italiano le vicende dell'associazionismo sinto regiano risultano particolari, poiché un'unica consistente comunità sviluppa due forme di associazionismo, una collegata al movimento di rivendicazione politica internazionale (IRU) e l'altra che invece tiene in vita una delle più vecchie associazioni *pro zingari* italiana. Come abbiamo già sottolineato, in entrambe le associazioni le massime cariche sono in mano ai sinti. È durante il corso di alfabetizzazione che emerge in modo palese la competizione fra i leader delle due associazioni, e anche la scuola diviene uno dei luoghi dove il successo o l'insuccesso di alcune reti familiari (quelle degli attivisti) viene ribadito e/o criticato. Il successo di cui si parla è quello dell'attivazione di contatti significativi a livello istituzionale sia locale che nazionale, e dell'accesso alle risorse socio-economiche che dovrebbero essere messe a disposizione di tutta la comunità sinta. Ad esempio, il rimborso orari ai corsisti serviva di fatto a coprire le spese di viaggio e di parcheggio (la scuola era in centro e i parcheggi erano a pagamento), ma era considerato da tutti importante perché era percepito come segno di riconoscimento dei propri diritti da parte delle istituzioni. Nello stesso tempo l'analfabetismo non è visto sostanzialmente come uno *svantaggio* e si va a scuola per imparare o perfezionare la scrittura, senza pensare che questo possa incidere sulla propria posizione sia all'interno

che all'esterno della comunità. D'altra parte, tale interesse per la scrittura già emergeva dalle annotazioni delle insegnanti della Scuola popolare.

Infine, la descrizione delle dinamiche competitive e/o di alleanza che vengono riprodotte anche all'interno della classe non sono di per sé sufficienti a farci comprendere perché i sinti abbiano frequentato tanto assiduamente il corso. Né la sostanziale adesione al corso può essere spiegata solamente con il tentativo di entrare, a pieno titolo, nei movimenti di rivendicazione politica delle minoranze.

La richiesta e la partecipazione a corsi di alfabetizzazione (non obbligatori) assume significati diversi a seconda dei soggetti implicati: per gli attivisti *gage* questo è il segnale che finalmente rom e sinti rivendicano il possesso di strumenti che li metteranno alla pari con la società maggioritaria; per gli attivisti rom e sinti diventa un modo per legittimarsi di fronte alle istituzioni e per dimostrare alla comunità le proprie abilità e capacità di negoziazione rispetto ai *gage*; infine la comunità, dimostrandosi interessata alla scrittura, apre un capitolo nuovo, quello dell'appropriazione collettiva di una tecnica comunicativa da riutilizzare però soprattutto all'interno di contesti comunitari, non decisi a priori dai *gage* (Gomes 1998; Fabre 1998; Pouyeto 2000; Trevisan 2002). Appropriarsi della scrittura da adulti significa, ad esempio, sottrarsi al progetto educativo immancabilmente presente nella scolarizzazione dei minori e non implica, automaticamente, modificare quell'equilibrio fra visibilità/invisibilità che ogni comunità ha elaborato nei confronti dei *gage* (Piasere 2004). Non è la scrittura in sé che potrà incidere su tale equilibrio, ma piuttosto cosa i sinti decideranno di fare con essa.

Note

¹ In questo lavoro utilizzerò il termine zingaro, piuttosto che le varie autodenominazioni (sinti, rom, manuš ecc.), in riferimento a periodi storici in cui tale termine era d'uso corrente fra le istituzioni o le associazioni che operavano con queste comunità. Lo userò anche per parlare dell'associazionismo zingaro nelle sue varie forme, quando non intendo riferirmi esclusivamente a specifiche comunità rom, sinte, calós, manuš ecc. La proposta fatta da alcuni leader del movimento politico dei rom di usare il termine *rrom* (Gheorghe, Hancock, Courtiade 1995; cfr. anche Piasere 1998) per indicare l'insieme di tutte le comunità zingare presenti in Europa e nel mondo, non viene utilizzata poiché non lo è dalla comunità sinta di cui ci occupiamo. Per una presentazione del movimento internazionale *rrom* cfr. Piasere 2004. Per un quadro delle diverse comunità sinte presenti in Italia cfr. Piasere 1989 e 1992, e inoltre Caccini 2001.

² L'articolo 3 della convenzione stabiliva che gli insegnanti che aspirano all'incarico nelle scuole speciali devono sostenere un esame attitudinale davanti a una commissione del Provveditorato, di cui faccia parte anche un rappresentante dell'Opera nomadi. Sui diari delle insegnanti delle classi Lacio Drom di Lucca, cfr. Cagnoni 2003.

³ Varie cause giudiziarie sono tuttora in corso fra molti Comuni dell'Emilia e quelle famiglie sinte che hanno costruito fondamenta per le case prefabbricate, vialetti e piastrellamenti del

suolo, in terreni che risultano non edificabili. Altro problema è l'allacciamento alla rete elettrica, fognaria ecc. sempre nei terreni agricoli.

⁴ A Reggio Emilia e nei Comuni limitrofi non sono presenti rom stranieri e le poche famiglie di rom italiani, arrivati oltre un secolo fa, sono rimaste marginali sia numericamente che geograficamente. A Bologna è stata attiva, per qualche tempo, un'altra social *gagi* della medesima associazione, che però si occupava esclusivamente di rom della ex Jugoslavia. L'associazione Them romanò è affiliata all'Unione romani internazionale (IRU).

⁵ Si tratta della Delibera della Giunta regionale 30 novembre 1999, n. 2.211, che finanzia insediamenti abitativi per nomadi con caratteristiche migliori rispetto a quelle finora utilizzate per la costruzione dei campi-sosta. A ogni famiglia viene assegnato lo spazio sufficiente per un'unità abitativa prefabbricata, una roulotte e posti-macchina, con utenze individuali e spazi verdi adeguati. Tanto gli spazi abitativi che quelli destinati alle attività produttive danno luogo a "diritto reale di superficie a favore dei nomadi che ne facciano richiesta" previo rimborso al Comune delle spese sostenute per tali unità abitative (art. 8 della Delibera).

⁶ Per una comparazione con quanto è avvenuto nei movimenti di rivendicazione zingari in altri paesi cfr. Lauwagie 1985. Per una descrizione delle diverse tipologie di leadership all'interno delle comunità rom cfr. Mirga, Gheorghe 1997.

⁷ Si tratta della ricerca nell'ambito del progetto "The Education of the Gypsy Childhood in Europe" (cfr. Trevisan 2002; Piasere, Saletti Salza, Tauber 2003).

⁸ Prima di tale data l'insegnante non ha annotato le presenze nel Diario delle lezioni ma solo saltuariamente le assenze, nelle caselle corrispondenti a ogni singolo allievo.

⁹ In data primo dicembre 1966.

¹⁰ Il trasferimento presso l'aula sita nel campo delle carovane in località Villa Ospizio avverrà solo il 27 ottobre del 1967, a meno di un mese dalla fine dell'anno scolastico, e non avrà come effetto un aumento delle presenze a scuola.

¹¹ Nel mese di gennaio viene annotato: "Per i giorni in cui c'è stata frequenza ho cercato di svolgere due programmi di lavoro: uno per coloro che assolutamente non sanno scrivere e leggere appena lo stampatello – l'altro per quelli che hanno una minima base di cultura".

¹² Per altri tre non è possibile stabilire con chiarezza se si tratti delle medesime persone presenti l'anno precedente, data l'incompletezza dei dati e la ricorrenza degli stessi cognomi fra i sinti che passavano i mesi invernali a Reggio Emilia.

¹³ Per l'anno scolastico in questione sembra che le lezioni inizino nell'aula allestita vicino al luogo di sosta delle carovane; dal 5 febbraio invece le lezioni vengono svolte presso il Centro di addestramento professionale "Simonini", dove gli allievi, finite le lezioni, si esercitano sui motori a scoppio, poi ancora il 30 (sic!) febbraio le lezioni tornano a essere svolte nell'aula del campo dove sostano le carovane. Anche nel secondo anno della Scuola popolare la vicinanza spaziale fra l'aula e le carovane non sembra incidere per nulla sul numero dei frequentanti.

¹⁴ L'insegnante annota anche quali sono i suoni che essi "non sentono": oltre alle doppie, ai dittonghi, ai digrammi, la lettera "m" davanti a "p" e "b" (l'anno precedente il maestro aveva invece notato una difficoltà nel distinguere la pronuncia di "s" e "z"). Va sottolineato però che, anche nelle relazioni di fine anno, mancano totalmente riflessioni sul fatto che per gli allievi l'italiano non fosse prima lingua, poiché utilizzavano quello che essi chiamano il sinto (variante di veneto con termini romanes) o il sinto "stretto" (variante di romanes con termini veneti e lombardi).

¹⁵ Annotazione del 28 marzo 1968.

¹⁶ L'annotazione: "Letture e docce a Baragalla" ritorna con una certa monotonia, per circa tredici giorni di scuola. Baragalla è il nome del quartiere dove si trovava il plesso scolastico che accoglieva sia le classi elementari *normali* che quelle *speciali* per bambini zingari, entrambe afferenti al VI Circolo didattico di Reggio Emilia. Nelle vicinanze si fermavano i sinti durante i mesi invernali. Visto che durante tutto quell'anno scolastico le lezioni non si sono mai svolte nel plesso scolastico sede delle classi Lacio Drom, ci si doveva recare lì appositamente per lavarsi. Così annota l'insegnante in data 7 dicembre 1967, forse non molto convinta della richiesta dei suoi allievi: "Dopo le lezioni mi chiedono insistentemente di fare le docce", oppure il 22 febbraio 1968: "Mi chiedono di fare le docce, ma non è ancora possibile perché il boiler è ancora rotto".

¹⁷ Il nome stesso indica la comune matrice delle due associazioni che, almeno fino agli anni Ottanta, resteranno due associazioni “gemelle” (molti dell’OASNI erano membri dell’ON e viceversa), l’una con compiti religiosi e l’altra laici.

¹⁸ Per una dettagliata analisi dei rapporti fra una comunità sinta e la scuola cfr. Gomes 1998.

¹⁹ Le proposte e i testi didattici per adulti poco scolarizzati riguardano ormai esclusivamente gli immigrati dal Sud del mondo, per i quali l’italiano è lingua straniera (L2). Invece il materiale prodotto e pubblicato fra gli anni Sessanta e i primi anni Ottanta è ormai difficilmente reperibile e gli unici testi di cui mi sono potuta servire sono quelli curati da Peternolli (1981, 1982) che ha elaborato e raccolto i dati di esperienze di alfabetizzazione attuate proprio in Emilia Romagna (ma non quelle riguardanti i sinti).

²⁰ Per i sinti, i *piridi* sono *gaje* che conducono una vita simile alla loro. Il racconto di come quest’uomo ha imparato a leggere e a scrivere sarà pubblicato prossimamente in una raccolta di storie di vita di sinti reggiani.

²¹ Per i sinti tale termine è sinonimo d’imbroglio e di cosa da *gaje*. A Reggio Emilia gli attivisti sinti hanno cominciato a usarlo in un altro modo, per riferirsi alla capacità di rivolgersi direttamente alle più alte cariche istituzionali, tanto locali quanto nazionali, al fine di far valere i propri diritti.

²² Molti dei sinti che oggi vivono in Emilia sono o sono stati proprietari di *mestieri*, ossia di giostre e altre attività legate allo spettacolo viaggiante. Inoltre, alcune famiglie sinte che una volta giravano fra l’Emilia, il Veneto e la Lombardia conducono tutt’oggi i maggiori circhi italiani. Benché il flusso di persone fra sinti e *piridi* (e viceversa) sia documentabile, non per questo, agli occhi degli interessati, la categoria “sinti” è sovrapponibile a quest’ultima o a quella di “gestori dello spettacolo viaggiante”. In generale, per un approccio *fuzzy* alla definizione di “zingaro”, vedi Piasere 1995.

Bibliografia

- Caccini, S., 2001, *La lingua degli Shinte rosengre e altri scritti*, a cura di M. Barontini, L. Piasere, Roma, CISU.
- Cagnoni, V., 2003, *Antropologia di una scuola per bambini sinti (1965-1974)*, tesi di laurea, Facoltà di scienze della formazione, Università di Firenze.
- Domenichini, R., 1980, *Struttura parentale e familiare dei sinti del reggiano*, tesi di laurea, Facoltà di lettere e filosofia, Università di Bologna.
- Fabre, D., 1998, “Introduzione. Nove terreni di scrittura”, in id., a cura, *Per iscritto. Antropologia delle scritture quotidiane*, Lecce, Argo.
- Florio-Ruane, S., 1989, “Social organisation of classes and schools”, in M. Reynolds, a cura, *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford, Pergamon Press; trad. it. 1996, *La cultura e l’organizzazione sociale della classe scolastica*, in F. Gobbo, a cura, *Antropologia dell’educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- Gheorghe, N., Hancock, J., Courtiade, M., 1995, “Rroms” ou “Tziganes”? *Quelques commentaires sur l’ethnonyme de peuple rromani*, «Études Tsiganes», n. 1, pp. 135-140.
- Gomes, A. M., 1998, “Vegna che ta fago scriver”. *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*, Roma, CISU.
- Gomes, A. M., 1999, *Esperienze di scolarizzazione dei bambini Sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico*, «Etnosistemi», VI, n. 6, pp. 119-134.
- Gulli, E., 1995, *Nomadismo e stanzialità. L’esperienza spaziale di alcuni gruppi zingari in Italia e la risposta delle amministrazioni*, tesi di laurea, Istituto universitario di architettura di Venezia.

- Karpati, M., 1966, *Classi speciali per fanciulli zingari*, «Lacio Drom», a. 2, n. 2, pp. 27-31.
- Karpati, M., 1967, *La situazione delle scuole per i nomadi in Italia*, «Lacio Drom», a. 3, n. 1, pp. 62-64.
- Lauwagie, B. N., 1985, “*Explaining Gypsy persistence: a comparison of reactive ethnicity and the ecological competition perspective*”, in J. Grumet, a cura, *Papers from the fourth and fifth annual meeting of the Gypsy Lore Society, North American Chapter*, New York, Gypsy Lore Society, North American Chapter Publication, n. 2, pp. 129-148; trad. it. 1995, “*La persistenza degli Zingari: un confronto tra la prospettiva dell’etnicità reattiva e quella della competizione ecologica*”, in L. Piasere, a cura, *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Napoli, Liguori.
- Liégeois, J.-P., 1976, *Mutation Tsigane. La révolution bohémienne*, Bruxelles, Complexe.
- Mirga, A., Gheorghe, N., 1997, *The Roma in the twenty-first century: a policy paper*, Princeton, Project on Ethnic Relations.
- Paternolli, G., a cura, 1981, *Alfabetizzazione degli adulti: esperienze e proposte didattiche*, Bologna, il Mulino.
- Paternolli, G., a cura, 1982, *Contributi per un’analisi dell’analfabetismo*, Bologna, il Mulino.
- Piasere, L., 1989, “*Parte antropologica*”, in AA.VV., *Il fenomeno della migrazione in riferimento alle difficoltà di adattamento sociale delle componenti nomadi*, Roma, Istituto Internazionale di Studi Giuridici, pp. 91-163.
- Piasere, L., 1991, *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*, Roma, CISU.
- Piasere, L., 1992, *Considerazioni sulla presenza zingara nel nord Italia nel XIX secolo sulla base di alcuni documenti linguistici*, «Ce fastu? Rivista della Società Filologica Friulana “Graziadio Ascoli”», a. LVIII, n. 2, pp. 233-267.
- Piasere, L., 1995, “*Introduzione*”, in id., a cura, *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Napoli, Liguori, pp. 3-38.
- Piasere, L., 1998, “*Da ‘zingari’ a ‘Rrom’: su alcune questioni di etnopolitica*”, in AA.VV., *Atti del convegno “Conosciamo i Rom e i Sinti”*, Milano, Cooperativa di solidarietà sociale Romano Drom, pp. 66-76.
- Piasere, L., 2004, *I Rom d’Europa: una storia “moderna”*, Roma-Bari, Laterza.
- Piasere, L., Saletti Salza, C., Tauber, E., 2003, “*L’educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea*”, in P. Scarduelli, a cura, *Antropologia dell’Occidente*, Roma, Meltemi, pp. 103-134.
- Poueyto, J. L., 2000, *Illetrisme, “Culture écrite”, et “Culture orale”. Une approche anthropologique et sémiotique de la question de l’écriture: l’exemple des Manouches de la région paloise*, tesi di dottorato, Université de Pau et des Pays de l’Adour.
- Trevisan, P., 2002, *Sinti in Emilia*, Rapporto di ricerca per il progetto “The Education of the Gypsy Childhood in Europe”, Dipartimento di Studi sociali, Università degli Studi di Firenze.