

## **L'inclusione scolastica passa anche dalla lingua: il romané tra identità, status e curricoli**

### **Educational inclusion also involves language: Romané between identity, status and curricula**

Zoran Lapov  
Assegnista di ricerca  
Università di Firenze

#### **Sommario**

Sullo sfondo degli sviluppi avvenuti nel campo della valorizzazione del plurilinguismo e della promozione dell'intercultura in Europa, il presente contributo si propone di conversare con il *romané*, la lingua dei Rom, sotto forma di una riflessione pedagogica che si sofferma sul suo impiego in ambito educativo. Ripercorrendo le gradazioni della sua vitalità e riconoscimento, la trattazione approda all'impegno di includere questa lingua minoritaria – non sempre riconosciuta come tale – nei materiali didattici, nelle attività curricolari e negli interventi formativi extracurricolari. Si giunge, in tal modo, alla realtà italiana: rilevando l'importanza delle esperienze locali, parte dei contenuti, derivati da uno studio empirico, si dedica a quanto maturato in ottica interculturale nella città di Firenze sul piano di promozione linguistico-culturale del *romané*. Oltre a documentare l'esperienza, l'intento è quello di contribuire alla modellizzazione pedagogica di paradigmi operativi attenti alle diversità e volti a potenziare l'inclusione scolastica delle minoranze, con particolare riferimento ai collettivi Rom, avvalendosi del loro strumento linguistico.

**Parole chiave:** romané, riconoscimento, inclusione scolastica, esperienze locali, dimensione interculturale.

#### **Abstract**

While considering the developments in valorising multilingualism and promoting interculturality in Europe, the present work converses with *Romané*, the language of Roma, in the form of a pedagogical reflection that focuses on its use in education. By retracing the gradations of its vitality and recognition, the discussion comes to the efforts to include this minority language – not always recognised as a such – in teaching materials, curricular activities and educational extracurricular programmes. This brings us to the Italian case: given the importance of local experiences, part of the contents, emerged from an empirical study, is dedicated to what has been achieved in the city of Florence in terms of cultural-linguistic promotion of Romané in an intercultural perspective. Thereby, the purpose of the paper is to both document the experience, and contribute to the pedagogical production of operational models responsive to diversity, hence capable of enhancing educational inclusion of minorities, with particular reference to Roma groups, by drawing on their language tool.

**Keywords:** Romani, recognition, educational inclusion, local experiences, intercultural dimension.

#### **Introduzione**

Configurandosi come strumento di comunicazione, identificazione identitaria e crescita personale, la lingua occupa un posto centrale nella vita delle società umane, principio che dovrebbe andare oltre il perimetro delle lingue dominanti e riconosciute in questa loro prerogativa. Dal lato suo, il plurilinguismo non è uno stato di confusione né «determina alcuna difficoltà di ordine psicologico o di adattamento sociale» (Fabbro, 2004, p. 113): anzi, si presenta come un'opportunità di crescita incrementando le conoscenze linguistico-culturali. Difatti, non pochi sono gli studi che confermano i vantaggi del plurilinguismo che agiscono su numerosi piani di sviluppo: intellettuale, cognitivo, conoscitivo, formativo, percettivo, creativo, comunicativo. E la riflessione scientifica di diverse discipline non n'è rimasta immune: tra queste, la pedagogia

interculturale che dedica parte della propria ricerca al pluralismo linguistico-culturale, soffermandosi sulla valenza formativa del fenomeno per introdursi negli scenari dell'educazione linguistica, interlinguistica e plurilingue (Lapov, 2018, p. 45).

Ancorato a questi presupposti, l'articolo si propone di esplorare la diversità delle comunità rom in relazione ai processi di affermazione dei diritti delle minoranze, da un lato, e alle dinamiche di promozione linguistico-culturale e di valorizzazione del plurilinguismo nel mondo della scuola, dall'altro. Decollando da un iter storico, con l'accento sulle conquiste del romané a livello sovranazionale, si arriva a comprendere l'importanza delle esperienze e dei riconoscimenti maturati a livello locale.

Nel ripercorrere il tragitto identitario della lingua romaní, la presente riflessione pedagogica si immerge nel suo passato per giungere ai risultati di uno studio empirico condotto da oltre due decenni a Firenze: si è trattato, in quest'ultimo caso, di dialogare con membri della comunità rom, con alunne e alunni Rom e non-Rom, con mediatori linguistico-culturali, con facilitatori linguistici e con alcune scuole fiorentine, nonché di partecipare a iniziative socioculturali, percorsi didattici, interventi di mediazione e altri eventi utili allo svolgimento della ricerca. Basato sull'osservazione partecipante quale principale strumento metodologico (Postic, De Ketele, 1993; Mills, Morton, 2013), il lavoro empirico si coniuga infine con una disamina delle fonti bibliografiche<sup>1</sup>.

### **1. Il romané: riconoscere per promuovere**

Il romané si struttura come un continuum linguistico, al cui interno si trovano unite varietà regionali e transregionali, imparentate con le lingue indo-arie dell'ampio centro/nord-ovest del Subcontinente indiano (Matras, 2002, pp. 14-15, 43). Parlato perlopiù in Europa e meno nel Vicino Oriente dai Rom e dalle popolazioni linguisticamente affini, ma che si autodefiniscono in modi diversi come ad es. *Manush*, *Sinte*, *Kale*, *Romanichal*, *Dom*, ecc., il romané ritrae l'esponente del ceppo indo-ario più diffuso oltre i confini del subcontinente e al contempo una presenza linguistica storica sul suolo europeo. Tutto ciò e molto altro ci racconta il libro della storia dei Rom: un testo non fissato in documenti scritti, bensì nell'esercizio vivo e persistente del romané, il quale sopravvisse lungo i secoli nonostante le persecuzioni, le minacce e le interdizioni che vincolavano il suo uso, specie nella comunicazione pubblica.

La persistenza fu sicuramente una risorsa importante in questo iter di costruzione identitaria, ma non sufficiente per assicurare al romané la vita e la vitalità: era cruciale immettervi altri ingredienti, capeggiati da un riconoscimento di natura sociale, culturale e politica. Ebbene, non potendo contare su un'entità politico-territoriale (es. Stato) con rispettivi organi che gli garantissero strumenti istituzionali di potere (Fernández, 1996, pp. 27-29), il romané era destinato a maturare questa esperienza in tempi alquanto recenti, a partire dagli anni Settanta del secolo XX, quando l'ideale dello stato-nazione aveva cominciato a cedere spazio ad altre strutture politiche di tipo transnazionale. E l'impresa non era né semplice né automatica. Il carattere territoriale diffuso delle comunità parlanti romané non ha facilitato la sua realizzazione dal momento che la carenza di un territorio nazionalmente definito veniva valutata dalle maggioranze come un aspetto politicamente debole per poter garantire diritti. A fronte di queste evidenze, era arduo sperare in una rappresentanza culturale e politica del tutto *endemica* e autonoma: è stato inevitabile, cioè, che le comunità rom si appoggiassero non poche volte agli assetti di rappresentatività offerti dalle maggioranze.

Per contro, alcuni fatti si sono prestati a stendere le basi del detto riconoscimento. Se il romané non ha avuto la fortuna di convertirsi in una *lingua nazionale*, è innegabile la sussistenza di una popolazione che lo parla e rivendica in qualità di «fattore identitario»

(Hancock, 2002, p. 139), anzi come la principale espressione della propria unità transnazionale che aveva cominciato ad assumere consistenza circa cinquant'anni fa. Persino laddove non è più attivo, ma lo era ancora – secondo diverse attestazioni storiche – nell'Ottocento (Piasere, 2003, pp. 45-46), il romané, o sotto nome diverso (es. *caló/kaló* in Spagna), viene rievocato come emblema storico-culturale, connotato, in questa sua funzione, da significati politico-identitari (Giménez Adelantado, 1999, 2012; Jiménez González, 2002, 2009, 2012).

Privo di strumenti istituzionali di difesa e salvaguardia, il romané è giunto al presente in forma orale e con cospicue tracce di altre lingue – processi che, in misura variabile, segnano il percorso evolutivo di ogni lingua umana, con particolar impatto sulle varietà minoritarie, in quanto meno tutelate. Tali circostanze hanno determinato anche la vitalità del romané in Europa sino a farlo estinguere in alcune zone, o meglio sviluppare varietà fortemente miste con seconde lingue, come ad es. nelle comunità gitane della Penisola iberica (*Calé/Kalé*) e nelle comunità rom (*Romanichal, Romanisæl, Kale*) distribuite ai margini settentrionali del continente, ovvero nelle isole britanniche, in Scandinavia e Finlandia (Matras, 2002, pp. 26, 242-247). Pur sotto incessanti sfide, il romané si è mantenuto con vari gradi di vitalità nei Balcani e nell'Est europeo (*Romá/Romá*) e in buona parte delle comunità sinte (*Sinte, Manush, Roma*), diffuse in vaste zone dell'Europa centrale, dalla Francia alla Russia, dalla Germania all'Italia settentrionale.

I Rom sono una delle più numerose, se non la più numerosa minoranza in Europa e nell'Unione Europea dopo gli allargamenti avvenuti negli anni 2000 (Matras, 2005, p. 2). Più decisa, la pagina web dedicata della Commissione Europea apre affermando che i Rom costituiscono la più numerosa minoranza etnica in Europa. Le stime medie del Consiglio d'Europa (2012) parlano di circa 11 milioni Rom in Europa (inclusa la Turchia), «circa 6 milioni [dei quali] sono cittadini o residenti dell'UE» (European Commission, 2020, p. 1, Nota 3), con picchi demografici in Turchia, Romania, Russia, Bulgaria, Ungheria, Spagna, Serbia, Slovacchia e Francia. In assenza di dati attendibili sull'uso attivo del romané, «la stima più prudente suggerisce che ci siano più di 3,5 milioni di parlanti in Europa e oltre 500.000 nel resto del mondo» (Matras, *ibid.*), con numeri maggiori in Romania e nei Balcani.

È da questa realtà dei fatti che l'intelligenza rom aveva mosso le prime istanze di riconoscimento per arrivare a conquiste sul piano sociale, culturale e politico, comprese quelle inerenti l'affermarsi della lingua e l'uso del romané in ambito educativo.

Giusto qualche data eloquente di storia recente.

Nel secondo dopoguerra si evidenziano in seno a vari gruppi Rom europei esperienze di attivismo e autoorganizzazione a livello nazionale e internazionale sotto forma di rappresentanze politiche, comitati, associazioni culturali, che si avvalgono di media, riviste, festival, convegni e altri strumenti di promozione. Sulla scia di questi sforzi, si arriva nel 1971 al Primo Congresso mondiale dei Rom (*First World Romani Congress*) a Londra. Al termine del Congresso, alcuni traguardi cominciano a intravedere una loro concretizzazione, tra cui: la decisione di sostituire il termine *Gypsy* (zingaro) e simili con l'autodenominazione *Rom* (pl. *Roma*); adozione formale di una bandiera e di un inno rom internazionali; proclamazione dell'8 aprile, la Giornata internazionale del popolo rom, ricorrenza che sin da allora viene internazionalmente celebrata; sul piano operativo, furono nominate cinque commissioni, incaricate di altrettante aree tematiche, quali questioni sociali, istruzione, crimini di guerra, lingua e cultura (cfr. Patrin).

In occasione del Secondo Congresso mondiale dei Rom, tenutosi nel 1978 a Ginevra, il Comitato Internazionale Rom (*International Rom Committee*), membro del Consiglio d'Europa dal 1972, prese la forma dell'Unione Internazionale Romaní (*International Romani Union*): nel 1979, l'ONU riconobbe all'Unione il ruolo di rappresentanza politica

del popolo Rom a livello mondiale, conferendole lo status consultivo presso l'UNESCO, mentre nel 1986 divenne membro dell'UNICEF (cfr. Patrin).

Non a caso, gli stessi decenni videro spuntare esempi di *buona integrazione* sociale e politica delle popolazioni rom europee, seguiti da episodi di promozione linguistico-culturale e di inclusione scolastica: sono eventi che vissero i loro migliori anni nell'arco di tempo che, a seconda del contesto, va dal 1970 al 2010 circa. È doveroso riconoscere come siffatte esperienze hanno trovato un terreno fertile nelle realtà socio-politiche contraddistinte da una fisionomia multiculturale e plurilingue (Fernández, 1996, pp. 32-33; Lapov, 2004, pp. 134-135), nonché da cospicue presenze Rom, come ad es. nella ex-Jugoslavia (lingua e forte identità rom), in alcune parti dell'Est europeo (lingua e forte identità rom) e in Spagna (lingua spagnola, ma forte identità gitana legata al movimento internazionale rom).

Questo è il quadro al cui interno si muove il romané negli ultimi cinquant'anni. Di recente, però, sono cambiate tante cose. Nel secondo decennio del 2000, l'Europa ha visto l'affermarsi di processi di rivendicazione identitaria vieppiù politicizzati e mercificate, ulteriormente rinvigoriti da orientamenti nazional-nazionalisti estesi col medesimo significato alle rivendicazioni sociali, culturali e linguistiche, che hanno finito per produrre un graduale ridursi degli spazi identitari – sociali, culturali e linguistici – delle minoranze, con particolar impatto su quelle emarginate. Osserviamo, infine, come – malgrado i mutamenti sociali, economici e politici che, con le loro criticità, hanno investito l'Europa – questo non abbia ridotto l'attivazione di buone pratiche di inclusione delle comunità rom, attestandosi perlopiù a livello locale piuttosto che nazionale e internazionale.

## **2. Il romané: riconoscere per educare**

È vitale la correlazione che si profila tra i processi di riconoscimento, promozione e valorizzazione di un segmento identitario, ad esempio la lingua. Un primo passo coinvolge la sfera socio-culturale: per produrre effetti in un contesto tangibile, quale quello scolastico, è cruciale che questa conquista raccolga consensi socio-politici per arrivare, infine, a un riconoscimento giuridico, per esempio in forma di legge sulle lingue minoritarie. Nel caso di esito favorevole, sarà possibile ipotizzare riflessi sui curricoli in termini di una loro apertura e inclusività nei confronti delle diversità, per convergere – in ultima analisi – verso un positivo incremento di opportunità formative per tutte/i.

Raggiunta la meta, questo processo dovrebbe incidere su due versanti:

1. da un lato, concorre ad alimentare l'autostima collettiva, quell'identità sociale del gruppo che si plasma in interazione con altre entità sociali all'interno di una realtà più ampia: incarnando un valore simbolico di unione, coesione sociale, emancipazione culturale e politica, la lingua funge da pietra angolare dei processi di costruzione identitaria dei gruppi umani; al contrario, il non riconoscimento alimenta l'impotenza sociale già ben marcata nel caso dei Rom;
2. dall'altro, il riconoscimento formale prefigura la concretizzazione della possibilità di usufruire di finanziamenti destinabili alle azioni di valorizzazione e promozione, ad es. di una lingua minoritaria in ambito scolastico.

Nel loro complesso, le comunità rom, dotate di una loro storia, cultura e lingua, sono riconosciute come minoranza non territoriale e transnazionale dalle Istituzioni Europee/UE, guidate dal Consiglio d'Europa, che si trova sorretto in questa missione da altri organi (Congresso dei poteri locali e regionali, Consiglio per la Cooperazione Culturale, Conferenza dei Ministri dell'Educazione, Comitato dei Ministri, ecc.). Di fatto, tali istituzioni invitano, sin dai primi anni 1980, gli Stati membri ad applicare lo stesso

riconoscimento alle comunità rom nei rispettivi territori nazionali, ad es. tramite la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* (1992).

Rievochiamo qualche passaggio storico che ha segnato l'esperienza del romané nel mondo della scuola e dell'istruzione. È possibile far decollare questa retrospettiva da un programma quinquennale per l'istruzione dei bambini Rom, avviato nel 1989 dall'Unione Europea. Dai contenuti del Quarto Congresso mondiale dei Rom, tenutosi nel 1990 a Serock (Polonia), emergono alcuni temi cui prestare particolare attenzione, quali l'istruzione, la cultura, la lingua e un'enciclopedia romaní, da redigere in romané, non sui Rom, bensì per i Rom (cfr. Patrin).

Assieme ai riconoscimenti sovranazionali dei Rom come minoranza culturale, linguistica, non territoriale e transnazionale, al romané è stato accordato lo status di lingua minoritaria in diversi Paesi europei, sia direttamente tramite un riferimento esplicito, sia indirettamente tramite un riferimento generico alle lingue minoritarie. Non tutti hanno agito allo stesso modo, donde l'applicazione di misure concrete nei confronti del romané in alcuni Stati deve ancora realizzarsi; in altri, varie misure sono state messe in pratica in collaborazione con rappresentanti della comunità ed esperti del settore (ROMANI Project). In concreto: nel 1993, in Macedonia viene ufficialmente introdotto l'uso del romané nelle scuole (cfr. Patrin), mentre l'Austria riconosce i Rom *autoctoni* come gruppo etnico (Halwachs, 2005), fatto che ha inciso sull'incorporamento del romané nei programmi e materiali didattici in questi Paesi. Altre esperienze rilevanti di elaborazione di materiali in romané e del loro uso a scopo didattico si contano in Romania, Serbia e Russia. A queste si sommano altre forme di promozione linguistico-culturale, quali il cinema, il teatro, i media, i musei, e via dicendo.

Gli esordi di produzione accademica si fanno risalire alla Gypsy Lore Society, la più antica organizzazione accademica specializzata in studi romologici, fondata nel 1888 in Gran Bretagna. Da questo germoglio si arriva gradualmente a eccellenze del mondo universitario, tra cui rileviamo l'Unità di ricerca sul plurilinguismo (*Plurilingualism Research Unit*) presso l'Università di Graz (Austria) e il Dipartimento di Linguistica dell'Università di Manchester (UK). Gli sviluppi di questo calibro forniscono importanti contributi alla valorizzazione e alla promozione del romané tramite ricerca, creazione di percorsi e materiali didattici, redazione di dizionari, pubblicazioni (narrativa, poesia, prosa, studi, articoli scientifici, ecc.) *sul* e *in* romané.

Negli ultimi due decenni, il livello sovranazionale registra ulteriori sviluppi sul piano delle politiche d'inclusione, tra cui: il Quadro europeo per le Strategie nazionali di integrazione dei Rom (*EU Framework for National Roma Integration Strategies*), sostanziato nel contesto italiano nella Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti; il Decennio per l'Inclusione dei Rom 2005-2015 in Europa (*Decade of Roma Inclusion 2005-2015*) con l'enfasi sull'inclusione scolastica; e il *Roma Education Fund* (REF, Fondo per l'istruzione dei Rom) che, istituito nel 2005, si impegna a creare migliori opportunità formative e professionali per i giovani Rom.

Come rilevano i curatori del ROMANI Project dell'Università di Manchester, uno dei momenti più significativi di questo processo di riconoscimento avvenne con l'invito del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri a rispettare, nell'attuazione della loro politica di educazione scolastica, i principi enunciati nella *Raccomandazione n. 4* del 2000, richiamando l'attenzione sul fatto:

che «Nei paesi in cui la lingua sinta e romaní è parlata, occorrerebbe offrire ai fanciulli rom e sinti la possibilità di accedere ad un insegnamento nella propria lingua materna» (art. 12) e che «La partecipazione dei rappresentanti delle comunità rom e sinte all'elaborazione di materiali [pedagogici] riguardanti la storia, la cultura

o la lingua dei Rom e dei Sinti dovrebbe essere incoraggiata» (art. 9) (ROMANI Project).

In sintesi, il romané, a seconda del contesto e in misura variabile, ha trovato una sua collocazione in diversi angoli del continente dai curricula della scuola primaria sino ai corsi universitari, come attività curricolare ed extracurricolare, didattica in classe o laboratoriale, con contenuti *sulla* o *in* lingua. Buona parte delle esperienze registra un impiego episodico, sperimentale, poco sostenibile; in alcuni casi, tuttavia, l'uso del romané nel mondo della scuola può vantare una vita più proficua e più duratura.

È importante osservare come, nonostante tutto l'impegno, la scolarizzazione dei minori Rom continua a risentire di squilibri e divari a danno, soprattutto, di loro stessi quali diretti interessati: non pochi sono pronti a imputare tali dinamiche alle loro famiglie e a certi modi di essere Rom; nell'opinione di molti altri, esse sono rapportabili alle marginali condizioni sociali, economiche e abitative in cui versano diversi segmenti della popolazione rom, al persistere di atteggiamenti discriminatori che vengono loro riservati dalle società maggioritarie e dai relativi sistemi d'istruzione, nonché a poca volontà politica di risolvere definitivamente la situazione (Laino e Vitale, 2015).

Servono, invece, soluzioni efficaci e sostenibili, costruttive e inclusive, da proporre sotto forma di una partecipazione cittadina complessiva che passa dall'insieme di diritti e doveri, da esperienze di interazione e corresponsabilizzazione veramente congiunte, da sinceri tentativi di combattere la povertà con particolare riferimento a quella educativa. E la scuola ci può e deve offrire contributi vitali.

### **3. Il romané nella realtà italiana: riconoscere o non riconoscere?**

Tra affermazioni e dinieghi, tra classi speciali e campi nomadi, tra leggi regionali e non riconoscimento dello status di lingua minoritaria dalla normativa nazionale, il romané in Italia non poteva avere una vita facile. Per comprendere la situazione occorre ripercorrere alcuni episodi che hanno segnato la storia recente dei Rom in Italia.

Vediamo di *chi* e di *quanti* si tratta. Uno sguardo retrospettivo permette di notare come il nord era prevalentemente popolato da comunità sinte, il sud da quelle rom, mentre nella fascia intermedia (spec. Toscana e Umbria) non sembrano essere rilevabili collettivi storicamente stabili: rispecchiando le vicende politico-territoriali degli Stati italiani preunitari, questa ripartizione, mai del tutto netta, cambia con l'unificazione italiana e con i successivi aggiustamenti di frontiere, a partire cioè dagli anni 1860-70, quando le comunità di antico insediamento hanno dovuto «ridisegnare i propri territori» (Piasere, 1996, p. 160). A queste di regola viene associata la comunità di *Cam(m)inanti*, meglio specificati come *Cam(m)inanti siciliani*, nome che richiama le loro origini. Sempre negli anni 1860-70, si registrano primi arrivi di Rom balcanici (o meglio ungheresi), le cui presenze verso la fine dell'Ottocento (Rom carpato-danubiani, sloveno-croati, bosniaci) e soprattutto nel corso del XX secolo aumentano (*ivi*, pp. 152-153, 160). Così, negli anni Sessanta, l'Italia viene raggiunta da gruppi Rom oriundi della ex-Jugoslavia, dapprima dalla Bosnia, dall'Erzegovina e dal Montenegro, poi negli anni Settanta dal Kosovo, dalla Serbia e dalla Macedonia. Verso la fine degli anni Novanta, cominciano a contarsi presenze di Rom romeni, progressivamente aumentate con l'ingresso della Romania nell'Unione Europea (2007). Oltre a queste, tra i collettivi immigrati troviamo esigue presenze di Rom provenienti dalla Croazia e dall'Albania (Lapov, 2004, pp. 39-40). Quanto alla lingua, all'interno delle comunità storiche è possibile osservare un graduale prevalere dell'italiano, o meglio delle varietà regionali, sulle varietà rom e sinte, sino al punto di estinzione, come avvenuto in alcune delle loro frange. Buona parte dei Rom

d'origine immigrata usa il romané, laddove in alcuni collettivi troviamo – a seconda della provenienza e dell'identità infragruppo – ora il romeno, ora il serbo, ora l'albanese quale lingua d'uso corrente (*ivi*, pp.141-142).

Secondo le ultime stime del Consiglio d'Europa (2012), il numero complessivo dei Rom, Sinti e Caminanti in Italia oscilla tra 120.000 e 180.000, con stima media di circa 150.000 presenze (European Commission, 2019, p. 24, Nota 24; *idem*, 2020, p. 1, Nota 3), tra le più basse in Europa in termini sia assoluti che di incidenza percentuale (0,25%) sul totale della popolazione nazionale.

Se i numeri non sono alti (fatto relativo), è alta la varietà e diffusa la presenza delle popolazioni rom e sinte sul territorio italiano. E difatti, questa presenza non è passata inosservata: aveva attratto l'attenzione dei filologi e linguisti ottocenteschi e generato riconoscimenti o meno su diversi piani. Terminato il triste capitolo della prima metà del Novecento, la diversità linguistico-culturale dei Rom riapproda a un rinnovato interesse sociale, culturale e politico, registratosi, con alti e bassi, a partire dalla metà del secolo, anche in linea con gli avvenimenti che negli ultimi decenni hanno accompagnato la loro storia a livello internazionale.

Negli anni Cinquanta si è cercato di capire meglio chi fossero gli *zingari* e di sostituire tale termine con uno più adatto e più esteso. Gli sforzi socio-antropologici, ma anche pedagogici, benché non sempre riconducibili a professionisti del settore né ad ambiti accademici, hanno indotto a un riconoscimento di questo popolo nel rispetto – si pensava – delle sue specificità socioculturali, del suo modo di essere: il tentativo confluisce nell'invenzione del *nomade* e dei *campi nomadi*, quale un habitat *connaturale* ai nomadi, cioè ai Rom, che li avrebbe dovuti indirizzare verso una vita sedentaria.

Avendo alimentato certe convinzioni tuttora ben radicate nell'immaginario collettivo, questo cambio di prospettiva ha comportato serie sviste di rilievo storico-sociale: rammentiamo anzitutto che i Rom sono stati a lungo perseguitati in quanto *nomadi*, o meglio generalizzati tali, nella storia italiana ed europea: passando per una percezione distorta del *nomade*, questa prassi ha avuto come esito finale politiche di sedentarizzazione forzata, non di rado mutate in episodi di trasferimento coercitivo che andavano di pari passo con i tentativi di schiacciare un'identità *diversa*; il secondo problema era che mai tutti i Rom erano nomadi: il fatto di esercitare attività ambulanti (es. mercanti o giostrai) o di spostarsi stagionalmente per lavoro non deve automaticamente tradursi nell'essere nomade; anzi, la stragrande maggioranza dei Rom europei era storicamente sedentaria, come testimoniano gli insediamenti in diverse parti del Continente che non avrebbero avuto vita se i loro residenti fossero stati girovaghi.

In tempi più recenti, questo processo di semplificazione, che aveva determinato la costruzione sociale del «falso nomade» (Piasere, 2003, p. 44) e un'urbanistica che promuoveva la pianificazione dei *campi nomadi* (Brunello, 1996; Sigona, 2002), ha avuto un forte impatto sulla partecipazione cittadina delle comunità rom e sulle politiche loro destinate in Italia (ERRC, 2000; Picker, 2012).

Il fenomeno si integra con un'altra tendenza, anch'essa poco produttiva, secondo la quale i collettivi Rom finiscono per essere ripetutamente accorpati ad altre categorie *diverse, bisognose*, commisti il più delle volte alle popolazioni immigrate: in Italia, però, la maggioranza dei Rom sono cittadini italiani (Rom storici, Sinti e Caminanti), compresi segmenti dei Rom d'origine immigrata.

Ebbene, anziché in un dato lessico, il problema andrebbe ricercato nei contenuti che un tale repertorio lessicale cela e se le parole – siano esse *zingaro, nomade, girovago* o altre – non si rinnovano svuotandosi di messaggi negativi, i concetti resistono: l'effetto più deleterio è che l'esonimo denigratorio e razzista di «zingaro» (Piasere, 2003, pp. 42-43) non è stato sradicato né ripulito dai propri contenuti, mentre quello vago, impreciso e

fuorviante di «nomade» (Marta, 2005, p. 191) ha continuato a fare da diffusore degli stessi pregiudizi, disconoscendo ai Rom un'identità linguistico-culturale.

Rispetto all'esperienza storica di molte nazioni e popoli, quella dei Rom ha dovuto fare i conti con una lotta, che magari sarebbe dovuta essere più ampia di quanto non fosse, contro le rappresentazioni stereotipate, l'emarginazione socioeconomica e le discriminazioni che circondano in maniera strutturale i vissuti di queste persone in vari ambiti, a vari livelli e con vari esiti. Pertanto, il concetto che andava potenziato è quello di cittadinanza nel senso di diritto a partecipare e avere opportunità di crescere, spesso negate ai Rom. E una grossa fetta di questa incapacità partecipativa, coniugata con le concomitanti difficoltà economiche, andrebbe imputata alle condizioni abitative (Laino e Vitale, 2015) di una parte minore, ma altamente visibilizzata, dei Rom e Sinti italiani.

A queste rivendicazioni socio-politiche si abbina la scelta culturale di chiamarsi *Rom*, *Sinte*, *Manush*, *Kale* o diversamente, oppure *Gitanos* nel contesto spagnolo, ovvero *Rom*, *Sinti* e *Caminanti* in quello italiano. Vi si aggiunge, non certo da ultima, la volontà di essere altresì definiti da una lingua, laddove sopravvissuta, riconosciuta dalle leggi a tutela della diversità e del plurilinguismo.

Sulla scia di sincroni impulsi culturali nati in altre parti del continente, soprattutto in Francia, sorge intorno al 1973, con lavori dei linguisti Tullio De Mauro e Sergio Salvi, il dibattito italiano sulla diversità linguistica del Paese (lingua nazionale, dialetti, varietà regionali, lingue minoritarie, ecc.). Si riapre così la questione dell'articolo 6 della Costituzione che prevede la tutela delle minoranze linguistiche. In parallelo, la popolazione rom comincia a essere vista come minoranza e il romané come elemento distintivo dei suoi fruitori: di fatto, anche il settore di studi socio-antropologici, linguistici e pedagogici dedica sempre più pagine ai Rom e alla loro lingua.

In attesa di un riconoscimento più vasto, le Regioni si sono mosse da sole: dalla metà degli anni Ottanta fino al 2000, alcune (Veneto, Lazio, Friuli-Venezia Giulia, Sardegna, Toscana, Emilia Romagna, Lombardia, Marche, Umbria, Liguria, Piemonte, Prov. Autonoma di Trento) varano leggi regionali a favore delle minoranze Rom e Sinti, ossia *zingari*, *nomadi* e/o *seminomadi*, come erano denominate in alcune di esse, e a tutela della loro lingua e cultura (Lapov, 2004, p. 139).

Nel 1999, lo Stato italiano adotta una normativa apposita sulle minoranze, la Legge 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*. Come suggerito dal titolo, la lingua è stata assunta come requisito principale per definire la diversità delle comunità minoritarie; a questo criterio, pur non emergendo dal titolo, è stato aggiunto un secondo elemento, quale l'identità territoriale coerente e continuativa di un gruppo minoritario, che aveva formalmente prevalso su qualsiasi altro requisito. Non essendo stata associata dai legislatori e decisori politici a un territorio specifico, la popolazione romaní non risulta compresa tra le 12 minoranze italiane ufficialmente riconosciute, né tutelata come tale dalla relativa legislazione nazionale (Lapov, 2004, pp. 139-140, 2006a; Bortone e Pistecchia, 2019).

In realtà, i Rom avrebbero soddisfatto tutti i criteri richiesti: quanto a quello storico, la loro radicata presenza nella Penisola appenninica risale ai primi del XV secolo; l'uso e la produzione scritta in romané (in Italia da circa tre decenni) affermano l'identità linguistica del popolo Rom; in termini demografici (aspetto giuridicamente irrilevante), la popolazione romaní storica supera di gran lunga diverse comunità minoritarie in Italia. Oltretutto, la distribuzione delle comunità rom sul territorio nazionale le rende conformi al requisito territoriale sotto l'egida dei riconoscimenti europei.

Il silenzio che è calato negli anni successivi alla stagione delle leggi regionali e all'emanazione della legge nazionale sulle minoranze ha avuto un suo impatto sulla loro partecipazione e promozione linguistico-culturale. E da entità non riconosciuta, il romané

continua a portare avanti il proprio patrimonio linguistico-culturale in solitudine all'interno delle singole comunità e reti familiari. Tali condizioni si combinano, da un lato, con accordi e programmi internazionali, perlopiù di matrice UE, sottoscritti dall'Italia, sempre pochi e di scarsa incidenza pratica, insufficienti per apportare cambiamenti significativi; dall'altro, si assiste ultimamente a una serie di crisi politiche, economiche, sociali e culturali che hanno colpito l'Europa senza risparmiare le minoranze. In un tale scenario, i gruppi Rom si collocano tra le frange della demografia europea e italiana maggiormente esposte.

#### 4. Ricadute sulla scolarizzazione

Certamente, il non riconoscimento della lingua non è certo l'*unico* problema affrontato dai Rom italiani: nondimeno, vedersi negare i propri diritti linguistici è valutato dagli attori sociali, politici e culturali sia Rom che non-Rom come ulteriore ostacolo a una maggiore integrazione delle comunità rom nel Paese. Non godendo di requisiti istituzionali richiesti, il romané, da diretto interessato, continua a essere escluso dalle relative forme di tutela. Di conseguenza, tutto si rivela difficile per questa lingua, non riconosciuta come minoritaria: il mantenimento della sua vitalità, le potenzialità di valorizzazione, le probabilità di beneficiare di sostegni economici, ecc.

La scuola, da fatto sociale e, quindi, non immune da siffatte politiche, risponde con i propri strumenti: si è passati cioè dalle classi speciali dette *Lacio Drom* (che significa *buon viaggio* in romané) (1965-82) a scuole al campo, pratiche che stanno alla base della cosiddetta *pedagogia zingara* varata da Mirella Karpati; da scuole al campo all'inserimento nelle classi *normali* (1982), sino a progetti rom implementati a vari livelli territoriali e scolastici.

La storia delle politiche scolastico-educative volte alla popolazione romaní in Italia risulta caratterizzata da un intervento di natura prevalentemente socio-assistenziale, etnicizzante e al contempo assimilazionista: significa, da un lato, che la scuola viene usata per aiutare i Rom a risolvere i problemi e rimuovere i rischi sociali che incombono sulle loro vite; dall'altro, si afferma una vaga idea dell'identità romaní, nel tempo stesso che ci si ostina a non riconoscere ai Rom un'identità linguistico-culturale, atteggiamento che non stenta a farla scivolare verso un «problema sociale» (Marta, 2005, p. 184), piuttosto che verso una programmazione pedagogica. Senza vedersi dedicare impegno di valorizzazione, sia all'interno delle comunità sia verso l'esterno, la lingua e la cultura romaní con le loro specificità si sono trovate estromesse dai contenuti curricolari. La relativa produzione pedagogica, antropologica e linguistica, connotata prevalentemente da lavori di studio e ricerca, dimostra infine di avere scarso impatto sulla promozione della lingua romaní in ambito scolastico.

Inoltre, nella percezione di molti continua a profilarsi un'idea stereotipata di *nomade* che viva una vita da *nomade*: sembra non sia facile decostruire né liberarsi da schemi mentali ben interiorizzati e marcati da impronte dell'antiziganismo, storico e attuale. Grazie anche a recenti tentativi di ridare ai Rom una *loro* identità nomade, i detti archetipi hanno contribuito alla ricostruzione di un approccio che privilegia ghettizzare (Sigona, 2002) anziché salvaguardare. Dopotutto, «la costruzione dello zingaro=nomade [...], che si è imposta nell'immaginario collettivo» (Piasere, 2003, p. 44) e che continua ad avvolgere i Rom come *figura sociale*, influisce sulle loro opportunità di partecipazione cittadina, anche in termini di accesso all'istruzione formale. In verità, non è affatto arduo notare quanto un *campo nomadi* sia inadatto a qualsivoglia tipo di attività educativa e privo di ogni presupposto per poter realizzare una socializzazione sostenibile e duratura

con i compagni di classe e con il tessuto sociale circostante (Lapov, 2004, pp. 74-76; Budini Gattai, 2019).

Sul versante linguistico, il mancato riconoscimento dello status di lingua minoritaria e poco interesse per le minoranze in generale non hanno procurato al romané opportunità di trovare spazio nel sistema scuola. Come se fosse riconfermata la non validità, per non dire l'invalidità, di questa lingua nella sua qualità di strumento identitario da difendere e tutelare. Di conseguenza, l'impegno a promuovere il romané in ambiti educativi e culturali è stato ulteriormente aggravato.

Le congiunture ingenerate dai non riconoscimenti aggiungono altre sfide per la scolarizzazione dei minori Rom in Italia. Ne risente, prima di tutto, la programmazione pedagogica, specie a livello nazionale, fatto che non consente di adottare una comune linea di intervento. Conformemente, la lingua si misura con le prospettive di essere presa in considerazione (o meno) dalle autorità scolastiche e inserita nei curricoli, anche *solo* come elemento culturale cui prestare attenzione. Peraltro, la condizione rende «più complicato [...] l'inserimento di un mediatore culturale nelle scuole» (European Commission, 2019, p. 53). Il quadro è altamente frammentato e l'azione educativa in romané condannata a un destino episodico e discontinuo.

D'altro canto, le politiche scolastiche restano legate alle risorse del territorio, alla disponibilità delle istituzioni ed enti locali, all'impegno delle scuole, delle associazioni, delle ONG, nonché dei singoli soggetti – insegnanti, attivisti, ricercatori, mediatori, educatori, politici – disposti a promuovere azioni a difesa dei diritti linguistici e altri dei Rom a livello regionale, provinciale, comunale, persino di quartiere o di singolo plesso.

Si staglia nitidamente l'importanza delle esperienze locali, quali preziosi strumenti di emancipazione socioculturale, inclusione scolastica e (meno) promozione linguistico-culturale. Operare localmente implica contatti ravvicinati, azioni più tangibili e rassicuranti, che sfociano in una più proficua interazione tra maggioranze e minoranze, fatto che genera più alto grado di incisività in termini di produzione di buone pratiche. Analogamente, le singole comunità rom cercano di ottenere riconoscimenti al medesimo livello territoriale, ossia nel dominio delle esperienze locali.

Non c'è dubbio: il livello più significativo e produttivo delle politiche scolastiche per le popolazioni rom nel contesto italiano è quello locale (Vitale e Cousin, 2011).

## **5. Il romané tra comunità e scuola nell'esperienza fiorentina**

Non si conoscono in Italia casi di utilizzo del romané in alcuna delle sue varietà ai fini di istruzione formale, ossia: la diversità e la lingua romaní sono lungi dall'essere contemplate dai curricoli. Esaminando la situazione italiana, Zatreanu e Halwachs (2003, p. 25) rilevano una certa produzione di «materiali didattici, dizionari e grammatiche di diversi dialetti. Molti studi linguistici. Tuttavia, la didattica scolastica in o sul romané sembra essere limitata». Difatti, il ricorso alla lingua romaní risulta essere episodico e occasionale, relegato cioè a progetti isolati e circoscritti nel tempo.

Nel panorama nazionale, il caso di Firenze offre un quadro leggermente diverso, in termini sia di produttività, sia di sostenibilità delle esperienze interculturali tessute con la comunità rom. E senza negarne la complessità, né tacere sulle criticità emerse negli anni, in questa sede si vuole contribuire a promuovere la convivenza raccontandola attraverso gli sforzi tradotti in buone pratiche.

Iniziamo osservando come le famiglie Rom – in una Firenze sempre più plurilingue e multiculturale – coesistono con altri portatori di diversità linguistico-culturale. Nei tre decenni di residenza della comunità rom originaria della Macedonia e del Kosovo a Firenze<sup>2</sup>, la città, grazie anche a un vivace associazionismo rom, ha ospitato varie

iniziative di taglio socioculturale e sociopolitico, tra cui: leggi regionali a tutela delle comunità rom e sinte (1988, 1995, 2000); le politiche per l'abolizione dei *campi nomadi* confluite nella chiusura definitiva dei due insediamenti principali, Olmatello (2012) e Poderaccio (2020); celebrazioni pubbliche dell'8 aprile, la Giornata internazionale del popolo Rom; Convegno annuale della Gypsy Lore Society (1999); il teatro rom (anni 2000); giornate dedicate a *La cultura e lingua dei Rom* presso la Sezione di Antropologia e Etnologia del Museo di Storia Naturale (febbraio-maggio 2013); gemellaggi con le città nate dei Rom; ricerche; mostre fotografiche; concerti, ecc.

Volgendo l'attenzione all'intervento pedagogico, è possibile individuare iniziative che hanno fatto entrare il romané, seppur in misura limitata, nel mondo dei processi formativi: tali impulsi hanno toccato il piano di una progettualità pedagogica tesa a favorire l'inclusione scolastica dei minori Rom in raccordo con la promozione del loro bagaglio linguistico-culturale.

Vitale è stato, in tal senso, l'operato dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze, quali Gandhi, Giufà e Ulysse, i cui servizi si rivolgono all'utenza d'origine immigrata frequentante le scuole pubbliche – primarie e secondarie di primo grado, più alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. È importante sottolineare che l'intervento dei Centri non raffigura un programma separato per l'utenza Rom: fa parte di un progetto più ampio, concepito per favorire la diversità, il plurilinguismo, l'inclusione sociale e scolastica dei bambini immigrati o appartenenti alle minoranze in prospettiva interculturale. Essendo i residenti Rom di Firenze d'origine immigrata, sono comunemente inclusi nei programmi per gli immigrati e i loro figli nei servizi erogati dai Centri d'alfabetizzazione.

Il romané è stato coinvolto nel lavoro dei Centri d'alfabetizzazione per due motivi: essendo una delle lingue non italiane parlate a Firenze, è stato incluso nelle attività finalizzate alla promozione della lingua materna; «i ragazzi rom sono, nelle scuole del Quartiere 4 quasi il 50% dei ragazzi stranieri inseriti nella scuola dell'obbligo» (Bellini, 2006, p. 98). Pur distribuite su tutto il territorio comunale, le famiglie Rom kosovaro-macedoni sono maggiormente presenti nei Quartieri 4 e 5, donde si rilevano presenze più costanti di minori Rom in alcune scuole coperte rispettivamente dai Centri Giufà e Gandhi. La comunità conosce le strutture educative operanti sul territorio e i contatti con i Centri si sono mantenuti solidi nel tempo.

I Rom di Firenze e soprattutto i loro figli, molti dei quali nati qui e inseriti nei percorsi d'istruzione formale, sono solitamente bilingui o trilingui (es. romané-italiano-albanese o romané-italiano-macedone): per cui, più che aiutarli a studiare l'italiano, l'intervento dei Centri contribuisce a fortificare la loro identità sociale, culturale e linguistica – si tratta di essere considerati, ascoltati, inclusi. Ossia: essere indirettamente menzionati attraverso un riferimento linguistico o culturale, o direttamente indicati in un testo come membri di una minoranza, pur non riconosciuta e stigmatizzata, ma avente una lingua, una cultura, una storia, un posto nella società, significa lavorare sulla fiducia in sé stessi, sull'autostima e autonomia degli alunni Rom, sulla loro motivazione e partecipazione e quindi sulla loro inclusione scolastica.

A tale proposito, in collaborazione con mediatori linguistico-culturali, sono stati attivati i laboratori di mantenimento della loro lingua materna. Non, però, come doposcuola che consente ai bambini, affiancati da un/a madrelingua, di capire meglio i contenuti delle materie o di fare i compiti. È un luogo, in cui un'attività extracurricolare funge da anello di catena nel processo di valorizzazione della lingua, interposto tra la prima lingua – il romané e la seconda – l'italiano. È altresì uno spazio dove si creano materiali e giochi nella lingua degli alunni. Utilizzando queste risorse, i ragazzi sono incoraggiati, sotto la guida di un docente di romané, a ricordare e fissare le parole e le

strutture che rischiano di essere rimosse dalla lingua, fatto dovuto al loro uso decrescente e ai prestiti che giorno dopo giorno entrano nel romané dall'italiano o da altre lingue di contatto.

In base ai bisogni educativi delle alunne e degli alunni Rom, alcuni segmenti della cultura romaní, ad es. quelli che rientrano nella sfera linguistica (elementi lessicali, canzoni, racconti, ecc.), possono essere assunti come ispirazione sulla quale costruire attività didattiche. Da lì si possono sviluppare azioni integrative con lo scopo di raggiungere gli obiettivi prefissati, quali: rafforzare i rapporti con le famiglie Rom, scambiare diversità e affinità, co-costruire la conoscenza, valorizzare i talenti e promuovere l'inclusione scolastica dei minori Rom. Visti come momenti di scambio, buona parte di tali attività si fonda su una varietà di metodi interculturali, tra cui l'apprendimento cooperativo, la partecipazione attiva e l'interazione proattiva.

In sintesi, l'esperienza con i Centri d'alfabetizzazione si materializza in laboratori di lingua romaní o bilingui, materiali didattici, testi letterari e servizi di mediazione.

È legittimo, infine, asserire che a Firenze si è insegnato, studiato, letto in romané.

## 6. Per una lettura in romané

Dall'esperienza fiorentina è emersa una varietà di risorse informative ed educative in romané. Data la presenza ormai storica dei Rom macedoni e kosovari in città e il coinvolgimento dei mediatori appartenenti a questa comunità, il materiale sia informativo che didattico è stato elaborato nella loro varietà linguistica.

Sul versante informativo troviamo: opuscoli sui servizi, guide per famiglie, manuali per future e neo mamme, questionari per alunni/studenti e genitori, ecc. Quanto alle risorse educative, buona parte di esse poggia sul lavoro maturato tra i Centri d'alfabetizzazione e la comunità rom, essenzialmente in collaborazione con mediatori linguistico-culturali, *in primis* Demir Mustafa: da Presidente dell'associazione *Amalipé Romanò*, Demir ha contribuito all'attivismo culturale e socio-politico dei Rom di Firenze; in parallelo, ha partecipato attivamente all'inclusione scolastica dei minori Rom in qualità di docente madrelingua e mediatore linguistico-culturale.

Sviluppare risorse educative *in* e *con* romané, da utilizzare con Rom e non-Rom, è un'impresa pedagogica che riflette vari propositi interculturali, tra cui: potenziamento e mantenimento della lingua d'origine, valorizzazione del plurilinguismo (cfr. Cummins, 2001), coinvolgimento di docenti madrelingua, produzione di contenuti motivanti, programmazione pedagogica multilivello, innovazione metodologica, ecc.

Per illustrare questa esperienza interculturale con il romané, segue l'analisi di una selezione di materiali bilingui o che contengono riferimenti ai Rom o alla loro lingua.

1. *Corsi di lingua romaní*. Il *Korso tar i čhib romani* comprende un ciclo di lezioni elaborate con e impartite da D. Mustafa come docente L1: erogate nelle scuole primarie e secondarie di primo grado coperte dai Centri d'alfabetizzazione, il loro proposito principale era quello di valorizzare e potenziare la lingua romaní tra i giovani Rom. Come suggerito dai titoli, i contenuti del corso affrontano situazioni quotidiane, ad es. *Mo bijando foro* (La mia città natale), *Sudbina* (Destino), *E bojave tar o anglalonilaj* (I colori della primavera). Alcune lezioni sono disponibili online, mentre alcune altre sono state pubblicate come originale materiale didattico. Una di queste pubblicazioni è il testo *Albanese, Cinese, Romané, Arabo. Lingue d'origine. Parole dell'incontro* (Bellini, 2006), al cui interno troviamo un'introduzione al capitolo sul romané (Lapov, pp. 94-97) e due unità didattiche corredate di otto testi a cura di D. Mustafa (pp. 100-123), tra cui: *E zurale šoreso manuš* (L'uomo testardo, pp. 100-101), *Lafora tar o hačardipe pozitivno / Lafora tar o hačardipe negativno* (Parole di sentimenti positivi / Parole di sentimenti negativi, p.

105), *E chore romesi chej* (La figlia del povero rom, pp. 112-113), *E mamiako džive* (La festa della nonna, p. 121), ecc.

2. “*Giornaletto*” degli alunni. Una pratica interessante, coltivata da alcuni facilitatori linguistici dei Centri d’alfabetizzazione, è data dai “giornaletti” degli alunni. Creato a mano da alunni sotto la guida di facilitatori, questo materiale plurilingue viene prodotto in italiano e in altre lingue disponibili nel laboratorio d’italiano L2 e può essere espressamente dedicato, circostanze permettendo, a una di esse. Quando il gruppo ospita alunni Rom, i giornalini contengono brevi narrazioni, dialoghi, racconti, ricette di cucina, oppure singole parole in romané comunicate da e annotate insieme agli alunni. In aggiunta, gli elementi scritti vengono usualmente arricchiti da disegni, anch’essi realizzati dai bambini. Da punto di riferimento per gli alunni, i giornalini possono essere fatti “a puntate” e riutilizzati come materiale didattico. Essendo parte della documentazione interna, questa risorsa non è accessibile al pubblico, ma si può consultare in accordo con docenti dei Centri d’alfabetizzazione.

3. *Vocabolario per immagini italiano-romané*. Pubblicata per la prima volta nel 2000 e seguita poi da successive edizioni, la collana interculturale *Alfabetando*, come parte di una più vasta gamma di materiali didattici creati da COSPE ONLUS (che collabora con i Centri d’alfabetizzazione), consiste di cinque alfabetieri bilingui illustrati che combinano italiano con albanese, arabo, cinese, romané e urdu. Ognuna delle circa 80 parole contenute nel *Vocabolario per immagini italiano-romané – Alavari suretencar italiansko-romané* (Cartei *et al.*, 2000) è seguita da una frase che ne esemplifica l’uso, entrambe accompagnate da illustrazioni, ad es. *Škola – I škola si ano gav* (Scuola – La scuola è in campagna, pp. 106-107), *Balval – I balval phurdol* (Vento – Il vento soffia, pp. 122-123). Come suggerito dalle autrici, il vocabolario è adatto per alunni sia immigrati che autoctoni di ogni età.

4. *Poesie e racconti* (2002). Questa pubblicazione bilingue romané-italiano raccoglie undici poesie di Demir Mustafa e quattro racconti popolari. Residente a Firenze, Demir ha potuto testimoniare la vita nei *campi* e la discriminazione subita dai Rom. Dai suoi versi emerge un misto di tristezza, disincanto e rabbia rispetto alle difficili condizioni in cui si trovano ancora molti Rom; al contempo, gli stessi esprimono felicità, gioia, affetto, senso dell’unione e speranze per il futuro. Leggendoli si può percepire la rivendicazione di un passato di dignità, la denuncia di un presente di dolore e il desiderio di conquistare un futuro vivibile. Intitolate *Trin phralá* (I tre fratelli), *Duj phuré* (Due anziani), *I mečka thaj o rom* (L’orso e il rom) e *I sudbina* (La forza del destino), le storie ivi narrate rappresentano prezioso materiale culturale, antropologico e pedagogico che si presta a diverse attività didattiche in diversi contesti educativi.

5. *Ragazza Rom – personaggio di un testo. Mille parole* è un manuale di lingua italiana per alunni dai 6 ai 10 anni. Pubblicato per conto del Comune di Firenze e regolarmente adottato dai Centri d’alfabetizzazione, il testo fornisce informazioni sulla vita nelle città italiane, specie a Firenze che accoglie i suoi contenuti mediante lezioni, conversazioni ed esercizi illustrati. In un’ottica interculturale, le micro-narrazioni dei sei personaggi principali del libro, giovani italiani e non, fanno da guida agli/le apprendenti in un’avventura divertente e formativa, mentre imparano l’italiano dalla quotidianità: a casa, in famiglia, a scuola, in città, dagli amici, nei negozi, ai compleanni, ecc. Il breve discorso introduttivo è redatto sia in italiano che nelle lingue dei protagonisti, compreso il romané. Infatti, una di loro è Alime, ragazza Rom frequentante una scuola media a Firenze, che proviene – come lei stessa spiega (Favaro, 2004, pp. 166, 168) – da Skopje, Macedonia. Un tale riferimento, tanto più in un libro di testo finalizzato all’apprendimento dell’italiano, incarna un veicolo di immediata identificazione individuale e collettiva, e

contribuisce, allo stesso tempo, a promuovere la diversità e l'affinità, ovvero il loro incorporamento nella cultura scolastica.

## Conclusioni

Nel ripercorre le traiettorie di costruzione identitaria della minoranza Rom, questo lavoro mette a fuoco il suo strumento linguistico nei processi di inclusione scolastica. E via via che si va avanti, si evidenzia l'importanza delle esperienze locali che si meritano di essere documentate in qualità di buone pratiche e paradigmi interculturali utili a una sempre più aggiornata modellizzazione pedagogica.

Per non rimanere nel vago del discorso, si è scelto di approdare a Firenze e a quanto costruito in termini di valorizzazione del plurilinguismo e promozione dell'intercultura attraverso un lavoro pedagogico realizzato con la lingua romaní.

Calandoci nel concreto pedagogico, si osserva come l'esperienza fiorentina presenti un insieme di buone pratiche di chiara connotazione interculturale: e non solo perché fa interagire segmenti di culture (e non *culture!*) quale dovrebbe essere la base di ogni esperienza formativa, bensì per la varietà di contenuti offerti e di approcci metodologici adottati, di attori sociali coinvolti e di strumenti operativi messi in campo. Il fatto che si rivolge, non a una sola categoria, ma a tutte/i, è un principio chiave di questa proposta fondata sui processi di interazione, scambio e co-costruzione dei saperi; ovvero, come postulato dalla dinamica prospettiva interculturale, quale relazione educativa multi-dimensionale, un processo formativo, onde evitare i rischi di accentuare le differenze, dovrebbe cercare di comprendere e apprendere come interagire con le diversità e affinità incorporandole nella prassi educativa quotidiana (Lapov, 2018, pp. 54-57).

Non è un caso, pertanto, che da un tale ambiente *misto* siano nate risorse educative bilingui, pensate per attività didattiche. Considerati insieme alla loro pubblicazione e riutilizzo che ne garantiscono la sostenibilità nel tempo, tali materiali hanno consentito all'esperienza fiorentina di definirsi una buona pratica nella promozione delle diversità, nella valorizzazione del plurilinguismo e, con ciò, nell'inclusione scolastica dei minori Rom. Pur modesti, sono passi importanti per una società che si riconosce vieppiù multiculturale e plurilingue, tanto più per una comunità rom che ne fa parte.

## Note

<sup>1</sup> L'impianto metodologico postula qualche nota sui contesti e sui protagonisti di questo studio. A livello più ampio, i contenuti si rivolgono alla popolazione rom nella sua totalità; più da vicino, si addentrano nella comunità rom oriunda della Macedonia e del Kosovo, stabile a Firenze dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso. Nei casi in cui la riflessione interessi questo popolo nell'accezione generale si usa il termine *Rom*, adottato dal movimento internazionale rom e dagli studi romologici; il medesimo parametro è applicato alla lingua, ivi definita come *romané* (da *romané*, *romanés*, *romanéh* e sim.) o lingua *romaní* (da *romaní chib* e sim.), ispirandosi alle voci di una terminologia comune alle sue diverse varietà. Infine, per motivi di scorrevolezza e di taglio pedagogico (e non linguistico) che questo lavoro si prefigge di offrire, si è scelto di restituire – pur nel rispetto delle sue specificità fonologico-morfologiche – il lessico rom usato nel testo in forma semplificata (sostituendo ad es. la vibrante multipla sonora [r] con la [r]).

<sup>2</sup> Un'altra comunità rom, presente a Firenze sin dai primi anni 2000, proviene dalla Romania.

## Bibliografia

- Bellini G. (a cura di) (2006), *Albanese, Cinese, Romané, Arabo. Lingue d'origine. Parole dell'incontro*, Firenze, Comune di Firenze.
- Bortone R. (2016), *La scolarizzazione dei minori rom in Italia: criticità e buone pratiche*. In «Rivista di Servizio Sociale», Vol. 56, n. 2, pp. 10-27.

- Bortone R. e Pistecchia A. (2019), *Il dibattito sul riconoscimento di Rom, Sinti e Caminanti come minoranza e la Strategia Nazionale di Inclusione*. In «Palaver», Vol. 8, n. 1, pp. 205-226.
- Brunello P. (a cura di) (1996), *L'urbanistica del disprezzo: campi rom e società italiana*, Roma, Manifestolibri.
- Budini Gattai N. (2019), *Rom – Dal campo all'appartamento*. In «A» rivista anarchica: Il diritto alla casa 49», Vol. 431, pp. 33-36.
- Burgio G. (2015), *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Cartei C., Pucci B. e Santi E., (traduzioni) Mustafa D. (2000), *Alfabetando: Vocabolario per immagini italiano-romané – Alavari suretencar italiansko-romané*, Firenze, COSPE (Project copyright) e Gussago (Brescia), Vannini.
- Cummins J. (2001), *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?*. In «Sprogforum», Vol. 19, pp. 15-20.
- Desideri P. (2021), *La prospettiva glottodidattica del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*. In M. Daloiso e M. Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Venezia, SAIL 17 & Edizioni Ca' Foscari, pp. 279-290.
- ERRC (2000), *Il paese dei campi. La segregazione razziale dei Rom in Italia*, Rapporti nazionali, n. 9, Roma, I libri di carta.
- European Commission (2019), *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Italy – Assessing the progress in four key policy areas of the strategy*, Brussels.
- European Commission (2020), *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020-2030*, 7/10/2020 COM (2020) 620 final, Brussels.
- Fabbro F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- Favaro G. (a cura di) (2004), *Mille parole. L'italiano per ragazzi dalla A alla Z*, Comune di Firenze (Project copyright) e Milano, Guerini e Associati.
- Fernández E.M. (1996), *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, Colección de Estudios Interculturales, Vol. 1, Madrid, CIDE.
- Fiorucci M. (2017), *Rom e Sinti*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 569-596.
- Fiorucci M. (a cura di) (2010), *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinte a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale*, Roma, Geordie Onlus.
- FRA (2014), *Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. Roma survey – Data in focus*, Vienna, FRA – European Union Agency for Fundamental Rights.
- Giménez Adelantado A. (1999), *Contexto sociopolítico y cultural. Los españoles gitanos*. In «Gitanos, pensamiento y cultura», Vol. 1, pp. 42-47.
- Giménez Adelantado A. (2012), *Gitanos en Europa*. In «O Tchatchipen», Vol. 78, pp. 24-27.
- Halwachs D.W. (2005), *Roma and Romani in Austria*. In «Romani Studies 5», Vol. 15, n. 2, pp. 145-173.
- Halwachs D.W. (2012), *Romani Teaching: Some General Considerations based on Model Cases*. In *European Yearbook of Minority Issues 9*, Leiden/Boston, Martinus Nijhoff Publishers, pp. 249-269.
- Hancock I. (2002), *We are the Romani People – Ame sam e Rromane džene*, Hatfield, Hertfordshire, University of Hertfordshire Press.
- Jiménez González N. (2002), *La lengua nos enseña la Historia. El romanó como herramienta heurística en la investigación de la realidad histórica*. In «O Tchatchipen», Vol. 39, pp. 19-29.
- Jiménez González N. (2009), *¿El romanó, el caló, el romanó-kaló o el gitañol? Cincuenta y tres notas sociolingüísticas en torno a los gitanos españoles*. In «Anales de Historia Contemporánea», Vol. 25, pp. 149-161.
- Jiménez González N. (2012), *¿En qué hablan los gitanos españoles?* In AA.VV., *Vidas gitanas. Lungo drom*, Granada, Acción Cultural Española e Instituto de Cultura Gitana, pp. 91-105.
- Karpati M. (1962), *Ròmano Them (Mondo Zingaro)*, Roma, Missione Cattolica degli Zingari.

- Karpati M. e Sasso R. (1976), *Adolescenti zingari e non zingari*, Roma, Lacio Drom.
- Laino G. e Vitale T. (2015), *Abitare le contraddizioni, vincolare l'incrementalismo. Città e campi rom nell'Italia della crisi*. In «CRIOS», Vol. 10, pp. 23-32.
- Lapov Z. (2004), *Vačaré romané? Diversità a confronto: percorsi delle identità Rom*, Milano, FrancoAngeli.
- Lapov Z. (2006a), *Roms et Sintis en Italie. Une histoire de non-reconnaissance*. In «Études Tsiganes: Migrations tsiganes», n. 27-28, pp. 70-91.
- Lapov Z. (2006b), *La lingua romané – Storia e caratteristiche*. In G. Bellini (a cura di), *Albanese, Cinese, Romané, Arabo. Lingue d'origine. Parole dell'incontro*, Firenze, Comune di Firenze, pp. 94-97.
- Lapov Z. (2018), *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Liégeois J.-P. (2002), *Minoranza e scuola: il percorso zingaro*, Roma, Anicia.
- Marta C. (2005), *Relazioni interetniche: prospettive antropologiche*, Napoli, Guida.
- Matras Y. (2002), *Romani: A Linguistic Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Matras Y. (2005), *The status of Romani in Europe*, Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division, October 2005, University of Manchester.
- Mills D. e Morton M. (2013), *Ethnography in Education*, London, Sage.
- Mustafa D. (2002), *Poesie e racconti*, Roma, CISU.
- Peano G. (2013), *Bambini rom, alunni rom*, Roma, CISU.
- Piasere L. (1996), *Sigismondo Caccini e gli Sintis rozengre*. In L. Piasere (a cura di), *Italia Romaní*, Vol. I, Roma, CISU, pp. 119-175.
- Piasere L. (2003), *Breve storia dei rapporti tra rom e gagè in Europa*. In I. D'Isola, M. Sullam, G. Baldoni, G. Baldini e G. Frassanito (a cura di), *Alla periferia del mondo. Il popolo dei rom e dei sintis escluso dalla storia*, Milano, Fondazione Roberto Franceschi, pp. 41-51.
- Picker G. (2012), *La biopolitica della differenza. Un'antropologia delle politiche dei campi nomadi a Firenze*. In «DADA Rivista di Antropologia post-globale», Vol. 2, n. 2, pp. 93-110.
- Postic M. e De Ketele J.-M. (1993), *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Torino, SEI.
- Sigona N. (2002), *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli Zingari*, Civezzano, Nonluoghi.
- Vaccarelli A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, ETS, Pisa.
- Vitale T. e Cousin B. (2011), *En Italie. Scolarisation des Roms et des Sintis*. In «Cahiers Pédagogiques», Vol. 21, pp. 164-166.
- Zatreanu M. e Halwachs D.W. (2003), *Romani in Europe*, Strasbourg, Council of Europe.

### Sitografia

- Patrin, *Timeline of Romani History*, «Patrin Web Journal», 1996-2002. In <http://www.geocities.ws/patrin01/timeline.htm> (consultato il 25/03/21).
- ROMANI Project, *Romani Linguistics and Romani Language Projects*, University of Manchester. In <https://romani.humanities.manchester.ac.uk/> (consultato il 27/03/21).