



Dalle sfide interculturali, al “romanzo”, al progetto socio educativo integrato¹

Anna Aluffi Pentini, Terza Università di Roma

Abstract

Intercultural challenge, “tale” and social educational strategy, Rome, November 2006: Police and Teachers deal differently with a little group of travellers. The analysis of this recent episode shows that intercultural issues are the basis of the educational commitment of the teachers but also of the prejudice of police and other people looking from outside to the relationship between teachers and travellers. The paradox of a double ethic concerning travellers needs to be deconstructed by the antiracist approach based on children rights. At the same time educational intervention cannot deal efficiently with emergency situations concerning children without cooperation with social work. The article underlines the role of democratic educational institutions in the developing appropriated strategies in dealing with complexes social issues which are not just to be “culturalised”.

- Ah tu sei *esperta proprio* di zingari ?!

- No, seguo un centro diurno per minori immigrati e siccome nel gruppo di bambini ci sono *anche* bambini zingari, mi occupo *anche* di loro.

- Ecco con gli *zingari proprio* non ci riuscirei....perchè hanno *proprio un'altra* cultura, soprattutto rispetto ai bambini ...non so come fai...²

Le sfide interculturali

La pedagogia interculturale rappresenta in Italia il terreno di riflessione privilegiato sui cambiamenti intercorsi nella scena educativa in seguito alla presenza di allievi immigrati nella scuola. Il fondamento epistemologico della disciplina consiste quindi secondo molti studiosi italiani, in un ampliamento di orizzonti della pedagogia, dovuto alla trasformazione dell'utenza scolastica e alla necessità quindi di gestire sia nella fase dell'accoglienza sia nella quotidianità scolastica, la presenza di allievi che, per cultura, lingua o aspetto fisico, si differenziano dal prototipo dell'allievo italiano (Gobbo 2000; Cambi 2005; Portera 2006).

¹ L'idea di questo articolo nasce da una conversazione con Walter Lorenz e una con Maura Di Giacinto in merito all'episodio accaduto nel novembre 2006 a Roma. Sono stati loro a chiedermi di scriverlo per non dimenticarlo e per non ritenerlo dopo qualche mese frutto di immaginazione. A loro va quindi il mio ringraziamento, oltre che ad Adriana Jugaru, a Margherita Senni per l'azione sul campo e l'aiuto a ricordare e ad Alberto De Rita per la compagnia.

² Questa conversazione ha avuto luogo con mia sorpresa con persone di orientamento democratico progressista una sera a cena. Ma intorno all'episodio critico che in questo articolo viene narrato le reazioni di molte persone esterne sono state analoghe.

La ragion d'essere di un tale cambiamento, nell'approccio educativo e nelle didattiche riguarda, però in un diffuso immaginario dei docenti quasi esclusivamente l'allievo immigrato, che si deve inserire nella società d'accoglienza. Mentre, da anni, diversi studiosi mettono in evidenza che l'interculturalità riguarda la società nel suo insieme, che deve essere educata all'accoglienza (Susi 1999) e deve operare un decentramento culturale e di punto di vista, un cambiamento che possiamo definire "spostamento di baricentro empatico" (Steiner Khamsi 1995).

Il contributo antirazzista alla riflessione interculturale rappresenta in questo tipo di discorso un importante correttivo e integratore, nel senso che l'antirazzismo, in ambito educativo, si fa carico di includere l'elemento del potere e della lotta alla discriminazione, in un dibattito che troppo spesso affronta in modo naif la differenza culturale, quasi quest'ultima si manifestasse in situazione sempre paritarie dal punto di vista delle dinamiche di potere (Aluffi Pentini, Lorenz 1995). I rapporti tra singoli individui, così come tra gruppi, in situazioni di interculturalità, vanno, infatti, sempre collocati all'interno di una dimensione gerarchica che comporta l'individuazione degli squilibri di potere che caratterizzano incontri, confronti e conflitti (Lorenz 2005).

In ambito scolastico, ad esempio, la famiglia immigrata non viene, di fatto, considerata "come" (uguale a) la famiglia italiana e il mettere in evidenza la diversità culturale può collocarsi in una logica di rispetto, riconoscimento e valorizzazione, ma anche in un'ottica di diffidenza, svalorizzazione o addirittura disprezzo. In una relazione di questo tipo è evidente che la percezione di "diversità" che l'allievo immigrato ha dei suoi insegnanti, non è equiparabile a quella che gli insegnanti hanno di lui. Egli si trova in una situazione di minor potere che investe ambiti molto differenziati quali età (giovane / adulto), ruolo (allievo/ insegnante), appartenenza culturale (alloctono / autoctono), competenza linguistica (italiano seconda lingua / italiano/ madre lingua), aspetto fisico (nero / bianco, nel senso di collocazione identitaria nella maggioranza potente o nella minoranza senza potere) ed eventualmente situazione giuridica, sociale ed economica (regolarità rispetto al soggiorno in Italia, livello socioeconomico ecc.).

Tematizzare la differenza culturale come relazione simmetrica, da affrontare quindi su un piano puramente culturale, e presupponendo una parità di potere, rischia di far perdere di vista i nodi centrali del compito educativo. Così mentre ci si concentra sulle differenze, si esotizza l'altro fino a costringerlo talvolta a definirsi in una logica di *aut aut* rispetto alla sua appartenenza (Badawia 2003). Tale logica diventa nel caso degli zingari l'*aut aut* dello stare completamente dentro o completamente fuori della società, e tale dilemma si risolve quasi sempre in uno stare fuori, grazie anche ad una spinta centrifuga alimentata da circoli viziosi fondati su pregiudizi e resistenze reciproche.

Educazione interculturale e educazione antirazzista sono quindi complementari, nel senso di doversi vicendevolmente ricordare la pluralità di elementi in gioco, in un'azione educativa che si esplica ormai in contesti multiculturali e di dover, insieme, ricordare, alla pedagogia cosiddetta generale, che qualsiasi oggetto di azione educativa è per definizione diverso da tutti gli altri nella sua unicità e individualità (Aluffi Pentini 2002). Il pregiudizio nei confronti dello straniero a scuola, per esempio, non necessariamente viene combattuto dalla conoscenza della cultura dell'altro, ma più efficacemente può venire neutralizzato da una situazione quotidiana difesa dei diritti del bambino nel contesto scolastico e nell'extrascuola, laddove la scuola costruisce una relazione significativa con le famiglie degli allievi, anche le più diverse e pone tutti i bambini su un piano di parità. (Aluffi Pentini, Talamo 1998). Questo tipo di

sfida interculturale è la scelta di fondo fatta nel progetto educativo del *Centro diurno per l'infanzia immigrata* del quale mi occupo da diversi anni³. Il taglio interculturale che è all'origine e a fondamento del progetto è stato tuttavia rimesso in discussione e richiede una riflessione più ampia a partire da un episodio accaduto intorno al Centro Diurno.

L'episodio che qui di seguito verrà narrato, rappresenta uno stimolo a rimettere in discussione il paradigma interculturale nell'affrontare situazioni educative complesse. Solleva cioè l'interrogativo che ogni educatore dovrebbe porsi di fronte all'unicità del soggetto che gli viene affidato e cioè se l'attribuzione di un'identità culturale non possa, in alcuni casi, alimentare un'ambiguità diffusa nel giustificare un comportamento contrario al rispetto dei diritti dell'infanzia.

In tal caso il ruolo della pedagogia interculturale consisterebbe, di fatto, semplicemente nel ricordare che si tratta di “un bambino che frequenta la scuola e della sua famiglia” e non già di “immigrati”. Già questo non sarebbe poco, ma vedremo a conclusione di questo articolo che non si tratta solo di questo.

Si propone pertanto l'esame di una relazione educativa, con una famiglia zingara, che, in quanto tale, bene si presterebbe ad una lettura squisitamente culturale. Il lavoro con questa famiglia è stato invece riportato ai canoni generali di un intervento socio-educativo di base.

E' importante il passaggio da una considerazione “culturale” della famiglia zingara di un allievo, che frequenta il Centro Diurno con altri bambini immigrati, quindi appartenenti ad altre culture, al rendersi conto di come l'episodio in questione sia stato gestito (sia pure all'interno di una situazione educativa culturalizzata, che fonda la sua esistenza sulla gestione attiva e creativa della compresenza di bambini di provenienza diversa), con competenze “semplicemente” socio-educative e organizzative e di come la situazione critica richiedesse effettivamente soprattutto un lavoro orientato ai diritti umani, più che conoscenze dettagliate di “altre culture”.

L' intervento che ha le sue radici in una scelta pedagogica di base di tipo interculturale, si è sviluppato poi con gli stessi criteri che si dovrebbero adottare per qualsiasi bambino.

La competenza interculturale è diventata quindi una competenza legata alla flessibilità, alla prossimità, all'empatia e alla difesa dei diritti, più che l'utilizzo di un sapere astratto e standardizzato sulla cultura “zingara”.

La relazione alla quale si fa riferimento è quindi quella instaurata tra una famiglia zingara e la Centro Diurno frequentata dal figlio maggiore. Si tratta di un nucleo composto da quattro persone, padre madre figlio di cinque anni e figlia di due, nucleo legato ad una più ampia famiglia zingara di una ventina di persone.

Verranno quindi presentati a) la cronologia della relazione nella quotidianità scolastica b) il racconto dell' episodio critico c) alcuni commenti.

³ Il progetto, finanziato da dieci anni, tramite bandi per progetti annuali o triennali, del Comune di Roma, Quinta Ripartizione – Servizi sociali, funziona come scuola materna per allievi immigrati dai due ai sei anni e accoglie in soprannumero (fuori progetto e quindi senza finanziamento) anche alcuni bambini italiani. D'ora in avanti verrà denominato Centro Diurno (o scuola).

L'incontro

Manuel è un bambino zingaro di cinque anni. Appartiene ad un gruppo di famiglie arrivate a Roma all'inizio del 2003 dalla Romania e senza particolari legami con gruppi zingari numericamente consistenti e con una solida struttura organizzativa. Manuel è nato in Canada. Il padre ha viaggiato molto, anche con la madre di Manuel, poi ha deciso di stabilirsi in Italia dove è nata la sorella di Manuel. Il bambino frequenta da dicembre 2005 il Centro Diurno (v. nota 3). La sorellina di due anni, non frequenta il Centro Diurno e rimane a casa o più spesso è in giro con la mamma per la città. Vivono in una baracca abusiva di periferia, la terza o la quarta dopo che la famiglia è stata invitata per varie volte dai vigili urbani a spostarsi da diversi luoghi in cui si era installata e costretta quindi a ricostruire la baracca altrove. I genitori in passato hanno rifiutato di fare domanda per una baracca in un campo zingari ufficiale perché non volevano separarsi da altri nuclei familiari di parenti.

I genitori di Manuel hanno instaurato un buon rapporto con il Centro Diurno frequentato dal figlio: partecipano alle riunioni indette dal Centro, hanno ripetutamente colloqui con la pedagoga del Centro per parlare dell'inserimento del figlio a scuola e per discutere un possibile inserimento della seconda figlia. Sulle prime il personale del Centro ha insistito molto sul fatto che anche la sorella di Manuel frequentasse insieme a lui (invece di andare in giro per la città con la madre a chiedere l'elemosina) viste le condizioni di vita precarie della famiglia (notti senza riscaldamento, baracca posizionata accanto ad un distributore di benzina), ma poi ci è resi conto che di come fosse normale che la mamma, potendo, volesse tenere con sé la bambina. Ci si è infine accordati su una disponibilità ad accogliere la bambina anche sporadicamente e all'improvviso, se e quando i genitori lo avessero ritenuto necessario.

Si è quindi creato un rapporto di fiducia che si è concretizzato quotidianamente da parte loro nell'interesse per quello che fa il figlio a scuola e da parte delle educatrici nell'interesse per le loro vicende familiari e abitative. Manuel, contento della scuola, non ha avuto particolari problemi di inserimento. Si sente come gli altri e viene trattato come gli altri. La madre di tanto in tanto porta degli indumenti a lavare nella lavatrice del Centro Diurno ma nessuno degli altri genitori lo sa. Manuel comunque, come del resto tutti i bambini frequentanti il Centro, trova il suo grembiule pulito a scuola e non è individuabile come "zingaro" per il modo in cui si veste. Nessuno si accorge dove vivono i diversi bambini che frequentano il Centro Diurno. Così tutti i genitori mandano volentieri a scuola i figli, anche i genitori che "non vorrebbero gli zingari a scuola dei loro figli"..

Riassumendo :

Grande interesse dei genitori di Manuel al progetto educativo del figlio. Iscrizione e frequenza a scuola → scambio di punti di vista legati *verosimilmente anche* ad un discorso culturale: a) chiedete una baracca! Non la chiediamo! b) portate la bambina qui invece che a chiedere l'elemosina!) La portiamo con noi → contrattazione → accettazione della persistenza delle motivazioni culturali → persistenza della motivazione pedagogica delle operatrici rispetto a Manuel (Manuel resta importante, uguale a tutti gli altri nel suo diritto all'istruzione e alla cura) → persistenza della loro motivazione a mandare Manuel a scuola → inizio di una relazione di fiducia).

Elemento problematico di riflessione che resta sullo sfondo è l'identità zingara di Manuel che per il momento viene gestita secondo i *desiderata* del padre che vuole che Manuel sia come tutti gli altri e venga trattato come tutti gli altri, cioè senza fare riferimento alla sua appartenenza.

L'episodio critico

Dopo alcuni mesi di frequenza regolare di Manuel al Centro Diurno si verifica quanto segue:

Una mattina il papà telefona al Centro Diurno e chiede della pedagoga, con la quale si è incontrato alcune volte, e che lui considera "il capo": vuole che lei si rechi immediatamente al campo perché sua moglie e i figli sono stati presi dalla polizia, caricati su un pulmino, senza sapere dove li porteranno. Nel mini campo zingari, le baracche di una ventina di persone sono state rase al suolo. "La mattina sono arrivate tante macchine della polizia (c'erano anche due vigili e dei poliziotti in borghese), hanno circondato le baracche e li hanno messi su un furgone per portarli via. Le baracche sono state distrutte e tutte le loro cose e i loro vestiti messi in delle buste e portati sul ciglio della strada dove qualcuno ("gli zingari serbi", come dice il papà di M.) li ha rubati."⁴

La pedagoga rintracciata si fa dare il numero della madre di M. e la chiama al telefono. In seguito annoterà quanto segue:

"Le chiedo dove sta andando, mi risponde "stiamo fermi qui in una grande macchina, tutti anche i bambini" Le dico di chiedere ai poliziotti dove la porteranno. Non lo vogliono dire. Le chiedo di passarmi un poliziotto. Il poliziotto non mi vuole parlare. Non può finché non arrivano gli altri che decidono. Incarico una delle maestre di Manuel di chiamare la donna ogni ora per sapere dove si trova. Fino a mezzogiorno non accade nulla. Poi apprendiamo il pulmino dove erano rinchiusi si è mosso, e li ha portati in questura all'ufficio stranieri. La maestra di Manuel va a portare del cibo a Manuel e alla sorella, i bambini rimasti dentro: i poliziotti fanno passare i biscotti.

I soggetti con permesso di soggiorno vengono rilasciati dopo un paio d'ore. Si accampano fuori contro un muro, un po' per solidarietà, un po' perché non sanno dove andare. Non hanno più nulla tranne una borsa per uno. Tra loro anche tre mamme con neonati, una mamma con una bimba di due anni e mezzo e gli uomini, compreso il padre di Manuel.

⁴ Dagli appunti di una delle educatrici

Quelli che escono dall'Ufficio Stranieri dicono che la sorella di Manuel ha bisogno di un pannolino pulito. Dalla mattina non viene cambiata. Un'educatrice del Centro Diurno porta i pannolini. Il portiere dello stabile dice di aver già fatto abbastanza per il cibo. Non può portare i pannolini e la sorella di Manuel rimane con il pannolino sporco anzi sporchissimo fino alle undici di sera. La conversazione avviene attraverso un citofono senza nemmeno aprire la porta ⁵.

Nel frattempo è cominciata la ricerca delle educatrici di una sistemazione notturna, pur non sapendo ancora se Manuel, la mamma e la sorella usciranno o no la sera. Sembra quasi impossibile trovarla e alla fine la pedagoga decide di cercare un posto solo per le mamme con bambini piccoli. Nessuno ha posto alla Caritas, in parrocchia, nemmeno le suore di madre Teresa, un overbooking dei poveri spaventoso. Roma è di nuovo piena di gente che dorme per strada. Da notare che nell'intervento della mattina sono arrivati poliziotti e vigili ma non sono stati convocati degli assistenti sociali, nemmeno dopo aver visto che c'erano diversi minori, che sarebbero rimasti senza tetto per la notte.

Succede quindi che le ricerche di alloggio notturno si sviluppino informalmente per iniziativa del personale del Centro Diurno e diventino verso sera di tipo assolutamente emergenziale. Verso sera si ottiene un consenso informale, da parte di un responsabile di un ufficio comunale, per poter eventualmente alloggiare per una notte mamme e bambini all'interno del Centro Diurno, nonché l'indicazione di chiamare l'emergenza notturna.

Riassumendo

La polizia va ad abbattere le baracche abusive. Ci sono dei bambini piccoli. Perché non interviene un assistente sociale? E se non si ritiene di dover intervenire con un assistente sociale o comunque di preoccuparsi della sistemazione dei minori e delle mamme, perché si comincia a farlo solo più tardi, verso sera? Perché non si possono fare avere i pannolini ai bambini in "stato di fermo" ma più concretamente in stato di sporcizia. Chi si preoccupa dei diritti dei bambini nei posti di polizia? Quanto incide sull'attenzione ai diritti dei bambini una visione culturale degli zingari che li considera talmente "diversi" da non riconoscere la totale equivalenza dei bisogni, dei bisogni dei minori, bambini piccoli?

Alle otto di sera una ragazza gentile del servizio emergenze del Comune dice di attivarsi per cercare un posto e di richiamarla con la lista dei nomi. Alle dieci nuova telefonata e situazione inattesa: è cambiato il turno, un'altra persona dice non hanno cercato i posti perché non hanno i nomi. Vengono dati i nomi delle cinque mamme e sei bambini, di cui tre neonati.

Le educatrici del Centro Diurno stanno davanti alla Questura. Alle dieci arriva anche la pedagoga. Trova una situazione felliniana di accampamento improvvisato. Porta te caldo e biscotti. Tutti sorridono e il padre di Manuel dice senza complimenti che era meglio il caffè.

Le mamme, con i bambini infagottati, sono accoccolate a terra contro il muro (della polizia). Tutte col fazzoletto, tutte pronte ad allattare se serve. La pedagoga comunica agli uomini e alle donne senza bambini che passeranno la notte all'aperto. Non si stupiscono. L'unità di soccorso non arriva. Si sono persi.

⁵ Dagli appunti della pedagoga

Finalmente dopo un'altra ora esce dal cancello esce Manuel con la mamma e la sorella. Tutti in maglietta. E' un novembre romano, non rigido, ma pur sempre novembre. Le sacche di vestiti usati del deposito del Centro Diurno, sono utili. Si vestono. Per Manuel niente giacca. Tre maglioni a cipolla. Il padre si toglie il cappellino e glie lo dà, così Manuel ha anche il cappello.

Riassumendo

La situazione viene gestita come emergenza notturna, ma in realtà è cominciata alle sette del mattino.

L'emergenza non viene comunque gestita come emergenza visto il tempo lunghissimo impiegato dall'unità operativa ad arrivare.

La relazione tra gli operatori e le famiglie zingare si rinforza nella condivisione di una situazione di attesa e di incertezza e sulla presa in considerazione di bisogni primari, sete, freddo, disagio, condivisione della preoccupazione per i bambini e condivisione che non viene meno in nome di una visione pseudo-culturale della vicenda: tanto sono zingari e stavano lo stesso al freddo, lo sapevano che non dovevano costruire quelle baracche.

Manuel saltella e ride, dice alla sua maestra "ah ci sei anche tu?" Mostra due coppie di macchinette due rosse e due gialle. "Me le ha date un bambino che stava anche lui là dentro" dice. Fa pipì contro il bidone della spazzatura, saltella.

L'educatrice scrive di quell'incontro: "Mentre Manuel ci corre incontro penso che mi sembra più piccolo del solito... sarà la strada grande... sarà la situazione. mi guarda come dire "e tu che ci fai qua?". Lui e sua sorella sono due forze della natura, mi aspettavo di vedere due bambini lagnosi (giustamente) e stravolti dopo una giornata in questura con un sacco di gente; invece ridono e zompettano. Diamo loro qualcosa da mangiare, la sorella viene subito cambiata e D. inizia a raccontarci un sacco di cose. Ci fa vedere le macchinine che ha in tasca, mi fa vedere che bei pantaloni e che belle scarpe indossa, gli vengono aggiunti un po' di strati presi tra le cose che abbiamo portato dall'asilo. Mi spiega che la luna che vediamo lassù è la luna mamma e quell'altra palla bianca più piccola (una di quelle palline che stanno sui fili elettrici tra un pilone e l'altro) è la luna figlia che infatti dice "mammaaaaa!". Sparisce con un ragazzo e torna trionfante dicendo che ha fatto anche la cacca, "e che dice la polizia quando domani mattina trova la tua cacca?", dice il papà. "Buongiorno!" risponde Manuel. Facciamo qualche corsa per riscaldarci e per vedere come corrono veloci le sue scarpe."

Manuel ad un certo punto dice: "I miei pantaloni preferiti stanno a casa" e gli adulti si guardano, forse pensando tutti "Manuel non ha più una casa". Forse rispetto a questo punto sarebbe interessante sapere se ci siano differenze tra il pensiero degli zingari e dei gagè. Nessuno comunque dice qualcosa a Manuel del fatto che la sua "casa" non esiste più e nemmeno i suoi pantaloni.

La madre racconta che ha detto ai poliziotti che la roba da mangiare dell'asilo è meglio.

La madre ha in mano un foglio. E' il foglio di espulsione. Lei non sembra stupita. Un'altra con il visto turistico che è uscita con lei non si spiega perché anche lei ha il foglio di via. Ma non ha chiesto spiegazioni, chi glie le avrebbe date?

La mamma di Manuel racconta delle molestie verbali dei poliziotti alle rom minorenni: "mi sposi? Mi sposi per una notte?"

Riassumendo

Manuel ha ancora risorse positive: quanto dureranno? Manuel gioca con le sue maestre come fosse normale: a che età capirà che tutto ciò non è normale, ovvero a che età la scuola si porrà "contro" la sua famiglia? Manuel non ha più una casa: come dirglielo?

La mamma di Manuel contrappone l'istituzione amica a quella nemica riguardo al cibo: buono quello dell'asilo, cattivo quello della questura. Non tutte le istituzioni dei gagé sono uguali. come non tutti gli zingari sono uguali.

- Il foglio di via viene accettato passivamente senza fare domande.

- Le ragazze vengono molestate verbalmente, dai poliziotti che sfoggiano una loro "conoscenza" della "cultura altra", parlando di matrimonio, non di avventura!

Arriva finalmente una macchina a sette posti della unità di soccorso. Hanno i nomi – che hanno già da tre ore - fanno l'appello. Ci sono tutti! Hanno trovato un posto ma non si sa se prendono quelli senza permesso. Né tanto meno quelli che hanno anche il foglio di via.

Il centro di accoglienza individuato è dall'altra parte di Roma circa venti chilometri. E' quasi mezzanotte. Arriva una telefonata di OK, dal centro di accoglienza, ma solo per quelli senza permesso di soggiorno, non per quelli con l'espulsione, due mamme con tre figli.

Poi una nuova telefonata e una risposta positiva. Possono andare tutte. Undici persone tra mamme e bambini.

Gli operatori della notte dicono di poter portare una persona sola, eccezionalmente un bambino, ma possono chiamare un'altra unità.

Nel dubbio che anche l'altra macchina arrivi dopo due ore e possa portare solo una persona, il gruppo si organizza in modo alternativo e autonomo: le donne zingare con i loro bambini salgono sulle due macchine delle educatrici anche se forse non si potrebbe. Sono troppi e non c'è nessuna autorizzazione formale al loro trasporto. Ma nessuna delle educatrici ritiene di dover aspettare ancora.

Gli operatori dell'emergenza notturna hanno la macchina piena di biancheria e coperte, ma andando via quasi si dimenticano di lasciare le coperte a quelli che passeranno la notte per strada.

La "carovana" (due macchine) parte nella notte. Due macchine, due educatrici, la pedagoga, cinque mamme, sei bambini.

Si attraversa tutta Roma. Le donne riconoscono solo la stazione Termini, i bambini si addormentano.

Due mamme parlano di partire per Napoli domani. Stupisce che pensino a partire e viene fatto loro presente che sarebbe utile se passassero prima al Centro Diurno per capire insieme alle maestre di Manuel come procedere con le pratiche legali.

Chissà se poi sono contente di andare in un letto bianco tra mura bianche stanotte. Una delle educatrici scriverà: “Ero molto stanca ma contenta, guardavo nello specchietto le mamme che stavano con me nella macchina e pensavo a quanto dovevano essere contente di aver trovato un posto per dormire, ma tutto ciò non traspariva! Mi dicevo: forse hanno paura, forse non capivano ciò che accadeva, anche se io parlavo loro in rumeno. Mi ha scioccato la richiesta di una di loro di fermarmi perché doveva comprarsi delle sigarette (era quasi l’una di notte!)”

Quando le macchine arrivano al centro di accoglienza il cancello su strada pericolosa, su curva pericolosa, è chiuso con una catena. Poco spazio davanti al cancello. La guardia va ad aprire lentamente. Guarda di sbieco: la pedagogista dice che porta le mamme con i bambini. Guarda, sempre di sbieco dentro la macchina e dice “non vedo nessuno”. La pedagogista insiste (All’una di notte come e a chi sarebbe potuto venire in mente di ingannare la guardia e poi non lo hanno avvertito?) Dice ancora di controllare pure, ma di sbrigarsi: la macchina delle maestre è in mezzo alla strada in attesa di svoltare, è pericoloso. Anche lì ci sono delle mamme e dei bambini.

All’interno, due professionisti assonnati guardano, stupiti, le donne gagè più che le zingare.

Sembrano avere fretta che le educatrici se ne vadano. L’educatrice rumena si offre di tradurre i dialoghi perché solo una delle mamme parla un po’ italiano. Gli altri non vogliono. Dicono, senza verificare se può funzionare: “traduce la mamma che sa l’italiano”.

Accordi e saluti, poi le educatrici se ne vanno, lasciano un numero di telefono per sicurezza.

Da fuori attraverso il vetro si vede che le zingare sono state messe sedute in cerchio con i bambini in braccio. E’ l’una di notte, passata. Che fanno in cerchio invece di andare tutti a dormire?

Più tardi dal centro di accoglienza chiamano al telefono l’educatrice rumena. Le mamme non capiscono il regolamento, non vogliono firmare, temono vogliano toglier loro i bambini. L’educatrice le rassicura, dice di firmare. Chissà perché il regolamento prima non c’era, non era da firmare, non pensavano che fosse utile la traduzione.

La pedagogista annoterà tra le altre cose: “I poliziotti non hanno scelta. Se facessero il loro lavoro in modo neutro, prima o poi capirebbero che è un caso stare dalla parte giusta o no. Che è un caso azionare la ruspa o vedere buttar giù la propria baracca. Che è un caso sapere o no dove andare a dormire. Dipende solo da dove nasci, generalmente. Allora meglio fare i duri, dare fastidio alle ragazze, dare un senso alla divisa, al potere, all’Italia, Paese civile. E poi singolarmente tutti sono bravi, ma in quel bunker che puoi fare, se non convincerti che se fai passare i pannolini puliti, metti a rischio la tua incolumità, la credibilità dello Stato, perdi di autorità. Penso a quel muro dove non c’è più nessuno. A quella gente che forse non vedrò mai più. A mio figlio che mi aveva accompagnato davanti all’Ufficio Stranieri e che mi diceva che mentre raccontava ad un amico quello che aveva visto non riusciva a credere a

quello che diceva. Le parole gli uscivano dalla bocca con una sensazione di irrealtà e incredulità. Penso al padre di Manuel che davanti al muro della questura dopo una giornata estenuante, davanti alle donne con i bambini, mi ha detto: “Mio cugino in Romania ha un figlio di quattro anni e io gli ho detto vieni... vieni a Roma. Se vieni lo puoi mandare in una buona scuola, quella di Manuel. Senti ma tu lo prendi mio nipote nella tua scuola?” io l’ho guardato e gli ho detto “tu sei pazzo... completamente pazzo!” e poi più piano perché sapevo che non aveva senso “Aspetta almeno gennaio che la Romania entri nell’Unione” e lui imperterrito “Ma lo prendi o no, hai posto?”.

Riassumendo

Inefficienza del servizio di emergenza: la macchina si fa aspettare due ore per poter fare l’appello, cosa che si poteva benissimo fare al centro di accoglienza. La questione dei nominativi aveva già precedentemente ritardato inutilmente la ricerca della sistemazione notturna. La macchina non può trasportare le zingare a destinazione. Le persone vengono trasportate comunque in una situazione di illegalità. Le coperte per chi dorme in strada vengono “dimenticate”.

Al centro di accoglienza: nuovo controllo e mancanza di accoglienza. Tale mancanza si manifesta anche nell’assenza di interazione con le educatrici che hanno accompagnato il gruppo. La traduzione non serve e poi dopo dieci minuti serve: I bambini non vengono messi subito a letto.

Nell’irrealtà dell’episodio si conferma una relazione di fiducia e prossimità con la famiglia di Manuel nonostante incompatibilità di logiche “culturali” (?) tra operatori e famiglia zingara nel rapportarsi alla situazione di emergenza (fermarsi a comprare le sigarette, pensare di ripartire il giorno dopo, pensare di chiamare altri zingari in Italia perché c’è una buona scuola per i bambini).

Cosa accade poi

Tre o tre o quattro giorni dopo l’episodio narrato, Manuel è tornato a scuola. Una delle educatrici scrive: “che sollievo per tutti noi, che gioia ! E è un bambino che sin dall’ inizio si è trovato bene a scuola, ma adesso dopo quello che è successo il rapporto è molto più intenso, nel suo sguardo leggo la complicità, leggo il calore”

Nel frattempo le educatrici seguono la vicenda legale per il ricorso contro il decreto di espulsione della madre di Manuel e cercano di supportare il padre nella ricerca di un lavoro.

Scrivo ancora una di loro: “Ciò che mi ha colpito nel seguire la pratica è stato il loro modo di fidarsi completamente a volte, poi cambiare idea, fidarsi di nuovo e così via. Rimane il fatto che in quel periodo mi contattavano in qualsiasi momento, chiedevano aiuto per capire come andavano le loro pratiche. Non è stato semplice, ho dovuto sempre trovare l’equilibrio per far sì che il mio lavoro rimanesse a livello professionale-istituzionale e non diventasse solo un rapporto personale, ma grazie al sostegno della mia collega ci sono riuscita”

E dopo qualche tempo: “Sono passati due mesi e posso dire che il rapporto con la famiglia di Manuel è sempre più forte, loro hanno bisogno di noi e ci chiedono tranquillamente l’aiuto, si fidano! Mi viene spontaneo un sorriso quando penso che il padre di Manuel mi chiede della pedagoga e delle altre educatrici: si capisce che lui sente che abbiamo fatto tanto per la sua

famiglia e anche quando gli chiediamo di portare nel nostro Centro Diurno la figlia piccola, per evitare che vada con la madre a chiedere l'elemosina alla metro, lui ormai è sincero e ci dice che per loro questa è una forma di lavoro, che solo così può avere onestamente dei soldi per vivere”

Prima di partire per la Romania a sbrigare pratiche riguardanti i documenti, il padre di Manuel si è presentato al Centro Diurno con un pacco con i vestiti tradizionali fatti fare per tornare a casa e li ha fatti vedere a tutti, poi ha detto che avrebbe mandato dei parenti il giorno dopo per lasciare il suo numero di telefono in Romania. Così è effettivamente successo: i suoi parenti sono arrivati all'asilo, hanno lasciato il numero e si sono raccomandati di chiamarlo.

Dalla Romania dove tutta la famiglia si trova per il rinnovo dei documenti, il padre di Manuel chiama il Centro Diurno regolarmente e chiede cortesemente di tenere il posto a scuola per Manuel ma non è solo quello, perché vengono tutti al telefono, vogliono restare in contatto con le operatrici e “pretendono” di essere chiamati almeno una volta a settimana! Forse così si sentono essere ancora legati a qualcuno a Roma e si sentono più sicuri...”

Commento

L'assenza di un approccio coerente al bisogno del minore (Ruspe senza assistenti sociali, fermo di polizia, blocco dei pannolini, mancanza di politiche e strategie di intervento trasparenti), se da un lato lascia spazi di manovra nell'accompagnamento del minore da parte di attori isolati (associazioni o singoli), abbandona il minore e la sua famiglia in balia di un'arbitrarietà decisionale che pare incompatibile con uno stato di diritto.

Nella narrazione dell'episodio critico sono stati messi in evidenza i nodi contraddittori dell'approccio delle istituzioni alla situazione del gruppo di zingari, approccio che fortunatamente non mette in pericolo la relazione educativa positiva creatasi, ma certamente lascia ipotizzare sviluppi problematici del rapporto di queste famiglie con le istituzioni italiane.

Che non si tratti di avere competenze interculturali, quanto di guardare in modo obiettivo ai diritti fondamentali dei minori, è dimostrato dal fatto che le educatrici non hanno fatto nulla di eccezionale, o di interculturale, anzi da certi punti di vista il loro comportamento è stato quasi “banale”. In nome della relazione di fiducia creatasi con una famiglia l'hanno accompagnata in un momento di crisi, senza cadere in un processo di “culturalizzazione” secondo il quale è inevitabile che un bambino viva una situazione di disagio dato che è zingaro, quasi fosse abituato e fosse quindi immune dal disagio.

Resta però il fatto che questa “banalità” si riscontra raramente nell'atteggiamento dei gagé nei confronti degli zingari e non traspare infatti nell'atteggiamento dei poliziotti, degli operatori dell'emergenza notturna, o del centro di accoglienza. Trattandosi di zingari infatti lo stesso bambino non è più un bambino, un neonato non è più neonato: sono zingari appunto. Si finge di tener conto della diversità culturale ma si utilizza quest'ultima per assumere una posizione contraria ai valori nei quali si dichiara di credere.

Questa forma di esasperazione identitaria e omnicomprensiva è stata riscontrata anche da nei commenti di chi ha sentito raccontare l'episodio. Persone generalmente attente e sensibili alle problematiche sociali di ampio respiro e in generale ai bisogni altrui, di fronte allo zingaro vanno in corto circuito. La conversazione riportata in corsivetto quale incipit di questo contributo è estrapolata alla lettera da una serata dove si era parlato praticamente solo di

corruzione, disfunzione dell'organizzazione dello Stato, decadimento della scuola ecc. Insomma si era parlato in termini estremamente critici della società cosiddetta "normale". Tuttavia al solo nominar gli zingari e il lavoro con alcuni bambini zingari, la reazione è stata corale, immediata e univoca: lo zingaro ha altri valori; è impossibile lavorare con gli zingari, perché non ci si può fidare, come e lavorare con zingari significasse sospendere qualsiasi forma di accortezza o abdicare ai propri principi.

Paradossale anche la convinzione che è impossibile accettare che la mamma zingara porti la bambina a chiedere l'elemosina, e che, a causa di ciò, non si debba accettare a scuola nemmeno il fratello. Si dovrebbe insomma punire un bambino per il comportamento dei genitori infliggendogli tra l'altro una sanzione uguale all'azione che si vuole punire. Con il risultato ulteriore di mandare anche il fratello a chiedere l'elemosina con la mamma. Come se poi fosse compito della scuola sanzionare un'evasione scolastica che non ha fondamento giuridico dato che l'obbligo scolastico non riguarda la scuola materna, o anche l'accattonaggio.

Questo tipo di pregiudizi essenzialisti mina, nelle istituzioni educative, i presupposti stessi del lavoro pedagogico, ma non perché quest'ultimo non sia abbastanza interculturale, bensì proprio perché in nome di una differenza culturale astratta ci si preclude la possibilità di guardare all'allievo come bambino innanzi tutto come persona della quale farsi carico. Paradossalmente il riconoscimento della sua appartenenza ad un gruppo rischia di seppellire i diritti dell'infanzia in una selva di "se" e di "ma".

Il complesso rimando di sguardi reciproci nei primissimi momenti della frequenza scolastica può determinare le prospettive di esistenza futura di ogni allievo. Ma il peso di una diffidenza ancestrale nel rapporto con gli zingari, su un bambino pregiudica qualsiasi speranza di successo di un lavoro di cura, promozione ed empowerment e vanifica il diritto all'istruzione. Nella società globalizzata continuità e persistenza di obiettivi di istruzione e di empowerment, all'interno di contesti creativi e flessibili, nella costruzione di situazioni educative stimolanti, e nella gestione di situazioni o episodi casuali, costituiscono l'unico antidoto alla perdita di significato dell'istituzione scolastica. Allo stesso tempo la mancanza di integrazione tra servizi sociali territoriali e servizi educativi mina la possibilità di operare in modo efficace in una società sempre più complessa e stratificata, sempre più distratta di fronte ai meccanismi di esclusione. Ciò risulta evidente nel caso di tipologie di utenza riconosciute come svantaggiate (dal punto di vista economico, handicap, immigrazione), ma penalizza in modo generale, e a tutti i livelli sociali, la promozione del benessere come orientamento che dovrebbe contraddistinguere il lavoro socio-educativo.

L'intervento narrato mostra come in una logica redistribuzione e condivisione di responsabilità ovvie, tra gli attori sociali (poliziotto, politico, decisore, assistente sociale, educatore, pedagogista o maestra) non è più necessario che la "banalità" dell'approccio delle operatrici del Centro Diurno, si traduca in una isolata solidarietà notturna, che controbilanci il razzismo, l'inefficienza, o l'assenza di altri soggetti istituzionali. E' invece necessario un ripensamento del ruolo di ognuno e della scelta di fondo sottesa alle politiche e alle pratiche di intervento sociale rispetto al disagio e alla differenza culturale. *L'atteggiamento razzista, in base al quale non si considera come tutti gli altri un bambino zingaro e non si considera importante il suo benessere, comporta l'utilizzo di una doppia morale che se da un lato attribuisce agli zingari, deprecandolo, disinteresse per il benessere dei loro figli, dall'altro adotta esattamente l'atteggiamento che dichiara di condannare, considerando inutile lavorare con e per un minore zingaro.* Questa doppia morale significa:

“Ti consento di vivere in condizioni oggettivamente precarie perché sei zingaro e ti sanziono di tanto in tanto, in modo casuale se non arbitrario – non c’è una politica e un piano di intervento preciso- per questo. Il mio modo di intervenire è impensabile se applicato a “non zingari” perché ad esempio nel caso citato viola i diritti umani e i diritti dell’infanzia. Ovvero tollero che i tuoi figli non frequentino la scuola, ti sanziono di tanto in tanto se non mandi tuo figlio a scuola, e presumo comunque che tu non abbia interesse per la scuola perché sei zingaro. Quindi prendo tuo figlio a scuola ma lo tratto da “zingaro”. Nel caso dell’episodio narrato nessuno ha coinvolto servizi diversi da quelli di polizia, pur essendoci minori nel gruppo sgombrato e nessuno ha fatto “rete” con le educatrici del Centro Diurno scuola con le quali la famiglia ha mostrato di avere un legame significativo. Nessuno, né prima, né durante, né dopo lo sgombrato del campo zingari.

Se è vero che l’intervento educativo non può essere utilizzato come soluzione a problemi sociali strutturali (Hamburger 2000) è però anche vero l’ambiente educativo sufficientemente buono può funzionare da minimo incubatore di integrazione sociale in situazioni come quella della famiglia di Manuel, vale a dire come luogo capace di creare una situazione di fiducia con gli utenti e di sostenere il riconoscimento dei diritti da parte di altre istituzioni. Ma soprattutto di ridistribuire le responsabilità di ogni istituzione, laddove i percorsi di integrazione falliscono, nonché di prospettare modelli integrati di intervento sociale.

L’episodio qui presentato indica che non ci può essere un discorso interculturale se non sono garantiti i diritti fondamentali e mostra come l’approccio antirazzista possa essere ‘aiuto per un’analisi sistematica e continuativa dei pregiudizi e delle loro conseguenze nei contesti educativi e rispetto alla partecipazione sociale. Prima di studiare le culture “altre” è necessario che il personale che lavora nelle scuole, nei servizi sociosanitari, nelle questure ecc. venga formato a saper individuare e contrastare inutili comportamenti e atteggiamenti di ordinaria discriminazione.

Bibliografia

AAVV 2004: Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura. Milano: Angeli.

AAVV 1998: Migration Konflikt und Mediation. Zum interkulturellen Diskurs in der Jugendarbeit. Frankfurt: Haag Herchen.

Abdallah Perceille, M. 1996: Vers une pédagogie interculturelle. Paris: Anthropos.

Aluffi Pentini, A. and Lorenz, W. 1995: Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea. Bergamo: Junior.

Aluffi Pentini, A. 2002: Laboratorio interculturale. Accoglienza comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali. Bergamo: Junior.

Aluffi Pentini, A. and Talamo, A. 1998: L’intercultura fa bene alla scuola. Milano: ISMU.

Auernheimer, G. 1990: Einfuehrung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Badawia, T. 2003: Der „Dritte Stuhl“. Eine Entwicklungsperspektive für Immigranten-Jugendliche aus einem Ethnisierungsdilemma, in: Badawia, T., Hamburger, F. and Hummrich, M. (eds.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt a M.: IKO-Verlag, pp.131-147.

Cambi, F. 2006: Prospettive della pedagogia interculturale. Roma: Carocci.

Caritas Ambrosiana COME 2004: L’inserimento scolastico dei bambini Rom e Sinti. Milano: Angeli.

- Chaloff, J. and Queirolo Palmas, L.** 2006: Scuole e migrazioni in Europa. Roma: Carocci.
- Clarís, S.** 2002: A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche. Brescia: La Scuola.
- Demetrio, D. and Favaro, G.** 2004: Didattica interculturale: Nuovi sguardi, competenze, percorsi. Milano: Angeli.
- Favaro, G. and Luatto, L.** 2004: L'intercultura dalla A alla Z. Milano: Angeli.
- Gallissot, R.** 1992: Razzismo e antirazzismo. La sfida dell'immigrazione. Dedalo: Bari.
- Gobbo, F.** 2000: Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse. Roma: Carocci.
- Hamburger, F.** 2000: Reflexive Interkulturalität, in: AAVV (ed.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt: Lang, pp.191-199.
- Lorenz, W.** 2005: Perspectives on European social work. Opladen & Farmington Hills: B.Budrich.
- Nigris, E.** (a cura di) 2003: Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali. Milano: Angeli.
- Pagani C., Robustelli, F.** 2005: Marek a scuola. Gli insegnanti e l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana. Milano: Angeli.
- Pinto Minerva, F.** 2002: L'intercultura. Bari: Laterza.
- Ricciarelli, E.** 2003: Nuovi compagni di banco, Percorsi e proposte per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Milano: Angeli.
- Silva, C.** 2005: L'educazione interculturale: modelli e percorsi. Tirrenia: Del Cerro.
- Steiner Khamsi, G.** 1995: Attraversamento delle frontiere e lavoro antirazzista con i giovani, in: Aluffi Pentini, A. and Lorenz, W. (eds.): Per una pedagogia antirazzista. Bergamo: Edizioni Junior, pp 123-146.
- Susi, F.** 1999: Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti. Roma: Armando.
- Taguieff, P.** 1999: Il razzismo. Milano: Cortina.
- Tajfel, H.** 1981: Human Groups and social categories. Cambridge: University Press.
- Troyna, B.** 1993: Racism and Education. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Volontario, V.** 1998: Immigrazione e pregiudizio etnico. Un'indagine sugli insegnanti milanesi. Milano: ISMU.
- Wieviorka, M.** 2000: Il razzismo. Laterza: Bari.

Notes on Author

Anna Aluffi Pentini is Professor at the Pedagogical Faculty of the “Terza Università di Roma” and has been part-time lecturer at other universities.

A graduate in educational sciences and a qualified interpreter she completed her PhD in 1995 on the topic “Intercultural Education between Theory and Practice”. She has conducted numerous research projects in this and related pedagogical areas, lately with migrant infants and with cultural mediators.

Her major publications deal with contemporary issues in intercultural pedagogy and action research. She met Walter Lorenz during an ECCE European seminar during as Erasmus-student in Mainz, and in 1993 he started working with him about antiracism. Since last year they co-operate on a research project about biographical issues in life of handicapped people, in Southern Tyrol.

Author's Address:

Ass Prof Anna Aluffi Pentini
Terza Università di Roma
Pedagogical Faculty
via del Castro Pretorio, 20
I-00185 Roma
Italia
Email: aluffi@uniroma3.it

**Social Work
& Society**