

Il romanés e l'alfabetizzazione dell'alunno zingaro alla scuola dei *gagé*

Problematiche linguistiche e culturali

Paola Desideri

Università degli Studi «G. d'Annunzio» di Chieti – Pescara, Italia

Abstract The purpose of this essay is to examine the complex linguistic and cultural problems that the Gypsy pupil inevitably encounters in the *gagé* school. This school is based on a system of values and behaviours that are very different from those of Roma and Sinti pupils, whose world has its own rules and identity structures that are antithetical to those of settled communities. The article analyses the origin and the constitutive features of Romanés, which is the mother tongue spoken by the Gypsies, a language still exclusively oral and therefore possessing completely different features to those of languages and cultures based on writing. Taking into account the linguistic, psycholinguistic and glottodidactic difficulties, the essay focuses on the profound performativity of Romanés and the consequences that the oral dimension has on the literacy of the Roma/Sinto student in Italian L2.

Keywords Romanés. Literacy. Gypsy pupil. Linguistic and cultural issues.

Sommario 1 Gli alunni rom nella scuola dei *gagé*. – 2 Il romanés, una lingua orale intensamente performativa. – 3 L'alfabetizzazione, una questione complessa.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-07-02
Accepted 2020-08-10
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Desideri, P. (2020). "Il romanés e l'alfabetizzazione dell'alunno zingaro alla scuola dei *gagé*. Problematiche linguistiche e culturali". *EL.LE*, 9(2), 233-246.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/005

1 Gli alunni rom nella scuola dei gagé

La scuola rappresenta l'istituzione che, più di ogni altra, contempla tra le proprie finalità anche quella di farsi promotrice di iniziative pedagogiche e di politiche educative volte al superamento dei particolarismi, degli stereotipi e dei pregiudizi etnici. Se la presenza di alunni appartenenti a lingue-culture diverse fa emergere spesso conflittualità connesse a stili di vita, modelli valoriali e comportamenti che all'interno della classe convivono e si confrontano, quando si tratta di bambini zingari la questione diventa senza dubbio più complessa e difficile. Partendo da questi presupposti, un insegnante che opera con tali allievi deve imparare innanzitutto ad osservare senza prevenzioni per cercare di comprendere atteggiamenti, azioni e reazioni. Infatti, il raffronto con lingue e culture differenti, spesso profondamente opposte, deve essere per il docente l'occasione migliore per capire come la cultura d'appartenenza determina i *frames* e fissa gli stereotipi che l'attraversano; di conseguenza tanto maggiore è la diversità socioculturale verso gli studenti tanto più l'insegnante dovrà impegnarsi a riflettere sulla naturale distanza, a volte notevole, tra i paradigmi etnografici.

A tale riguardo, bisogna ribadire che se la nozione di 'comprensione' implica semanticamente l'integrazione, quella di 'omologazione' comporta invece la valenza negativa di emarginazione. Mentre in genere i bambini stranieri sono quasi sempre motivati e attivi nei processi d'integrazione e quindi vivono la scuola come fattore di accelerazione dell'inclusione sociale, di contro i bambini zingari sono demotivati e inoperosi. Essi rifiutano non soltanto l'assimilazione, come del resto è giusto che sia, ma spesso anche l'integrazione, che viene percepita con diffidenza come perdita della loro identità e, addirittura, come pericolo di scomparsa del loro gruppo etnico da sempre discriminato.

Per una corretta impostazione di una glottodidattica interculturale adeguata agli alunni zingari in primo luogo occorre evitare che la scuola sia troppo rigida nei programmi e sclerotizzata nei metodi, presupposto per tutti gli abbandoni indotti dalla convinzione che «la scuola non è fatta per noi». In effetti, la scuola, che viene sempre ritenuta un'istituzione straniera, può apparire molto inquietante, ma soprattutto conflittuale per il discendente rom, in quanto nega i valori positivi a cui egli è legato e a cui la sua etnia è fedele da secoli, che sono l'autosufficienza, l'indipendenza, lo spirito d'iniziativa, la mobilità, la creatività applicata alle strategie di sopravvivenza, il forte senso della realtà, ecc.

Il *čavuró* ('bambino' in lingua romaní) che arriva a scuola è portatore unicamente della propria esperienza diretta effettuata nel chiuso della comunità d'appartenenza, la quale gli ha trasmesso abilità e conoscenze antitetiche rispetto a quelle che di norma richiede l'istituzione scolastica che ha spazi e tempi estremamente rigidi; per-

tanto, tutti i principi trasmessi dalla scuola dei *gagé* (termine con cui vengono chiamati dispregiativamente tutti i 'non-rom') sono da lui recepiti non soltanto come estranei, ma spesso anche antinomici alla sua visione del mondo, quindi privi di fondamento e di credibilità. Del resto, la famiglia è l'unico luogo in cui egli impara ad 'essere zingaro'; all'interno di questo chiuso sistema familiare il minore occupa una serie di ruoli simmetrici: mentre è educato dai familiari più anziani, a sua volta sarà educatore di quelli più giovani. Un Rom scolarizzato, se viene meno agli insegnamenti della sua famiglia, è destinato ad alienarsi la propria gente, non si sente più un Rom, ma neppure un *gagiò*.

Nel rispetto del pluralismo delle differenze, il primo passo è dunque quello di riconoscere l'alterità del mondo zingaro, senza pretendere di reprimerlo o di cancellarlo, anzi proprio questo mondo tanto contrapposto, se conosciuto, può diventare la base per una corretta educazione linguistica in italiano L2. A tal fine è opportuno che il docente abbia alcune necessarie informazioni etnografiche e linguistiche per potersi accostare a questo universo, un mondo 'altro', con regole, categorie e tratti identitari profondamente divergenti da quelli delle comunità stanziali. Del resto, l'accoglienza delle diversità, di cui le minoranze sono portatrici per definizione, è un valore irrinunciabile in vista della prevenzione e del recupero della dispersione scolastica.

2 Il romanés, una lingua orale intensamente performativa

Per comprendere alcuni aspetti fondamentali della vita e della cultura rom bisogna soffermarsi sulla particolare tipologia della lingua, il romanés, una lingua orale, una delle poche oggi rimaste insieme alle trecento circa ancora esistenti. Questo idioma indoeuropeo, appartenente al ramo indoario,¹ discende dagli *apabhransa*, cioè da vernacoli orali basati sulle lingue *prācrite* dell'India settentrionale derivate dal sanscrito, ma nel corso del tempo ha assorbito le altre lingue con cui è venuto in contatto durante il viaggio degli Zingari, durato circa quattro secoli (dall'anno 1000 al 1400) prima di fare la sua comparsa in Italia e nell'Europa occidentale.

Lungo il secolare cammino compiuto dalla Persia all'Armenia, dalla Turchia alla Grecia bizantina, dai Balcani all'Europa centrale, il

¹ Mentre la letteratura sulla cultura zingara è molto vasta, quella strettamente linguistica è piuttosto limitata. Sui tratti distintivi linguistici del romanés, oltre al classico studio di Ascoli (1865), si vedano: De Mauro 1987; Masica 1991; Manzelli 1993; Matras, Bakker, Kyuchukov 1997; Soravia 1998, 2009. Nello specifico, per le parlate dei Gypsies del Galles, si veda Sampson 1926, per quelle degli Zingari italiani Soravia 1977, mentre per la varietà dei Rom abruzzesi Morelli, Soravia 1998.

romanés ha assunto forme verbali e ha accolto prestiti, calchi dalle lingue dei popoli con cui è venuto in contatto, con il risultato di suddividersi in una miriade di varietà e di dialetti ancora oggi in uso. Per questi ultimi si suole fare una distinzione tra i dialetti vlax (cioè valacchi e rumeni, danubiani), cui appartengono le parlate dei Lovara, Kalderaša, Ćurara, e i dialetti non vlax, cioè quelli dei Sinti, dei Rom italiani, degli Zingari gallesi, finlandesi, ecc.

Il carattere sovranazionale del romanés rende la lingua zingara un *unicum* nel suo genere, in quanto non appartiene ad uno Stato specifico, però è presente in tutti ed è la sola lingua a non avere in alcun Paese lo statuto di lingua nazionale; basti pensare che nell'Unione Europea i Rom costituiscono la minoranza linguistica più numerosa (10 milioni circa, di cui 8 milioni nella sola Europa centro-orientale), eppure è la meno legittimata anche in merito al riconoscimento dei diritti linguistici. Nel territorio nazionale italiano sono attualmente presenti circa 140.000 (massimo 180.000) persone tra Rom, Sinti e Caminanti,² di cui la metà ha la cittadinanza italiana, gli altri, arrivati nell'ultimo decennio del secolo scorso a causa della disgregazione della ex Jugoslavia, si sono stabiliti principalmente nelle regioni settentrionali.

Sebbene i Rom, i Sinti, i Manouches, i Kalé e i Romanichals siano i cinque gruppi più rappresentativi dello ziganismo, tuttavia essi si scindono in una miriade di sottogruppi con varietà linguistiche e pratiche culturali a volte diverse.³ Le conoscenze tramandate da secoli attraverso la musica, la pittura, la letteratura, la lirica hanno fornito un'immagine univoca, esotica del mondo zingaro rappresentato come un residuo premoderno della civiltà umana, un mondo interpretato nella prospettiva ora romantica, ora criminale, ora razziale, in ogni caso nella prospettiva dello 'scarto' umano per eccellenza.

Il naturale contesto plurilinguistico nel quale i Rom attualmente presenti in Italia vivono è alquanto difforme; infatti esso è composto da:

- una varietà di romanés che costituisce la L1 acquisita nell'ambito familiare;
- una qualche competenza linguistica di ulteriori varietà di romanés legate alla comunicazione con altri gruppi con cui si hanno scambi più frequenti;

2 I Rom sono presenti nel Lazio, Abruzzo, Molise e nel resto delle regioni meridionali; i Sinti in Toscana, Umbria, Marche e nelle regioni settentrionali; i Caminanti (chiamati anche Caminanti Siciliani) risiedono circoscritti nel comune di Noto (SR). I Rom Abruzzesi sono il gruppo rom più antico d'Italia e conservano, più di qualsiasi altro, il romanés.

3 Sulla storia degli Zingari e sui modelli antropologico-culturali dello ziganismo esiste una letteratura molto estesa. Si veda almeno de Vaux de Foletier 1970; Battaglia 1992; Piasere 1996-99, 2004, 2005, 2012; Pontrandolfo, Piasere 2002; Spinelli 2003, 2012; Morelli 2006; Fings 2016, riguardante soprattutto i Sinti mitteleuropei.

- un dialetto dei *gagé*, che permette la comunicazione informale con la comunità stanziale con cui si convive;
- una L2 (in questo caso l'italiano) necessaria per i rapporti con i *gagé* e per tutte le situazioni istituzionali che si rendono necessarie;
- altre eventuali lingue dei *gagé*, con cui si viene in contatto negli spostamenti o nelle migrazioni.

Data l'identità nomade o seminomade e la conseguente impossibilità di assegnare a ciascun gruppo familiare – ovviamente inteso in base alla concezione estesa di 'famiglia' secondo la cultura zingara – una collocazione territoriale ben precisa, l'elemento prevalente che permette di riconoscersi tra i singoli e di distinguere i gruppi è soltanto la lingua. L'etnonimo⁴ assume quindi la valenza di patria (Desideri 2007), di bandiera, è lo spazio non fisico ma metafisico che contrassegna il Rom ('uomo' in romanés) entro il quale si colloca e si misura l'appartenenza alla 'ziganità'. Vissuta come elemento di forte coesione e come arma di protezione e difesa in quanto sconosciuta ai *gagé* ai quali non deve mai essere manifestata, pena la perdita identitaria, la lingua sostituisce la materialità della terra definendone i confini ovviamente metaforici, anzi diventa essa stessa l'espressione della cosiddetta *romanipé*, che sintetizza tutto il mondo storico-culturale dei Rom.

Essendo la *romaní čib* (lingua) priva di scrittura,⁴ elemento questo determinante per cogliere il carattere eminentemente criptolalic del codice impiegato dagli Zingari, l'oralità costituisce un fattore essenziale anche per gli effetti rilevanti sull'alfabetizzazione in italiano L2 (Desideri 2006a) da parte dell'allievo rom. Del resto, va considerato che la maggior parte dei Rom non ha mai avvertito la necessità di sviluppare autonomamente un sistema di scrittura, né si è mai sentita colpevole di essere illetterata, pur vivendo in una società che invece ha ipertrofizzato il ruolo dei messaggi scritti. Neppure ha mai sentito l'esigenza dei segni grafici per comunicare all'interno del gruppo o per conservare le informazioni utili oppure per tramandare i propri saperi, semmai soltanto con funzione strumentale nei confronti dei *gagé*.

La cultura romaní è una cultura ad «oralità primaria», opposta alle «culture chirografiche» (Ong 1982) e a maggior ragione a quelle tipografiche, fondate invece sulla scrittura:⁵ una cultura dunque

⁴ Nonostante i tentativi di elaborare una standardizzazione linguistica, ad oggi la grafia del romanés non dispone di una codificazione convenzionale, sebbene si sia diffusa in qualche modo una consuetudine grafica basata sulle norme delle lingue slave, data la maggiore presenza degli Zingari nell'area balcanica.

⁵ Sulle complesse e variegate questioni relative alla dicotomia 'lingua-cultura orale' vs. 'lingua-cultura scritta', oltre ai lavori imprescindibili di Havelock (1963, 1976, 1986), si vedano anche quelli di Ong (1977), Cardona (1981, 1990) e Halliday (1985).

agrafica, portatrice di un modello epistemico e linguistico autoreferenziale, ben lontano da qualsiasi omologazione. Analogamente alla maggior parte delle lingue orali, anche nel romanés la parola ha una carica fortemente performativa, perché agisce: il nome assume quasi una funzione magica sulle persone e sulle cose, insomma su tutta la realtà. Presso gli Zingari infatti il potere della nominazione è talmente intenso da motivare la scelta di non pronunciare mai il nome dei defunti e addirittura di cambiare quello dei bambini soggetti ad ammalarsi.

È importante sottolineare quanto le modalità della conoscenza, dell'organizzazione del pensiero e dell'espressione verbale siano profondamente diverse tra le culture orali e quelle scritte, innanzitutto perché un sistema codificato di segni grafici permette al lettore di decostruire e comprendere i significati a partire unicamente dal testo, in assenza quindi delle coordinate pragmatiche della comunicazione. Nelle culture orali ovviamente predominano i suoni, l'intonazione, i tratti soprasegmentali e i codici cinesici, insomma voce e corpo in perfetta simbiosi semiotica. A questo riguardo, va rilevato che l'egemonia della sostanza fonetica condiziona la natura dei processi intellettivi, giacché si sa soltanto ciò che si è capaci di ricordare, non essendo in grado di distanziare con consapevolezza le esperienze vissute, le circostanze e i contesti situazionali.

A tale proposito, è bene evidenziare un cruciale aspetto psicolinguistico relativamente alle capacità d'astrazione e di analisi, i cui processi sono alquanto critici senza il possesso delle abilità della lettura e della scrittura. Infatti, come dimostrano interessanti studi sulla cultura orale antica (Gentili, Paioni 1985), le formule, le frasi fatte, i proverbi, i racconti orali stereotipati sono determinanti per la costruzione di moduli mnemonici atti a manifestare il pensiero, che comunque tende a disporsi in concatenazioni paratattiche, a strutturarsi in ripetizioni e antitesi, in ritmi espressi da allitterazioni, assonanze e consonanze, in locuzioni fisse memorizzate con facilità e, di conseguenza, agevolmente riproducibili nei messaggi. Quindi il pensiero frutto dell'oralità dimostra la sua matrice ritmica anche attraverso un'organizzazione semantica piuttosto rigida con binomi e dicotomie lessicali, epiteti, con una palese ridondanza realizzata attraverso frequenti ripetizioni del già detto finalizzate a conservare il tessuto connettivo del discorso a tutto vantaggio sia della produzione che della comprensione testuali.

Le espressioni verbali e il pensiero della cultura a oralità primaria sono caratterizzate da un tono enfatico, spesso agonistico, rivelatore del coinvolgimento emotivo tipico delle comunità zingariche, elemento questo opposto all'astrazione e al controllo verbale, peculiari invece della scrittura. D'altra parte, l'attività scrittoria, di per sé, esige un certo distacco personale dagli argomenti trattati, richiede inevitabilmente un'osservanza della grammatica più rigida e forma-

le di quella del parlato, dovendo trasmettere messaggi con caratteri di permanenza sia a livello di sostanza dell'espressione sia a livello diamesico.

In definitiva, le parole orali assumono il loro significato in quanto ancorate alla pragmatica del loro uso effettivo nello specifico *context of situation*. Di qui il pensiero esperienziale e il linguaggio altamente performativo quali tratti distintivi dell'oralità contrassegnata dall'interazione e dalla partecipazione comunicativa, dall'agire personale e contingente, dalla concretezza della *res*. Al di fuori della pratica fattuale, tutti i significati utilizzati nell'ambito della scuola non rimandano ad alcun significato preciso per il bambino rom che, per poter essere capace di vivere in una società in cui la scrittura determina le azioni ovunque, è obbligato a sviluppare molti meccanismi di compensazione, come ad esempio imparare velocemente a memoria i testi senza comprenderli, orientarsi con l'aiuto di qualche illustrazione, ecc. (Liégeois 1997; Donzello, Karpati 1998; Desideri 2005). Risultano quindi piuttosto difficili il superamento delle varie fasi dell'interlingua e il raggiungimento del controllo dei parametri dell'italiano standard, soprattutto per quanto riguarda la lingua scritta, dove la struttura formale ha comunque un suo rigore e obbedisce maggiormente alla norma linguistica. Tale operazione richiede ai soggetti zingari un serio sforzo cognitivo.

Del resto, le ricerche condotte tra gli anni Settanta e Ottanta, reperibili soprattutto nella storica rivista di studi zingari *Lacio Drom*⁶ (*Buon Viaggio* in romanés, cioè il classico saluto tra i Rom) hanno evidenziato in particolare che nel rendimento scolastico un alunno zingaro ha un ritardo medio di circa due anni rispetto agli alunni stanziali e che è incapace di seguire un discorso anonimo rivolto a tutta la classe, dimostrando scarsa capacità di prestare attenzione e di esprimersi verbalmente.

La scrittura, infatti, cambia la visione del mondo di un popolo, ne modifica la struttura dei processi sia mentali sia sensoriali, in quanto alla percezione linguistica ristretta al solo udito si affianca quella regolata dai vincoli delle norme grafematiche della parola visualizzata, che tende a distanziare il lettore dalla realtà referenziale, dalla materia verbale sottoposta al senso della vista. L'attività scrittoria genera una diversa organizzazione dei saperi, potenzia l'autodecentramento e la generalizzazione, rafforza lo statuto metalinguistico e metacognitivo del testo, sviluppa la formalizzazione e la rigidità del discorso con una pianificazione mentale più lenta, più meditata

⁶ Si tratta della rivista edita dall'Opera Nomadi di Roma e dal Centro Studi Zingari, nata nel 1965 grazie alla strenua volontà di don Bruno Nicolini, che nel 1963 ha fondato l'Opera Nomadi a Bolzano. Dal 1970 la rivista, diretta con grande capacità dalla pedagoga Mirella Karpati, studiosa del mondo zingaro e della Romanologia, è diventata l'organo ufficiale del Centro Studi Zingari fino all'ultimo numero uscito nel 1999.

e con un'attenzione più vigile all'autocorrezione degli eventuali errori linguistici.

La cultura occidentale, profondamente grafocentrica da migliaia di anni, dà per scontato gli stili cognitivi analitici, astratti e classificatori fondanti le complesse organizzazioni amministrative, economiche, politiche e istituzionali dei nostri Paesi, frutto delle profonde trasformazioni storiche e sociali delle civiltà. Per i Rom invece, per i quali l'unica dimensione temporale che conta è il presente con tutta la manifesta concretezza dell'oralità, si impongono la forza pragmatica dell'*ego-hic-nunc* dell'enunciazione e la capacità mnemonica della mente per quello che è in grado di serbare e di tramandare alle generazioni più giovani (Gomes 1998).

Di tutto quanto sopra esposto si dovrà tenere conto nella scuola dei *gagé*, a cui è demandato il compito di incentivare il più possibile un'educazione linguistica inclusiva degli alunni zingari, che rappresentano appena il 20-30% dei minori nomadi nelle nostre aule a fronte di una frequenza media europea di circa il 50% della popolazione in età dell'obbligo. Questi dati sono emblematici per avere un'idea dell'elevatissimo tasso di dispersione scolastica, causa di una serie infinita di conseguenze sul piano dell'integrazione dei giovani soggetti, che tendono ad autoisolarsi come reazione all'ostilità dell'ambiente.

3 L'alfabetizzazione, una questione complessa

Come l'AIZO informa, si constata la preponderante mortalità degli adulti zingari: oltre il 50% della popolazione ha meno di quindici anni, il 49% più di trenta e appena l'1% supera i sessanta. Pertanto, la scuola non può esimersi dal prendere in carico la questione dell'alunno rom, con tutte le problematiche linguistiche e socioculturali che comporta. In primo luogo, bisogna porsi il problema di convertire il cosiddetto 'bilinguismo sottrattivo' tipico delle minoranze, che comporta un depauperamento della L1 minoritaria priva di qualsiasi prestigio sociale e completamente assente nella scuola, in 'bilinguismo additivo' il quale, al contrario, non va a discapito della lingua madre, ma anzi rappresenta per il soggetto una forma di arricchimento.

In secondo luogo, tenendo presenti i procedimenti educativi degli Zingari che valorizzano al massimo grado la concretezza, l'approccio metodologico-didattico più appropriato da adottare è quello di partire sempre da attività pratiche, dall'operatività empirica, per poi accedere progressivamente alla riflessione e alla concettualizzazione. Certamente, per favorire il processo di apprendimento risultano efficaci alcuni strumenti inclusivi, quali il *cooperative learning*, il *learning by doing* e la didattica laboratoriale, volti a sviluppare la cooperazione tra pari, le abilità relazionali, il miglioramento del clima di apprendimento e la rivalutazione delle attitudini dell'alunno, in po-

che parole la crescita interculturale dei soggetti. In particolare, per l'apprendente rom il *learning by doing*, cioè l'imparare facendo, sembra essere la strategia didattica più efficace per imparare attraverso la manualità, cioè attraverso attività pratiche tali da migliorare la 'funzione euristica' e il potenziamento linguistico-cognitivo.

Tutti gli alunni zingari esibiscono manifeste difficoltà dovute ad una lateralizzazione malferma e incerta, dal momento che non hanno avuto occasione di sperimentarla nella prima infanzia. L'iniziazione al grafismo invece si realizza comunemente nella scuola materna, con le sue numerose pratiche connesse al disegno, alla colorazione e alle prime sperimentazioni della scrittura, nelle quali i bambini verificano il rapporto visivo-motorio dell'atto grafico e quindi s'impadroniscono progressivamente della motricità scrittoria. Nei minori rom si registra un'insufficiente capacità di coordinare il movimento del polso e della mano con la percezione visiva per cui l'apprendimento della letto-scrittura presenta problematiche marcate. Da tutto ciò conseguono evidenti criticità nell'orientamento spaziale, con la palese incapacità di gestire le coordinate topologiche, la simbolizzazione dei grafemi, la focalizzazione del segno linguistico, insomma tutte le abilità fondanti l'alfabetizzazione. A questo punto è chiaro che il procedimento del 'metodo globale' non può funzionare, perché manca la motivazione a scrivere, che è un cardine essenziale di questo metodo basato appunto sull'apprendimento dell'alfabeto attraverso l'analisi grafico-visuale piuttosto che su quella uditiva.

Inoltre, tale metodo si dimostra difficoltoso per quei bambini che hanno carenze lessicali o difficoltà a livello di strutturazione grammaticale degli enunciati, infatti esso si basa sulla scomposizione delle frasi in costituenti, per poi procedere alla serie di unità discrete, all'identificazione dei fonemi e della loro co-occorrenza all'interno delle parole. Uno dei tratti peculiari del metodo globale è la sua dimensione partecipativa, perché impegna il gruppo-classe per il raggiungimento collettivo e uniforme dei diversi stadi dell'alfabetizzazione prima di poter proseguire alle fasi successive. Però, se un alunno non frequenta regolarmente, come nel caso della maggior parte degli Zingari, vengono persi passaggi essenziali sul rapporto suono-grafo che è alla base di una corretta competenza scrittoria, di conseguenza il metodo si dimostra inefficace.

Per l'alfabetizzazione dei bambini rom si preferisce invece usare il 'metodo fonico-sillabico', perché valorizzando l'articolazione fonetica si dimostra adatto per questi soggetti con una L1 esclusivamente orale. Va precisato tuttavia che da parte del bambino rom non sempre le unità apprese singolarmente vengono poi riconosciute in un contesto linguistico inedito, a causa di oggettive difficoltà della memorizzazione grafematica, che presuppone delle buone capacità di individuazione visiva per acquisire le regole di conversione fonema/grafema e le modalità di riconoscimento della parola stampata.

Esiste poi una terza possibilità metodologica, sperimentata con diversi bambini zingari, che si articola individuando una situazione che abbia per l'apprendente una forte valenza affettiva o emotiva. Si rappresenta graficamente la situazione con disegni semplici ben riconoscibili e si fanno etichette con il nome di ogni elemento presente nel disegno: in breve si lavora a lungo sull'abbinamento nome-immagine, rispettando così in qualche modo l'arbitrarietà del segno linguistico saussurianamente inteso, dotato di significante e di significato.

Va rilevato che uno strumento molto utile per favorire la strutturazione del pensiero e la condivisione dei significati è la costruzione di mappe concettuali, gioco che appassiona i bambini e li stimola a confrontarsi per elaborare la condivisione di significati. Successivamente si può passare alla costruzione di ulteriori mappe concettuali, che servono a mettere in evidenza le connessioni di significato tra i concetti che formano le proposizioni. Si presenta questa attività collettiva come 'un gioco per imparare a giocare con le parole'. Infatti, ogni soggetto ha un proprio bagaglio di conoscenze, frutto della propria esperienza personale: certamente costruire una mappa lo aiuta a diventare consapevole di ciò che già sa. In autonomia egli enuncia tutti i concetti collegati alla parola-stimolo offertagli dall'insegnante e quindi liberamente lavora sui collegamenti, organizzando così le proprie idee e, nello stesso tempo, esplicitando metalinguisticamente i nessi logici. In questo modo si arricchisce il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso gradualmente ampliamenti.

Con l'acquisizione e la memorizzazione dei lemmi collegati tra loro secondo la rete semantica che viene a comporsi si potenzia notevolmente la competenza lessicale necessaria al miglioramento dell'espressione verbale, della coerenza testuale e della comprensione dei messaggi in vista dello sviluppo quanto più integrato delle abilità linguistiche di base. È opportuno inoltre che tutti i docenti facciano ricorso, fin dai primi tempi della loro attività didattica, alla semplificazione linguistica per trasmettere informazioni e concetti essenziali, è bene che si esprimano con frasi brevi monitorando la capacità di ascolto dei soggetti, che propongano consegne effettivamente realizzabili, che utilizzino il più possibile rappresentazioni visive, perché l'apprendente rom presenta labilità di attenzione (Cocchi et al. 1996; Desideri 2006b, 2016).

Da ultimo, concludendo il presente contributo, non possiamo esimerci dal menzionare, seppure molto brevemente, una questione cruciale di ordine giuridico con pesanti ripercussioni per le comunità zingare italiane soprattutto nell'ambito scolastico e istituzionale: la negazione dei diritti linguistici alla minoranza alloglotta rom/sinta (Desideri 2018) da parte della Legge 482 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche» del 15 dicembre 1999, pubblicata sulla G.U. 297 del 20 dicembre (Savoia 2001). Dopo un lungo e controverso iter parlamentare durato diversi anni, tale legge riconosce e tutela sol-

tanto dodici lingue minoritarie storiche e territorializzate, tra le quali è assente il romanés, che è indubbiamente una minoranza storica, in quanto presente in Italia da almeno seicento anni, ma non territorializzata, definita «diffusa» da Telmon (1992, 135-9). Il pretesto della mancanza della delimitazione e della definizione territoriale, dovuta al nomadismo degli Zingari italiani oggi praticato maggiormente dai Sinti, ha dunque deprivato le comunità di usufruire delle disposizioni e delle forme di tutela a tutti i livelli, tra cui il legittimo diritto di adottare il romanés nelle occasioni istituzionali e di disporre dei mediatori linguistico-culturali, quanto mai indispensabili nell'ambito scolastico.

A tale riguardo, ci sembra pertinente e appropriato citare la prima e la terza delle sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche elaborata dalla Società di Linguistica Italiana - Gruppo di Studio sulle Politiche Linguistiche (2013, 2):⁷

Per una politica linguistica democratica è fondamentale riconoscere che ogni sistema linguistico ha uguale dignità sia per chi ne fa uso - come varietà nativa o no - sia per quanti abbiano responsabilità decisionali di carattere politico-amministrativo. Ciò vale per ogni lingua 'storico-naturale' (espressione che comprende lingue, dialetti, lingue 'segnate') indipendentemente dal numero dei locutori e dalla consistenza del suo patrimonio storico-testuale, scritto e orale.

Principio basilare dell'educazione linguistica è che per chi va apprendendo la sua lingua materna e attraverso questa va maturando le sue capacità di linguaggio (inclusa in ciò la capacità di apprendere poi altre lingue) non ha rilevanza immediata la collocazione di tale lingua negli usi e nelle dinamiche di società plurilingui. Essa è un patrimonio nativo che esige comunque rispetto nella società, nell'istruzione scolastica e nelle istituzioni.

Bibliografia

- Ascoli, G.I. (1865). *Zigeunerisches*. Halle: Heynemann.
- Battaglia, G. (1992). *La pentola di rame. Frammenti di vita del mondo dei nomadi*. Roma: Melusina Editrice.
- Cardona, G.R. (1981). *Antropologia della scrittura*. Torino: Loescher.
- Cardona, G.R. (1990). «Culture dell'oralità e culture della scrittura». *I linguaggi del sapere*. Roma-Bari: Laterza, 207-94.
- Cocchi, G. et al. (1996). *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini cinesi e rom. Batteria di schemi per*

⁷ Si veda il seguente sito web: <http://sli-gspl.eu>.

- l'insegnamento di italiano L2 nella scuola dell'obbligo. Tipologia e contenuti*. Roma: Bulzoni.
- De Mauro, T. (1987). «I Rom e il linguaggio». *L'Italia delle Italie*. Roma: Editori Riuniti, 91-8.
- de Vaux de Foletier, F. (1970). *Mille ans d'histoire des Tsiganes*. Paris: Fayard. Trad. it.: *Mille anni di storia degli Zingari*. Milano: Jaca Book, 1978.
- Desideri, P. (2005). «Una lingua orale. Il romanés dei Rom Abruzzesi. Considerazioni glottodidattiche». *Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde*, 1, 307-21.
- Desideri, P. (2006a). «I Rom Abruzzesi e la questione dell'alfabetizzazione. Proposte di mediazione interlinguistica e interculturale». Banfi, E. et al. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*. Perugia: Guerra, 179-96.
- Desideri, P. (2006b). «I Rom Abruzzesi tra il romanés e l'italiano L2. Per una glottodidattica della scuola di base». Tempesta, I.; Maggio, M. (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*. Milano: Franco Angeli, 54-63.
- Desideri, P. (2007). «Il romanés, ovvero la lingua come patria. Riflessioni glottodidattiche». Consani, C.; Desideri, P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma: Carocci, 218-34.
- Desideri, P. (2016). «La didattica dell'italiano L2 per gli alunni "invisibili"». De Marco, A. (a cura di), *Lingua a plurale. La formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 293-305.
- Desideri, P. (2018). «Il criterio territorialista della Legge 482/1999 e la negazione dei diritti linguistici alla minoranza alloglotta rom/sinta». Santipolo, M.; Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: Utet Università, 27-31.
- Donzello, G.; Karpatis, B.M. (1998). *Un ragazzo zingaro nella mia classe*. Roma: Centre de recherches tsiganes; Centro Studi Zingari; Anicia.
- Fings, K. (2016). *Sinti und Roma. Geschichte einer Minderheit*. München: Verlag C.H. Beck. Trad. it.: *Sinti e rom. Storia di una minoranza*. Bologna: il Mulino, 2018.
- Gentili, B.; Paioni, G. (a cura di) (1985). *Oralità. Cultura, letteratura, discorso*. Atti del Convegno Internazionale (Urbino, 21-5 luglio 1980). Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Gomes, A.M. (1998). *Vegna che ta fago scriver. Etnografia della scolarizzazione in una comunità di sinti*. Roma: Centro Informazione Stampa Universitaria.
- Gruppo di Studio sulle Politiche Linguistiche – Società di Linguistica Italiana (2013). «Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche». *Italiano LinguaDue*, 1, 1-4. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3116>.
- Halliday, M.A. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University. Trad. it.: *Lingua parlata e lingua scritta*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Havelock, E.A. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it. *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. Roma-Bari: Laterza, 1973.
- Havelock, E.A. (1976). *Origins of Western Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Trad. it.: *Dalla A alla Z. Le origini della civiltà della scrittura in Occidente*. Genova: Il Melangolo, 1987.
- Havelock, E.A. (1986). *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven; London: Yale University Press. Trad. it.: *La Musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo*. Roma-Bari: Laterza, 2005.

- Liégeois, J.P. (1997). *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*. Paris: Canopé; Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Toulouse. Trad. it.: *Minoranza e scuola. Il percorso zingaro*. Roma: Centre de recherches tsiganes; Centro Studi Zingari; Anicia, 1999.
- Manzelli, G. (1993). «Un caso a sé. Le parlate degli Zingari (Le lingue indoiraniche d'Europa)». Banfi, E. (a cura di), *La formazione dell'Europa linguistica. Le lingue d'Europa tra la fine del I e del II millennio*. Firenze: La Nuova Italia, 339-49.
- Masica, C.P. (1991). *The Indo-Aryan Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Y.; Bakker, P.; Kyuchukov, H. (eds) (1997). *The Typology and Dialectology of Romani*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Morelli, B. (2006). *Romanò Ghji. L'identità Zingara*. Roma: Anicia.
- Morelli, B.; Soravia, G. (1998). *I pativ mengr. Il nostro onore. La lingua e le tradizioni dei Rom abruzzesi*. Roma: Centro Studi Zingari.
- Ong, W.J. (1977). *Interfaces of the Word*. Ithaca: Cornell University Press. Trad. it.: *Interfacce della parola*. Bologna: il Mulino, 1989.
- Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London; New York: Methuen. Trad. it.: *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino, 1986.
- Piasere, L. (a cura di) (1996-99). *Italia romaní*, voll. I-II. Roma: Centro Informazione Stampa Universitaria.
- Piasere, L. (2004). *I rom d'Europa. Una storia moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Piasere, L. (2005). *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*. Roma: Centro Informazione Stampa Universitaria.
- Piasere, L. (2012). *Scenari dell'antiziganismo. Tra Europa e Italia, tra antropologia e politica*. Firenze: Seid Editori.
- Pontrandolfo, S.; Piasere, L. (a cura di) (2002). *Italia romaní*, vol. 4. Roma: Centro Informazione Stampa Universitaria.
- Sampson, J. (1926). *The Dialect of the Gypsies of Wales*. Oxford: Clarendon Press.
- Savoia, L.M. (2001). «La legge 482 sulle minoranze linguistiche storiche. Le lingue di minoranza e le varietà non standard in Italia». *Rivista Italiana di Dialettologia. Lingue dialetti società*, 25, 7-50.
- Soravia, G. (1977). *Dialetti degli Zingari Italiani*. Pisa: Pacini.
- Soravia, G. (1998). «Zigeunersprachen und Romanisch». Holtus, G.; Metzeltin, M.; Schmitt, C. (Hrsgg), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Bd. 7. Tübingen: Niemeyer, 419-27.
- Soravia, G. (2009). *Manuale di lingua romaní*. Bologna: Libreria Bonomo.
- Spinelli, A.S. (2003). *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*. Roma: Meltemi.
- Spinelli, A.S. (2012). *Rom, genti libere. Storia, arte e cultura di un popolo misconosciuto*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Telmon, T. (1992). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

