

## **Pietra Simona Sidoti**

### *Apprendisti scolari, alunni renitenti. Il caso speciale dei camminanti di Noto*

#### **Perché un caso speciale**

Credo sia necessario, in prima istanza, dispiegare il senso che l'attributo *speciale* ha assunto in ambito educativo, al fine di rendere intelligibili le ragioni per cui ho scelto di utilizzare la locuzione "caso speciale", con la quale intendo riferirmi a una particolare esperienza di scolarizzazione dei bambini camminanti.

L'indagine etnografica sui camminanti, nomadi siciliani spesso assimilati ai gruppi zingari, si è concentrata nella città di Noto, definita da Balsamo "città ingegnosa"<sup>1</sup> della Sicilia sudorientale, che incorpora una grossa parte di questa comunità, considerandola, tuttavia, l'appendice perniciosa della cittadinanza. La ricerca si è prolungata per un periodo di diciassette mesi, da maggio 2002 a settembre 2003, indirizzandosi a cogliere quei contesti "domestici" e pubblici entro cui si esplica la loro "identità *eco-nativa*" di gruppo nomade in relazione al lavoro, all'istruzione, alla relazione con i non camminanti.

Dall'inizio del XIX secolo fino agli anni Settanta del Novecento, l'espressione *scuola speciale* designa ogni tipo di istituto destinato a rendere educabile la cosiddetta "infanzia anormale", a cui corrisponde, secondo una classificazione generica, una categoria di minori giudicati disadattati – quindi a-normali – sul piano fisico, psichico e prevalentemente sociale<sup>2</sup>. La nozione di educabilità, connessa con quella di recupero e rieducazione sociale dei minori *disadattati*, ha inciso, limitatamente agli aspetti legati all'istruzione, nello sviluppo di una didattica specializzata che ricorre alla formula delle classi e scuole speciali, così denominate "perché speciali sono le relative scolaresche ed i metodi di insegnamento che vi si applicano" (Dini 1965, p. 51). Spetta ai maestri, secondo le indicazioni contenute nella Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione del 9 luglio 1962, n. 4.525, diagnosticare eventuali disfunzioni nell'apprendimento degli scolari, individuando i potenziali "fanciulli

anormali” da destinare a delle apposite classi-marsupio, incastonate dentro le scuole ordinarie, e definite, appunto, differenziali dal momento che

accolgono sia i fanciulli cosiddetti falsi anormali psichici presentanti cioè anomalie apparenti dell'intelligenza, che quelli manifestanti irregolarità non gravi del carattere, i quali provvisoriamente non sono adattabili all'insegnamento ordinario, ma che riportati al livello normale possono poi rientrare nelle classi comuni (ib.).

Le scuole speciali sono, invece, degli organismi indipendenti dalle scuole ordinarie, deputati ad accogliere “i fanciulli anormali veri e propri” (ib.), il cui stato di anormalità era ricondotto a una minorazione di tipo fisico – ciechi, sordastri, ambliopi – psichico – i fanciulli chiamati caratteriali – e sociale.

Nonostante le intenzioni siano quelle di democratizzare l'istruzione, l'istituzione scolastica tende a mettere in atto nei confronti di tali scolaresche un trattamento segregativo, destinato a rimanere per molto tempo un dispositivo ufficiale di controllo e omologazione rispetto a una tipologia di alunni che introduce nella scuola un elemento destabilizzante.

L'insegnamento differenziato s'impose come strategia didattica per fronteggiare la loro presenza dentro la scuola, fungendo da risposta istituzionale ai problemi introdotti da quei soggetti “portatori di anomalia scolastica”.

Soltanto dopo il '68, in coincidenza con la diffusione capillare di un progetto rivolto ad assecondare “un'esigenza di egualitarismo, di rottura delle barriere istituzionali e sociali, di emancipazione delle differenze” (Massa 1990, p. 556), anche l'ambito educativo diviene oggetto di una profonda revisione. In questi anni si delinea un nuovo modo d'interpretare il rapporto istruzione/scuola<sup>3</sup>, che mira a smascherare l'ideologismo della pedagogia, ritenendo la scuola il luogo di ri-produzione dell'ideologia stessa; le successive politiche scolastiche sfoceranno con la legge 517/77 in una contestazione delle classi differenziali, in quanto espressione di una pratica didattica che determina l'esclusione di tutti gli scolari considerati non *adatti* o non *adattabili* al sistema produttivo della scuola.

La decisione di smantellare le classi differenziali s'incastonava, in maniera visibile, in una cultura educativa che sostituisce alla nozione di *recupero* quella di *integrazione* dei soggetti portatori di diversità, con l'intento di conciliare l'obbligo scolastico con una partecipazione egualitaria degli studenti alla vita materiale della scuola.

Contrariamente a quanto previsto dalla normativa scolastica, in merito all'eliminazione delle classi speciali, definitivamente scomparse negli anni Ottanta, la scolarizzazione dei bambini camminanti segue un per-

corso di anomalia giuridica; la ricerca etnografica realizzata a Noto vede, in tal senso, uno dei suoi nodi più densi nella “scoperta” di una scuola speciale, composta da classi frequentate esclusivamente da bambini camminanti, che, per uno strano paradosso, prende il nome di “don Milani”<sup>4</sup>.

Situata nel quartiere Aranci Ruci, popolato in prevalenza da camminanti, la scuola “don Milani” è un retaggio dei vecchi istituti speciali e, sebbene la dizione “scuola speciale” sia ormai dismessa, credo che questa esperienza di scolarizzazione dei bambini camminanti possa definirsi, oggi, un *caso speciale*.

La città di Noto rappresenta un epicentro residenziale<sup>5</sup> per i camminanti, una comunità di nomadi, dedita ai mestieri di strada<sup>6</sup>, che alterna periodi di nomadismo a fasi di sedentarietà, eleggendo alcune città siciliane come luogo di riferimento dai loro itinerari insulari e *continentali*, espressione con cui designano il passaggio dall’isola al territorio esterno all’isola, il cosiddetto *continente*. Nonostante si tenda a diversificarli strutturalmente in nomadi, seminomadi e sedentari (Toro 1991; Schemmari 1992; Mirabella 1999), ogni nucleo familiare tende a mettere in atto un proprio repertorio adattivo, operando una discretizzazione tra lo stato di mobilità e stanzialità, dovuta a fattori contingenti che condizionano lo spostamento, incluso l’introduzione di più varianti nello *status* occupazionale. Questa ricombinazione di nomadismi complessi assume, al contempo, un significato epigenetico e fondazionale per la comunità, ponendo i requisiti per una collocazione sociale diversa rispetto al resto della cittadinanza che li definisce *zanni*, zingari, contravvenendo al denominativo con cui loro stessi si designano, camminanti<sup>7</sup>, ovvero quelli che camminano. Ed è proprio il permanere in una condizione d’itineranza che genera, secondo le istituzioni, uno strappo nel processo di scolarizzazione dei bambini, ritenuto non solo un dispositivo pedagogico obbligatorio ma strumentale al *risanamento* di una comunità in cui persiste la cultura dell’analfabetismo<sup>8</sup>.

Sotto l’egida di una politica educativa compensatoria si sviluppano anche nuove formule alfabetizzanti, quali il Progetto istruzione a distanza<sup>9</sup> avviato nel 1996 dalla Scuola elementare “Maiore”, con l’intento di decongestionare una situazione scolastica che riflette un’aporia insita nelle antitetiche strategie d’inserimento dei due Istituti comprensivi in cui confluiscono i bambini camminanti.

La scuola elementare “don Milani” ricalca il modello di quelle che potremmo classificare come scuole *etniche*, in quanto istituto preposto a scolarizzare esclusivamente gli alunni nomadi e per la sua struttura *differenziale* implica, quindi, il ripristino di una terminologia ormai desueta, nonché pedagogicamente scomoda.

Dall’inizio dell’anno scolastico, il 30 settembre 2002, ho avviato delle osservazioni intensive all’interno delle classi, cercando di ricostruire un

*telos* di accadimenti e relazioni che si svolgevano in un ambiente in cui assolvere agli obblighi di scolarizzazione degli alunni nomadi presupponeva, di per sé, una componente *educativa*. Durante quest'anno scolastico alcuni bambini delle classi speciali furono coinvolti in un laboratorio di teatro, inserito nella programmazione degli interventi socio-educativi per i minori, e, contrariamente alle aspettative dei maestri, rappresentarono abilmente una performance sul tema dell'erranza raccontata come vicenda che sortisce una trasformazione progressiva dei personaggi in viandanti, destinandoli a un esilio esistenziale. Probabilmente, aver affiancato la propria storia biografica a una narrazione fatta di accadimenti di viaggio ha destato nei bambini una con-partecipazione per risonanza, evocando quel mondo della strada estraneo alle aule scolastiche, spesso disertate pur non essendo in cammino con i loro furgoni, e, nell'economia complessiva di un discorso sulla scuola, rappresenta un pre-testo per un'esegesi delle performance scolastiche che, analogicamente a quelle teatrali, dovrebbero dividerne la premessa: la scuola come il teatro non è appannaggio di certe categorie sociali ma designa un luogo collettivo di virtuale e fattuale (ri)produzione di contenuti segnici. Intendo, dunque, radiografare questo intreccio di trame relazionali e segni con cui si costruisce il processo di scolarizzazione dei bambini camminanti all'interno della scuola elementare "don Milani", seguendo un itinerario a ritroso che coniuga l'indagine etnografica sulla scuola<sup>10</sup> con miniature tratte dalla storiografia dell'educazione speciale, nel periodo di transizione dall'Ottocento al Novecento.

### **L'infanzia inquieta nelle rappresentazioni del passato**

L'espressione *anormale* si prestava già all'inizio del Novecento a uno spettro concettuale e semantico molto vasto, vincolandosi a un'asserzione dell'infanzia quale tappa evolutiva in cui si individuano i primi sintomi per una medicalizzazione dell'individuo-bambino; durante questa fase storica "scolarizzazione e terapeutica dell'infanzia vanno di pari passo e possiamo parlare di un 'ingresso dell'infanzia nel campo sanitario'" (Netchine-Grynberg, cit. in Vial 1996, p. 307). La categoria *anormali* include, così, sin dagli esordi, una gamma di sub-categorie sociali, proponendo il medesimo trattamento istituzionale nei riguardi di quei bambini ai quali la classificazione nosografica imputava uno stato di anormalità sulla base della loro posizione socio-economica, ritenuta deviante per l'ordine sociale; orfani, irrequieti, illegittimi, girovaghi, nomadi entrarono, così, nel novero degli anormali. Le istituzioni deputate alla loro educazione (ospizi-opifici, asili, istituti ecc.) si strutturano sul principio di differenziazione clinica e sorgono con l'intenzione di separare sacche di

marginali improduttivi dalle categorie sociali produttive. La logica meritocratica pervade anche l'ambito della scolarizzazione, annidandosi nella voce "ritardati scolastici" (p. 310), anch'essi catalogati tra gli anormali, per individuare spesso uno stato d'instabilità scolare dovuto alla non frequenza. La creazione di istituti educativi specialistici, classi e scuole speciali, dalla fine dell'Ottocento appare come il dispositivo più pertinente per arginare la presenza di tutti gli scolari renitenti, utilizzando come discriminante nella classificazione di anormalità, il comportamento tenuto all'interno della classe. La dimensione normativa e omogeneizzante dell'istruzione è subordinata agli aspetti di socializzazione dei *ritardati scolastici* e, desumendo un'assimilazione tra anormalità e devianza, "si tende a non dare molto peso al rendimento scolastico, preoccupandosi soprattutto della buona condotta e del rispetto dell'ordine e delle regole" (p. 328). L'istruzione divenne un mezzo preventivo per stemperare il mal costume dei cosiddetti "orfani morali" (De Gérando, cit. in Nuti 1992, p. 15), ovvero i potenziali mendici, i potenziali girovaghi, i bambini trascurati dalle famiglie che la scuola doveva moralizzare, sottraendoli al loro ambiente per farne "uomini onesti, laboriosi, buoni cristiani" (ib.). L'inscindibilità della questione scolastica da quella sociale divenne il tema portante di certe predicazioni filantropiche che, muovendo da posizioni isolate quale quella del Villari, ricusavano l'esclusione dalla scuola "di chi non ha di che mangiare e dove dormire" (Cives 1994, p. 50), ribadendo la missione etica e politica dello Stato nell'avviare la "redenzione del popolo" (Villari, cit., p. 56).

La grande circolazione di individui che si ebbe in quel periodo a seguito del massiccio esodo dalle zone rurali, contribuì a infoltire una cultura dell'infanzia povera che affidava alla scuola l'opera di risanamento sociale di tutti quei bambini e adolescenti *vagabondi, analfabeti*, comunque giudicati antisociali, nei cui confronti si operò *terapeuticamente* con una strategia di "internamento" nelle scuole speciali, le quali in tutta Europa imposero un modello di scolarizzazione ritenuto necessario e obbligatorio<sup>11</sup>. La scelta del separatismo scolastico s'incastonava paradossalmente all'interno di un progetto educativo indirizzato alla tutela minorile, conformemente a una serie di dispositivi legislativi varati in Italia alla fine degli anni Sessanta dell'Ottocento e ai primi del Novecento, con i quali, seguendo la ricostruzione di Di Bello e Nuti (2001, p. 13), si voleva regolamentare l'impiego dei bambini in attività lavorative all'estero e salvaguardare il nazionalismo di fronte a quei paesi che denunciavano la pericolosità sociale della "monelleria vagante italiana". Da questo studio storico-giuridico si estrapolerà la voce *girovaghi* contenuta nelle norme legislative, catalizzandone il senso verso una descrizione della tipologia del *nomade*, che espliciti come essa si sia costituita in categoria cognitiva, producendo lo stereotipo di un individuo sociale – il nomade, il

vagabondo, lo straniero – a cui la società, nel suo insieme, attribuisce effetti perturbanti.

La dicitura *Proibizione dell'impiego di fanciulli in professioni girovaghe*, comparsa nella legge del 21 dicembre 1873, si pone nell'ottica della sicurezza pubblica, associando la condizione di girovaghi a una pratica della mendicizia e, come sottolineano Di Bello e Nuti, faceva coincidere l'interesse dei minori con quello dello Stato. In prima istanza, la disposizione legislativa sanzionava le professioni girovaghe, “quali quelle di saltimbanchi, ciurmatori, ciarlatani, suonatori o cantanti ambulanti, saltatori di corda, indovini o spiegatori di sogni, espositori di animali, questanti o simili (art. 1)”<sup>12</sup>.

Le disposizioni successive al 1873 indicano ancora tra le professioni girovaghe mestieri quali lustrascarpe, barcaiolo, venditore di fiammiferi, ovvero molte delle attività legate alla prestazione di servizi in cui la partecipazione dei bambini venne letta come sfruttamento e istigamento alla mendicizia. La manodopera infantile non fu altrettanto stigmatizzata e solo nel 1902 sarà emanata una legge che vieta il lavoro nelle fabbriche prima dei dodici anni, mantenendo inalterata la presenza dei fanciulli operai nelle manifatture, negli opifici, nelle vetrerie, nonché nel lavoro agricolo e domestico.

### **Una categoria sociale fragile: nomadi e vagabondi**

Un'ultima figura sociale, quella del piccolo musicista, va considerata a conclusione di questo succinto periplo sulle rappresentazioni passate che hanno manipolato la costruzione di un immaginario in cui gli attributi di *girovago*, *analfabeta*, *anormale* diventano segni connotativi della condizione di infante, più precisamente di una posizione *fragile* in relazione ad altre posizioni *forti* che lo inscrivono nel perimetro di quelle che Faeta (1989) chiama “figure inquiete”.

Lo studio compiuto da Alliegro (2002) sulla storia dei musicanti di Viggiano dalla metà del Settecento fino ai primi del Novecento mostra come le compagnie dei musicisti includano al loro interno una presenza costante di bambini, i quali erano ceduti dalle famiglie in cambio di denaro, secondo un'informale transazione proficua per entrambe le parti; l'ingresso nella corporazione sanciva un passaggio iniziatico alla vita della strada, scandito da un vero e proprio apprendistato al viaggio.

Con la legge del 1873 in cui si dichiarava un intento di tutela nei confronti dell'infanzia, anche l'attività di musicista entrò a far parte dei mestieri illeciti verso i quali furono messe a punto misure restrittive, indirizzate a contenere la presenza dei girovaghi nel territorio nazionale e impedire l'emigrazione all'estero di una moltitudine di concittadini *deplorablevoli*.

Il nomadismo non indicava tanto una circostanza esistenziale quanto una condizione distintiva di un idealtipo identificato in certe fasce sociali e latitudini geografiche – il Sud d'Italia era, ad esempio, patria di individui spinti a errare da un desiderio innato (Di Calboli 1893) – a cui l'antropologia criminale ottocentesca fece corrispondere persino una dettagliata fisiognomica. La ricerca lombrosiana si concentrò nel selezionare “indizi fisiologici, costituzionali, genetici, ormonali, neurologici ecc., in grado di distinguere e rendere riconoscibile, individuabile ‘oggettivamente’ il criminale rispetto al non criminale, il perverso, il cattivo, il pericoloso sociale rispetto al normale” (De Leo 1995, p. 21), esautorando l'ambiente e le condizioni di disuguaglianza sociale dall'eziologia della devianza minorile. Lombroso schizza una morfologia del *delinquente nato*, includendolo in una categoria organica e non sociologica, per delineare un quadro di interventi politico-sociali in cui l'istruzione minorile ha una finalità preventiva e prescrittiva nel trattamento dell'anomia sociale. Analogamente, l'individuazione del fattore etnico per classificare le varie categorie di “anormalità” è alla base di un articolo di John Langdon Haydon Down, pubblicato sui «London Hospital Reports», il quale, applicando la legge di ricapitolazione ontogenetica allo studio dei cosiddetti idioti, formulò in pieno spirito evolucionistico tipologie etniche del ritardo mentale; la *sindrome di Down*, meglio nota come “mongolismo”, rappresenterebbe, dunque, una recrudescenza di uno stadio remoto della filogenesi, degenerata in patologia ontogenetica: “in questo modo [il dott. Down] avrebbe consolidato l'ipotesi di un'unica origine dell'umanità e di una differenziazione per stadi evolutivi secondo le diverse etnie” (Canevaro, Gaudreau 1995, p. 134).

Il repertorio storico contribuisce, sotto il profilo non solo filologico ma operativo, a estrapolare la valenza iconografica del bambino girovago, re-inserendola nel sostrato socio-culturale, in un'area geografica distinta, in una temporalità sincronica da cui ne scaturisce un aspetto di concretezza embricato in una maglia di rappresentazioni. La vicenda dei musicanti di Viggiano testimonia quanto il fenomeno dei mestieranti di strada sia variamente plasmato da sistemi di concettualizzazione e categorizzazione storicamente situati, subendo dall'esaltazione della prima metà del Settecento una progressiva delegittimazione, fino a percorrere un tragitto d'esclusione sociale. Semanticamente l'accezione *itinerante* scaturisce, di volta in volta, da una dialettica tra nomadismo e sedentarietà, coagulata intorno alla visione del viaggio come ambigua deterritorializzazione ovvero perdita di un centro o, al contrario, espansione di quel centro. Così, nella prima metà dell'Ottocento erano già effettive le prime forme d'interdizione nei confronti dei viaggianti per mestiere attraverso misure di controllo che davano corpo a un *topos* dell'estraneo *straniero*, in cui l'elemento della mobilità indicava nel sistema normativo

di quel periodo uno statuto di non cittadinanza. Nel dare voce alle fonti, trattate come testimonianze retrospettive, è interessante soffermarsi su uno dei tanti approdi a cui perviene la ricerca etno-storica condotta da Alliegro (2002) in merito alla fluidità categoriale dei gruppi itineranti. Più che un affresco unitario, sostiene l'autore, si delinea un prisma di elementi in dinamica mutazione connaturati nei contesti storico-politici, consegnandoci, così, un'immagine dei musicisti itineranti composta da frammenti di specchi, da riflessi di realtà desostanzializzate ma colte in una subitanità temporale; i musicanti non costituirono quindi una categoria monolitica ma un gruppo adattivo che si è definito tale in relazione al mutare delle situazioni.

Il rapporto, edotto attraverso i documenti storico-giuridici tra pratiche di esclusione riservate a individui-gruppi itineranti e rappresentazioni sociali, esplicita come il vagabondaggio sia stato individuato dagli apparati di potere quale elemento discriminante in una *genealogia* della cittadinanza: “da una parte i residenti e gli immobili, dall'altra la *population flottante, i compagnons vacabondes*” (Camporesi 1973, pp. XXIV-XXV). Il principio di appartenenza all'una o all'altra tipologia di individui divenne “lo stesso principio di cittadinanza” (Piasere 1996, p. 25) applicato da un organismo statale che, in qualità di legislatore esecutivo, opera una scrematura tra cittadini *in-group*, cittadini *out-group* e non cittadini. Lo statuto di nomade invalida una gamma di prescrizioni giuridiche legate alla sedentarietà, edificando nella storia dell'Europa medievale e moderna la grande nicchia dei vagabondi verso i quali si attuava un sillogismo tra l'essere non sedentario e l'essere straniero che ebbe l'effetto di creare nelle istituzioni e nei sistemi educativi uno scarto tra i cittadini stanziali e i cittadini non stanziali.

In questo interstizio categoriale si colloca l'estraneità “*stranierità*” (p. 23) dei camminanti di Noto, nomadi cittadini, verso cui il “sistema xenologico” (ib.) della scuola mantiene un trattamento differenziale che sfocia in una vera e propria etnicizzazione, ricalcando un *continuum* sociale marcato da steccati.

### **La scuola tra ambiente locale e sistema globale**

Dilatando ulteriormente i contorni del nostro discorso, si può affermare che “la storia della scuola è stata in buona parte la storia del suo costituirsi in sistema istituzionale, con i compiti di fornire una serie onnicomprensiva di luoghi e percorsi formativi” (Ragazzini 1990, p. 95). In quanto sistema, la scuola si prefigge di “assicurare la riproduzione e la sopravvivenza dei rapporti sociali esistenti” (Fiorini, cit. in Pizzitola 1995, p. 25), improntandosi a “un'economia dell'istruzione” (Ragazzini 1990,

p. 120) connessa alla produzione di forza-sapere-lavoro; essa diviene allora un prerequisito per l'acquisizione di *mansioni intellettuali* spendibili sul piano materiale. In quanto luogo, cioè spazio fisicizzato nelle relazioni che si diramano tra centri e margini, l'istituzione scolastica riattiva la dimensione della *località* intesa come traslazione di una teoria della scuola in quadri di *conoscenze locali*, dialettizzando il rapporto tra apparato scolastico e posizionamento sociale di un gruppo. Il grado di disomogeneità dei sistemi educativi formali è biunivoco rispetto alla collocazione dei soggetti, in tal caso potremmo parlare di disomogeneità infra-scolastica da cui scaturiscono eterogenei processi di scolarizzazione che distinguono i gruppi di minoranza culturale tra di loro e da quelli di maggioranza, e disomogeneità extra-scolastica costruita sulla discontinuità tra una pratica istituzionale dell'educazione e processi inculturativi. L'antropologia dell'educazione ci rimanda proprio a questi aspetti di disomogeneità e discontinuità in riferimento alla "vita materiale della scuola" (Ragazzini 1990, p. 111) che si compone dei suoi soggetti e dei loro modi di appropriarsi dei tempi, spazi, accadimenti, oggetti, di tutti quegli aspetti che si condensano dentro la scuola concepita come luogo.

L'antropologia dell'educazione annovera già all'inizio del Novecento alcune posizioni che s'interrogavano sulla giustezza della "trasferibilità delle istituzioni" (Gobbo 2000, p. 93) dalle società alfabetizzate a quelle senza scuola, denunciando un'impostazione del sociale gerarchizzata e pienamente impregnata di scorie coloniali. Si muovono in questo versante le dichiarazioni di Hewett richiamate da Gobbo nell'argomentare il triangolo scuola-educazione-diversità, in seno alla pedagogia interculturale:

Dunque Hewett avvertiva pedagogisti, educatori e politici che l'imposizione dall'esterno di una visione e di pratiche educative elaborate in, e per, un contesto sociale e culturale ben diverso sarebbe stata pericolosa, e comunque indesiderabile. (...) Secondo Hewett, troppo poco ancora si sapeva dei filippini, della loro "mentalità" e carattere etnici per poter istituire la scolarizzazione, (...) potendo non a torto essere percepita come effetto di una volontà di colonizzazione culturale (ib.).

Gli studi etnopedagogici, procedendo da approcci microetnografici che individuano nella classe un contesto d'osservazione al cui interno operano codici culturali stratificati, hanno contribuito allo sgretolamento di un pensiero pedagogico che sottende una sinonimia tra educazione e scuola di Stato e rilevano, invece, il significato culturale *agito* dalla scuola nella trasmissione di un'educazione *non* neutrale, assegnandole un ruolo non solo sociale ma politico. Tale visione si fonderebbe sul concetto d'appartenenza di un individuo a un determinato gruppo e sulla

conseguente appropriazione delle forme culturali di quella collettività attraverso il riconoscimento della “volontà di qualcuno di insegnare qualcosa su cui non si è d'accordo che chiunque desideri conoscere” (Mead, cit., p. 91). Gli ambienti deputati all'apprendimento si presuppongono educativi, così, per il solo fatto di essere immersi in un sistema in cui la riproduzione di forme culturali (Levinson, Holland 1996) è affidata in maniera dominante a uno spazio istituzionale assunto come massima agenzia educativa.

Il concetto di discontinuità (Gibson, Ogbu 1991) utilizzato come chiave di lettura dell'insuccesso scolastico per quelle categorie di scolari provenienti da gruppi di minoranza culturale, allude, invece, a una frattura nel processo di apprendimento-insegnamento che genera afasia tra il sistema istituzionale e il *folk model* (Ogbu 1974) della comunità minoritaria, la quale, attingendo a un quadro culturale domestico e decentrato rispetto a quello istituzionale, ripropone nella classe uno stile interattivo idiosincratico alle aspettative della scuola.

Gli studi etnografici, per altro, sono stati precursori nell'occuparsi dei modi attraverso cui un gruppo costruisce e trasmette ai suoi membri il sapere implicito, sviluppando una varietà di indagini che mirano a decifrare la “conoscenza incorporata” (Nigris 2000, p. 121) di una società: un apprendimento introiettato mediante la co-partecipazione alle “forme di vita” della comunità e compreso in un saper fare inscindibile dal sapere. La scuola immette una rottura in quella che è stata definita *everyday cognition* (Rogoff, Lave, cit., p. 130), contrapponendo a un apprendimento per “graduale ‘immersione’ in situazione e, quindi, per semplice osservazione/imitazione” (p. 122), una richiesta di capacità manipolative dei simboli, di creare astrazioni, inferenze, di saper, cioè, padroneggiare i vari registri della verbalizzazione<sup>13</sup>. Il binomio educazione/socializzazione è ricomposto nel sistema formale in istruzione/educazione, subordinando la socializzazione agli aspetti normativi dell'insegnamento, secondo una concezione della scuola come “ambiente per l'apprendimento” (Ragazzini 1990, p. 99). L'esperienza di scolarizzazione dei bambini camminanti è connotata quasi sempre come insuccesso scolastico e tradotta in termini deprivativi, essendo ricondotta, nella logica delle scuole in cui è stata praticata l'osservazione, a una sorta d'incapacità ad alfabetizzarsi che riguarda l'intera comunità.

La questione si articola entrando in merito non solo alle modalità di costituzione di etnotassonomie, ma al valore operativo che esse comportano nella scelta di strategie educative; la scuola diviene, allora, un luogo di riproduzione simbolica dei confini, il riflesso di una struttura sociale che incorpora i camminanti come parte residuale della cittadinanza e allo stesso tempo, forte della sua prerogativa educativa, esacerbando la dialettica tra radicamento ed erranza, imputa alla

loro organizzazione socio-economica basata sulla mobilità il mancato successo scolastico.

Nella Relazione annuale di programmazione educativa del 1995, gli insegnanti della scuola “Maiore” collegano direttamente la dispersione scolastica dei bambini camminanti alla pratica del nomadismo che “non permette agli alunni l’assidua frequenza delle lezioni con grave nocimento per i processi d’apprendimento e conseguenti fenomeni di ripetenza e di abbandono scolastico”.

Il nomadismo viene assunto come indicatore di differenza identitaria per distinguere *quelli che imparano essendo stanziali* da “quelli che camminano”, così anche la scelta di etichettare i bambini camminanti sotto la voce *alunni nomadi* negli interventi educativi “non è né innocente né innocua” (Acton 1995, p. 147), ma ripercorre la cruna di certi meccanismi attraverso cui si arriva a produrre una *differenziazione categoriale* (Tajfel 1985), strumentale all’interazione tra società dominante e gruppi divenuti in un determinato contesto, nella fattispecie quello istituzionale, *nicchie sociali*.

Thomas Acton, in uno studio comparativo sullo *status* degli zingari inglesi e dei seui-seung-yahn cinesi, mostrava come “non solo l’appartenenza ad una categoria etnica” (1995, p. 128) sia soggetta a rinnovati aggiustamenti che ne rendono fluttuanti i confini, poiché è “proprio la stessa categoria di etnicità” a essere modulabile “in risposta a cambiamenti degli interessi dei gruppi e della struttura politica” (pp. 128-129), trattandosi di una varietà dipendente dal contesto. Analizzando, poi, i programmi educativi speciali elaborati in Inghilterra per le minoranze, Acton individua un progressivo e finale travasamento di questi bambini nelle scuole *ordinarie*, mentre non si verifica mai il processo inverso, ovvero un ampliamento delle scuole speciali ai bambini *ordinari* (p. 137).

La scolarizzazione dei camminanti è un esempio paradigmatico di questa mancata biunivocità e del prevalere della strategia mista su quella differenziale, dal momento che la scuola “don Milani” sarà definitivamente chiusa con l’esaurimento degli attuali cicli di terza, quarta e quinta classe. L’ipotesi di una mutata immagine dei camminanti, ovvero di un mutamento dei criteri attraverso cui viene definita socialmente la loro identità di gruppo, tuttavia, s’interseca con il plausibile dubbio che la scelta di un modello scolastico omogeneizzante e non differenzialista risponda a una nuova reificazione di quella categoria di etnicità di per sé fluttuante.

Il controverso separatismo scolastico si affaccia, parafrasando Acton, sullo sfondo di un interrogativo principale posto come canovaccio dell’intera questione: “è possibile ritenere che quella di ‘gruppi viaggianti non zingari’ sia una categoria analitica utile?” (p. 129).

## Deficit, svantaggio, handicap: i termini della differenza

I primi mesi della ricerca sono stati orientati a cogliere i contesti istituzionali e le figure professionali che orbitavano intorno al mondo dei camminanti, risalendo un ingranaggio in cui ricorre l'idea dell'avviamento all'istruzione come presupposto per garantire a un gruppo *non alfabetizzato* un margine di ascesa sociale. La dimensione economica, il criterio occupazionale e in generale la produttività indicano gli ambiti impliciti di *contrattazione delle differenze* (Gomes 1998), su cui il sistema scolastico interviene per incentivare lo svecchiamento di una comunità legata a un'economia che sostituisce all'accumulazione individualistica delle risorse materiali e immateriali, la circolazione dei beni all'interno di una società pensata per "bande" parentali (Salo 1995).

"Alfabetizzazione e istruzione, sviluppo socio-economico" (Nicolini, cit. in Gomes 1998, p. 17) sancirebbero, quindi, il passaggio dalla solidarietà comunitaria a una "razionalità sistemica" (ib.) che incapsula i camminanti nella società complessiva.

Pensare alle differenze nei termini di una logica che è stata definita da Callari Galli (1993) "emancipazionista", di cui è intrisa tutta la pedagogia compensatoria, postula una *fragilità* culturale delle comunità di minoranza indipendentemente dal fatto di considerarle gruppi etnici o nicchie sociali e la natura degli interventi educativi approntati per i bambini camminanti, tanto nella scuola elementare "Maiore" che nella "don Milani", mira a rafforzare tale fragilità espressa anche in termini di disfunzione nell'apprendimento.

"Modesta capacità di attenzione e comprensione, patrimonio lessicale non ampio, scarse capacità logiche intuitive, lacunosi prerequisiti all'apprendimento", sono solo alcune delle formule con cui il linguaggio della scuola assembla dentro una comune percezione l'idea che l'insuccesso scolastico dei camminanti dipenda da uno svantaggio culturale intersecato da un vero e proprio deficit organico.

L'unità-differenza delle "performance cognitive" (Petracchi 1994) è stata una questione fondativa per la psicologia transculturale che procede a una ricognizione della diversità finalizzandola alla ricerca di invarianze panumane (Gay, Cole 1967); da una parte si attesta l'esistenza di differenze nella cognizione, dall'altra si definisce la performance cognitiva "context-bound" (Petracchi 1994, p. 79), per cui la riuscita o non riuscita scolastica chiama in causa non tanto la variabile d'appartenenza culturale quanto la variabilità *contestuale* in cui i processi cognitivi vengono applicati.

La questione dei termini nel contesto scuola non è irrilevante ma discriminante. In un'accurata disamina della Circolare ministeriale 207/86, emanata dal Ministero della Pubblica Istruzione, Ana Gomes

isola delle espressioni giuridiche che delineano come il posizionamento degli “alunni zingari e nomadi” nella normativa risulti poi coincidente con certi orientamenti pedagogici in cui, sia partendo da premesse compensatorie o libertarie, si ripropone “l’idea di un ‘pensiero primitivo’” (Gomes 1998, p. 4) consustanziale all’essere bambini nomadi. La dichiarazione di appartenenza “ad una cultura diversa” declina tale diversità in *svantaggio socioculturale* trattato come handicap, giustapponendo il piano fisiologico, richiamato dalla nozione di deficit organico, con quello dell’adattamento sociale, che rende i bambini nomadi e zingari dei disadattati a priori. Cercare d’isolare “la struttura connettiva” (Bateson 1984) che intercorre nel binomio concettuale svantaggio/handicap implica, ancora una volta, una rivisitazione dei campi semantici da cui s’irradia la concezione deficitaria di diversità, connessa eziologicamente all’idea di “deficit culturale” (Gomes 1998, p. 9) nel settore educativo.

L’aspetto di relatività è comune tanto alla dimensione dello svantaggio socioculturale quanto al deficit organico, considerati oppositivi e complementari rispetto al normativo, per cui “ogni handicap è tale unicamente in rapporto ad una realtà sociale e culturale” (Canevaro 1990, p. 17); lo stretto legame tra la terminologia coniata per questi ambiti e le strategie educative esplicita il valore assertivo dei termini, utilizzati di volta in volta per delimitare uno spazio in cui l’altro, percepito come *anomalo*, innesca quel processo definito da Festinger (1973) di “dissonanza cognitiva” che scaturisce, appunto, dal confronto con la diversità.

La perdita di una discrezionalità semantica tra termini quali svantaggio, handicap, disadattamento, incorporati in un unico significato sottrattivo, discende da un’impostazione istituzionale che imputa scarsa considerazione alla *contestualità*, ovvero agli aspetti relativi e relazionali del rapporto educativo all’interno dell’organizzazione scolastica. Sono tardive, infatti, le prime disposizioni legislative rivolte all’istruzione dei “fanciulli anormali”:

Soltanto nel 1923, con i provvedimenti della riforma Gentile, furono emanate opportune norme che estendevano l’istruzione obbligatoria ai ciechi e sordomuti (a meno che altra anomalia fisica li rendesse inetti ad apprendere), impartivano istruzioni, sia pure generiche, per l’organizzazione di classi differenziali e per il reperimento degli alunni ad esse destinati, fissavano i titoli cui doveva esser data la preferenza per insegnare in dette classi (Dini 1965, p. 15).

Questa impostazione omologante trova le sue ragioni nella stessa storia della scolarizzazione, o meglio in una tendenza a *medicalizzare* il disagio scolastico, classificandolo per livelli di ordine biologico, psichico e socioculturale. Le specificità individuali si desumono da specificità collettive, compresa l’appartenenza culturale, proponendo sul piano didattico

un'equazione tra le varie forme di difficoltà d'apprendimento a cui corrisponde, ricapitolando il testo della circolare, un trattamento didattico indifferenziato per gli alunni che presentano deficit fisiologici e gli alunni *zingari e nomadi*, considerati portatori di handicap culturale.

Ad un livello generale, possiamo quindi affermare che la difficoltà di apprendimento e di insegnamento dei bambini zingari viene affrontata con gli stessi strumenti didattici che si adottano per l'handicap, mutuati con qualche adattamento, che però non risulta sufficiente a configurare la specificità della differenza o dei "reali bisogni", che si intende affrontare (Gomes 1998, p. 10).

Tuttavia i parametri diagnostici della scuola tendono a leggere lo svantaggio socioculturale nell'accezione di deprivazione, interpretabile "come assenza di opportunità e di occasioni" (Canevaro 1990, p. 56) che mutila il bambino nomade di tutta una gamma di competenze attese dalla scuola, rispetto alle quali l'istituzione si fa agente di una riabilitazione educativa. L'ambiente scolastico in questo senso non è solo contenitivo, ma eminentemente educativo. Lo svantaggio derivato dall'appartenenza dei bambini a una minoranza culturale viene collocato nella scuola in una posizione *borderline*, dal momento che non rappresenta un dato irreversibile, non modificabile, e tuttavia può sfociare in un condizionamento così capillare da compromettere l'interazione educativa; le difficoltà di apprendimento dell'alunno nomade, dunque, dipendono da una "rigidità a mobilizzare le sue acquisizioni" (Canevaro, Gaudreau 1995, p. 145) verso la reintegrazione sociale altrimenti denominata, nel linguaggio *feticistico* dell'educazione multiculturale, *integrazione culturale*.

Restano ancora da decifrare i malintesi su cui si legittima il persistere di pratiche scolastiche ispirate a un retaggio dell'educazione speciale svincolata da un progetto di educazione globale; il caso *speciale* dei camminanti di Noto consente di scomporre, attraverso un fotogramma della vita dentro la classe, i termini di questo malinteso che trasfigura la scuola da specifico ambiente d'apprendimento a luogo contenitivo di specificità ritenute ingombranti.

### **Bambini nomadi in una classe speciale**

La scuola elementare "don Milani" non presenta nessuna delle demarcazioni architettoniche che consentono di riconoscere un edificio scolastico; situata all'inizio del quartiere dei camminanti, potrebbe sembrare a prima vista una delle case a schiera tra cui è incastata. Accedendovi, poi, si riconosce chiaramente che quel luogo precedentemente adibito ad abitazione è stato trasformato in una microscuola, costituita da tre aule e

un unico bagno. Fino a pochi anni fa le porte interne erano state rimosse, creando uno spazio monodimensionale, svuotato di una pianificazione che scandiva gli ambienti, quasi a rimarcare la disposizione delle classi costituite da grumi di alunni di diverso livello ed età. Soffermarsi sugli elementi che edificano plasticamente l'ambiente scolastico fa parte di un piano di ricerca proteso a scandagliare le produzioni segniche attraverso cui "la cultura educativa" (Gennari 1992, p. 153) si rende palese in quella che precedentemente abbiamo chiamato *vita materiale della scuola*; in tal senso, l'ambiente fisico, in qualità di sintesi del mondo che si muove al suo interno (La Cecla 2000), può essere pertinentizzato come *segno educativo*. Analogamente si avvanzerà una lettura semiotica delle relazioni che si snodano tra bambini e insegnanti, nonché tra la comunità dei camminanti e lo spazio fisico della scuola, prestando attenzione ai codici comunicativi di coloro che gestiscono rispettivamente la posizione di emittenti e riceventi del processo educativo.

La scuola "don Milani" racchiude, dietro l'apparente regolarità, una serie di eventi-segni che istituiscono "codici a struttura educativa" (Gennari 1992, p. 143) divergenti e talvolta conflittuali; l'osservazione sistematica del *setting* è stata, in tal senso, un lavoro rivolto a decriptare tale struttura, inclusi gli effetti di disturbo introdotti dall'osservazione stessa, talvolta manipolata per supportare una situazione di conflitto, come nell'esempio seguente: "Vedete c'è la psicologa che scrive tutto e vi farà ritirare, perché voi siete malati di mente e dovrete ritirarvi tutti" (Trascrizione dalle note di campo: 10 ottobre 2002).

La difficoltà ad avanzare nell'apprendimento della scrittura-lettura viene ricondotta dagli insegnanti a una deprivazione cognitiva *tipica* dei bambini nomadi, così le consegne si limitano alla copiatura di frasi trascritte alla lavagna e ad attività di disegno, "perché loro vogliono solo copiare" (Maestra). Ci troviamo di fronte a un caso *speciale* di omogeneità delle performance scolastiche: nessuno dei bambini frequentanti le tre classi ha acquisito abilità nella scrittura, lettura, nell'utilizzo corretto dei registri linguistici, della sintassi, quindi nessuna delle competenze che demarcano la distinzione tra alfabetizzato e non. L'insuccesso scolastico è trasmesso agli stessi alunni come *segno* di inadeguatezza al compito che si assume frequentando, denotando la loro condizione permanente di inabilità attribuita a una *natura* organica: "la tara genetica di chi si unisce tra consanguinei" (Trascrizione dalle note di campo: 14 ottobre 2002). Il linguaggio dell'insegnante esplicita l'orientamento della relazione docente-discente, proiettando sugli alunni camminanti un'identità negativa che unifica l'esperienza esistenziale – essere bambini – con quella scolastica – essere bambini camminanti a scuola – in cui non è prevista alcuna scissione tra "quello che la persona è e quello che produce" (Montuschi 1993, p. 147). Gli adulti pedagogicamente significativi si percepiscono ti-

tolari di un'azione trasformativa dell'identità collettiva dei bambini, conosciuta attraverso frammenti di quel quotidiano scolastico, e appropriandosi di questa competenza la esercitano anaffettivamente su ciò che i bambini sono per loro – “siete maleducati... siete zanni [zingari]” – e sulle loro azioni di scolari – “a scuola abbiamo i zanni” (Trascrizione dalle note di campo: 9 gennaio 2003).

Nel corso della giornata scolastica più eventi-lite rispecchiano i *toni* della comunicazione adulto-bambino, sfociando in un conflitto funzionale alla creazione di distanze individuali e culturali. La stessa fisicità funziona semioticamente nella costruzione di differenze legate all'appartenenza (camminanti/non camminanti), ricorrendo a segni fisici tangibili, ad esempio la presenza di verruche sulle mani, per creare corpi razzializzati: così, quando una bambina camminante chiede alla maestra come mai “mi vengono tutte queste”, le verrà risposto che dipendono dal suo essere bugiarda: “sono tutte le bugie che dite” (Trascrizione dalle note di campo: 13 novembre 2002), il marchio di *voi* bambini camminanti.

Esiste un ampio ventaglio di studi antropologici che attestano come gli insegnanti non siano neutrali mediatori di conoscenze ma “soggetti culturali attivi” (Gobbo 2000, p. 97), fino alla metafora dell'insegnante nemico, coniata da Wolcott (1967) dopo aver letto retrospettivamente la sua esperienza etnografica in un villaggio di indiani kwakiutl, con la quale illustra la disparità di significato attribuibile all'esperienza di scolarizzazione in un contesto in cui le parti non ne condividono il senso comune, quando cioè insegnare agli altri significa insegnare sempre qualcosa di proprio (ib.).

In quel *proprio* riverbera la cultura educativa di chi occupa il ruolo di emittente del processo educativo, un intreccio di codici verbali e indessicali (Garfinkel 1967), che relazionandosi a un contesto scolastico negativamente collocato prevengono le aspettative degli insegnanti e si ripercuotono deterministicamente sulle performance scolastiche dei bambini. Non è l'appartenenza culturale a identificarli come svantaggiati ma la stessa relazione educativa, condizionata dai parametri comunicativi messi in atto durante l'interazione in classe (Philips 1993).

Il riconoscimento dei bambini camminanti s'inscrive dentro un rapporto di potere che, appunto, interviene nella costruzione della loro soggettività di alunni nomadi ed è sempre etero-diretto dal ruolo istituzionale delle figure adulte, le quali esercitano un'azione di controllo, censurando ogni iniziativa proveniente dai bambini. Alla loro intenzione di svolgere o non svolgere un compito, infatti, i maestri oppongono un'affermazione di autorità che non lascia ai bambini margini di gestione del rapporto educativo, se non attraverso l'interruzione delle sequenze didattiche che innesca nuovi eventi-lite. Le norme su cui si struttura l'organizzazione della classe sono ciclicamente sovvertite dai bambini ed esi-

gono una presa di posizione da parte degli insegnanti, altrimenti esautorati dal ruolo di conduttori della relazione; un esempio di questa situazione si ha quando tutta la classe inizia a ridere con facilità e in questo caso la risata ha un effetto distruttivo, a cui l'insegnante risponde con una varietà di interventi scelti dal proprio repertorio educativo e finalizzati a rimarcare quel comportamento come svalutante. In questo contesto il gruppo classe diventa un tutto unitario e indistinto, riabilitando ancora una volta un'appartenenza identitaria definita negativamente: quindi non si è "maleducati" in quanto bambini ma si è *bambini nomadi* e in quanto tali maleducati.

### **Parlanti nativi a scuola**

Oltre a possedere una propria lingua criptica – il *baccagghiu* – i bambini camminanti sono prevalentemente dialettofoni.

Il fattore linguistico risulta generativo d'ulteriore conflittualità, traducendosi nel rapporto con l'istituzione scolastica in svantaggio correlato a uno status socio-culturale che sanziona i *parlanti nativi* rispetto a una gamma di funzioni "ideazionali, espositive, argomentative" (Berruto 1996, p. 37) attribuite a un uso intellettuale della lingua e ritenute centrali nella scuola.

All'interno della scuola "don Milani" il dialetto siciliano corrisponde al linguaggio standard dal momento che i bambini lo utilizzano tanto per comunicare tra loro che con i maestri, rafforzando in questi ultimi il convincimento che alla "diversità linguistica" corrisponda una diversa "capacità cognitiva" (ib.), connotata in quel contesto come incapacità. La scuola richiede ai camminanti di acquisire una "competenza comunicativa" (Hymes 1977) in cui la capacità di adattare il linguaggio a determinati indici contestuali assume per la cultura della scuola un significato assimilativo, mentre si tende a "identificare il dialetto con un comportamento deviante" (Savoia 2001, p. 25) correlandolo a una subcultura. Le modalità con cui gli insegnanti della "don Milani" selezionano un doppio registro – lingua standard/non standard – confermano in parte la convinzione che l'uso del dialetto, oltre a ritenersi speculare al posizionamento sociale dei parlanti, veicola "atteggiamenti e valutazioni negative" (Berruto 1996, p. 38). Gli insegnanti ricorrono alla lingua italiana nei momenti puramente didattici, mentre utilizzano il codice non standard (Savoia 2001) per stigmatizzare determinati comportamenti assunti dai bambini durante l'interazione in classe, affermando che "per farsi capire" bisogna utilizzare "il loro linguaggio". Nel correlare comportamento e *atteggiamenti linguistici* (Berruto 1996), la scuola tende ad associare la "varietà linguistica" all'identità socioculturale dei bambini camminanti,

trasformandola in svantaggio e postula, quindi, una relazione causale tra scolarizzazione e alfabetizzazione.

Soltanto attraverso la pratica etnografica è emersa una forma di alfabetizzazione nascosta, non contemplata dai parametri valutativi della scuola e regolata dal principio del mutuo insegnamento che affida ad alcuni membri alfabetizzati del gruppo il compito d'istruire gli altri nella scrittura e nella lettura, senza ricorrere all'istruzione scolastica ma sfruttando una formula di trasmissione della conoscenza legata all'apprendistato. Questa modalità rimanda a un'invenzione tipica di molti gruppi periferici (i roma sloveno-croati ne sono esempio), riguardante in particolare l'uso del "codice scrittorio" (Toninato 1999), diversamente manipolato rispetto alle finalità della scolarizzazione, rappresentando anche nel caso dei camminanti una strategia efficace d'evasione all'*obbligo* della scuola.

### Conclusioni

Soffermandoci ancora sulla metafora dello *spazio* educativo, la scuola rappresenta per i bambini camminanti un'area di margine, uno spazio di scarto (La Cecla 2000, p. 139) al quale essi accedono mettendo in atto un *apprendimento* sradicato da contenuti familiari, e, tuttavia, essa è un'occasione di "contemporanea 'immersione' e separazione" (Gomes 1998, p. 128) in produzioni culturali non neutrali che si estendono *territorialmente* oltre il campo scolastico.

Il modello separatista che intravedeva nella formula delle scuole-ponte (Fernández Enguita 1996, p. 143) una strategia *d'inserimento* nel processo educativo "inteso come un mezzo per costruire le capacità mentali della persona" (Savoia 2001, p. 24), ha decretato *de facto* per i bambini di minoranza culturale l'isolamento in strutture *di scarto*, generalmente ubicate nei loro quartieri residenziali, dove essi sono considerati in uno stato di permanente acclimatazione scolastica.

La stessa organizzazione delle classi, concentrando in uno stesso ambiente bambini inclusi in reti familiari talvolta in conflitto, ignora come il sistema di *incastri* parentali, combinato con il criterio di genere e di età, regola le relazioni sociali tra camminanti e influisce sui fattori di dispersione scolastica. Nei mesi da ottobre a dicembre del 2002, l'arrivo di nuovi alunni rientrati dal viaggio ha coinciso, infatti, con più episodi di abbandono da parte di alcune bambine che fino a ottobre avevano frequentato regolarmente la scuola: la loro condizione di future spose le precludeva, infatti, dal *familiarizzare* con quei nuovi compagni che appartenevano a una categoria di parenti – i camminanti si considerano tutti imparentati tra loro – meno *parenti* di altri. La diserzione scolastica ri-

sponde spesso a un criterio di socializzazione *a struttura educativa* che non trova corrispondenza in un ambiente scolastico in cui l'aspetto normativo del contesto si lega ai prerequisiti dell'istruzione.

A scuola non si viene solo per leggere e scrivere. La scuola è un luogo di educazione, di regole di comportamento (...). A scuola si parla in italiano e non in dialetto. Non ci si prende a pugni né a calci e non si sale sui banchi (...) altrimenti siete maialini (...). Le regole sono delle leggi che dobbiamo rispettare (...) le regole significano “devi fare questo/non devi fare quello”. Se volete continuare a venire a scuola, voi dovete rispettare le regole, perché la scuola è regola (Trascrizione dalle note di campo: 26 novembre 2002).

Ma scolarizzazione ed educazione nella cultura educativa dei camminanti non sono polarità coincidenti né reciproche di uno stesso processo e l'esistenza di una scuola come la “don Milani” richiede di non tacere sulle *sproporzioni* esistenti tra teoria e pratica scolastica: sulle possibilità che una scuola *speciale* possa trasformare dei bambini apprendisti scolari in alunni renitenti.

## Note

<sup>1</sup> Francesco Balsamo, letterato netino, così definisce Noto in un volume (1992) dedicato alla ricostruzione storica della città, dal V secolo a.C. fino al 1979, volendo ripercorrere, come afferma nella *Prefazione*, i documenti archivistici con un “rigore scientifico” che esula da campanilismi paesani. Nel testo le fonti storiche vere e proprie s'intrecciano con riferimenti paesaggistici sulla Val di Noto, compilando una storia che, al di là delle sue pretese di scientificità, fornisce indicazioni riguardo alle modalità con cui Balsamo, da “storico nativo”, colloca i camminanti nella storiografia ufficiale della città. Di certo, gli riserva poche righe in un capitolo dedicato alle vicende politiche che interessarono Noto dal 1952 al 1956, per farci sapere che “un intero quartiere è abitato dai *camminanti*, zingari senza fissa dimora ai quali Genovese, per motivi elettorali, ha concesso la residenza, attirandosi fiere critiche da parte degli avversari” (pp. 166-167). Nel 1956, infatti, i camminanti ottengono la residenza dall'uscente sindaco Genovese, il cui mandato sarà confermato anche nelle successive elezioni amministrative.

<sup>2</sup> Riguardo alla distinzione tra i vari gradi di minorazione è stata utilizzata la classificazione proposta da Gaggeri (1962, pp. 20-21). Nel dibattito attuale in merito all'interpretazione e conseguente classificazione dell'handicap è stata contestata questa suddivisione per livelli organici, psichici e ambientali, di prevalente impostazione medico-sanitaria, che, enfatizzando l'aspetto diagnostico, ascrive l'handicap alla dimensione del non cambiamento e crea nella pratica educativa una spaccatura tra soggetti irrecuperabili e soggetti parzialmente recuperabili. L'Organizzazione mondiale della sanità ha come riferimento la classificazione dell'handicap formulata da Wood, che individua anomalie di livello organico, intese come disordine strutturale, di livello funzionale, in quanto limiti nella realizzazione della persona e di livello sociale, in cui lo stato di handicap scaturisce da una mancata risposta all'ambiente (cfr. Canevaro 1990, pp. 21-31).

<sup>3</sup> Dietro questo clima di revisionismo educativo, si collocano le pedagogie della descolarizzazione, diffuse in America Latina ed Europa a opera di pedagogisti quali Illich, Freire o Goodman, che propongono una rottura con le pratiche scolastico-educative formalistiche a favore di un ap-

prendimento attuato fuori dalle istituzioni, considerate centri dell'ideologia del potere. In Italia l'esperienza della "scuola di Barbiana", realizzata da don Milani, rappresenta un esempio di "contro scuola" che, pur estraniandosi dalle teorie della descolarizzazione, attua una critica radicale della scuola come espressione di un sistema classista e discriminatorio (cfr. Cambi 1995, pp. 518-520).

<sup>4</sup> L'esperienza pedagogica realizzata da don Lorenzo Milani con la scuola di Barbiana, rimane, nella storia della pedagogia, il manifesto di un modello alternativo a una scuola pubblica classista, selettiva e riproduttrice di una cultura elitaria. Quella di don Milani fu una critica radicale ai contenuti di un'istruzione slegata dal contesto sociale e politico, impantanata in un sapere che esclude certe categorie sociali di studenti e non fornisce loro gli strumenti per emanciparsi da una condizione di marginalità (cfr. Mazzetti 1972).

In altri termini, don Milani s'impegnò in una personale battaglia contro un'educazione differenzialista che, al contrario, la scuola "don Milani" di Noto, con il suo assetto di istituto speciale per bambini nomadi, pratica ogni giorno nei confronti dei camminanti, in modo silenzioso e senza nessun clamore. Verrebbe, allora, da chiedersi se la scelta di questo nome per battezzare una scuola "speciale", sia frutto di una illogica casualità, quasi una sorta di legge del contrappasso, o, piuttosto, l'incauto equivoco di chi ha voluto vedere in don Milani il teorico di un separatismo scolastico, di tipo differenziale. Oggi, a Noto, il nome "don Milani" è una targa posta all'ingresso dell'edificio scolastico frequentato dai camminanti, un'etichetta identificativa per una scuola dove i bambini subiscono, nella loro esperienza di scolari, una diversità ritenuta irriducibile per la scuola normale: una scuola che, sicuramente, don Milani non avrebbe approvato.

<sup>5</sup> I dati demografici ufficiali (l'ultimo aggiornamento risale al 30 aprile 2002) registrano duecentosei nuclei familiari di camminanti che rappresentano il 5 per cento del totale degli abitanti (21.703). È possibile effettuare un censimento della comunità attraverso i cognomi – personalmente ne ho individuati ventidue – ma si tratta sempre di cifre approssimative, dal momento che la registrazione all'anagrafe non è indicativa di un domicilio effettivo. Camminanti siciliani si ritrovano anche a Canicattì e Castrolibero (AG), Troina (EN), Belvedere, Adrano, Città Giardino, Canicattini Bagni (SR).

<sup>6</sup> Le professioni esercitate dai camminanti sono quelle tipiche dei gruppi girovaghi, pertanto essi possono essere ascritti all'interno di quella categoria che Nemeth (1995) identifica con il nome di "nomadi fornitori di servizi", con riferimento alla loro economia che necessita di una mobilità nello spazio e ricorre a una massimizzazione delle risorse naturali e sociali del territorio. La teoria dei nomadi come "signori temporanei di mercati imperfetti", sviluppata da Nemeth per spiegare la capacità dei gruppi nomadi di occupare i vuoti e le imperfezioni del sistema di mercato regionale, basato sulla domanda/offerta, è funzionale anche all'economia dei camminanti. I mestieri che esercitano si legano alla loro organizzazione nomade e l'attività di stagnino, arrotino e venditore di palloni durante le feste patronali rimane, ancora oggi, quella prevalente.

<sup>7</sup> Parte della letteratura esistente sui camminanti si è orientata in una direzione filo-storica, ascrivendo il gruppo all'interno della categoria "zingari". In questa direzione si situa lo studio sociolinguistico di Rita Toro (1991) che avanza un'analisi del *gergo* dei camminanti sulla base di un'origine che li identifica come zingari adattati alla cultura siciliana.

<sup>8</sup> Nel 1971 viene pubblicato un volume intitolato *Né leggere né scrivere*; il testo compendia un'esperienza di ricerca sul campo a Brigaria, scaturita da un sodalizio tra Matilde Callari Galli e Gualtiero Harrison, due antropologi che dal 1966 iniziarono le loro ricerche in Sicilia per indagare le modalità attraverso cui l'istruzione scolastica contribuiva alla trasformazione di una realtà sociale come quella siciliana. Il volume apparve subito agli occhi di alcuni recensori come un libro-scandalo per il modo in cui affrontava la tematica dell'analfabetismo, posto non come condizione deprivativa ma come "cultura" elaborata da gruppi che, se pur privi della codificazione alfabetica, avevano sviluppato propri modelli di organizzazione, proprie forme di comunicazione e comportamento, in contrasto ma interagenti con quelli degli alfabetizzati. In un contesto sociale caratterizzato da ampie fasce di individui non scolarizzati, emergono, secondo i due antropologi, nuovi analfabetismi che nel Mezzogiorno, in particolare in Sicilia dove la ricerca è stata svolta, assumono l'aspetto di analfabetismi di ritorno, classificabili come una forma di alfabetizzazione che perde i suoi effetti con il diminuire della frequenza scolastica. Non è più sufficiente, sostengono Callari Galli e Harrison, saper leggere e scrivere per sottrarsi a quelle situazioni di "emarginazione simbolica", prodotte essenzialmente dentro una scuola che perpetua la discrimi-

nazione tra istruiti e non istruiti. L'analfabetismo non è una condizione individuale, né può essere spiegato come assenza di mobilità sociale. Per individuarne le ragioni sociali, bisogna riferirsi, piuttosto, a quella che i due antropologi chiamano "cultura analfabeta": una cultura che socializza i suoi membri, che possiede una sua trama di riferimento costituita da relazioni interpersonali e sociali, da una differente visione del mondo, da un differente modo di codificare la realtà. La "cultura analfabeta" diviene, in questa prospettiva, una critica estrema alla scuola così come a una cultura alfabetizzata (cfr. Harrison, Callari Galli 1997).

<sup>9</sup> Il Progetto di istruzione a distanza per *allievi zingari e viaggianti* si colloca nel quadro delle politiche europee di sostegno allo sviluppo e all'integrazione delle comunità zingare e itineranti. Dal 1995 è stato avviato un partenariato tra più paesi dell'Europa (Francia, Italia, Spagna), finalizzato a elaborare strategie didattiche che consentissero il conseguimento della licenza elementare ai bambini itineranti. L'Opera nomadi, in qualità di referente per l'Italia, ha sperimentato in scuole elementari del Lazio, Veneto e Sicilia, il metodo a distanza su dei campioni di studenti: i materiali didattici richiedono nei bambini una capacità di lavorare in modo autonomo, di comprendere ed eseguire delle consegne legate all'elaborazione inferenziale. In base al numero degli *item* eseguiti correttamente viene valutato il loro livello d'istruzione.

<sup>10</sup> Occorre precisare che rispetto alla durata complessiva della ricerca, le osservazioni del *setting* scolastico, all'interno dell'istituto "don Milani", riguardano un periodo di sei mesi, da settembre 2001 a febbraio 2002.

<sup>11</sup> In Italia le scuole speciali non erano ancora in vigore fino al 1889. I paesi scandinavi furono precursori nel regolarizzare questo tipo di strutture che perseguivano finalità correzionali, seguiti a ruota da Germania, Svizzera, Inghilterra, Belgio, paesi in cui la legislazione scolastica, pur variando, operò in una direzione che puntava a istituzionalizzare le scuole speciali (cfr. Vial 1996, pp. 314-315).

<sup>12</sup> Ministero degli Affari Esteri, 1885, *Legge 21 dicembre 1873 sul divieto dell'impiego di fanciulli in professioni girovaghe e norme per la sua applicazione*, Roma, Ippolito Sciolla Tip., p. 3.

<sup>13</sup> La questione dello svantaggio linguistico nella scuola non può non evocare la teoria di Basil Bernstein, sociologo inglese, sulla distinzione tra "codice ristretto" e "codice elaborato", divenuta un passaggio obbligato per tutti coloro che s'interessano di temi legati al linguaggio e all'educazione, nonché del rapporto tra posizione sociale e svantaggio linguistico. Sarebbe certamente un grave torto sintetizzare in maniera grossolana il concetto di "codice" nell'accezione elaborata da Bernstein; tuttavia, si vuole esplicitare, in questa sede, come la scuola richieda agli studenti una capacità di verbalizzazione che superi l'uso "abituale" della lingua, un uso che presuppone nell'interlocutore un'implicita condivisione di conoscenze trasmesse mediante un particolare stile verbale. La scuola è, invece, il luogo dove si utilizza un codice che Bernstein, chiama "elaborato", poiché comprende vari registri di verbalizzazione, impliciti ed espliciti. Per un maggior approfondimento si veda Bernstein 1990.

## Bibliografia

- Acton, T., 1995, "La costruzione sociale dell'identità etnica di gruppi di commercianti nomadi", in L. Piasere, a cura, *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Napoli, Liguori, pp. 125-148.
- Alliegro, E. V., 2002, *Musicanti di strada. Sviluppo e crisi di un mestiere (XVIII-XX secolo)*, tesi di dottorato di ricerca in Storia e civiltà, Istituto universitario europeo di Firenze.
- Balsamo, F., 1992, *Città Ingegnosa. Sintesi di Storia netina*, Noto, ISVNA.
- Bateson, G., 1980, *Mind and nature: a necessary unity*, Toronto-New York, Bantam Books; trad. it. 1984, *Mente e natura*, Milano, Adelphi.

- Bernstein, B., 1990, *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*, London-New York, Routledge.
- Berruto, G., 1996, "Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica", in A. Colombo, W. Romani, a cura, "È la lingua che ci fa uguali". *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 25-40.
- Callari Galli, M., 1993, *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi, F., 1995, *Storia della Pedagogia*, Roma-Bari, Laterza.
- Camporesi, P., a cura, 1973, *Il libro dei vagabondi: Lo Speculum Cerretanorum di Teseo Pini, Il Vagabondo di Raffaele Friano e altri testi di furfanteria*, Torino, Einaudi.
- Canevaro, A., 1990, *Educazione e handicappati*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro, A., Gaudreau, J., 1995, *L'educazione degli handicappati*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Cives, G., 1994, *La pedagogia scomoda*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Leo, G., 1995, *La devianza minorile*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Di Bello, G., Nuti, V., 2001, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*, Milano, Unicopli.
- Di Calboli, R. P., 1893, *I girovaghi italiani in Inghilterra ed i suonatori ambulanti*, Città di Castello, Lapi.
- Dini, P. L., 1965, *Classi differenziali e scuole speciali*, Roma, Armando.
- Faeta, F., 1989, *Le figure inquiete. Tre saggi sull'immaginario folklorico*, Milano, Franco Angeli.
- Fernández Enguita, M., 1996, *Escuela y Etnicidad: El Caso del Pueblo Gitano*, Madrid, CIDE.
- Festinger, L., 1973, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, Franco Angeli.
- Gaggeri, E., 1962, *L'assistenza e il recupero dei disadattati nella legislazione*, Pavia, Bizzoni.
- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice Hall.
- Gay, J., Cole, M., 1967, *The new mathematics in an old culture*, New York, Holt Rinehart & Winston.
- Gennari, M., 1992, *Interpretare l'educazione*, Brescia, La Scuola.
- Gibson, M. A., Ogbu, J. U., 1991, *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrants and Involuntary Minorities*, New York, Garland.
- Gobbo, F., 2000, *Pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- Gomes, A., 1998, "Vegna che ta fago scrivir". *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sintì*, Roma, CISU.
- Harrison, G., Callari Galli, M., 1997, *Né leggere né scrivere*, Roma, Meltemi.
- Hymes, D., 1977, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, London, Tavistock.
- La Cecla, F., 2000, *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Roma-Bari, Laterza.
- Levinson, B., Holland, D., 1996, "The Cultural Production of Educated Person: An Introduction", in B. Levinson, D. Foley, D. Holland, *The cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, State University of New York Press, pp. 1-54.
- Massa, R., 1990, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Mazzetti, R., 1972, *La lettera a una professoressa e i suoi problemi*, Napoli, Morano.

- Mirabella, R., 1999, "Camminanti siciliani: un'indagine fotografica", in L. Piasere, a cura, *Italia Romani*, Roma, CISU, vol. II, pp. 36-55.
- Montuschi, F., 1993, *Competenza affettiva e apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- Nemeth, D., 1995, "Nomadi Fornitori di Servizi: Signori Temporanei di Mercati Imperfetti", in L. Piasere, a cura, *Comunità girovaghe, Comunità zingare*, Napoli, Liguori, pp. 231-248.
- Nigris, E., 2000, "La prospettiva 'globale' negli studi psicopedagogici", in id., a cura, *Educazione interculturale*, Milano, Mondadori, pp. 79-143.
- Nuti, V., 1992, *Discoli e derelitti. L'infanzia povera dopo l'Unità*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ogbu, J. U., 1974, *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, New York, Academic Press.
- Petracchi, G., 1994, *Multiculturalità e didattica*, Brescia, La Scuola.
- Philips, S., 1993, *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, Prospect Heights (Ill.), Waveland Press.
- Piasere, L., 1996, "Stranieri 'e' nomadi", in P. Brunello, a cura, *L'urbanistica del disprezzo. Campi Rom e società italiana*, Roma, Manifestolibri, pp. 23-27.
- Pizzitola, A., 1995, *Istruzione e Progresso fra Ottocento e Novecento*, Firenze, Centro Editoriale Toscano.
- Ragazzini, D., 1990, *Storia della Scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Firenze, Le Monnier.
- Salo, M. T., 1995, "L'adattamento girovago in prospettiva storica", in L. Piasere, a cura, *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Napoli, Liguori, pp. 195-229.
- 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», a. XXV, pp. 7-47.
- Schemmari, T., 1992, *I Camminanti. Nomadi di Sicilia*, Firenze, Atheneum.
- Tajfel, H., 1985, *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, il Mulino.
- Toninato, P., 1999, "L'uso femminile della scrittura fra i Roma sloveno-croati", in L. Piasere, a cura, *Italia Romani*, Roma, CISU, vol. II, pp. 147-168.
- Toro, R., 1991, *Il gergo dei camminanti*, «Lacio Drom», n. 3-4, pp. 4-79.
- Vial, M., 1996, "Infanzia handicappata tra XIX e XX secolo", in E. Becchi, D. Julia, a cura, *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 306-331.
- Wolcott, H., 1967, *A Kwakiutl Village and School*, New York, Holt, Rinehart & Winston.