

Luca Baldassarre (a cura di)

Una casa di vetro lungo il fiume. Migranti con disabilità: contesti, vissuti, prospettive

HP: Accaparlante 2008/2

Disponibile on line al seguente indirizzo:

www.accaparlante.it/articolo/una-casa-di-vetro-lungo-il-fiume

Qui ricomposto in un unico file per gentile concessione dell'Associazione Centro Documentazione Handicap

www.accaparlante.it/hp-accaparlante-la-rivista-del-centro-di-documentazione-handicap

Introduzione

di Luca Baldassarre

Di cosa parliamo quando accostiamo la disabilità all'immigrazione? Di due condizioni di svantaggio che si addizionano? Di un accresciuto fertile potenziale scambio di differenze? O di cos'altro? Fin dalla prima riunione di redazione di questo numero è parso chiaro che lavorare sul tema non sarebbe stato facile. L'argomento è di quelli tosti: riscuote interesse, preoccupazione, ispira dibattiti. Permea tutti i settori del nostro vivere quotidiano: il lavoro, la sanità, la scuola, i servizi sociali. E se ne parla molto ma quasi sempre su un piano emotivo. Come molti fenomeni sociali emergenti anche questo riposa sulle percezioni, i sentito dire, i credo che. E in fondo, non c'è nulla di male in questo: è un destino comune a molte manifestazioni che non riusciamo subito a inquadrare, a informare di una connotazione precisa e rassicurante. Ciò non toglie che questa modalità, utilissima in una prima fase di orientamento del cosa ci si trova a fronteggiare, debba successivamente lasciare il testimone a un'analisi più incisiva, che aiuti a pianificare il da farsi. Prima di agire però bisogna conoscere. E conoscere vuol dire interrogarsi. Con curiosità. Allora emergono quesiti; leciti per altro. Si rende necessario circoscrivere il fenomeno indagato: qual è la sua dimensione quali-quantitativa? Isolarne alcune peculiarità: come si vive e come viene vista una persona che somma a sé disabilità e condizione di migrante? A quali servizi territoriali può accedere e in che modo? Come vengono rilevati i suoi bisogni? Che modalità operative vengono messe in atto per favorire processi inclusivi?

Non è nient'affatto semplice rispondere a queste domande. Soprattutto quando, come in questo caso, si constata l'estrema penuria (o addirittura l'assenza) di dati quantitativi e di studi al riguardo. Un'importante eccezione viene dall'INAIL che ha potuto fornirci il dato nazionale aggregato degli infortuni sul lavoro, che hanno prodotto una disabilità, liquidati nel triennio 2004-2006. L'ampia letteratura disponibile sullo status di migrante e la presenza di disabilità, si riduce drasticamente quando le due condizioni, anziché essere assunte separatamente, vengono abbinate. Questa carenza di informazioni sembra accomunare tutto il panorama dei soggetti interessati: i servizi privati, la Pubblica Amministrazione, il Terzo Settore, gli Enti di Ricerca e l'Università. Per superare questa difficoltà senza eluderla abbiamo cercato spaccati, esperienze, progetti di ricerca locali fiduciosi che possano fornire suggestioni e indicazioni da approfondire.

Questo lavoro è quindi solo un primo, speriamo apprezzabile, tentativo di innescare ulteriori riflessioni e ricerche sull'argomento, del quale anche noi, torneremo presto a occuparci.

Alla ricerca di dati nazionali: gli infortuni sul lavoro dei cittadini migranti

di Luca Baldassarre

L'ambito del mercato del lavoro e degli infortuni a esso collegato rappresenta un osservatorio che intercetta indubbiamente elementi che sfuggono ad altri contesti. Questo perché il sistema assicurativo INAIL (Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro) si basa sul principio sociale della automaticità delle prestazioni, che garantisce il diritto d'accesso alle stesse a tutti i lavoratori, indipendentemente dalla nazionalità e dalle condizioni di regolarità del soggiorno nel nostro Paese. L'unico requisito per accedere alle prestazioni è che l'infortunio sia riconducibile a un'attività lavorativa. Questo vale anche se il datore di lavoro non è in regola con i propri obblighi assicurativi poiché, in questa ipotesi, l'INAIL esercita automaticamente l'azione di rivalsa nei suoi confronti. Abbiamo chiesto all'Istituto di fornirci il totale degli infortuni indennizzati in un arco temporale superiore all'anno e l'incidenza, sul totale, di quelli erogati a favore dei cittadini migranti. Va specificato che le prestazioni INAIL possono dare luogo a risarcimenti o a rendite: lo spartiacque è la percentuale di limitazione funzionale o di disabilità riconosciuta. Nella fattispecie, sotto il 16% si ha diritto a un indennizzo per il danno biologico subito. A partire da quella soglia, si dà luogo a una rendita, che assomma danno biologico e patrimoniale. È interessante constatare nell'evoluzione storica del fenomeno la crescita progressiva dell'incidenza della popolazione straniera sul totale.

La rete dei servizi territoriali: il caso dell'Emilia Romagna

di Luca Baldassarre

Per il passaggio dal tema degli infortuni sul lavoro a livello nazionale a una panoramica complessiva della rete dei servizi territoriali (sociali, sanitari, educativi, di inserimento lavorativo, ecc.) indirizzati a minori e adulti, siamo scesi ad analizzare un contesto regionale. A Luigi Mazza, funzionario della Regione Emilia Romagna, Servizio Governo Integrazione Socio-Sanitaria, abbiamo chiesto di raccontarci la situazione di questo territorio.

Innanzitutto partiamo dalle dimensioni del fenomeno: sono disponibili dei dati sul binomio immigrazione e disabilità?

Purtroppo al momento attuale non sono ancora disponibili dati che descrivano con precisione quanto è diffusa la disabilità tra la popolazione immigrata. Abbiamo fatto una breve ricerca di sfondo e l'impressione è che dati organizzati non siano ancora disponibili né a livello regionale, né a livello nazionale. Per adesso possiamo dunque fare soltanto delle ipotesi, sulla base di studi che sono stati fatti in altri Paesi e di dati che ci segnalano i nostri servizi, in assenza comunque di una rappresentazione esaustiva di questo fenomeno.

Considerando che, come emerge ad esempio dal rapporto Caritas/Migrantes, in Italia l'immigrazione è ancora un fenomeno relativamente nuovo e ancora in fase di "strutturalizzazione", possiamo ipotizzare che la disabilità sia diffusa tra la popolazione immigrata in misura inferiore rispetto alla popolazione complessiva, anche se si tratta di un fenomeno in crescita e comunque già rilevante dal punto di vista qualitativo, considerando i bisogni assistenziali espressi. Come emerge anche dai dati raccolti dall'ISTAT, la principale causa di disabilità è il processo di invecchiamento. La struttura demografica della popolazione immigrata, invece, si sta ancora stabilizzando, sono quasi assenti gli anziani, soltanto recentemente sta aumentando la presenza di minori e donne. Chi arriva in Italia lo fa principalmente per lavorare e deve spesso affrontare un viaggio difficoltoso. Per questi motivi, come è documentato nella letteratura straniera, generalmente la popolazione immigrata presenta livelli di salute migliori di quanto invece ci si sarebbe dovuti aspettare considerando le condizioni socio-economiche generalmente meno favorevoli nelle quali gli immigrati vivono. Funziona in questi casi una sorta di fenomeno di selezione, che tuttavia è un effetto destinato ad attenuarsi con la stabilizzazione demografica. Questo fenomeno contrasta con il pregiudizio spesso diffuso, che considera gli immigrati stranieri sempre e comunque un gruppo di popolazione che consuma più servizi di welfare rispetto alla popolazione generale.

Tutte queste considerazioni ci portano infatti a ipotizzare che la percentuale di persone con gravi disabilità presenti tra la popolazione immigrata non dovrebbe sicuramente

raggiungere la quota di presenza che si registra invece tra la popolazione italiana, che è intorno al 5%. In Emilia Romagna è il 3,8%.

Tra i minori la presenza di disabilità dovrebbe essere invece più vicina a quella della popolazione generale, anche se alcuni autori sottolineano che la popolazione immigrata, poiché vive in una situazione di svantaggio sociale, è più esposta alla disabilità. Al momento attuale comunque non abbiamo dati che ci dicono che a scuola ci sono più minori stranieri, che in generale sono circa il 10% della popolazione scolastica, certificati in situazione di handicap o seguiti dai Servizi di Neuropsichiatria infantile delle ASL, rispetto alle quote del 2% e del 6% che si registrano in Emilia Romagna sulla popolazione in generale. È comunque rilevante sottolineare che in alcuni territori della nostra Regione già oggi ci segnalano che oltre il 10% degli alunni in situazione di handicap è anche straniero, situazione che spesso comporta un doppio svantaggio.

Ecco perché possiamo parlare di un fenomeno rilevante soprattutto dal punto di vista qualitativo. È bene ribadire che si tratta comunque di un fenomeno che non è ancora stato studiato in maniera sistematica e accurata.

Volendo fare una ricerca su immigrazione e disabilità a quali fonti si deve fare riferimento?

Innanzitutto è necessario definire con precisione cosa intendiamo per immigrazione e cosa per disabilità. Le cose cambiano ad esempio se si considerano i soggiornanti, i residenti oppure cercando di fotografare la situazione degli irregolari. Allo stesso modo, per quanto riguarda la disabilità, in questo tipo di studi generalmente si può considerare o la semplice presenza di una limitazione funzionale, oppure una situazione di disabilità più complessa. Nel caso della popolazione italiana, ad esempio, le stime dell'ISTAT sono nel primo caso del 12%, mentre per le disabilità più gravi si scende al 5%.

Volendo invece individuare le fonti già disponibili rispetto all'accesso al sistema dei servizi, si dovrebbe seguire l'approccio del cosiddetto "progetto di vita", che consiste nel considerare a 360 gradi i bisogni della persona e tutti gli interventi disponibili. La stessa Legge quadro sull'handicap n. 104/92 prevede un insieme piuttosto articolato di servizi e prestazioni, a vario titolo collegate alle certificazioni di handicap e invalidità, che è possibile ricondurre ai quattro ambiti fondamentali della salute, della scuola, dei servizi sociali e socio-educativi e infine delle prestazioni assistenziali, anche se ci sono comunque delle limitazioni di accesso, che variano da settore a settore.

L'approccio del progetto di vita ci porta dunque ad analizzare i dati di attività non solo dei servizi sociali e socio-educativi, ma anche i dati relativi alle diagnosi e prese in carico da parte dei servizi di Neuropsichiatria per l'Infanzia e l'Adolescenza (NPIA) e degli altri servizi territoriali o ospedalieri, così come i dati relativi all'integrazione scolastica forniti dall'Ufficio scolastico regionale e infine i dati relativi alle provvidenze di carattere assistenziale. Si tratta di un lavoro che non è ancora stato fatto in modo sistematico e che richiede qualche attenzione perché in tutti questi flussi, proprio perché parliamo ancora di

un fenomeno emergente, non è ancora abituale l'analisi congiunta del binomio immigrazione e disabilità. Sicuramente più complesso è invece uscire dalle fonti ufficiali per stimare la presenza di disabilità tra i cosiddetti irregolari.

Quali sono le priorità per le politiche regionali?

Un primo obiettivo è sicuramente quello della tutela e della lotta alla discriminazione. In questa direzione il primo risultato da raggiungere è una legislazione che garantisca l'accesso al sistema di welfare rivolto alla generalità della popolazione, senza creare separazioni o discriminazioni.

Raggiunto questo primo obiettivo, con l'aumentare dei flussi, si apre una seconda questione che riguarda l'efficacia e l'appropriatezza dei servizi.

Se è vero che gli immigrati stranieri hanno gli stessi diritti, non va dato per scontato che i bisogni da soddisfare siano sempre gli stessi e che i nostri servizi siano già in grado di farlo.

Per fare soltanto alcuni esempi, la diagnosi e il trattamento delle disabilità intellettive tra i minori stranieri presenta sicuramente dei punti di attenzione e delle peculiarità da considerare. In generale la presenza di una situazione di svantaggio economico, sociale e culturale amplifica i problemi legati a una determinata patologia o disabilità. Ad esempio, l'assenza di una rete familiare di riferimento è un elemento che molto spesso i servizi sociali devono affrontare nelle situazioni di deficit acquisito tra gli immigrati stranieri. Ancora, molti studi sottolineano che tra gli immigrati è spesso frequente un uso non appropriato dei servizi sanitari, in particolare ospedalieri. Infine, non sappiamo molto sugli atteggiamenti che gli appartenenti alle diverse comunità straniere presenti nel nostro paese hanno nei confronti della disabilità. Sappiamo invece che gli atteggiamenti personali e culturali possono contribuire a superare o amplificare una situazione di handicap.

Questi esempi ci fanno capire che non è sufficiente garantire l'accesso ai servizi, ma anche sviluppare la qualità e le competenze presenti nei servizi stessi. Nella Legge regionale n. 5/2004 sull'immigrazione sono presenti entrambi gli obiettivi. Come indicato nella norma, infatti, la legislazione regionale è finalizzata non solo alla garanzia delle pari opportunità di accesso ai servizi, ma anche a indirizzare concretamente l'azione amministrativa nel territorio della Regione al fine di rendere effettivo l'esercizio dei diritti.

La favola di Nonno Doc: Cappuccetto Nero

“Cappuccetto Nero era una sgarzola di tredici anni che viveva a Harlem con una nonna rompipalle. La mamma puliva i pavimenti da Ronnie, il locale chic per pescecani, dove si sniffava coca a tutto andare e gli spacciatori sudavano più dei camerieri. Bene, a fine serata la mamma di Cappuccetto puliva la moquette con l’aspiratutto e ci trovava dentro un bel mucchietto di coca e lo portava a casa. Dovete sapere che Cappuccetto aveva anche una nonna cieca, ex-sassofonista jazz, che viveva da sola con un canarino, e tutti e due tiravano coca come mantici, la nonna addirittura se le sparava nel naso con il sassofono, il canarino ci si infarinava dentro e poi cantavano insieme *I get a kick of you* e svegliavano il palazzo. Ogni settimana Cappuccetto Nero doveva attraversare tutta Harlem per portare la coca alla vecchia, se no quella dava di matto e andava a suonare il sax per strada col canarino che teneva il piattino in bocca (era un canarino robusto) finché qualcuno non le dava una dose se la smetteva, perché la nonna con l’età era un po’ rimbambita e suonava il sax sbagliato tenendo in bocca la parte grossa e non era un bel vedere”.

(Brano tratto da Stefano Benni, *Terra!*, Milano, Feltrinelli, 1992, p. 211)

Un'esperienza di inserimento scolastico

di Luca Baldassarre

S., 13 anni, di origine marocchina, con Sindrome di Down e difficoltà nell'articolazione delle parole e nell'astrazione, è arrivata in Italia nel 2000 con la mamma e una sorellina appena nata. Il papà era già in Italia dal 1987. Il primo anno è rimasta a casa, mentre è poi riuscita nell'anno successivo a frequentare la scuola d'infanzia, dove è rimasta per due anni.

Una giornata a scuola

Quando arriva a scuola è tutta allegra, contenta e sorridente, ancora di più da quando c'è anche la sorellina. Si baciano e si abbracciano nei corridoi prima di lasciarsi e raggiungere ognuna la propria classe da cui usciranno alle 16.30 per tornare a casa con il papà in autobus.

La lezione del lunedì [giorno in cui abbiamo fatto l'intervista agli insegnanti] è cominciata con la conversazione, guidata dall'insegnante di sostegno O., in cui i bambini hanno parlato di cosa si era fatto il giorno prima. In questa attività che è svolta in diverse mattinate e che dura circa un quarto d'ora, mentre si aspetta che tutti arrivino e si sistemino, si coinvolge tutta la classe. "Lo scopo è cercare di prendersi quel tempo per parlare tra di noi, per cercare di riflettere sul modo di esprimere i propri sentimenti... Non è facile naturalmente, spesso scoppiano delle liti e delle divisioni radicali tra maschi e femmine. I bambini devono imparare anche ad ascoltare chi, come S., ha delle difficoltà nell'espressione", dice il maestro.

Anche lei infatti racconta la sua esperienza e ha sempre qualcosa da dire, mima anche cose che ha visto il giorno prima, e si esprime come può, perché ha dei problemi nell'articolazione delle parole. "La bambina da qualche anno balbetta, e lo fa sia nella sua lingua madre, l'arabo, che in italiano, sia a casa che a scuola", racconta V., l'insegnante di matematica. Da quest'anno è infatti seguita dalla logopedista, la quale ha voluto incontrare sia le insegnanti che il padre per insegnar loro degli esercizi da ripetere con la bambina. Il problema non sembra legato quindi alla scuola o a situazioni particolarmente delicate. Questo handicap si pensa che sia apparso in seguito ai notevoli passi in avanti che la bambina ha compiuto in diversi ambiti, tanto che probabilmente non è riuscita a gestirli del tutto perché sono stati troppo grandi per lei. "Progressi che sono dovuti anche al suo modo di essere solare, disponibile e curioso, senza particolari idiosincrasie, anche se vorrebbe fare spesso le cose a suo modo – senza ascoltare – e con una certa pigrizia che talvolta prende il sopravvento", racconta il maestro.

Quindi, nonostante il problema nell'espressione linguistica, ci è descritta come una bambina serena che ha in realtà una grande facilità nell'imparare le lingue. Una volta, al termine di una lezione di inglese, ha tirato fuori un panino enorme per merenda e il maestro O. le ha chiesto: "Ammazza che panino, ma così grande te lo mangi tutto?!". E lei in una battuta: "I like!", per farsi sentire dall'insegnante di inglese e dimostrando un senso

dell'ironia notevole, o perlomeno il senso del comico, della battuta pronta. "E questo è molto rassicurante, perché nell'handicap non è dato per scontato. Ci sono poi altri momenti in cui la vedo in crisi, anche per il discorso delle dinamiche coi compagni. A volte i bambini sanno essere spietati, duri e vanno a cercare proprio il punto debole per fare pressione là".

S. è una bambina aperta, espansiva, disponibile e le piace molto scherzare: infatti "tra di noi ci sono un sacco di dinamiche che si basano sull'umorismo", racconta sempre O. A proposito del cogliere lo scherzo ma anche della fragilità di una persona con Sindrome di Down, però, la possibilità di dialogare con un soggetto Down, di scoprire la sua capacità di cogliere l'ironia, è molto nota, ma non è possibile in tutti i contesti: se il contesto condiziona fortemente la percezione di sé come persona incapace, un soggetto Down si adegua all'immagine di incapacità.

La bambina esce dalla classe e va nell'"auletta" con il maestro per svolgere delle attività individualizzate per non più di due ore. Con lui trascorre o le prime due ore o le ultime due della mattina per un totale di 14 ore, e tutti i pomeriggi arriva l'insegnante di sostegno comunale che copre 22 ore.

Questo spazio è abbastanza ampio e la bambina può ritrovarvi le sue cose, i suoi disegni appesi e quelli ancora da finire, i suoi colori, libri, pennelli. Nell'aula ci sono due armadi pieni di materiali e libri anche per il resto della classe, otto banchi disposti a file di quattro tutti uniti a formare un rettangolo, c'è una lavagna e una grande finestra; non ci sono cartelloni appesi, solo dei bellissimi disegni fatti da lei con varie tecniche, raffiguranti delle figure umane e dei ritratti, due mappe create con l'aiuto del maestro dove è raffigurato il percorso che lei fa con la sua famiglia per arrivare a Casablanca a trovare i parenti rimasti là. "Lei sa che quando arriva nell'auletta si trova in uno spazio che le appartiene, si riesce a rilassare, considera quella parete come la sua e può addobbarla come vuole". Questo spazio non è certo precluso al resto della classe che, durante la ricreazione, può entrarvi spontaneamente e usufruire dei vari materiali a disposizione. Il maestro conta di riempire quella parete e vedere cosa succederà a giugno, se fare una piccola esposizione dei suoi disegni ad esempio. Ci spiega che hanno cercato di usare varie tecniche e il risultato raggiunto è straordinario, perché prima di arrivare a fare la figura umana S. ci ha impiegato anni. Le persone che ha rappresentato hanno facce sorridenti, con bocche spalancate e sono coloratissime.

Mentre il resto dei compagni è impegnato in un'attività di italiano, la bambina e il maestro cominciano nell'auletta la lettura ad alta voce di un libro che ha per titolo *L'alfabeto del deserto*. Questa attività ha lo scopo non solo della comprensione e ascolto della lettura del maestro, ma dell'indurre S. al rilassamento iniziale, e poi, naturalmente, si vuole valorizzare la sua cultura madre. Sono ventotto favole arabe, semplici, che cominciano ognuna con una lettera con anche le indicazioni di pronuncia in lingua araba.

L'anno scorso il maestro ha puntato molto sulla lettura, quest'anno si raccolgono i miglioramenti che ci sono stati. "Adesso questo salto va rafforzato, però, e non si deve mai abbassare la guardia per paura che la bambina dimentichi. Il percorso è ancora lungo e deve tendere all'autonomia della bambina, il più possibile, per quanto può. Deve essere in grado di ragionare, di vedere le cose".

Dopo la lettura, il maestro passa al dettato e poi di nuovo fa rilassare la bambina e la gratifica con il disegno. S. riesce a lavorare per un'oretta, altre volte anche una mezzora in più.

Suona la campanella della ricreazione. S. va in aula e prende dallo zaino la sua merenda. Gioca con i compagni, in particolare con la sua migliore amica.

Alle undici rientrano in classe per la lezione di inglese e S. partecipa inizialmente con interesse, aiutata dalla compagna che le siede vicino o dall'insegnante di italiano che osserva se ha bisogno. Col passare del tempo però sembra appisolarsi sul banco o fare altro, tipo guardare fuori dalla finestra o colorare sul quaderno.

Da qualche tempo S. tiene un diario in cui descrive delle giornate particolarmente significative da far leggere poi ai genitori e ai compagni stessi. Questo le funge anche da memoria, viste le difficoltà nel ricordare, per potervi ritornare sopra in altri momenti e riflettere evocando. Si lavora molto dunque anche sul tempo: dalla descrizione della routine giornaliera con la scansione delle varie azioni, al confronto con il concetto di contemporaneità, con il mentre.

Anche lei come gli altri riceve degli incarichi che ruotano ogni quindici giorni, come distribuire le merende o il materiale, sparecchiare la tavola, innaffiare le piante.

Cosa pensano i genitori

Il papà è molto contento della vita a scuola di S. e sottolinea anche come a lei piaccia. Ha un'ottima opinione degli insegnanti e dei collaboratori scolastici che sono sempre disponibili. Si sentono coinvolti come famiglia dalla programmazione scolastica e dagli operatori dell'ASL che svolgono un lavoro efficace sul piano tecnico.

Sia lui che la moglie non vedevano l'ora di poter mandare la bambina a scuola, di poter trovare un aiuto concreto negli insegnanti e oggi sono certi di averlo trovato. "Anche in Marocco la mandavamo in una scuola, era privata, io pagavo, ma come andava la mattina, tornava anche la sera. Non cambiava niente per lei, non migliorava", racconta il signor M.

Oggi le cose stanno lentamente cambiando in Marocco, il nuovo re sta fornendo degli aiuti economici, il trasporto, le carrozzine, dei centri di assistenza per gli invalidi, delle associazioni di volontariato; e cominciano le prime forme di integrazione nelle scuole normali. Un tempo per nulla lontano, i bambini come S. o con altri problemi dovevano restare a casa o in scuole appunto private a pagamento. Nell'anno in cui S. è dovuta

rimanere a casa, il primo rispetto al suo arrivo in Italia, perché non riuscivano ad accompagnarla alla scuola materna che era lontana, la bambina non ha fatto un progresso e non ha imparato una parola di italiano, secondo l'opinione del padre. Poi non appena ha iniziato la scuola dell'infanzia i cambiamenti si sono visti giorno dopo giorno.

Cosa pensano gli insegnanti

I tre insegnanti intervistati sono molto soddisfatti di come S. sta a scuola, di come l'esperienza scolastica sia positiva per lei, per i compagni e per loro stessi, di come sia migliorata nell'apprendimento, nelle autonomie di base, nella funzionalità motoria e comunicativa.

Tuttavia emergono importanti divergenze di pensiero per quel che concerne il concetto e la pratica di integrazione di S. Le insegnanti V. e M. da un lato pensano sia più fruttuoso il lavoro dentro alla classe, mentre O. propende per quello fuori.

La programmazione di S. è infatti diversa dal resto della classe, ha degli obiettivi specifici per quanto riguarda lo scrivere, il leggere, il contare e quindi – secondo O. – “necessita di uscire dalla classe, a meno che non si abbia intenzione di svolgere un'attività integrativa. Per questo è utile stare in classe, altrimenti se deve fare qualcosa di completamente diverso è inutile starci perché sappiamo i rumori che ci sono, le distrazioni... e S. non ha una capacità di attenzione molto lunga, si stanca velocemente. Secondo me quindi è del tutto controproducente stare in una classe dove si fanno altre attività”. Il maestro ha l'impressione che la bambina si sia abituata a uscire dalla classe e lo faccia volentieri tanto che, quando capita di restarci, lo guarda male e gli dice sottovoce che è arrabbiata. “Per lei è difficile seguire anche una lezione di scienze e nel momento in cui sta in classe deve svolgere delle attività che possano toccare il suo mondo per interagire e interiorizzare quanto sta facendo”, sempre secondo O.

M. e V. la pensano diversamente, per loro è proprio l'opposto, infatti S. dovrebbe stare in classe il più possibile: mediando il lavoro, oppure lavorando per piccoli gruppi, qualcosa S. percepisce, le rimane impresso. A loro non piace che venga portata fuori, a parte ovviamente la volta che è più stanca o che ha bisogno di rilassarsi perché è un po' ammalata. In questi casi anche M. la fa uscire e la porta su dei divanetti che hanno predisposto come spazio relax per tutti i bimbi nello spazio antistante all'aula, lì leggono una favola. “Però deve essere in classe il grosso del lavoro, gli altri spazi sono di supporto”, dice l'insegnante comunale. Quando fanno un lavoro di gruppo, tutta la classe trova i materiali nell'auletta che funge un po' da valvola di sfogo dell'aula grande. Anche S. – quando sta facendo un lavoro di geografia – va di là da sola per prendere i giornali e tutto l'occorrente per ritagliare, perché ha una buona autonomia per questo.

Nel caso di S. lo spazio è progettato e pensato dagli insegnanti per lei e per gli altri; è uno spazio composto da tante facce. C'è quello della scuola, quello comune in classe e quello personale dentro e fuori. Lo spazio di S. comunica una pluralità di interventi e di

cambiamenti apportati all'organizzazione scolastica per favorire comunque sempre la sua integrazione, da qualsiasi angolatura la si osservi.

Per quanto riguarda il rapporto e il raccordo tra operatori dell'ASL, scuola e famiglia, sembra esserci una catena che funziona abbastanza bene e che serve anche per conoscere a tutte le parti in causa i progressi della bambina nei vari campi. Il neuropsichiatra chiamato dalla scuola, e che segue S. da anni una volta al mese, ha coinvolto a sua volta la logopedista, e lei di ritorno è andata dagli insegnanti e dai genitori a riferire come aveva trovato la bambina e cosa si poteva fare per aiutarla. Visto poi che la famiglia fatica a fare un lavoro sulla lingua italiana, è stato chiesto soprattutto agli insegnanti di collaborare.

Il futuro fra limiti e risorse

Quando S. è arrivata in prima elementare aveva dei problemi motori, faticava a fare le scale; ora riesce a farle con un po' meno titubanza. Non riusciva né a leggere né a scrivere o a disegnare. Ora legge tutto lo stampato maiuscolo e sta cominciando con il minuscolo; scrive per inviare messaggi a qualcuno; pittura con varie tecniche e rappresenta diverse figure e oggetti per lei significativi. "Tutto questo grazie alla scuola", ci dice il padre.

Il sogno del padre è che la bambina un giorno possa gestire se stessa e la casa, andare a lavorare, magari in una struttura protetta o in qualche luogo dove possa imparare un'attività, che riesca a prendere un mezzo pubblico da sola per fare il tragitto da casa al lavoro. Tutte le mattine il signor M. prende un autobus per recarsi in fabbrica e lì vede da tanti anni due gemelle con Sindrome di Down che si accudiscono a vicenda mentre fanno il tragitto per andare a lavorare. Lui è disponibile affinché sua figlia studi il più possibile, non vuole che resti a casa con la mamma tutto il giorno, desidera la sua autonomia.

L'integrazione in un contesto si realizza anche grazie all'equilibrio tra le diverse forme di responsabilità e l'autonomia.

Il padre, dal canto suo, sente che i progressi raggiunti li deve tutti alla scuola italiana e agli insegnanti. E loro, dall'altro, sottolineano la relazione fra i progressi e l'atteggiamento della famiglia: è anche grazie alla loro disponibilità, apertura e affetto se S. sta formando un carattere così positivo.

È come se questa bambina fosse "nata due volte", prendendo a prestito il famoso titolo del libro di Pontiggia: la prima in Marocco dove, nonostante frequentasse una scuola speciale privata, non aveva fatto un solo passo in avanti; la seconda in Italia, dove la famiglia ha potuto credere finalmente nella possibilità di una vita felice per S.

La lettura del deficit: secondo la cultura di origine o secondo la cultura familiare!

di Luca Baldassarre

Conversazione con Ivana Bolognesi, insegnante e ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Bologna.

Emerge la doppia differenza

“Quando ho cominciato a lavorare nelle scuole come insegnante ma anche come formatrice non c’erano molti casi di bambini con deficit di famiglie immigrate e questo sia nella regione Emilia Romagna che fuori.

Nel corso della ricerca che sto facendo per conto del Dipartimento di Scienze della Formazione della Regione Emilia Romagna sull’integrazione delle famiglie straniere nei servizi ho realizzato alcuni focus e specialmente in alcune zone, come quella di Campogalliano nel modenese, le pedagogiste mi dicono che si stanno presentando molti casi di bambini immigrati con deficit che vengono inseriti nei nidi e nelle scuole dell’infanzia.

Emerge questa problematica che poi è una doppia problematica perché coesistono sia l’aspetto del deficit che l’aspetto dell’appartenenza culturale.

Le insegnanti devono affrontarla non potendo contare su una vasta letteratura di approfondimento fatto salvo gli studi dell’etnopsichiatria che si concentra in particolare sul disagio psicologico.

Questo percorso di approfondimento lo stiamo cercando di portare avanti anche a Bologna attraverso il lavoro del Centro di Psichiatria Multietnica “George Devereux”, che fa riferimento in particolare al lavoro di M.R. Moro sullo studio e la ricerca di soluzione del disagio dei bambini collegato alla situazione di migrazione dei genitori”.

Gli aspetti più difficili da affrontare

“Per quanto riguarda la presenza di un deficit bisogna considerare che noi abbiamo un modo di affrontare il deficit che dipende dalla nostra elaborazione culturale e bisogna vedere come le famiglie affrontano la disabilità dal punto di vista della loro cultura di appartenenza.

Sicuramente l’appartenenza culturale è un dato che le insegnanti tengono ben presente nel considerare il deficit quando devono inserire un bambino, accoglierlo e prospettare per lui il percorso. Questa è una sensibilità che si è andata sviluppando negli ultimi decenni nelle scuole, anche attraverso gli aggiornamenti e la formazione sull’intercultura. Poi da qui, capire bene come fare, come avvicinarsi al percorso culturale delle famiglie è un’altra cosa

perché, dal mio punto di vista, posso dire che ancora si lavora molto sulle rappresentazioni della cultura delle famiglie un po' stereotipate. Si corre sempre il rischio di prendere in considerazione la cultura di origine ma non la cultura familiare, di quella specifica famiglia.

La difficoltà, che esiste anche per i bambini senza deficit, può essere quella di ricondurre la loro appartenenza a una cultura di origine molto cristallizzata, molto stereotipata che porta a darsi delle spiegazioni senza relazionarsi su come quella famiglia si attiva rispetto al deficit o alla difficoltà del bambino.

Per il futuro prossimo è importante trovare modalità di incontro, far capire che cosa è per noi il deficit, come vogliamo lavorare sull'handicap e capire come le famiglie si relazionano con esso.

In base a questo è importante considerare la cultura, ma sempre partendo dai familiari: se non si fa questo si arriva a una contrapposizione spesso rigida perché è quello che accade quando ci si aspetta dall'altro determinate risposte solo in base alla cultura di origine di appartenenza.

Quindi è sempre necessario andare a relazionarsi con la cultura familiare; per vedere quale è il rapporto con la presenza di un deficit è importante andare a vedere come quel nucleo familiare pensa e vive il deficit, che tipo di immaginario ha, che considerazioni fa. Anche perché se si tratta di una famiglia che si è spostata dal paese di origine è una famiglia in forte cambiamento, le cui elaborazioni incontrano le nostre in una situazione assai diversa per loro da quella di partenza. Bisogna sempre considerare il nucleo, quella famiglia lì: come vede il bambino, come lo considera, come gestisce la vita quotidiana. Questo è importante da capire".

Accogliere il bambino e il suo disagio: l'importanza di passare attraverso la famiglia

"C'è poi differenza fra un bambino che frequenta la scuola nel paese di origine, dove anche i genitori hanno appreso un certo modo di rapportarsi con il deficit del proprio figlio e un bambino che nasce in Italia e comincia a frequentare la scuola qui. In questo secondo caso, la famiglia impara a relazionarsi con il deficit anche in base alle strutture che trova qua e si accultura su come viene gestito a livello educativo anche in base a cosa vede in Italia.

In generale i bambini immigrati che hanno frequentato le scuole nel paese di origine sono bambini che hanno un sistema culturale e linguistico già organizzato, hanno una madrelingua più strutturata e devono adattarsi a questo grande cambiamento che li coinvolge.

I bambini che nascono qua hanno altre difficoltà; è vero che apprendono subito la lingua italiana fin dal nido ma contemporaneamente apprendono la lingua d'origine nel contesto familiare; è una forma di bilinguismo sempre difficile da mantenere, anche se si sa che

bisognerebbe coltivare entrambe le lingue, mentre invece si tratta di bambini che perdono più facilmente la loro madre lingua. Anche per i genitori c'è una differenza; il bambino che nasce qua è un bambino che segna un distacco simbolico elevato. Di fronte a bambini che esprimono un disagio psicologico, i genitori spesso cercano di darsi delle risposte rifacendosi a tradizioni e a riferimenti culturali propri, cercano di capire perché quel bambino ha manifestato quel disagio secondo riferimenti culturali propri anche riprendendo le cure della propria cultura di appartenenza. Il lavoro della Moro e del suo Centro è proprio quello di cercare di integrare le diverse visioni che si hanno sul bambino per il bene del bambino stesso.

Questo potrebbe essere fatto anche rispetto all'accoglienza di un bambino con deficit dentro la scuola, per capire che visione hanno i genitori di questo bambino, come si spiegano il deficit, come si relazionano in casa anche rispetto alle proprie tradizioni culturali perché più si capisce l'altro più si riesce ad avere consapevolezza di quello che l'altro fa rispetto al deficit; così anche le insegnanti riescono maggiormente a integrare e a comunicare come loro si rapportano al bambino.

È importante passare il più possibile attraverso la famiglia e mettersi il più possibile in una posizione di ascolto e dialogo con i genitori perché altrimenti non si riesce proprio a capire dove questo bambino viene posizionato rispetto sia alla scuola che alla famiglia.

Per questo, durante gli incontri di formazione, noi insistiamo molto sulla comprensione della cultura familiare per evitare di predisporre progetti basati sugli stereotipi delle culture di appartenenza, su schematismi preconfezionati. Questo crea molte difficoltà nell'accoglienza di questi bambini che il più delle volte sono bambini di seconda generazione che hanno tratti molto differenti rispetto ai genitori e hanno riferimenti meticci.

Occorre lavorare ancora molto su stereotipi e pregiudizi che minano fortemente la relazione con i genitori. Questo è un lavoro costante da fare con gli insegnanti, non tanto per eliminare il pregiudizio quanto per controllarlo ed essere consapevoli della sua presenza nella relazione.

C'è il rischio di non riuscire a costruire niente, di non condividere un'educazione che poi deve essere il più possibile comunicata e compresa. Più si sale nei cicli scolastici più questo scollamento esiste; già nella scuola primaria il contatto con i genitori è minimo così come la condivisione di quello che si fa in classe per sapere anche cosa le famiglie si aspettano e cosa pensano di poter fare. Secondo me bisognerebbe ripensare alle forme di partecipazione delle famiglie a scuola permettendo anche l'incontro di gruppi etnici differenti, incontro che nella realtà quotidiana fuori dalla scuola avviene molto di rado".

"Non dà soddisfazione essere guardata come una cosa strana"

di Luca Baldassarre

Lemlem Ghebray è una donna eritrea che vive in Italia dal 1993. È emiplegica. Ha acquisito la sua disabilità nel 1982, a seguito di un ferimento in battaglia, durante la trentennale guerra di liberazione che ha interessato il suo Paese. La sua storia di vita in Italia fa emergere molti spunti interessanti, alcuni inaspettati, soprattutto in riferimento a servizi di prima accoglienza, corsi di formazione professionale e universitari, accesso a servizi sociali e sanitari e, in generale, alla capacità di generare sani rapporti interpersonali.

Dove sei nata?

Sono nata ad Asmara, in Eritrea. Mia madre era proprietaria di un negozio di alimentari; mio padre faceva l'autista di camion. Tutti e due erano grandi lavoratori. A noi figli (eravamo 9) hanno trasmesso molta pace. Mia mamma era molto brava anche ad amministrare il denaro. È anche grazie a questo che tutti noi figli siamo riusciti a studiare in una scuola privata; anche perché loro erano convinti che questa scuola, evangelica, fosse la migliore. L'ho frequentata fino alle medie, insieme ai miei fratelli. Poi ho voluto a tutti i costi cambiare, e sono riuscita a convincere i miei genitori a trasferirmi in quella governativa. Lì sono andata per due anni, fino a quando sono scappata da casa per andare al fronte a combattere la guerra di liberazione del mio Paese.

Sei diventata disabile durante la guerra?

Sì. Mi sono arruolata nel Fronte Popolare per la Liberazione dell'Eritrea, fin dal 1974. Sono stata nelle forze armate ma non ho solo combattuto. Ho insegnato ai miei commilitoni; sono stata maestra per i bambini, ho insegnato storia ai prigionieri di guerra e, dopo il ferimento, ho lavorato anche come bibliotecaria fino alla grande giornata di liberazione, nel 1991. Nel 1982, durante un'offensiva, sono stata colpita alla parte sinistra del cervello: ho avuto un'emiplegia e perso l'uso della parola. Così sono diventata disabile. Mi sono curata nel mio Paese: sono stata 5 mesi all'ospedale. I medici dopo molti controlli per verificare le mie condizioni, mi dissero: "Se vuoi affrontare la vita, vai! Il nostro lavoro è finito". Dopo la liberazione, nel 1991, in due anni ho terminato il mio percorso di studi di scuola superiore. Poi ho partecipato al referendum che ci ha permesso di chiudere con l'Etiopia per sempre. Poi volevo vedere il mondo. Quello che c'era fuori. Allora sono partita per la Svizzera.

Quando sei arrivata in Italia?

Sono arrivata in Italia, a Parma, l'8 novembre del 1993. Nei primi mesi sono stata da alcune mie cugine; in seguito, l'associazione "Pozzo di Sicar", che fornisce ospitalità a donne straniere, mi ha dato un alloggio per sei mesi e vita. Poi sono andata dal Vescovo di Parma [attuale Vescovo di Modena, Ndr] che mi ha aiutato a trovare una stanza a Ferrara, vicino all'ospedale San Giorgio, dove ancora oggi faccio riabilitazione.

Tu sei una cittadina straniera che ha una disabilità. Ritieni che questa tua duplice condizione ti abbia condizionato in qualche modo, da quando vivi in Italia?

Devi sapere questo: per me è sempre stato importante creare legami con le persone. Credo nell'amicizia e negli affetti. Il mio cuore è sempre stato grande e al fronte ho imparato moltissimo: lì si divideva tutto. Tutto era di tutti. Eravamo tutti fratelli e sorelle. La cultura che ho respirato era molto diversificata perché era portata dalle zone di tutto il Paese. Quando sono arrivata in Italia ho dovuto confrontarmi con un modo di fare e pensare che spesso non capivo. Ancora adesso faccio fatica quando chiedo informazioni e le persone non mi guardano in faccia. Io dico sempre: "Scusi, perché non mi guardi?". Così come non mi piace quando le persone mi scrutano, con lo sguardo pieno di compatimento. Quante persone leggono, sanno di attualità, si informano, come faccio io? A tutti quelli che mi guardano con questi occhi io dico: "Guardate a voi stessi con compassione! Maledizione!". Faccio le mie cose con orgoglio e serenità; non voglio essere giudicata. Pensa che non mi sono mai sentita giudicata perché sono nera ma solo perché sono disabile. Per andare a camminare sulle mura di Ferrara mi alzo alle quattro del mattino, e torno a casa prima delle sei, così non vedo nessuno. Non dà soddisfazione essere guardata come una cosa strana! All'inizio di quest'anno mi sono anche riproposta di smettere di usare il triciclo con il quale giro la città. Così vado in autobus e la gente mi osserva meno. Io cerco di vestirmi sempre bene e di curare la mia persona. Ho notato che per questo mio modo di fare molte persone mi percepiscono non come disabile ma come una disabile che cerca di essere abile. Molti autisti non aspettano che mi sieda. Partono senza attendere. E io tutte le volte rischio di ribaltarmi [ride di gusto, Ndr]. A casa mia, in Eritrea, nessuno ti guarda. Chiacchierano con te senza giudicarti. Per fortuna ho tanti amici italiani che sanno farsi volere bene e farti sentire benvoluta.

Tu conosci i servizi che esistono in Italia per le persone disabili?

Alcuni sì. Ho potuto avere posti dove stare, i buoni taxi e il triciclo per spostarmi, il riconoscimento dell'invalidità; ho provato anche a studiare all'Università di Bologna.

Io leggo tantissimo e, quando sono a casa, ascolto moltissimo la radio e mi informo. Così imparo a conoscere le cose. In generale, non ho fiducia. Per la mia disabilità non pretendo di vivere nell'oro. Tu sai che dal 1869 fino alla Seconda Guerra Mondiale gli italiani sono stati colonizzatori del mio Paese. Credo di avere diritto a tutto quello che i miei genitori, i miei nonni, i miei bisnonni hanno pagato, non con i soldi ma col sudore della fronte, con la fatica e soprattutto col sangue. Ho tutto il diritto di vivere tranquillamente.

Dicevi degli studi all'Università di Bologna...

Siccome ho frequentato per un anno "La città del Ragazzo", che mi ha dato la possibilità di studiare per imparare meglio l'uso del computer, da lì ho provato a capire se potevo iscrivermi alla Facoltà di Psicologia. All'interno dell'Università ho trovato un servizio che

mi ha aiutato molto, il Servizio Studenti Disabili, però alla fine non sono riuscita ad avere il riconoscimento del titolo conseguito in Eritrea. C'era il trucco! Mancava un anno.

Tu pensi che qualunque migrante con una disabilità incontra le stesse difficoltà che hai incontrato tu?

Voglio dirti una cosa: quando uno parte dal proprio Paese per emigrare non lo fa per cambiare aria ma perché cerca di andare a stare meglio. Che Paese è un Paese che non sa fare stare bene i suoi cittadini disabili?

Grosso modo grazie alle mie amicizie, io non ho tante difficoltà. Molte persone sono state e sono importanti per la mia vita qui: dal Primario dell'Ospedale San Giorgio di Ferrara fino alle donne dell'UDI [Unione Donne Italiane, Ndr].

Fino al 2004 non avevo intenzione di rimanere in Italia perché avevo un progetto per aiutare le bambine disabili in Eritrea. Nel 2000, con alcuni amici, abbiamo creato un'associazione con questo scopo che purtroppo, proprio l'anno scorso, ha chiuso per mancanza di fondi.

Sai che io sono Protestante e spesso mi dico: "Dio, perché mi hai dato la forza di uscire dall'Eritrea? Adesso devi darmi la forza di andare avanti. In qualsiasi maniera". E poi i miei mi hanno chiamato Lemlem. Sai che vuol dire? Verde. Segno di speranza.

Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini, figli di migranti, con bisogni speciali

di Luca Baldassarre

Arrivati a questo punto, emerge, ripetutamente, il bisogno di fare e di capire. Nelle parole di chi progetta, di chi lavora sul campo, nei servizi. È evidente che il ruolo della ricerca è fondamentale. Abbiamo chiesto ad Alain Goussot, docente di Pedagogia speciale alla Facoltà di Psicologia di Cesena (Università di Bologna) di raccontare le motivazioni, la necessità e le finalità di una nuova ricerca sul campo sperimentale.

La Facoltà di Psicologia a Cesena sta avviando una ricerca che riguarda i bambini figli di migranti con bisogni speciali (con l'espressione bisogni speciali si intendono i bambini o le bambine con disabilità e con dei disturbi dell'apprendimento o dei disturbi specifici dell'apprendimento); la ricerca si svolgerà fino a giugno del 2009 nelle scuole primarie e secondarie di primo grado della città. L'idea della ricerca parte da una serie di considerazioni di natura socio-antropologiche, culturali e pedagogiche: 1) i cambiamenti antropologici avvenuti nel tessuto socio-culturale del territorio con l'arrivo delle diverse ondate migratorie; 2) i mutamenti nella composizione socio-culturale della popolazione scolastica con la presenza significativa di alunne e alunni provenienti da altri mondi culturali ma anche di alunne e alunni nate o nati qui ma di genitori non italiani; 3) la presenza sempre più frequente di famiglie miste dove uno dei due genitori non è italiano; 4) la presenza di alunne e alunni figlie e figli di migranti con disabilità e/o disturbi degli apprendimenti in carico presso i servizi territoriali e iscritti nelle scuole; 5) la necessità di reimpostare e rinnovare in modo innovativo gli strumenti e le tecniche della stessa diagnosi funzionale a fronte della variabile socio-culturale nuova portata dall'immigrazione; 6) la necessità d'inventare o di re-attualizzare le pratiche didattiche e pedagogiche per favorire gli apprendimenti di questi bambini e i percorsi d'inclusione nella scuola e nella società.

La scarsità di documentazione pregressa

Un'altra osservazione di ordine scientifico è quella della scarsità delle ricerche empiriche svolte in Italia su questo tema; ricordiamo alcuni lavori come quelli di Folgheraiter e Tressoldi (2003) sulle variabili che servono a distinguere alunni stranieri con e senza difficoltà, ma anche per prevedere la possibilità che ci siano delle difficoltà (il numero di anni di permanenza in Italia e di frequenza della scuola, l'intelligenza non verbale, la lingua usata nella comunicazione con i familiari, l'ampiezza e la ricchezza del vocabolario); vi è anche l'indagine di Murineddu, Duca e Cornoldi (2006) su un campione di 44 bambini stranieri delle scuole primarie e medie di Padova a confronto con un campione di alunni italiani. L'indagine ha evidenziato che gli alunni stranieri si distinguono dagli italiani solo per le prove di lettura e quindi sottolinea le difficoltà legate all'apprendimento linguistico. Quello che non abbiamo ancora sono lavori empirici seri su un campione ampio e significativo di alunni figli di migranti con bisogni speciali e su

come la scuola e gli insegnanti rispondono a questa sfida. A livello scientifico si trovano in generale ricerche empiriche centrate sul tema integrazione degli alunni disabili in generale oppure su quella degli alunni figli di migranti; non si trovano praticamente nulla sugli alunni figli di migranti con bisogni speciali. Facciamo notare che usiamo accuratamente l'espressione figli di migranti e non bambini immigrati e poco quella di bambini stranieri: il motivo è insieme di natura euristica ed epistemologica. Parlare di bambini immigrati è spesso improprio poiché non tutti i bambini di origine non italiana hanno vissuto la migrazione in quanto tale perché sono nati in Italia; inoltre anche l'espressione bambini stranieri potrebbe sembrare più corretta ma è carente sul piano euristico, vi sono bambini che risultano italiani ma sono figli di genitori di origine non italiana che hanno acquisito la cittadinanza italiana dopo numerosi anni di permanenza in Italia; vi sono anche bambini di coppie miste dove uno dei due genitori è italiano e quindi bambini che sono confrontati con la gestione della propria multiculturalità e del loro essere meticci.

Verificando un po' il panorama degli studi e delle ricerche all'estero si possono notare alcuni indirizzi che sono anche l'espressione di una certa cultura della relazione con il soggetto disabile e con l'immigrazione: abbiamo la grande maggioranza dei Paesi anglosassoni dove troviamo studi e ricerche interessanti o nell'ambito delle tecniche di riabilitazione o nell'ambito della multiculturalità; questi due mondi (disabilità, bisogni speciali e differenza culturale) sembrano non incontrarsi mai; per di più in molti di quei Paesi – basta leggere l'ultimo lavoro della Nussbaum (2007) sulla situazione negli Stati Uniti – non vi è un orientamento verso l'integrazione e l'inclusione poiché esistono ancora gli istituti speciali o le scuole speciali. Il panorama è più eterogeneo nell'Europa continentale e i lavori che legano disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenza culturale si trovano molto nel mondo francofono; basti pensare all'esperienza della Moro presso l'ospedale Avicenna di Bobigny dove lavora con bambini e adolescenti provenienti dal mondo dell'immigrazione e che presentano dei disturbi dell'apprendimento, del comportamento, delle disabilità e delle psicopatologie. Riferendosi all'approccio transculturale di George Devereux, la Moro crea dei percorsi di presa in carico che fanno i conti con la globalità della personalità dei bambini, il suo sistema di riferimento e il suo carattere meticcio culturalmente. Vi sono anche i lavori di Mouchenik che ha collaborato con la Moro a Bobigny, in particolare con bambini disabili originari della Nuova Caledonia (popolazione dei canachi, aborigeni); Mouchenik espone il suo approccio transculturale sul piano riabilitativo con questi bambini e le loro famiglie. Vi sono anche i lavori interessanti di Chevrie-Muller e Narbona (2007) sui disturbi del linguaggio nei casi di bi-linguismo o di multi-linguismo e su come gestirli sia sul piano riabilitativo che educativo.

Comunque anche in questi casi, visto l'eterogeneità della realtà scolastica francese (in alcune zone si sperimentano da anni dei percorsi d'integrazione e in altre no) non abbiamo dei lavori sull'integrazione scolastica dei bambini figli di migranti con bisogni speciali. Per tutte queste ragioni ci sembra utile proporre un lavoro empirico d'indagine che coinvolga le scuole, gli insegnanti, gli operatori dei servizi, i bambini e le loro famiglie.

Osservare, capire, scoprire le risorse

Le finalità della ricerca sono quindi quelle di: 1) comprendere quali sono le rappresentazioni degli insegnanti curricolari e specializzati rispetto ai bambini figli di migranti con bisogni speciali; qual è la loro mappa mentale, con quali conoscenze e categorie funzionano dal punto di vista didattico e pedagogico; 2) analizzare le esperienze innovative di accompagnamento pedagogico nelle scuole per favorire l'inclusione; 3) comprendere come si vivono questi bambini e come li vivono gli altri nelle classi attraverso dei momenti di osservazione partecipata in alcune classi durante le attività didattiche e i laboratori; 4) capire in che misura i bambini immigrati con bisogni speciali possano essere una risorsa per la classe, per il lavoro dei docenti e per il contesto scuola in generale; 5) capire come la presenza di questi bambini possa produrre innovazione sul piano formativo per il personale docente; 6) comprendere come alcune delle risorse esistenti (mediatori, insegnanti specializzati, educatori, ausili) possano essere utilizzati anche per bambini immigrati che presentano grosse difficoltà nel proprio percorso di studio; 7) individuare alcune buone prassi pedagogiche nella scuola per rispondere alle nuove sfide culturali di una comunità scolastica che sappia includere. Per individuare il campione della popolazione scolastica e le scuole si sono incrociati diversi dati: il numero di bambine e bambini figlie e figli di migranti e i bambini figli di migranti certificati. Nel rapporto sia con le ASL che con l'Ufficio scolastico provinciale si è ragionato anche sul fatto che vi sono bambini che risultano italiani ma sono di genitori di origine non italiana (hanno acquisito la cittadinanza successivamente all'arrivo in Italia) e vi sono bambini che hanno un cognome italiano ma una madre di un'altra origine culturale. Si è quindi preso in considerazione queste diverse variabili; inoltre nel rapporto con il servizio di Neuropsichiatria infantile è emerso che vi sono numerosi casi di bambini figli di migranti in carico presso i servizi, non certificati, ma con disturbi dell'apprendimento e disturbi specifici dell'apprendimento. Su questa popolazione spesso poco visibile a livello scolastico si è ragionato pensando nello specifico agli alunni figli di migranti: uno dei nodi critici è quello legato alla lingua; alle difficoltà collegate all'apprendimento di quest'ultima. La domanda è anche: capire se si ha a che fare con delle semplici difficoltà dovute all'apprendimento di un'altra lingua in un contesto culturale nuovo oppure se dietro vi sono anche dei disturbi specifici dell'apprendimento. Nel progetto di ricerca è prevista una parte di osservazione pedagogica con diverse classi per comprendere come possono essere superate le difficoltà che incontrano i bambini figli di migranti e in che misura la loro presenza possa costituire una chance per la scuola italiana: infatti questa presenza potrebbe mobilitare alcune delle risorse e competenze che sono già presenti al suo interno, visto i trenta anni di esperienza nell'ambito dell'integrazione scolastica. Tra i diversi aspetti della ricerca che si vogliono rilevare vi è anche la possibilità della risorsa alunno-disabile italiano nella relazione con l'alunno o l'alunna figlio o figlia di migranti con bisogni speciali; l'uso dell'approccio educativo cooperativo basato sull'aiuto reciproco nella gestione del processo di apprendimento o anche del tutoring in classe e nella scuola.

Le fasi della ricerca

La ricerca si sta articolando in due fasi. La fase uno consiste nella somministrazione di un questionario a tutti gli insegnanti curricolari e specializzati su competenze, conoscenze, rappresentazioni (rispetto alla disabilità e all'immigrazione), esperienze didattiche e pedagogiche, rete e rapporti con le famiglie. Prevede anche interviste qualitative con gli insegnanti curricolari coordinatori delle classi e gli insegnanti specializzati (o di sostegno): le interviste portano sui vissuti degli insegnanti, sulla loro esperienza nella relazione didattica ed educativa con gli alunni figli di migranti con bisogni speciali, sul transfert e contro-transfert pedagogico. Sono previsti anche dei colloqui con le famiglie di questi alunni: il nodo famiglia appare come una delle grosse criticità attuali. Interessa sapere come queste famiglie che provengono dalla Romania, la Cina o il Marocco vedono la scuola, i rapporti con l'insegnante di sostegno o specializzato, come vivono la disabilità o i disturbi dei propri figli, ma anche come vivono i rapporti con i servizi del territorio. Uno degli indicatori qualificanti di progetti educativi per l'integrazione è sicuramente la collaborazione che si viene a creare tra scuola, famiglie e servizi. È quindi importante comprendere qual è il punto di vista delle famiglie e come coinvolgerle nella gestione del progetto educativo accogliendo il loro contributo come una risorsa. Parallelamente a questo lavoro d'indagine sulle rappresentazioni e i vissuti degli insegnanti e delle famiglie la nostra ricerca sta predisponendo la costruzione di vere Monografie di bambini integrando il punto di vista degli insegnanti, della famiglia, degli operatori dei servizi e dei bambini stessi. Per questi ultimi si stanno attivando momenti di osservazione di alcune attività didattiche nelle classi dove sono inseriti gli alunni figli di migranti individuati come campione della ricerca: questo lavoro di osservazione va a integrare le informazioni raccolte dalle interviste, i colloqui e la documentazione fornita dalla diagnosi funzionale, il profilo dinamico funzionale e il piano educativo individualizzato. Le Monografie servono a cogliere quali attività svolgono i bambini nella classe, con quali mediazioni, in che misura si crea una rete cooperativa all'interno del gruppo classe, come funziona l'aiuto-reciproco tra pari, quale collaborazione effettiva vi è tra l'insegnante curricolare e l'insegnante specializzato o di sostegno, se intervengono altre figure professionali per favorire i processi comunicativi in classe ed educare tutti ad accogliere le differenze (mediatori culturali, educatori specializzati, operatori socio-sanitari o operatori della riabilitazione).

La fase due è quella sperimentale che vuole indagare le modalità dell'inserimento e di apprendimento nei gruppi classe e nelle classi mediante un lavoro di osservazione diretta attraverso delle attività strutturate. Questa fase prevede la sperimentazione di attività e di laboratori che sappiano utilizzare i giochi educativi, organizzare spazi, laboratori didattici per comprendere come funzionano i processi di apprendimento e quali strategie operative possono favorire il superamento delle difficoltà e l'eliminazione delle barriere. Si parte dalla constatazione emersa in numerosi incontri con gli insegnanti che vi è una questione aperta legata all'apprendimento della lingua italiana che, nel caso dell'alunno figlio di migrante, non è solo l'apprendimento di una seconda e talvolta di una terza lingua. Ma

costituisce una esperienza del processo di definizione transculturale del proprio sé nel passaggio dalla terra di origine all'Italia oppure nella gestione della propria costruzione meticcia, in quanto si trova a cavallo su almeno due universi linguistico-culturale: la famiglia di origine e la scuola. Si pensa di costruire con gli insegnanti le condizioni per la realizzazione di attività educative e didattiche che possono permetterci di comprendere quali differenze esistono tra un gruppo sperimentale che comprende un numero significativo di alunni e alunne figli e figlie di migranti; di alunni e alunne con disabilità e difficoltà di apprendimento e un gruppo di controllo composto essenzialmente da alunne e alunni italiani e dove non riscontrano grosse difficoltà. Verranno scelte due classi nella scuola primaria e due nella scuola secondaria di primo grado; sia al gruppo sperimentale che a quello di controllo verranno somministrati test simili e verranno proposte le medesime attività. Si tratta di comprendere quali strategie mettono in atto i bambini con difficoltà e bisogni speciali per apprendere, e quali pratiche didattiche e approcci pedagogici usano gli insegnanti per facilitare gli apprendimenti e favorire l'inclusione. Interessa comprendere come funzionano le varie tecniche di mediazione pedagogica e culturale nella costruzione di processi comunicativi facilitanti per la socializzazione, l'incontro e l'apprendimento: qui si colloca anche il discorso legato alle modalità dell'accoglienza a scuola, nelle classi e la sua organizzazione tecnica e pedagogica. L'insieme del lavoro verrà restituito al mondo della scuola e degli operatori dei servizi coinvolti in questa ricerca.

Riferimenti bibliografici

C. Chevrie-Muller, J. Narbona (2007): *Le langage de l'enfant (aspect normaux et pathologiques)*, Paris, Masson

K. Folgheraiter e P.E. Tressoldi (2003): *Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: quali fattori lo favoriscono?*, in "Psicologia dell'educazione e della formazione", n. 3, pp. 365-387

M.R. Moro (2005): *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano, FrancoAngeli

M.R. Moro (2002): *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina

M.R. Moro (2008): *Manuel de psychiatrie transculturelle*, Paris, Actes Sud

Y. Mouchenik (2008): *L'enfant vulnérable (psychothérapie transculturelle au pays kanak)*, Paris, La pensée sauvage

M. Murineddu, V. Duca, C. Cornoldi (2006): *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*, in "Difficoltà di apprendimento", n. 12, pp. 49-70

M.C. Nussbaum (2007): *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard, Belknap Press