

Insegnanti e genitori, costruendo storie

di **Simone Visentin**

Abstract

Per tutti gli alunni, una buona esperienza scolastica inizia con un buon inserimento. Quando il protagonista di questo percorso è un bambino con disabilità, il cammino si fa più complesso, per la pluralità dei bisogni in gioco e per la delicatezza dei vissuti che animano in particolare mamma e papà. Perciò, gli insegnanti sono chiamati ad acquisire le competenze relazionali necessarie per gestire con efficacia i primi passi del percorso scolastico.

Nella prima parte del contributo ci si sofferma sulle dinamiche adattive di una famiglia con un figlio disabile e si rimarcano i principi basilari che supportano una progettualità di cura educativa centrata sulla famiglia. Nella seconda parte, viene approfondito il momento del colloquio d'inserimento, con suggerimenti pratici agli insegnanti che si trovano a gestire questo incontro particolarmente significativo.

Parole chiave:

famiglie con figli disabili, inclusione, inserimento scolastico, competenze comunicative, progetto di vita

For all pupils, a good scholar experience starts with a good academic inclusion. When the protagonist is a disabled child, the path is more complicated, because of the plurality of needs and vulnerability which characterize, in particular, mother and father. So, teachers have to learn relational skills in order to manage with efficacy the beginning of scholar experience.

In the first part, we focus on the adaptive dynamics of families with a disabled children and we stress the fundamental components supporting a care and educational project family centered. In the second part, we deepen the first meeting between teachers and parents, with practices suggestions to the teachers who have to arrange this particular revealing meeting.

Key words:

families with disabled children, inclusion, school integration, communication skills, project life

33

studi e ricerche

Insegnanti e genitori, costruendo storie

1. Perché parlare di storia

Chiudiamo gli occhi e immaginiamo di essere dentro ad una scuola dell'infanzia o primaria, in un dì qualunque: vediamo tanti bambine e bambini, i loro genitori piuttosto che i loro nonni. E poi gli insegnanti e con loro il personale non docente, il dirigente scolastico. La scuola è una specie di paese brulicante nel quale, tra tutti gli alunni, ci sono anche i bambini con disabilità, accompagnati dalla mamma o dal papà, magari dopo una notte faticosa dove si è dormito poco. Sono genitori che arrivano col figlio e un bagaglio di fatiche, irritazioni, pregiudizi. Per questo tanti incontri con gli insegnanti si trasformano in scontri e le occasioni per incontrarsi sono opportunità per evitarsi, perché si teme di aggiungere fatica a fatica, nervosismo a nervosismo. Tuttavia, in tanti insegnanti e genitori è vivo il tentativo di comprendersi gli uni con gli altri. Si tratta di una sfida faticosa in termini di energie fisiche, mentali, di tempo da dedicare. I protagonisti di quello che sovente si rivela un dialogo tra sordi riescono a trovare un collante per stare assieme: è l'idea di costruire una storia di colui che per i genitori è il figlio con disabilità e che per gli insegnanti è l'alunno. Diventa la storia di quel bambino là, che ha un nome ben preciso, una mamma e un papà, a volte dei fratelli, un insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari. La narrazione che ne scaturisce è irripetibile, si configura come diversa in quanto originale. Nutrirlo, averne cura, implica anche arricchire la quotidianità del bambino e dei contesti che abita, la casa e la scuola in primis.

Montobbio e Lepri (2000) ci ricordano che la storia, intesa come avventura biografica, è essenziale per dare forma all'identità della persona con disabilità, fin dall'inizio. Se la immaginiamo come un libro, uno dei capitoli è inevitabilmente dedicato alla storia scolastica. Gli insegnanti sono chiamati a portare il loro contributo nella scrittura di questo capitolo, nella consapevolezza che non è né il primo né sarà l'ultimo. Eppure, ciò che si scriverà in quelle righe dipende da quanto è stato scritto prima ed inciderà su quanto si scriverà successivamente. Forse, proprio perché la storia di un bambino con disabilità è una storia anche drammatica, gli insegnanti sono chiamati a portare il loro contributo di speranza (Gardou, 2003), un "Si può fare!" che traduce l'intimo convincimento che un percorso di autonomia per il bambino e una sana collaborazione tra gli adulti significativi che lo "accudiscono" sono possibili. Un capitolo che potrebbe intitolarsi "Sto bene a scuola!", ad anticipare vissuti auspicabili ed obiettivi dell'esperienza scolastica.

2. I primi passi della storia familiare

Le prime pagine di questa storia, dicevamo, narrano di una mamma e di un papà che sono rimasti scossi dalla nascita di un figlio che avevano sognato differente: la quotidianità di queste famiglie vive nel precario equilibrio che confronta nuovi ed urgenti bisogni – primi tra tutti le esigenze di cura del figlio – con l'identità personale, coniugale, familiare che contraddistingueva quel preciso nucleo prima della nascita. L'arrivo di qualsiasi bambino rivoluziona i tempi e gli spazi familiari: la coppia coniugale diventa genitoriale, con i relativi compiti di cura che incidono sui tempi lavorativi e sul tempo libero (Patterson, 2002). Ma nelle famiglie con figli disabili i bisogni sono più numerosi e frequenti, più densi, e il vissuto stesso dei protagonisti è più complesso, così la lettura che fanno della loro situazione è sovente negativa.

Le storie che si incontrano parlano di un papà e, più frequentemente, di una mamma che riducono o azzerano gli spazi personali e la propria identità individuale. La sfida che aspetta queste famiglie consiste nel creare nuove pratiche e nel ridefinire le priorità individuali e familiari.

Tuttavia, con l'inserimento a scuola, la storia del bambino non può che arricchirsi perché, in fondo, mamma e papà desiderano che il figlio faccia nuove e stimolanti esperienze, come se si trattasse, direbbe Pontiggia (2000), di una seconda nascita: i bambini disabili nascono due volte: la prima li vede impreparati al mondo, la seconda è affidata all'amore e all'intelligenza degli altri.

3. Scuola e famiglia, tra similitudini e differenze

I genitori si avvicinano avendo maturato un proprio personale punto di vista sui servizi, che dipende dalla percezione sulle esperienze di cura pregresse: chi hanno incontrato, la qualità delle relazioni con i professionisti ecc.. In letteratura si è visto che il pregiudizio genitoriale è un "buon giudizio" quando gli interlocutori della famiglia assumono uno stile informale, *friendly*, e sono capaci di attivare un "fare con" i genitori (Visentin, 2009).

Quando il bambino con disabilità entra a scuola inizia, secondo alcuni autori, una storia di similitudini e differenze tra scuola e famiglia. Riprendendo uno scritto di Mancin (2006), possiamo individuare 3 parole chiave: nascita, riorganizzazione, socializzazione. Vediamole un po' più da vicino.

Nascita

Il bambino nasce, in famiglia, nel momento in cui viene alla luce ma, soprattutto, al momento della diagnosi: è a partire da quell'annuncio che mamma e papà incontrano, e fanno i conti, con il loro bambino reale. E così a scuola: è la presenza fisica dell'alunno che genera uno spazio psicologico nell'insegnante, chiamato a fare spazio a quel bambino, tra i suoi pensieri e i suoi vissuti.

Riorganizzazione

Con la presenza del figlio disabile la famiglia è una nuova famiglia, differente: cambiano i bisogni, le priorità, si ridiscutono i ruoli di ciascuno. E la scuola? Anch'essa ripensa la sua quotidianità (tempi scolastici, risorse didattiche e non, composizione della classe, ausili...) per inserire nella sua normalità un nuovo bambino. La scuola nel suo complesso, e non solo la classe, perché il ben-stare dell'alunno a scuola dipende da tutte le persone che la popolano.

Socializzazione

Ci sono dei processi relazionali complementari che tengono assieme la famiglia e la scuola; la prima, con l'inserimento scolastico del bambino, abbraccia una sfida e riconosce al bambino una possibilità di crescita al di fuori del contesto familiare. A questo movimento "dal dentro al fuori" della famiglia, risponde la scuola con un processo che invece muove dal generale (il gruppo insegnante e le sue competenze; il gruppo dei pari e i suoi stimoli...) al particolare (il bambino con disabilità e le sue specifiche caratteristiche e attitudini). La trama che si tesse non può rinunciare a nessuno di questi aspetti, perché è nella complessità che si definisce l'esito del progetto educativo.

Ma ci sono altre naturali differenze che emergono; l'essere genitori di un bambino con disabilità provoca pensieri e vissuti differenti da quelli che contraddistinguono gli insegnanti di un alunno disabile: se mamma e papà sono la costante nella vita del figlio, gli insegnanti rappresentano una sorta di compagni di viaggio temporanei. Mentre si può comprendere il senso di colpa e l'ostinazione cieca che spesso accompagnano i genitori nel percorso di cura del figlio, così si chiede all'insegnante di trovare la giusta distanza (Mahler, 1978) tra sé e l'alunno, e i suoi genitori, per avere quella consapevolezza nell'agire professionale che mette insieme la partecipazione emotiva e l'intenzionalità educativa e didattica, che gli permette di riconoscere puntualmente i cambiamenti dell'alunno, laddove mamma e papà faticano a cogliere i successi del proprio figlio perché troppo spesso appannati da aspettative inopportune.

4. La storia scolastica vive di testimonianze

Se guardiamo specificatamente alla storia scolastica del bambino, ebbene questo cammino deve farsi storia di testimonianza: inequivocabilmente, l'alunno è testimone della sua quotidianità ma, soprattutto nel caso di disabilità complesse, fatica a condividerla con i genitori. Per questi ultimi è difficile sapere, anche indirettamente, come è andata la giornata. E questo non sapere produce frustrazione, diffidenza, timore.

Come raccontano molti mamme e papà, a loro non sfugge se proprio figlio è felice o triste. Quel che manca, dopo che una giornata è passata e il bambino torna a casa, è conoscere il perché è contento piuttosto che preoc-

cupato. Qui l'insegnante si fa testimone di ciò che l'alunno fa a scuola: i genitori possono vedere il loro bambino con gli occhi dell'insegnante. Ma per vedere con gli occhi dell'insegnante devono credere all'insegnante e al suo racconto. La narrazione dell'insegnante ha una funzione generativa, manifesta alla famiglia l'essere alunno del loro bambino. E così facendo, si materializza quella *delega paradossa* di cui parla Canevaro (2006), attraverso la quale l'educatore "restituisce" ai genitori il loro figlio, arricchito nelle esperienze e nell'identità.

Una restituzione piena ha bisogno di essere diffusa. E per essere tale la storia stessa del bambino a scuola necessita di diffondersi al di là della classe: nei corridoi, nel giardino, in palestra, in gita, per poter essere raccontata, quindi, anche dal personale ATA, dal dirigente scolastico, dallo psicopedagogo, oltre che dai compagni di classe. Perché ciascun attore nominato sia, con il bambino disabile, co-costruttore di una storia autenticamente inclusiva. A questo proposito ci vengono in mente le parole di Legendre (1993, p. 41) quando afferma che "l'educabilità di una persona non è in funzione unicamente dei suoi attributi; l'educabilità è il contributo di ciascuno dei componenti e delle relazioni presenti in una situazione pedagogica". Insomma, la qualità della vita scolastica è un problema che appartiene a tutti, non solo agli insegnanti. Dunque, è la scuola tutta che deve muoversi verso la famiglia, passando da una logica dell'attesa ad una logica dell'iniziativa. Nessuno è esonerato da questo movimento. La passione che suscita questo *andare verso* è ben descritta dalle parole di Piazza (2002, p. 27):

Una scuola che accoglie in un abbraccio affettuoso e rasserenante non solo nel momento in cui apre le porte, ma fino al momento in cui le chiude. Perciò, quando arriva, vai incontro a quel bambino/ragazzo lì. Non lasciarlo solo. Quando vedi arrivare un genitore che accompagna il figlio disabile cerca di metterti il più possibile in ordine, abbottonati il camice, datti una sistemata, sorridi, non aspettare fermo, va' loro incontro. L'abito è un messaggio. L'abito è uno stato d'animo. [...] Un movimento verso è indice di disposizione d'animo amichevole, di interesse, un movimento da è invece indice di disinteresse o avversione.

Ecco che il percorso di inserimento di un alunno con disabilità si gioca, e si vince, se partecipano alla sfida genitori ed insegnanti, ed assieme a loro tutte le figure che animano la scuola. E per vincere bisogna attaccare, cioè prendere l'iniziativa: significa che l'arrivo di un bambino con disabilità può creare spaesamento ma non può essere un imprevisto, o peggio ancora qualcosa di indesiderato. L'inserimento è un'opportunità che la scuola coglie, animata da passione e da senso etico, consapevole che in quel cammino di cura si cela l'essenziale della propria identità professionale.

5. Il colloquio d'inserimento: le strategie

Ritornando allo specifico cammino co-evolutivo di famiglia e scuola, esso vuole approdare ad un'alleanza, che si edifica nel momento in cui la scuola è in grado di:

- sviluppare con mamma e papà una partnership che porti a scelte condivise;
- permettere che la famiglia scelga il proprio grado di coinvolgimento nella relazione;
- condividere le informazioni con la famiglia;
- valorizzare le risorse familiari;
- creare un ambiente relazionale *friendly* (Franck, Callery, 2004).

La comunicazione genitore-insegnante si compone di dimensioni plurali e accanto alla comunicazione verbale troviamo i “linguaggi silenziosi” (Pegoraro, Milani, 2011): non solo la comunicazione non verbale ma pure la dimensione dello spazio e del tempo. Gli insegnanti sono chiamati a rendere intenzionali questi linguaggi. L'intenzionalità, polarità pedagogica irrinunciabile, pervade tutto l'agire dell'insegnante verso la famiglia. E lo caratterizza fin dall'inizio (Bennet, Wolin, Mc Avity, 1988).

6. Gli elementi costitutivi del colloquio d'inserimento

38

Organizzare il primo colloquio con la famiglia significa rispondere a domande quali “Chi vi partecipa?”, “Quando lo fissiamo?”, “Dove lo facciamo?”, “Che tempi ci diamo?”, “Come lo gestiamo?”, “Quali contenuti vogliamo affrontare?”.

Chi c'è

Accanto all'insegnante di sostegno è bene che ci sia (un) l'insegnante curricolare, nell'idea di suddividersi i compiti di conduzione dell'incontro e di registrazione delle informazioni date e raccolte dai genitori. L'altra coppia da cui non si può prescindere è quella genitoriale: mamma e papà hanno, anche nella più assoluta sintonia, percezioni, vissuti, punti di vista differenti sul bambino. Inoltre, promuovere la partecipazione di entrambi i genitori significa riconoscere tanto alla mamma quanto al papà il compito di cura del bambino. La letteratura, in questo senso, è molto chiara: un buon adattamento familiare passa attraverso una condivisione delle cure da parte dei due coniugi (Willoughby, Glidden, 1995). Sta alla scuola lavorare in questa direzione, evitando di ricondurre alla sola figura materna la responsabilità di gestire i rapporti con gli insegnanti.

E il bambino con disabilità, è bene che ci sia? Anche qui, la risposta non è univoca perché dipende dagli obiettivi che ci poniamo. Se ci interessa concentrarci sui genitori la presenza del bambino può rivelarsi un fattore distraente; al contrario, se riteniamo interessante osservare le dinamiche genitori-bambino è opportuno suggerirne la presenza. Nel complesso, si pos-

sono individuare almeno due fattori che possono favorire o rendere difficoltosa la dinamica genitori-insegnanti: l'età e il grado di complessità dei deficit del bambino. Tanto più il figlio è piccolo e con dei deficit complessi, tanto più saranno frequenti le attenzioni di cura che gli destineranno i genitori.

La presenza di eventuali fratelli merita una riflessione specifica: tenendo sullo sfondo le considerazioni fatte finora, possiamo sostenere che un fratello più piccolo del bambino con disabilità o suo coetaneo può rappresentare un supplemento di attenzioni per i genitori, laddove un fratello più grande, magari adolescente, si configura come risorsa del *setting* perché può dedicarsi al fratello con disabilità, lasciando a mamma e papà una maggiore libertà di dialogo con gli insegnanti.

Da ultimo, e per questo non meno importante, si può prevedere la presenza di una figura significativa per la famiglia: una nonna, un nonno, una zia, un vicino di casa, una babysitter. Se gli insegnanti, specificatamente in questo primo colloquio, devono avere l'obiettivo primario di concentrarsi sui genitori, mamma e papà possono manifestare, o lasciar intuire, il bisogno di un "mediatore" che li affianchi in questa fase di conoscenza con gli insegnanti. E questi ultimi devono essere pronti a cogliere tale esigenza. La presenza di una figura in più è sempre un aumento di complessità, che si declina nei termini di maggiore impegno gestionale da parte degli insegnanti, rappresentando, al contempo, un'ulteriore risorsa narrante per la costruzione dell'identità dell'alunno.

Quando

Il *quando* è un'altra variabile organizzativa; l'obiettivo di fondo è garantire la presenza di tutti gli attori protagonisti. Per questo risulta preferibile individuare l'appuntamento nel tardo pomeriggio o di sabato mattina, per promuovere la presenza anche del papà che solitamente lavora. Incontrando i tempi familiari si lancia un messaggio di apertura e non si forniscono alibi al genitore evitante che trova qualsiasi scusa per non partecipare al colloquio.

Dove

Il *setting* dovrebbe configurarsi come un posto tranquillo, in ordine, ben illuminato, con sedie comode ed eventualmente un angolo giochi per i bambini presenti. Il contesto deve essere protettivo, cioè garante della privacy. Buona è la scelta di utilizzare un ufficio o la stanza dei docenti, ma perché non considerare l'aula che accoglierà il bambino? Sì, purché non ci si sieda nelle sedie dei bambini, scomode per degli adulti. Il punto di forza di questa opzione sta nella possibilità, per i genitori, di guardarsi attorno ed osservare il materiale didattico (disegni, cartelloni, ...) affisso alle parti che narra del percorso del gruppo classe. L'ultima idea, la meno consueta ma la più affascinante, consiste nel proporre il primo incontro a domicilio, nella consapevolezza che l'ambiente familiare può facilitare l'apertura dialogica dei genitori. Non solo: una casa è ricca di "indizi" che ci possono dire molto sulla famiglia che andiamo ad incontrare.

Durata e fasi

Una delle domande cruciali che anticipano l'incontro è: quanto far durare il colloquio? Il tempo deve essere sufficiente per esaurire i principali temi che contraddistinguono la scaletta preparata. Inoltre, il tempo va calibrato in base alla strategia di conduzione, che deve sempre prevedere una continua verifica della comprensione dei contenuti da parte dei genitori. Parallelamente, vanno ipotizzate delle domande da parte di mamma e papà e dei possibili imprevisti. Quindi, 45 minuti rappresentano un tempo adeguato, suddivisibile nelle seguenti fasi:

Fase	Aspetti da considerare	Annotazioni
1. Apertura	<ul style="list-style-type: none">- Salutare- Presentarsi- Dire perché ci si incontra- Definire i tempi- Dare significato ai gesti	<p>Il colloquio è un'occasione di "modellamento" relazionale: per promuovere l'apertura dell'altro, è importante presentarsi e raccontare il sé professionale.</p> <p>Inoltre, anche per attenuare l'eventuale ansia, è essenziale costruire delle cornici di senso, dicendo ad esempio: "Con questo incontro vorremmo iniziare a conoscerci e a conoscere il bambino attraverso il vostro punto di vista".</p>
2. Svolgimento	<ul style="list-style-type: none">- Affrontare i temi programmati- Dare, richiedere, ricevere informazioni- Verificare costantemente i contenuti	<p>In questo tipo di incontri le emozioni in gioco sono forti e non agevolano la comprensione di quel che ci si racconta; per questo è essenziale, di tanto in tanto, verificare se e quanto il nostro interlocutore ha compreso di quanto gli abbiamo detto.</p>
3. Chiusura	<ul style="list-style-type: none">- Riepilogare- Verificare il grado di soddisfazione genitoriale (facoltativo)- Individuare le tappe successive dell'inserimento. <p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none">- "Seguirà un periodo di osservazione..."- "Tra un mese ci aggiorniamo per condividere le nostre impressioni e prospettare tempi e modi del progetto educativo di vostro figlio."	<p>Il colloquio non deve sembrare un episodio isolato, per questo è efficace individuare già il successivo momento di incontro.</p> <p>Quanto alla verifica sul grado di soddisfazione genitoriale, dobbiamo tener conto che conosciamo da poco i genitori e la domanda "Come è andata secondo voi?" potrebbe risultare invasiva.</p>

4. Confronto post incontro	I due insegnanti si scambiano le proprie impressioni.	Il confronto tra colleghi permette di crearsi un quadro più esauriente sull'incontro appena concluso.
5. Condivisione con tutti i colleghi e altre figure della scuola	Gli insegnanti che hanno condotto il colloquio si organizzano per restituire a tutte le persone coinvolte nell'inserimento dell'alunno i contenuti del colloquio.	Può essere una buona idea redigere una breve relazione scritta, il cui contenuto può variare in base alla figura a cui è destinato (insegnante, dirigente, personale ATA...).

Tab. 1: Le fasi del colloquio di inserimento

Contenuti ed obiettivi

Nella scaletta che gli insegnanti devono preparare prima di incontrare mamma e papà ci sono alcune aree tematiche che rappresentano gli argomenti dentro i quali si snoderà il colloquio.

Area tematica	Contenuti	Obiettivi
Identità professionale e identità di servizio	<ul style="list-style-type: none"> - La storia professionale personale - La storia della scuola - La storia della nostra progettualità inclusiva - Prime ipotesi sulla routine quotidiana scolastica 	Far comprendere ai genitori a chi affidano il proprio figlio; facilitare l'apertura relazionale di mamma e papà.
Bisogni e desideri del bambino	<ul style="list-style-type: none"> - Il grado di autonomia (igiene, alimentazione ...) - Ritmo sonno-veglia - La dimensione ludica - La dimensione relazionale - Un oggetto transizionale 	Conoscere le esigenze del bambino per iniziare a progettare da subito la quotidianità scolastica.
Le strategie di cura genitoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Cogliere la dimensione fisica della cura - "Cosa è importante che noi sappiamo?" - "Cosa fa lei con suo/a figlio/a?" 	Valorizzare le competenze genitoriali.
La Famiglia	<ul style="list-style-type: none"> Aspettative Vissuto Dinamiche familiari Risorse e criticità 	Raccogliere informazioni sul contesto familiare, sia per conoscere i propri interlocutori sia per avere differenti chiavi interpretative nell'approccio quotidiano al bambino.

Tab. 2: I temi educativi del colloquio d'inserimento

Complessivamente, il colloquio rappresenta il primo passo di un lungo percorso relazionale nel quale gli insegnanti proveranno a perseguire i seguenti obiettivi:

- informare (rassicurare) la famiglia su chi affida il proprio figlio/a;
- valorizzare le competenze della scuola;
- conoscere il bambino con gli occhi dei genitori;
- ottenere dei riferimenti sui quali costruire il progetto di cura;
- riconoscere e legittimare le competenze genitoriali;
- conoscere mamma e papà, la famiglia;
- iniziare un lento e lungo processo di condivisione.

Come: gli strumenti per gestire il colloquio

Sulla gestione del colloquio incidono le competenze comunicativo-relazionali dell'insegnante perché, come ci ricordano gli studiosi di pragmatica della comunicazione, non si può non comunicare (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971). Tuttavia, altri strumenti/documenti contraddistinguono, o potrebbero contraddistinguere, lo spazio del colloquio:

- diagnosi Funzionale, PDF, PEI degli anni precedenti;
- documentazione clinico-medica e scolastica che i genitori decidono di portare con sé;
- materiale informativo che può aiutare gli insegnanti a presentare la scuola, con le sue attività didattiche e ricreative (opuscoletti informativi sull'istituto; opuscoletti su alcuni progetti a sfondo integratore...);
- griglia per raccogliere i dati del colloquio e annotarsi, eventualmente, sensazioni in diretta da parte dell'insegnante.

Complessivamente, il colloquio d'inserimento può essere visto come la *prima comunicazione*¹ dell'esperienza scolastica. Di quel momento che contraddistingue le fasi iniziali del rapporto medico-genitore, il colloquio di inserimento ha la valenza simbolico-emotiva; ha, di diverso, il vantaggio di vedere genitore e insegnante in un rapporto di maggiore reciprocità. Il colloquio diventa un *tempo per darsi del tempo*: significa che il tempo del colloquio si esaurisce ma non deve essere necessariamente un tempo esauriente; tanti altri dettagli verranno condivisi successivamente a quel primo contatto. Anzi, è proprio in questa direzione che la scuola deve lavorare: promuovere nel primo incontro con la famiglia l'interesse a fare di questi contatti una piacevole consuetudine.

1 La cosiddetta *Prima Comunicazione* può essere definita come il colloquio nel quale il medico comunica ai genitori la diagnosi del bambino o altre informazioni rilevanti, sul piano clinico-medico, per la salute del bambino stesso. Sempre più, oggi, si considera la *Prima Comunicazione* non come un momento isolato ma come l'inizio di un percorso condiviso nel quale genitori e professionisti iniziano a mettere a fuoco la situazione del bambino, provano ad individuare le tappe successive del processo di cura e si impegnano a valorizzare le risorse familiari. Per un approfondimento del tema si veda: Caldin R., Serra F., (2011).

7. La scuola e la famiglia: tanti mondi assieme

L'incontro tra scuola e famiglia è l'incontro tra due mondi, alquanto diversi soprattutto se intrecciano la disabilità con l'interculturalità. La presenza di famiglie migranti in Italia è sempre più numerosa, così che l'interculturalità rappresenta un elemento strutturale e non emergenziale della nostra realtà. La storia di una famiglia migrante con un figlio disabile si rivela, frequentemente, una storia di doppia solitudine, come ci ricorda Caldin (2011, p. 31): "La condizione di solitudine vissuta dalle famiglie con un figlio disabile è un altro aspetto importante da considerare, da valutare attentamente nella costruzione della relazione con la famiglia, poiché la solitudine caratterizza la dimensione esistenziale di questi nuclei che sperimentano così una doppia solitudine collegata non solo alla disabilità del figlio, come accade per gli altri genitori italiani con un bambino con deficit, ma anche all'essere stranieri, cioè persone con riferimenti culturali e linguistici differenti da quelli del Paese di accoglienza; si tratta di persone che possono vivere una dimensione di spaesamento dovuta al confronto con modi e stili di vita molto diversi dai propri." Allora la scuola è chiamata a vivere i genitori migranti creando le condizioni per non farsi percepire essa stessa straniera ai loro occhi. Così, sul piano pratico, nel primo colloquio può esserci il mediatore culturale, facilitatore nel passaggio di informazioni. Più in generale, guardando alla relazione scuola-famiglie migranti, una recente ricerca dell'Università di Bologna (Caldin, 2012) conferma l'esigenza di moltiplicare, nell'inserimento di un bambino disabile migrante, gli strumenti e le occasioni di conoscenza e ci suggerisce alcune strategie da attivare:

- progettare esperienze di narrazione multiculturale, nelle quali adulti appartenenti a comunità di migranti siano invitati a scuola per raccontarsi e contaminare con la propria storia la storia della scuola;
- attivare gruppi di Auto Mutuo Aiuto di genitori misti;
- favorire l'apprendimento della lingua italiana sia per i bambini che per i loro familiari;
- prevedere la documentazione (PDF, PEI...) tradotta nella lingua dei genitori;
- garantire e potenziare la presenza dei mediatori culturali;
- formulare protocolli di accoglienza;
- promuovere la familiarizzazione: incontrare i bambini disabili in luoghi significativi ad alto apprendimento simbolico.

Questo perché, più che in altre storie, l'inserimento scolastico di un bambino disabile figlio di migranti può essere pensato come leva emancipativa per l'intera famiglia, all'interno della quale la mamma è colei che più soffre un vissuto di inadeguatezza, insicurezza e solitudine. Allora l'inserimento scolastico del bambino ha l'obiettivo prioritario di motivare la mamma ad uscire dalle mura di casa, offrendole l'opportunità di vivere delle relazioni gratificanti

con altre donne, le insegnanti, con le quali sviluppare una dimensione confidenziale che rinforzi la sua identità femminile².

La complessità di queste storie ci chiama ad essere più curiosi, disponibili a conoscere i contesti domestici delle famiglie migranti, per sensibilizzarci al loro sistema valoriale che rappresenta, come per tutti, la personale bussola con cui si interpreta la realtà e ci si orienta nelle scelte.

Il modello di intervento a cui rifarci, anche con le famiglie migranti, conserva sullo sfondo gli stessi interrogativi che ci accompagnano con qualsiasi famiglia “bussi” alla nostra porta:

- Quale visione antropologica hanno mamma e papà?
- Qual è la loro idea di normalità? Quale quella di patologia? (Goussot, 2011).

Nella consapevolezza che i significati culturali incidono necessariamente sulle pratiche relazionali. E che in ogni gesto, a partire dalle attenzioni materne verso il proprio figlio, passa il modello culturale della comunità cui quella persona appartiene. Forse, nell'avvicinarci ad una famiglia migrante, dobbiamo avere meglio in testa questi interrogativi e, soprattutto, impegnarci nel conoscere le risposte, difficilmente intuibili.

8. Il bambino con disabilità a scuola: una storia divertente?

44

In questa nostra riflessione sulla relazione scuola-famiglia, che ha trovato nel colloquio d'inserimento la microsituazione da analizzare, non dobbiamo smarrire lo sguardo complesso che ci fa transitare dai bisogni di base del bambino (autonomia, alimentazione, sonno, ...) ad altri aspetti meno tangibili eppure così vitali. Crediamo, infatti, che una delle maggiori fatiche che si fa sia quella di pensare ad un bambino disabile e alla sua famiglia in un contesto divertente: la festa di fine anno, la recita in prossimità del Natale e della Pasqua, il saggio di musica o di educazione motoria. Spesso questi contesti marcano le differenze in termini escludenti: ci sono i bambini normali che cantano e c'è il bambino disabile che guarda; c'è il bambino disabile seduto nella carrozzina e i suoi compagni che eseguono il balletto. Sant'Agostino diceva “Nutre la mente soltanto ciò che la rallegra”. Parole a cui rifarci per pensare ed organizzare dei contesti di festa nei quali ciascuno sia protagonista, a proprio modo, nei quali siano coinvolti i genitori, non solo nei termini di conoscerne desideri ed aspettative, ma fattivamente per realizzare l'avvenimento.

Nella storia dell'incontro scuola-famiglia gli insegnanti devono essere pronti ad ospitare il nuovo alunno e la sua famiglia: preparati agli imprevisti di una storia disordinata, dove “il disordine non è assenza di qualsiasi ordine, quanto lo scontro di ordini privi di mutuo rapporto” (Arnheim, 1974, p. 34).

2 Si veda: Ravaioli (2011).

Detto in altre parole, gli insegnanti devono impegnarsi ad armonizzare i loro obiettivi con quelli dei genitori. E questo è più facile a dirsi che a farsi perché, sovente, il genitore incontrato non è il genitore desiderato. Piuttosto, il genitore può essere percepito dall'insegnante come:

invisibile: poco consapevole del proprio ruolo, attiva una delega totale e non promuove il confronto. Vive l'incontro con gli insegnanti come una costrizione;

incompetente: per niente intenzionale nella pratica educativa, ha modalità poco adeguate nel rapportarsi col figlio (eccessivamente normativo o, al contrario, assolutamente lassista); frequentemente, l'incompetenza è anche nei modi usati per interagire con la scuola;

competente: il genitore che l'insegnante vorrebbe incontrare sempre; consapevole di sé, assertivo e con buona intenzionalità educativa, capace di confrontarsi su un piano di reciprocità;

“troppo” competente: è il genitore che suggerisce agli insegnanti come devono rapportarsi col bambino, con la pretesa di vedere esauditi i propri consigli; il messaggio implicito che invia è “Vi dico io come si fa!”.

Questo elenco, semi serio, è spesso vivo nella testa degli insegnanti, i quali devono essere consapevoli dei propri pregiudizi per provare a superarli, dato che la categorizzazione rischia di bloccare il genitore dentro ad una casella e con lui ogni possibilità di alleanza educativa scuola-famiglia.

Volendo aggiungere altri spunti sul rapporto genitori-insegnanti, possiamo dire che tale relazione si forma e si “deforma”: nel senso che gli spazi di incontro vivono delle opportunità formali (il colloquio d'inserimento, le riunioni per redigere il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato) e si ravvivano dei momenti informali (pensiamo ai cinque minuti che contraddistinguono il saluto del mattino o del pomeriggio, quando mamma e/o papà accompagnano o vengono a prendere il bambino). E in questi momenti, occasionali e non casuali, mamma e papà spesso lanciano dei messaggi “criptati”, che l'insegnante deve provare a decifrare un poco alla volta: *input* che riguardano preoccupazioni e difficoltà difficili da verbalizzare, abbozzate nella speranza che l'insegnante le accolga e contribuisca a darci una forma compiuta. E in questo sforzo di edificazione relazionale, dove non arrivano le parole dette, possiamo trovare:

- il diario, per la comunicazione tra insegnante e genitore: perché non ci si incontra fisicamente ma si tiene vivo il legame fiduciario;
- il quaderno dei genitori, spazio per pensieri solidali: uno strumento che trova posto, ad esempio, nell'atrio della scuola, in modo che i genitori trovino un'ulteriore opportunità per narrare reciprocamente i propri vissuti, tra pari.

L'impegno che sostiene l'accompagnamento a scuola del bambino trova la sua giusta conclusione nel saper garantire la continuità verticale, sottoforma di ponte con la scuola di grado superiore: gli insegnanti fanno sì che le loro memorie professionali non siano di valore perché tenute nascoste come un tesoro, ma siano tali perché condivise con i colleghi che seguiranno.

9. Promemoria per gli “scrittori” di storie inclusive

A conclusione del nostro cammino, un promemoria per coloro che sono impegnati ogni giorno a costruire storie di accoglienza e di promozione all'autonomia. Un promemoria arricchibile in qualsiasi momento, da qualsiasi persona, nella convinzione che i suggerimenti indicati saranno tanto più inclusivi quanto più saranno normali, propri di chi li vive su di sé ogni giorno. Allora, ricordiamoci che:

- non esiste la storia perfetta;
- per scrivere una buona storia non basta il talento, servono le competenze;
- bisogna immaginare il finale per preparare bene l'inizio;
- in ogni storia l'imprevisto è dietro l'angolo;
- una storia è credibile quando è realistica;
- una storia è efficace quando suscita nuovi desideri;
- una storia vera nasce dai ricordi di chi la anima;
- una storia è inclusiva se è di tutti e di ciascuno;
- una storia è inclusiva se narra di cittadinanza e di giustizia.

Siamo convinti che, quanto più saremo costruttori appassionati di storie inclusive, tanto più saremo promotori di un futuro sostenibile.

Nota bibliografica

- Arnheim R. (1974). *Il pensiero visivo*. Torino: Einaudi.
- Bennet L.A., et alii (1988). Family identity, ritual and myth: A cultural perspective of lifecycle transition. In C.J. Falicow (Ed.), *Family transitions: continuity and change over the lifecycle* (pp. 211-234). New York: Guilford Press.
- Caldin R., Serra F. (a cura di) (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa*. Padova: Fondazione “Emanuela Zancan” Onlus.
- Caldin R. (2011). Alunni con disabilità figli di migranti. *Educazione Interculturale*, 1, pp. 27-38.
- Caldin R. (a cura di) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Franck L.S., Callery P. (2004). Re-thinking family-centred care across the continuum of children's healthcare. *Child: Care, Health and Development*, 3, pp. 265-277.
- Gardou C. (2003). *Connaitre le handicap, reconnaitre la personne*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Goussot A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Rimini: Maggioli.
- Legendre R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin Editeur.
- Mahler M. (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mancin M. (2006). La sfida della famiglia e le relazioni con la scuola. In R. Caldin (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*. Trento: Erickson.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa: Del Cerro.

- Patterson J.M. (2002). Integrating Family Resilience and Family Stress Theory. *Journal of Marriage and Family*, 2, pp. 349-360.
- Pegoraro E., Milani P. (2011). Il primo colloquio. *Mondo zero*, 3, 5, pp. 26-27.
- Pontiggia G. (2000). *Nati due volte*. Milano: Mondadori.
- Visentin S. (2009). *Pluridisabilità tra famiglia e servizi*. Napoli: Liguori.
- Piazza V. (2002). *Per chi suonano la campanella? Il ruolo del personale non docente nell'integrazione scolastica degli alunni disabili*. Trento: Erickson.
- Ravaioli F. (2011). Disabilità e appartenenza culturale. *Educazione Interculturale*, 1, pp. 117-125.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971). *La pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio (Edizione originale pubblicata 1967).
- Willoughby J.C., Glidden L.M. (1995). Fathers helping out: share childcare and marital satisfaction of parents of children with disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 4, pp. 399-406.

SE