

Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola

di Roberto Dainese

Abstract

Il contributo introduce il costrutto della resilienza riferito alle condizioni di vulnerabilità delle famiglie migranti e a quelle dei loro figli con disabilità. Le ricerche in letteratura riconducono la resilienza non esclusivamente al singolo individuo ma a presupposti comunitari, ed evidenziano che le prospettive di inclusione delle famiglie migranti dipendono soprattutto dalle loro interazioni con le persone e con la cultura di accoglienza.

In ambito scolastico riconoscere i fattori di protezione e di rischio permette di porsi adeguatamente a sostegno dell'inclusione degli alunni con disabilità, figli di migranti, e dei loro genitori.

Parole chiave:
migranti, disabilità, resilienza, famiglia, scuola

The aim introduces the construct of resilience and it refers to the migrant families' vulnerability and their children with disabilities.

The literature shows that resilience is not only link to the individual factors but also to community ones. Researches highlight that the process of inclusion of migrant families depend on their interactions with the people and with the culture receptive.

In the school context, starting from the acknowledgement both protective factors and risk ones, it means to support in the right way the inclusion of disabled students from migrant families and their parents too.

Key words:
migrants, disability, resilience, family, school

103

dossier

Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola

La resilienza – in ambito psicologico – non è riducibile solamente alla capacità dell'individuo di saper resistere agli urti del vivere, ma piuttosto alla capacità di quella persona di saper ridare senso al proprio progetto di vita, quando è colpito da avversità o nel saperlo ri-definire totalmente riavviando la propria esistenza, partendo – paradossalmente – dalle avversità stesse che, per questo, diventano opportunità di cambiamento. Si tratta di un processo di mutazione che può trasformare *creativamente* le ostilità in occasioni di rinnovamento, attivando un processo di scoperta e ri-scoperta, strutturando, in modo originale, strade alternative evitando o annullando quelle diventate impraticabili e nemiche.

Cyrulnik Boris definisce la resilienza come “l’arte di navigare sui torrenti”, un navigare difficile, impegnativo, ma non solitario perché in relazione con l’ambiente esterno. Lo psichiatra e psicanalista francese vede nella resilienza l’apertura ad un progetto di sviluppo che si intreccia con gli aspetti affettivi e sociali propri dell’individuo vulnerabile ed egli indica che questi aspetti sono direttamente segnati dalle interazioni che l’individuo ha con il contesto (Cyrulnik, 2000).

Jourdan Ionescu (2001) riconosce tre aree entro cui collocare i *fattori protettivi*, quelli che danno impulso al processo di resilienza:

1. fattori individuali;
2. fattori familiari;
3. fattori sociali.

L’intreccio delle tre tipologie di fattori protettivi, indicati da Jourdan Ionescu, con altri fattori, ma di rischio, attiva un processo dinamico che può condurre a meccanismi di resilienza.

Nel caso delle famiglie migranti questi fattori rientrano in quadri di ulteriore complessità poiché la loro condizione intacca i fattori di protezione mentre aumentano quelli di rischio.

La possibilità di recupero dipenderà soprattutto dalle occasioni inclusive che queste famiglie incontreranno nel nuovo contesto, dalle interazioni che essi potranno avviare con le persone che ne fanno parte e con la loro relativa cultura; tutto ciò sarà decisivo per il loro benessere psicosociale.

L’approccio all’altro che le famiglie migranti devono intraprendere è contraddistinto però da regole non semplici e non immediate perché stabilite, da una parte, dal loro desiderio personale, intimo di costruirsi una nuova identità sociale e, dall’altra, dalla necessità di mantenere gli aspetti identitari di origine. Berry Jhon ha proposto un modello bidimensionale dell’accultu-

razione che propone una possibile conciliazione tra il mantenimento della cultura d'origine e l'acquisizione di una nuova competenza culturale che presuppone, in prospettiva inclusiva, di rendere i componenti del gruppo minoritario parte integrante della società ma permettendo loro di mantenere i tratti caratteristici della propria cultura; all'opposto, la marginalizzazione consiste nel rifiuto sia della cultura d'origine che del contatto sociale con la comunità accogliente (Berry, Sam, 1997).

Al concetto di identità sociale, pensando ai migranti, è necessario far risalire quello di identità etnica che è una componente importante dell'immagine che l'individuo migrante possiede di sé e che si genera dalla consapevolezza personale di far parte di un gruppo etnico e di essere sentimentalmente ed emotivamente coinvolto da questa appartenenza.

Il percorso non è semplice perché la società oggi tende ad esaltare le asimmetrie per produrre separazioni; l'uomo sembra temere "lo straniero diverso" percepito come una minaccia a quell'uniformità che dà sicurezza ma che richiede separazione ed allontanamento.

Più tempo le persone trascorrono in compagnia di altre "simili a loro", "socializzando" svogliatamente e meccanicamente senza quasi mai rischiare di essere fraintese o (evenienza addirittura più sgradita e deprimente) di dover tradurre tra diversi universi del significato, e maggiore è il rischio che "dis-imparino" l'arte del negoziare significati condivisi e modalità di convivenza reciprocamente gratificanti (Bauman, 2013, p. 70).

L'obiettivo consiste nel ricostruire un *senso di comunità* che dipende dalle risposte che i migranti ricevono dal contesto: quando è evidente un atteggiamento discriminatorio nei loro confronti – fatto di non accoglienza, di abbandono – aumenta il rischio di non sapersi attivare in direzione resiliente. Sarason ha definito il *senso di comunità* come "la percezione di similarità con gli altri, un'accresciuta interdipendenza con gli altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per gli altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile" (Sarason, 1974, p. 157).

Inoltre, il legame tra il *senso di comunità* e la propria *identità etnica* è decisivo per la determinazione del proprio benessere: quando l'individuo migrante sente forte quel senso di appartenenza, percependosi accolto e utile, il senso che egli attribuisce alla propria identità etnica assume un valore positivo e costruttivo e diventa premessa alla realizzazione di una nuova stabilità, mentre si verifica il contrario quando il contesto diffonde critiche e condanne. In quest'ultimo caso infatti, il legame con la propria cultura di origine interferisce negativamente con la percezione di sé, e la propria identità etnica diventa barriera ad ogni tentativo di inclusione.

I governi dovrebbero aiutare gli immigrati a integrarsi, assicurare loro gli stessi diritti dei lavoratori locali, rendere meno restrittive le barriere frapposte alla loro naturalizzazione.

Inoltre, nei Paesi che dispongono di procedure di integrazione tramite naturalizzazione e che concedono la nazionalità ai bambini nati sul loro territorio, le seconde generazioni hanno non solo fornito una consistenza demografica alla nazione, ma anche apportato ricchezze con le loro diversità culturali.

Tuttavia in Europa, nei Paesi in cui sono preesistenti sentimenti di superiorità razzisti, postcolonialisti e xenofobi, gli immigrati sono sempre più spesso vittime di recrudescenze nazionaliste, a loro volta esacerbate dalle nuove angosce nate dalle incertezze del domani, dalle difficoltà economiche, dal timore di perdere la propria identità; essi diventano capri espiatori (Morin, 2011, p. 60).

È facile immaginare che la capacità di superare le sfide segnate dalla scelta della migrazione, fin qui argomentate, possa ulteriormente complicarsi quando le famiglie migranti si imbattono nella disabilità di un figlio.

I genitori sommano alle difficoltà collegate alla loro condizione di migranti, la necessità di comprendere e di dare un senso al dolore per l'incontro con la disabilità.

I genitori devono poter comprendere quel dolore e un accompagnamento educativo può favorire quella graduale e indispensabile presa di coscienza, che permetterà loro di potersi orientare proprio quando tutto sembra averli disorientati; è necessario che essi ri-pongano su basi costruttive il loro futuro che appare, ora, più che mai minacciato dalla disabilità del figlio.

Se i genitori sapranno ri-pensare il loro futuro, inevitabilmente ciò favorirà la possibilità di pensare e prospettare un futuro anche per il loro figlio con disabilità.

La comprensione della diagnosi del figlio è necessaria affinché le decisioni dei genitori migranti siano “pensate” e non legate a logiche dell'improvvisazione o abbandonate alle irrazionalità della sorte; inoltre, le scelte dei genitori migranti sono minacciate da molteplici altri fattori culturali, sociali, e personali che possono allontanarli da prospettive aperte a presupposti di crescita e di cambiamento, chiudendoli in una totale improduttiva staticità, delimitata dalle barriere poste dalla condizione di migranti e da quelle direttamente poste dalla disabilità del figlio.

I molti fattori di rischio (scarse relazioni sociali, il peggioramento della condizione economica, la scarsa conoscenza della lingua ecc.) potrebbero essere fronteggiati con un supporto educativo ai genitori che

necessitano di rafforzare quelle competenze genitoriali già presenti, ma celate/inibite dal dolore, rendendole maggiormente evidenti ed efficaci, in un'ottica di prevenzione: si tratta di aiutarli a intraprendere un lavoro educativo (quello dei genitori con il bambino) *attraverso* un altro lavoro educativo (quello degli educatori con le figure parentali), che riconosca ai genitori il desiderio di far crescere il bambino attuando/eliminando il timore di essere considerati *inadeguati* e lasciandosi accompagnare anche dai figli (Caldin, Serra, 2011, p. 37).

Questo sostegno alla genitorialità potrebbe concretizzarsi in gruppi di aiuto costituiti da genitori misti e/o attraverso il supporto di un educatore che opera sia a scuola che nell'extrascuola e in grado di creare un ponte con le esigenze presenti in famiglia.

Rispetto agli interventi messi in atto dalla scuola, le poche ricerche presenti in letteratura¹ hanno messo in luce fattori di protezione e di rischio che possono essere riferiti ai seguenti aspetti:

- l'emarginazione e l'isolamento sociale dei genitori e dei figli;
- il coinvolgimento della famiglia nelle azioni della scuola;
- l'apprendimento della lingua;
- le pratiche di accoglienza, continuità e orientamento;
- le pratiche didattiche.

I genitori evidenziano che la disabilità del figlio contribuisce frequentemente a ridurre la loro possibilità di poter costruire o allargare la propria rete sociale di riferimento, fattore indispensabile per prevenire l'isolamento e l'emarginazione. Sfuma poi spesso la possibilità che l'associazionismo² possa farsi tramite per la vita comunitaria; la diffidenza reciproca (a volte, i pregiudizi) tra il mondo dell'associazionismo e i servizi formali impediscono l'effettiva collaborazione e tale ostacolo impedisce la strutturazione di rapporti regolari e produttivi, riducendo il tutto ad incontri discrezionali, spesso dipendenti dall'esclusiva buona volontà di qualcuno.

Molti sono i rischi e, innanzitutto, bisognerebbe

evitare che una persona che appartiene a un gruppo dove c'è una disabilità – e viene da un'altra cultura – si trovi troppo bene nella comunità della sua cultura di origine e/o si trovi troppo bene nella

1 Facciamo qui riferimento ai seguenti progetti di ricerca:

- *“Lineamenti di un Progetto di studio e ricerca su Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive”* (2008-2010) promossa dal Settore Istruzione e Politiche delle Differenze del Comune di Bologna, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna;
- *“L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti”* (2009-2010) di Andrea C., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., che ha permesso ulteriori approfondimenti sugli alunni con disabilità, figli di migranti e sugli alunni adottati provenienti da Paesi esteri.

La ricerca a Bologna ha indagato nello specifico le azioni formalizzate dalla scuola - infanzia, primaria e secondaria di primo grado - con l'intento di individuare pratiche finalizzate all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, figli di migranti e ha permesso di ricavare un quadro dei fattori di protezione e di rischio - riferiti sia ai genitori migranti che all'alunno con disabilità - che nel contesto scolastico dovrebbero essere considerati per facilitare i processi inclusivi nelle classi dove sono presenti tali alunni.

2 Le associazioni di famiglie e di persone con disabilità hanno una storia pressoché consolidata mentre l'associazionismo più vicino ai temi dell'immigrazione e dell'intercultura appare ancora non ben definito.

comunità con disabilità. È quel “troppo bene” che non funziona e il motivo di questo “non troppo bene” si collega al progetto che mette in relazione passato e futuro. La prospettiva inclusiva è costruire insieme un progetto per il futuro (Canevaro, 2012, p. 18).

Le pratiche rivolte a garantire una funzionale collaborazione con le famiglie migranti emergono non ancora del tutto consolidate anche perché i processi di immigrazione in Italia sono un fenomeno pressoché recente e le informazioni su queste famiglie sono ancora molto limitate.

I documenti che la normativa indica nel caso degli alunni con disabilità – Certificazione, Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato – prevedono un effettivo coinvolgimento dei genitori che dovrebbe essere finalizzato ad un loro accompagnamento verso la presa di coscienza delle potenzialità del figlio e delle azioni da mettere in atto per migliorarle; nel caso degli alunni con disabilità, figli di migranti, tali documenti appaiono invece circoscritti al solo personale della scuola (docenti, dirigenti ecc.) e ciò, probabilmente, impedisce alle famiglie di comprendere adeguatamente le iniziative progettuali della scuola e, per questo motivo, di pensare il proprio futuro e quello del figlio secondo prospettive costruttive e resilienti³.

L'ostacolo posto dalle difficoltà linguistiche è un fattore di rischio che riguarda sia i genitori che i figli, ma gli interventi nell'area dell'apprendimento della lingua italiana – spesso considerata molto compromessa nelle diagnosi cliniche – trovano una collocazione non troppo significativa nella progettualità degli insegnanti.

La pratica di utilizzare i mediatori linguistici, a superamento delle difficoltà appena citate, non è diffusa, anche per la mancanza di risorse economiche, mentre tale modalità potrebbe agire su più ambiti come indicato dalle *“Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”* (2006) a cura del MIUR, dove si dichiara che:

“Il mediatore può collaborare in:

- compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
- compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;
- compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
- compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine”.

3 Non è affatto diffusa la pratica di tradurre almeno un estratto di tali documenti.

I dati evidenziano che, in genere, nella progettazione d'Istituto, e quindi nei P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa), gli insegnanti strutturano interventi progettuali rivolti a promuovere l'accoglienza, la continuità e l'orientamento che sono destinati a tutti gli alunni con e senza disabilità mentre appaiono ancora molto deboli, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, gli interventi legati all'educazione interculturale (creazioni di angoli interculturali, predisposizione di materiali tipici del paese di provenienza, consumazione di cibi tipici, allestimento di una biblioteca multiculturale).

Riteniamo invece che "le differenze culturali, se condivise, si strutturano come risorsa per tutti, e si fanno carico inoltre di superare le differenze collegate alla disabilità" (Dainese, Leonardi, 2012, p. 71).

La ricerca di Bologna *"Lineamenti di un Progetto di studio e ricerca su Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive"* ha evidenziato che, in tutti gli ordini di scuola, gli insegnanti indicano la didattica laboratoriale e le attività in piccolo gruppo come le strategie che maggiormente facilitano i processi d'inclusione scolastica, mentre è stata riconosciuta come ostacolo la strutturazione di attività individualizzate fuori dalla classe che spinge ad un rapporto esclusivo con l'insegnante di sostegno e che si origina, spesso, da una scarsa o assente collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari⁴.

È limitante ipotizzare una didattica speciale rivolta a sostenere in maniera specialistica ed esclusiva le azioni per e con l'alunno con disabilità, mentre è più opportuno pensare ad una didattica che si riferisce a tutti salvaguardando le esigenze di ciascuno, una didattica che sa essere inclusiva e che è in grado di sollecitare azioni che garantiscano l'apprendimento che nasce, si evolve, si fissa come co-costruzione e non come trasferimento di elementi da implementare o da sommare (Dainese, 2012).

A conclusione delle argomentazioni trattate, riportiamo di seguito (Tab. 1), una tabella di sintesi dei fattori di rischio e di quelli protettivi, circoscritti al contesto scolastico e riferiti ai genitori migranti e agli alunni migranti con disabilità.

4 È possibile reperire al seguente link materiale informativo relativo alla ricerca: <http://www.edu.unibo.it/it/ricerca/progetti-e-attivita/lineamenti-di-un-progetto-di-studio-e-ricerca-su-alunni-con-disabilita-figli-di-migranti>

	Fattori di rischio a scuola	Fattori di protezione a scuola
Genitori migranti con un figlio con disabilità	<p>Le difficoltà linguistiche. L'emarginazione e l'isolamento. Le difficoltà economiche. La non adeguata comprensione della diagnosi. La formulazione del PEI senza il coinvolgimento dei genitori. L'assenza di mediatori linguistici e culturali. Il non coinvolgimento dei genitori nelle cose di scuola.</p>	<p>Apprendimento graduale della lingua. Lo sviluppo di un senso di appartenenza e di comunità. Comprensione della diagnosi (limiti e potenzialità del figlio con disabilità). La condivisione con i genitori delle azioni ipotizzate nel PEI. La presenza dei mediatori linguistici e culturali. Il coinvolgimento dei genitori nelle cose di scuola.</p>
Alunni con disabilità figli di migranti	<p>Le difficoltà linguistiche. L'assenza di progetti di accoglienza, di continuità e di orientamento. Le attività individualizzate fuori dalla classe. La scarsa collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari. Il non intervento educativo sulle specificità culturali.</p>	<p>L'apprendimento della lingua. La strutturazione di progetti di accoglienza, di continuità e di orientamento. Attività collaborative e laboratoriali in classe con i compagni. La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari L'educazione interculturale per promuovere le differenze culturali.</p>

Tab. 1: Fattori del contesto scolastico che determinano comportamenti resilienti nella condizione di genitori migranti con un figlio con disabilità e di alunni con disabilità figli di migranti

Precisiamo che riferirsi ai fattori relativi al solo contesto scolastico sia riduttivo perché – come ci ha suggerito il già citato Jourdan Ionescu – questi inevitabilmente si intersecano con ulteriori fattori che riguardano l'individuo e le sue caratteristiche psicologiche, la comunità di accoglienza e di origine, la politica, l'economia.

Riteniamo però che il quadro sintetico sopra riportato possa accompagnare l'azione degli insegnanti, rendendola cosciente, competente e consapevole di promuovere processi inclusivi che possono interessare anche altri contesti, attraverso un'opera pedagogica di contaminazione che sa anche farsi contaminare.

Nota bibliografica

- Berry J.W., Sam D. (1997). Acculturation and adaptation. In J.W.Berry, M. H. Segall, *Handbook of cross-cultural psychology. Social behavior and applications* (vol. 3, pp. 291–326). Boston: Allyn & Bacon.
- Bauman Z. (2013). *Danni collaterali*. Roma-Bari: Laterza.

- Caldin R., Serra F. (a cura di) (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa*. Rovigo: Alberto Brigo.
- Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Caldin R. (a cura di) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Caldin R., Dainese R. (2011). L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola. In A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. E. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. (pp. 89-114). Trento: Erickson.
- Caldin R., Dainese R., Argiropoulos D. (2010). Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, 1. Versione online, url: <http://rpd.cib.unibo.it/issue/view/191>.
- Cyrulnik B. (2000). *Il dolore meraviglioso*. Milano: Frassinelli.
- Canevaro A. (2012). Tante diversità per una prospettiva inclusiva. In R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive* (pp. 15-22). Napoli: Liguori.
- Dainese R. (2012). *Pensare la didattica come pratica inclusiva. Riflessioni, ricerche, prospettive*. Padova: CLEUP.
- Dainese R., Leonardi B. (2012). Piano della ricerca, strumenti utilizzati, persone coinvolte. In R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive* (pp. 61-77). Napoli: Liguori.
- Jourdan Ionescu C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 1, pp. 163-186.
- Morin E. (2011). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sarason S. B. (1974). *The Psychological Sense of Community: Prospects for Community Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.

SE