

Minori con disabilità provenienti da percorsi migratori: studi e ricerche in contesti educativi, scolastici e sociali

Minors with disabilities from migratory routes: studies and researches in educational, scholastic and social contexts

a cura di

Ivana Bolognesi
Professoressa associata
Università di Bologna

Roberto Dainese
Professore associato
Università di Bologna

Il n. 2/2020 della rivista *Educazione interculturale* intende affrontare un tema ancora oggi scarsamente indagato che riguarda la presenza e l'integrazione di minori con disabilità provenienti da contesti migratori. Se ormai esistono ricerche e una vasta letteratura su adulti e minori di origine straniera e sull'integrazione delle persone con disabilità sono ancora poche, nel panorama italiano, quelle rivolte a conoscere le implicazioni che l'appartenenza culturale e la disabilità hanno nel processo di costruzione identitaria di tali persone (Goussot, 2010; Bolognesi, 2011; Caldin, 2012; Martinazzoli, 2012; Friso e Pileri, 2019).

Se facciamo riferimento al contesto scolastico i dati ci indicano che gli alunni e le alunne con disabilità, figli di migranti sono presenti nelle scuole in modo considerevole e, per questo, lo studio dell'intreccio tra appartenenza culturale e disabilità nei contesti scolastici richiederebbe opportuna considerazione. I dati rilevano, infatti la consistente percentuale di questi allievi e allieve sul totale degli alunni con disabilità inseriti nelle varie classi e considerevole appare anche la percentuale di alunni con disabilità, figli di migranti sul totale degli alunni figli di migranti.

Questo numero monografico è volto, pertanto, a riportare l'attenzione a questo specifico tema che va considerato sia come un oggetto di ricerca, ma anche di intervento educativo, da approfondire e da diffondere non solo in ambito accademico, ma anche nei contesti scolastici, sociali, professionali e sanitari impegnati quotidianamente a costruire processi di integrazione e di inclusione. Queste due specifiche appartenenze che si connettono e si intersecano alle altre (di genere, sessuale, generazionale e sociale), se non adeguatamente considerate, possono compromettere i progetti di vita delle persone migranti, anche con ricadute economiche sul loro percorso migratorio individuale e familiare. Inoltre il minore migrante con disabilità può risultare ulteriormente penalizzato anche da rappresentazioni che sembrano attribuire all'appartenenza culturale un ruolo marginale nella sua costruzione identitaria.

La presenza di ogni bambino e di ogni bambina nei contesti si arricchisce di significatività quando si oggettivano reciprocità e condivisione ed è così che quel bambino e quella bambina, quel ragazzo o quella ragazza esprimono, ad un livello per lui o per lei possibile, un significato reale del loro essere, del loro esistere e del loro agire implementando così una graduale completa conoscenza di sé, che diventa, via via, espressione della loro identità. Questo vale maggiormente, nel caso dei minori migranti

con disabilità, poiché l'agire, il fare e l'essere possono veicolarsi e definirsi utilizzando i tratti caratteristici della loro appartenenza culturale.

Come curatori ci preme sottolineare alle lettrici e ai lettori i due principali scopi di questo numero. Il primo è quello di fare il punto sullo stato dell'arte, sulla ricerca interdisciplinare e sulla progettazione di interventi educativi nei diversi contesti sopra citati; il secondo, invece, è teso a sviluppare uno sguardo differente verso la disabilità, e la sua rappresentazione, da considerare come una realtà culturalmente determinata che varia da un contesto all'altro e da un'epoca all'altra (come del resto lo è anche la stessa azione educativa): aspetto che ci auguriamo di approfondire in chiave antropologica in un prossimo numero della rivista (Quaranta, 2006; Devereux, 2007). Negli articoli sono presenti interessanti riflessioni a partire dagli orientamenti teorici e metodologici della Pedagogia Speciale e Interculturale con lo scopo di realizzare pratiche e interventi inclusivi che, speriamo, possano accompagnare il lavoro di ricercatori, educatori e insegnanti.

Bibliografia

- Bolognesi I. (a cura di) (2011), *Disabilità e diversità culturale*. In «Educazione interculturale», n. 1, pp. 5-142.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore.
- Caldin R., Dainese R. e Argiropoulos D. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-38.
- Caldin R. e Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola*. In Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, pp. 89-114.
- Dainese R. (2013), *Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola*. In «Studium Educationis», Vol. 3, pp. 103-112.
- Devereux J. (2006), *Saggi di etnopsichiatria generale*, Milano, Armando.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali*. In «Ricerche Pedagogia e Didattica», n. 5, 2010, pp. 1-26.
- Friso V. e Pileri A. (2019), *Disabilità e migrazione: quali intrecci d'inclusione nella scuola primaria?* In «L'integrazione scolastica e sociale», n. 18, pp. 72-94.
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, FrancoAngeli.
- Quaranta I. (2006), *Antropologia medica. I testi fondamentali*, Milano, Cortina.

Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori

A double membership: minors and adults with disabilities from migratory routes

Andrea Canevaro
Professore emerito
Università di Bologna

Sommario

L'inclusione è ecosistema. Dovremmo imparare dall'empowerment. Un essere umano che viene al mondo con una disabilità, o che crescendo sembra avere Bisogni Speciali, deve poter sviluppare un proprio progetto. Che deve appoggiarsi al progetto degli adulti che gli vivono accanto. Abbiamo tutti bisogno di un progetto. La o il migrante vuole soprattutto cercare una vita migliore. Chi porta un problema può portare anche una risorsa. Progettare insieme. Scoprire la passione di un essere umano adulto. Intrecciare la propria passione, i vincoli di appartenenza e i dati di realtà.

Parole chiave: inclusione, disabilità, progetto, intreccio, passione, appartenenza, realtà.

Abstract

Inclusion is ecosystem. We should learn from empowerment. A human being who comes into the world with a disability, or who, growing up, seems to have Special Needs, must be able to develop his own project. That he has to lean on the project of the adults who live next to him. We all need a project. The migrant above all wants to look for a better life. Who brings a problem can also bring a resource. Design together. Discover the passion of an adult human being. Intertwining one's passion, the bonds of belonging and the data of reality.

Keywords: inclusion, disability, project, weave, passion, membership, reality.

1. Cosa è inclusione?

La verità non 'abita' soltanto 'l'uomo interiore', o meglio, non v'è 'uomo interiore': l'uomo è nel mondo, e nel mondo egli si conosce. Quando ritorno in me a partire dal dogmatismo del senso comune o dal dogmatismo della scienza, io trovo non un nucleo di verità intrinseca, ma un soggetto votato al mondo.

Merleau-Ponty M. (1945/1965)

L'inclusione è ecosistema. È il superamento delle logiche autoreferenziali disposte per categorie separate. Le esigenze di una persona anziana possono trovare risposte che valgono allo stesso modo per una persona giovane con deficit motorio. Risposte inclusive. Elogio dell'eterogeneità, delle contaminazioni. Prendiamo sul serio ciò che diceva Nadine Gordimer (1923/2014): la solitudine – che è assenza di contaminazioni – è vivere senza responsabilità sociali. La contaminazione è un riconoscimento reciproco. Di chi? Di qualcuno che non aspettavamo. Oltre che, va da sé, di chi sta aspettando. Respiriamo la stessa aria e stiamo sotto lo stesso cielo: se uno qualsiasi inquina, tutti ne pagano le conseguenze. La contaminazione fra agricoltori e cacciatori, nella nostra preistoria, fu decisiva per l'evoluzione degli esseri umani, in un processo di emancipazione delle identità. Che ci permette di superare l'identità come gabbia e capire che siamo tutti dei migranti, tutti frutto di contaminazioni.

Quando indicate un intero gruppo di persone con un unico termine, come per esempio musulmani, agite come se voleste sbarazzarvene: non sapete più distinguere i singoli individui. Il nome, la parola vi avrà così impedito di comportarvi come un essere umano in relazione con altri esseri umani (Krisnhamurti, 2003/2005, p. 85).

Dovremmo imparare dall'empowerment. Arjun Appadurai (2011) è uno studioso, antropologo, statunitense e indiano, di Mumbai, che chiamavamo Bombay. Ha studiato e studia i processi di globalizzazione e di self-empowerment (auto implementazione). Da studioso e ricercatore ha capito che può imparare da chi vive nella povertà e non si fa sommergere, non fa naufragio.

I poveri di Mumbai hanno vissuto un'evoluzione avviata dai gabinetti. Creati e curati questi, la qualità della vita è cambiata, e i numeri dei bambini sopravvissuti e avviati alla vita adulta, sono cambiati. È cambiata la scolarità. La salute. Un cambiamento complessivo. E tutto questo non ha *bucato* lo schermo, diventando notizia sensazionale. I poveri sono rimasti poveri. Ma stanno meglio e scoprono che la povertà non è una condanna senza appello. Chi è educatore, anche di sé stesso, ha bisogno di impraticarsi dell'incrementare, dell'empowerment. E del minimalismo della micro osservazione. Perché i cambiamenti possono essere avviati e realizzati da una novità relativamente piccola. Quella giusta, che si produce inserendosi bene nel tessuto. E come si scopre questa novità che chiamiamo giusta? La logica del domino può aiutare a trovare la risposta. Tale *prospettiva inclusiva* logica è basata:

- sulle possibilità combinatorie;
- sull'individuazione *creativa* delle combinazioni (domino colore, ma anche domino numeri, domino figure, ecc.);
- sul valore dei collegamenti;
- sulla necessità di non lasciare un pezzo di domino senza collegamenti;
- sulla possibilità di *attaccare* un nuovo pezzo o pedina da qualsiasi parte.

Nel domino non c'è un verso del pezzo che può pretendere di essere il verso più importante, quello da cui è obbligatorio partire. È anche la logica dell'intreccio. C'è un proverbio canadese che dice che un adulto deve regalare a un bambino le radici e le ali. Nessuno può fare il danno di recidere le radici, ma deve anche sviluppare le ali. In generale, le radici devono svilupparsi sotto terra, nascoste; e tirar fuori le radici vuol dire far morire una pianta. È interessante, nelle prospettive inclusive, capire come alimentare le radici. E noi crediamo che un buon modo di concimare, di alimentare il terreno e di far bene alle radici sia nel metodo dialogico: incontrarsi, scambiare, e mai tagliare. Vuol dire percepire che vi sono delle radici e che si sviluppano le ali. In un linguaggio meno poetico, parliamo di *istituito*, le radici, e di *istituente*, le ali.

2. La schiena e la gerla

Utilizziamo una descrizione, facendola diventare metafora. Pierluigi Cappello descrive il lavoro di un artigiano che costruisce gerle. Una gerla dovrà essere appoggiata a una schiena.

La gerla e la schiena devono essere una cosa sola, se la gerla va da una parte e la schiena tira dall'altra, è come quando due persone litigano e ne escono solo offese e dolori e magari anche le botte. C'è una gerla per ogni schiena e la gerla va trovata nella schiena di chi la deve portare e, per trovarla, prima bisogna conoscere la schiena,

altrimenti cominciano i litigi e non è bello, specie se si va su in montagna e si è soli (Cappello, 2013, p. 104).

Un essere umano che viene al mondo con una disabilità, o che crescendo sembra avere Bisogni Speciali, deve poter sviluppare un proprio progetto. Che deve appoggiarsi al progetto degli adulti che gli vivono accanto. Per contribuire al progetto di chi sta crescendo, bisogna conoscere i progetti di chi gli vive accanto. Il malinteso può essere ritenere che il progetto degli adulti possa essere annullati e sostituiti dalla realizzazione del progetto di vita di chi sta crescendo. Chi sta crescendo può avere un deficit, accompagnato da handicap in qualche modo condivisi con chi gli sta attorno.

Se chi gli vive accanto viene da un paese povero, che progetto aveva, e come può mantenerlo vivo ora che è costretto a tener conto delle condizioni particolari di quella creatura? È importante riformulare il progetto degli adulti, per fornire un appoggio – come per la gerla e la schiena – al progetto di chi cresce. Come per l'artigiano, pur sapendo qualcosa (costruire gerle) è più importante lavorare su quello che non si conosce (la schiena).

Il mondo è diviso. L'analisi della distribuzione della disabilità ci mostrerebbe un diagramma con una parte del mondo caratterizzata da colori meno intensi e una parte del mondo caratterizzata da colori molto intensi. Il colore intenso indica la presenza di un numero elevato di handicappati. Colora paesi dove per lo più scarseggia l'acqua, dove le abitazioni mancano, dove il cibo è scarsissimo e dove la qualità della salute in generale è di livello bassissimo. La cecità e la sordità in particolare sono più diffuse laddove mancano risorse di base. Un numero molto elevato di handicappati a seguito di incidenti (e un contributo speciale alla disabilità è causato dalle mine) è segnalato in almeno 63 paesi. Secondo le stime dell'UNICEF (2013) i paesi con un certo sviluppo economico e industriale saranno caratterizzati da un calo di circa il 14% del totale dei bambini con handicap, mentre i paesi che solitamente consideriamo meno sviluppati subiranno un incremento addirittura del 47%. Il mondo, lo ripetiamo, è diviso. Possiamo far finta di non accorgercene e ritenere la divisione un dato *naturale*; oppure possiamo cercare di muoverci per realizzare un movimento di cooperazione tra i diversi popoli e i diversi paesi. Con la premessa che la cooperazione non può essere tale se perpetua rapporti di dipendenza sul falso presupposto che alcuni paesi siano migliori di altri. È chiaro che determinate condizioni determinino maggiori e migliori possibilità per alcuni di essi e non per altri (come succede d'altra parte per gli individui); ma un momento, un periodo o una condizione non devono diventare sinonimo di una stabile situazione di subordinazione.

Chi emigra verso paesi più ricchi, probabilmente non ha un progetto nel senso che possiamo leggere consultando:

Un progetto consiste, in senso generale, nell'organizzazione di azioni nel tempo per il perseguimento di uno scopo predefinito, attraverso le varie fasi di progettazione da parte di uno o più progettisti. Scopo finale è la realizzazione di un bene o servizio il cui ciclo di sviluppo è gestito tipicamente attraverso tecniche di project management. Il progetto si caratterizza per la preventiva individuazione di azioni, tempi, risorse, ruoli e aspettative di risultato che vengono definite a seguito di un'analisi preliminare in ordine a:

- risultati attesi (aspettative di risultato/obiettivo da conseguire);
- caratteristiche del contesto (opportunità e limiti);
- ruoli e risorse disponibili (professionalità, disponibilità, risorse finanziarie, tempo, ecc.).

La o il migrante vuole soprattutto cercare una vita migliore. Accetta tutto quello che incontra in un mondo che non conosce. Accetta sfruttamento, lavoro illegale, spaccio, prepotenze... ritenendole scalini di una scala che porta al mondo in cui potrà avere una vita migliore. È un paradosso amaro: in questo modo, fa parte della popolazione più esposta a infortuni che rendono invalida una persona.

3. Progettare insieme

Gerla e schiena devono progettare insieme, ammettendo che le parti più importanti della progettazione partono dall'ammissione delle rispettive ignoranze, rompendo la polarizzazione che vorrebbe da una parte chi sa e dall'altra chi ignora.

La coprogettazione sviluppa alcuni punti:

- Accoglie, anche in progress, informazioni e suggerimenti: ogni evoluzione è frutto di un processo bottom-up. Un processo bottom-up può avere una rappresentazione ecosistemica.

L'ecosistema apre ad alcune possibilità:

- la serendipità, che indica una scoperta imprevista, apparentemente fortuita, certamente fuori dallo schema del controllo razionale dei protocolli di ricerca scientifica;
- richiama il senso importante del non isolare una funzione rispetto almeno a un'altra;
- fa scoprire che a volte l'isolamento di una funzione può creare un disfunzionamento sterile complessivo;
- l'intreccio di funzioni fra loro del tutto dissimili, può portare a un funzionamento creativo, fecondo.

La coprogettazione cambia radicalmente il significato di controllo. Si dovrebbe avvicinare al senso del controllo della pressione arteriosa, o dei pneumatici. Un controllo nell'interesse del progetto, e non per sanzionarlo.

La coprogettazione non si conclude. È sempre un inizio e una continuazione possibile.

Proviamo a ipotizzare un percorso di coprogettazione, con una dinamica ricorsiva che può collegarsi all'economia circolare:

1. Finalità generali;
2. Obiettivi;
3. Azioni di supporto;
4. Azioni proponibili;
5. Riformulazione degli obiettivi;
6. Nuove azioni proponibili;
7. Verifica di pertinenza sostenibile;
8. Documentazione contaminante.

E si ricomincia...

Chi porta un problema può portare anche una risorsa. Può svilupparsi un adattamento reciproco in una dinamica coevolutiva per la costruzione del bene comune. La qualità è certamente un processo, che deve contenere diverse variabili, permettendo di capire in che punto si è di una dinamica progressiva. La qualità non può essere un fotogramma distaccato ma deve essere il film, con la possibilità di vedere come si va avanti e di poter rimediare a possibili errori, a momenti in cui le situazioni non sono favorevoli per mille ragioni da esplicitare e non essere penalizzati non avendo una qualità che permetta l'assunzione di risorse.

È una situazione che ha bisogno di essere considerata con due tempi: se il fotogramma nel film ci rappresenta una situazione di non buona qualità l'avviso permette di capire se questa situazione viene affrontata instaurando un processo di miglioramento; il secondo tempo è per l'assunzione di eventuali misure di carattere penalizzante o per influire con risorse sulla crescita, sulla dotazione. Se la considerazione è in un solo tempo, il fotogramma istantaneo dice che questo non merita e quell'altro neanche, con la conclusione che i ricchi saranno sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri: le situazioni scadenti si confermeranno tali e quelle non scadenti si confermeranno brillanti.

Cosa può accadere? L'induzione a non iscriversi a una certa scuola perché con una qualità che non attira risorse.

Il processo della qualità è una situazione quanto mai complessa non risolvibile in poche mosse. La qualità è un processo complesso, dinamico e che va esaminato in queste componenti quanto mai interessanti anche per chi professionalmente vorrebbe raggiungere una condizione di buona pratica dell'integrazione.

4. Adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori.

Nelle storie di vita che troviamo in Ceccarelli e Cocever (2019), possiamo scoprire molte cose interessanti, anche per quanto riguarda i migranti. Ne sottolineiamo due. La prima riguarda l'abitazione. Chi ha avuto un incidente sul lavoro e ne ha ricavato un'invalità permanente, investe quello che può sulla propria casa. Sembra che vogliano fare capire quanto sia necessario avere una *base sicura*².

La seconda riguarda la propria passione per qualcosa. Molte persone cercano di fuggire. Dal loro lavoro. Dalla disoccupazione. Dalla vecchiaia. Dalla solitudine. Chi cresce forse è in fuga dall'infanzia in famiglia, dalla scuola, dalla propria immagine che è diventata stretta. Non sa dove andare ma scappa. Nella fuga di fuggire, cade. Cosa fare? Valutare chi cade? Chiamare uno specialista? O aiutare accompagnando?

Senza escludere il contributo eventuale dello specialista, nell'accompagnamento vi è una risposta che permette di fare un po' di strada insieme, che se non altro dovrebbe evitare la fuga in solitudine. Chi accompagna non scappa, ma fa strada con chi scappa. Questo permette, anche procedendo in silenzio, di confrontare punti di vista diversi. Chi scappa ha solo in mente la fuga. Chi accompagna guarda anche avanti. È come la guida indiana che accompagna silenziosa, a volte precedendo e altre seguendo. È un silenzio eloquente. Chi scappa ha forse già sentito molte prediche, molte raccomandazioni, e le parole gli scivolano addosso senza fare presa. Se nell'accompagnamento silenzioso viene fuori una rara parola, può avere valore, riabilitarne l'uso. Le parole erano percepite come espressione di un potere, e chi scappa, fugge probabilmente proprio dal rapporto di dipendenza da un potere. Ha bisogno di essere accompagnato dalla propria passione.

Per Antonio Cerasa (2018) è opportuno partire dal contesto, per scoprire la passione di un essere umano. È utile richiamare uno studioso, Robinson (2009/2012), che ha scritto un libro, tradotto in italiano e che ha nel titolo un invito: *The element. Trova il tuo Elemento cambia la vita*. Trova il tuo elemento e cambia la vita? Cosa vuol dire? Vuol dire cercare in noi stessi quello che Robinson chiama *elemento*, e che potremmo anche chiamare *passione*. Robinson nel suo libro indica molti esempi. Il tale a scuola era una frana finché non ha dato retta alla sua passione per la musica. Era il suo elemento. E a partire da lì ha costruito il suo progetto. Con un successo che non era garantito. Comportava un rischio. È il rischio di chi accetta una sfida aperta, senza vincitore prestabilito. Attivare un progetto, mettersi in viaggio, significa anche questo: saper sopportare il rischio. Una passione, coltivata e disciplinata, fa uscire di casa. Sapendo che

la casa è una base sicura: può lasciarla. La ritroverà. Muoviamo nella prospettiva che va dall'essere messi da parte al far parte. Far parte di una casa e di una famiglia. Far parte di una scuola. Far parte di una società. Far parte essendo compatiti? Far parte con una propria passione, anche piccola e apparentemente inutile? Intrecciamo passioni operose.

La marionetta Pinocchio è diventato un essere umano quando ha salvato Geppetto che stava per annegare. Diventare umani è far posto ad altri. È rompere la polarizzazione che mette da una parte chi ha bisogno di aiuto e dall'altra parte chi dà aiuto. Chi ha bisogno di aiuto? Tutti. Chi può fornire aiuto? Tutti. Il fatto di avere limiti non significa a priori qualcosa di negativo; e neanche di positivo. I limiti non sono definiti una volta per tutte. Possono indicare spazi vuoti, che danno più risalto a quelli pieni; e che, a loro volta, possono richiamare attenzione. I limiti del pieno e del vuoto sono, o possono essere, significativi. Tutti mettiamo radici, nomadi come siamo tutti noi esseri umani, dove troviamo speranza.

Nel suo celebre *Il cammino dell'uomo*, Martin Buber narra la seguente storia di Rabbi Eisik, figlio di Rabbi Jekel di Cracovia.

Dopo anni e anni di dura miseria, Eisik ricevette in sogno l'ordine di andare a Praga per cercare un tesoro sotto il ponte che conduce al palazzo reale. Quando il sogno si ripeté per la terza volta, Eisik si mise in cammino e raggiunse a piedi Praga. Ma il ponte era sorvegliato giorno e notte dalle sentinelle ed egli non ebbe il coraggio di scavare nel luogo indicato. Tuttavia tornava al ponte tutte le mattine, girandovi attorno fino a sera. Alla fine il capitano delle guardie, che aveva notato il suo andirivieni, gli si avvicinò e gli chiese amichevolmente se avesse perso qualcosa o se aspettasse qualcuno. Eisik gli raccontò il sogno che lo aveva spinto fin lì dal suo lontano paese. Il capitano scoppiò a ridere: «E tu, poveraccio, per dar retta a un sogno sei venuto fin qui a piedi? Ah, ah, ah! Stai fresco a fidarti dei sogni! Allora anch'io avrei dovuto mettermi in cammino per obbedire a un sogno e andare fino a Cracovia, in casa di un ebreo, un certo Eisik, figlio di Jekel, per cercare un tesoro sotto la stufa! Eisik, figlio di Jekel, ma scherzi? Mi vedo proprio a entrare e mettere a soqqadro tutte le case in una città in cui metà degli ebrei si chiamano Eisik e l'altra metà Jekel!». E rise nuovamente. Eisik lo salutò, tornò a casa sua e dissotterrò il tesoro sotto la stufa con il quale costruì la sinagoga intitolata *Scuola di Rab Eisik, figlio di Jekel*. (1990, p. 56)

Riposizionamento significa possibilità che un individuo si ricollochi rispetto a una mappa di percorso che ne permetta degli sviluppi diversi da quello che sembrava – per riprendere un termine utilizzato da Sergio Neri – il suo destino. Riposizionarsi significa capire che non si è su una strada nella nebbia e che bisogna solo seguire quel marciapiede, quella linea tratteggiata, ma scoprire che vi sono crocicchi, incroci, anzitutto per evitare di percorrerli senza badare a chi viene da un'altra direzione ma anche per capire la possibilità di cambiare strada migliorando la propria situazione. È un linguaggio figurato ma neanche tanto. Vi è la possibilità, che abbiamo spesso praticato, di individuare un percorso che colleghi la situazione che una persona vive nell'attualità a un luogo ideale che vorrebbe raggiungere e che sembra precluso per la sua condizione, per il suo modo d'essere. È possibile collegare questi due punti in un ipotetico spazio-mappa, scoprendo che non vi è il deserto tra i due punti: vi sono altri elementi che compongono il paesaggio della vita futura, collegata alla vita passata e alla vita presente: un paesaggio più ampio in cui ci si posiziona, apre possibilità di percorrere delle strade e di raggiungere delle posizioni più vicine a quel luogo ideale anche se non fosse raggiunto.

In Ceccarelli e Cocever (2019), nei racconti di vite spezzate da incidenti e ricostruite su una passione, troviamo Harroud Ahmed, marocchino, sposato, padre di una bambina di 5 anni. In Marocco ha parenti e amici. Anche in Italia. Ci sono gli amici, i fratelli, tanti perché suo padre ha sposato tre mogli e ogni moglie ha messo al mondo figli. Tanti e molto legati. Anche suo padre è paralizzato. Ha avuto un ictus alla testa, e anche lui come Harroud, è sulla sedia da diversi anni. È assistito, male, secondo il figlio, in Marocco. Vuole aiutare le persone di altri Paesi che non hanno neanche una sedia a rotelle. Sta cercando carrozzelle usate. Perché negli altri Paesi non hanno neanche una sedia. In Marocco, dice, se non hai i soldi per comprarti una sedia, stai a letto. Per questo ha cominciato a rendere utilizzabili carrozzelle dismesse, per poi portarle in Marocco. La sua passione è organizzare gli aiuti, essere attivo nell'aiutare gli altri.

El Harhour Abdulkader è tunisino. La sua passione? Lo studio della matematica. Una passione che deve riorganizzare dopo essersi spezzato facendo, lui laureato e con un master, lavori da manovale nell'edilizia.

5. La crisi e l'intreccio.

Per fare una treccia ci vogliono tre fili, tre nastri, tre capi. Chi cresce, come chi è cresciuto, deve poter contare su una treccia, che è più forte di un filo solo. Lo studioso delle crisi Jared Diamond (1937/ 2019) ci invita a pensare alla crisi come a un momento di verità, un punto di svolta in cui la differenza tra la realtà che precede quel momento e la realtà che lo segue è molto più marcata che nella maggior parte degli altri momenti. Per certi aspetti, le crisi possono essere utili, ma, sostiene Diamond, solo se per uscirne si utilizza un compromesso che metta insieme qualcosa di abituale e rassicurante e qualcosa di nuovo, attraente e inquietante. Noi preferiamo usare la parola *intreccio*. Intrecciare la propria passione, i vincoli di appartenenza e i dati di realtà.

Il progetto incontra l'appartenenza – per es. a un profilo professionale collegabile a una passione – e i vincoli che comporta. Tocchiamo con questo uno di quei binomi cari a Bauman, cioè la possibilità che vi sia un procedere nell'affermazione della propria identità senza trascurare il legame di appartenenza. È tipico del linguaggio, questo: entriamo nella vita, entriamo in un linguaggio che ha delle regole; se accetto le regole posso fare in modo che il linguaggio diventi l'espressione della mia originalità e la mia originalità sarà tale se viene anche capita come tale. Se non accetto le regole io non uso il linguaggio, io uso delle espressioni che sono incomprensibili, e quindi non è più un'originalità compresa, diventa un'originalità temuta, diventa una originalità sofferente, incapace questa sofferenza di essere minimamente partecipata, compresa, se non dallo specialista forse, e forse anche lo specialista non è del tutto sicuro di capire ma è suo dovere dire che capisce per tranquillizzare gli altri.

Originalità fuori dall'appartenenza diventa stramberia senza fine, diventa qualche cosa di spaventoso, ma la possibilità, invece, di vivere la propria identità attraverso l'appartenenza – e quindi i vincoli che l'appartenenza ha – diventa un'espressione in cui la fatica e anche eventualmente la sofferenza hanno un premio, come la conoscenza.

Questa prospettiva dell'intreccio può essere espressa empiricamente con queste parole: «procediamo in quello che si può». È vero. Quello che si può oggi, però, non è quello che si potrà domani. La nostra è una strada di montagna. Si va avanti, si vede qualcosa; ma alla svolta si vede altro. Bisogna però che gli insegnanti, e nello specifico quelli specializzati per il sostegno, ci siano, e vivano con continuità l'impegno professionale. Diversamente, ogni pezzo di strada è un ricominciare da capo. Le rappresentazioni di sé e dell'altro sono un elemento importante della prospettiva

inclusiva. La diversità dovuta a un deficit, può far nascere una rappresentazione forse generosa, ma non collegata alla finalità per cui ci si trova in un contesto. Un progetto è un percorso e non solo il punto d'arrivo. Una finalità può attivare un'attenzione selettiva ed escludente, con giustificazioni umanitarie («non ce la fa, poverino»), difensive («gli altri hanno diritto a imparare, e la sua presenza è un ostacolo»), tecniche («deve avere un progetto particolare, solo per lui; ci vuole lo specialista»), di competenze professionali («nessuno mi ha mai detto come fare»), o altre ancora.

Un essere umano, da quando nasce, può suscitare nelle persone che gli sono accanto comportamenti che non sembrano dettati da una riflessione, e che vengono vissuti come istintivi. È in questa dimensione che viene sviluppato il rapporto fra chi cresce e chi vive in quello che chiamiamo il ruolo materno. È un rapporto che viene vissuto come *naturalmente* evolutivo. Il corsivo vorrebbe avvertire chi legge di considerare tutta l'imprecisione di quella parola. E anche la possibilità che abbiamo di sostituirla con un'altra parola: *istintivamente*. Sembra che tutto, per quel rapporto fra chi cresce e chi vive il ruolo materno, sia dettato dalla natura.

Quello che stiamo dicendo, o meglio scrivendo, è un'imprecisa sintesi di qualcosa di molto più complesso, e tale da richiamare una varietà di contributi da antropologi culturali, pediatri, psicologi, storici, e l'elenco potrebbe continuare. Vogliamo dire a chi legge, che ce ne rendiamo conto. Ma il nostro interesse è un altro.

Se quel *naturale* o *istintuale* può essere vissuto come funzionante, e quindi andar bene quando tutto è *normale*, tutto si complica quando tutto diventa speciale. Questo avviene se chi cresce presenta una sua disabilità: possiamo capire che le persone adulte, e in particolare chi occupa un ruolo materno, si pongano seri dubbi su tante questioni della vita di tutti i giorni. Andrà bene il gesto che mi verrebbe istintivo fare? Se piange, cosa vuol dire? E se non piange? Sembra di vivere accanto a un extraterrestre. Ci vuole qualcuno specialista, che sappia e dica cosa fare e cosa non fare, cosa dire e come e quando. La nostra naturalezza sparisce. Ne siamo espropriati.

Chi sta crescendo come chi è cresciuto dovrebbe essere abitato da – o abitare in – un progetto. E un progetto ha bisogno di cure e di spazi. Ha continuamente bisogno di manutenzione. Manutenzione come capacità di stare, anche invisibili, nell'imperfetto perfettibile. La compagnia dell'imperfetto esige mediatori, umani e materiali, per formare continuamente una rete, da percorrere, da rattoppare quando si strappa, da rinforzare sapendo *fare nodo*, sapendo scomparire nell'intreccio, e riapparire per proseguire.

E ha bisogno di rischi, anche se può sembrare strano. Ma i rischi fanno parte del futuro, e il progetto va nel futuro. Se le cure, nel presente, diventano eccessive, magari proprio per il timore dei rischi e il desiderio di non correrne, finiscono per non aprire gli spazi e le prospettive di incertezza, che è anche prospettiva di possibilità. E un progetto ne ha bisogno. Chi sta crescendo come chi è cresciuto deve essere abitato da un progetto. Deve abitare in un progetto. Se non è un progetto con i famigliari, sarà un progetto degli specialisti. Il rischio è che il progetto degli specialisti trasformi tutti in esecutori passivi. E che gli stessi famigliari si rifugino, anche incoraggiati in tal senso, nella dimensione affettiva solitamente riservata a un bambino che deve ancora crescere.

Abbiamo bisogno di persone competenti attorno a noi, ma anche di persone incompetenti. Per chi sta crescendo come chi è cresciuto può sembrare rassicurante ma invece essere avvilente avere un contorno di sole persone competenti, e per di più competenti nei suoi riguardi. Le competenze sono tali rispetto a qualcosa di già conosciuto, e quindi, per quanto siano importanti e utili, sono ancorate al passato, già classificate. Chi vive in un progetto, e quindi in una prospettiva futura, ha bisogno di competenze ancora da giocare, ancora da classificare. E da verificare, quindi. Non

possono escludere, ripetiamo, qualche rischio. Chi sta crescendo come chi è cresciuto, e questo può sembrare paradossale, ha bisogno di avere a che fare con un po' di incompetenze: questo lascia lo spazio per il formarsi delle sue competenze. Ha bisogno di gesti incompleti, o interrotti, che possano essere completati e compiuti con il suo apporto. Ha bisogno di innovazioni. Ma, attenzione: l'innovazione non è soltanto una novità. È la novità che ha il riconoscimento del passaggio a regime. Che significa l'applicazione della novità in una realizzazione non eccezionale ma ripetibile, e che può dare risultati eccezionali. È il caso del telescopio. Galileo ha utilizzato una novità, che non ha inventato, e l'ha applicata a una ricerca sistematica con risultati straordinari. L'eccezionalità dei risultati fa passare in secondo piano la sistematicità dell'applicazione della novità, che costituisce innovazione. Vi sono novità che rimangono prototipi e non diventano innovazioni, o a causa di un costo elevato del prototipo, e anche per la debolezza dell'aspetto organizzativo. Chi cresce ha bisogno di innovazioni, che nascono dalla sua presenza originale e unica. E che, proprio perché sono innovazioni, garantiscono l'originalità nell'appartenenza. La possibilità di essere individuo, unico e originale, e sociale, capace di essere nello stesso tempo parte di un quadro più ampio.

Philip Zimbardo (2007/2008) fece uno studio, diversi anni fa, attraverso una simulazione – va sottolineato che a tutti i partecipanti era noto che era una vicenda simulata, in un contesto simulato – in un ambiente penitenziario. Lo fece come fanno gli statunitensi che hanno grandi fondi a disposizione: costruì all'interno di una università un ambiente carcerario talmente realistico che poteva essere scambiato per un carcere vero. Coinvolse quindi delle persone tranquille, che non avevano assolutamente nessuna storia precedente che le potesse segnalare come in qualche modo disturbate e formò, casualmente, due gruppi, uno di persone che entravano nella parte di detenuti e l'altro di persone che entravano nella parte di guardie carcerarie. Dopo qualche tempo, sospese l'esperimento, accorgendosi che la situazione degenerava e i detenuti subivano angherie, ingiustizie, crudeltà inaudite da parte di quelli che erano entrati nella parte di guardie carcerarie. Il tutto era finto e tutti sapevano che era finto, ma erano tutti talmente calati nella parte da ritenere utile, per l'esperimento e per la parte che interpretavano, assumerne tali caratteristiche.

Zimbardo sospese l'esperimento e non diede seguito alla pubblicazione dei risultati, anche perché ne era rimasto colpito, spaventato. Ma passati diversi anni si accorse che era utile riordinare i materiali e pubblicare quella ricerca, perché il mondo viveva le degenerazioni di guerre in cui persone miti e tranquille, per il solo fatto di indossare una divisa, in contesti simulati e a maggior ragione in situazioni belliche, assumevano condotte e comportamenti di una crudeltà impensabile. Abbiamo saputo tutto attraverso documentazioni *ingenue*, fotografie e riprese con telefonini fatte per gli amici e finite a giornali. Erano soldati – uomini, donne – di leva, che vivevano abitualmente una vita civile molto comune ed erano capitati in un contesto di guerra per uno stipendio maggiorato e non certo per scelte belliche e bellicose.

Il libro di Zimbardo è stato tradotto in italiano nel 2008, un anno dopo l'edizione statunitense. Anni prima, il lettore italiano aveva potuto leggere il libro di Stanley Milgram (1974/1975) che, a suo tempo, ebbe una larga risonanza. Milgram, come Zimbardo, organizzò un'esperienza simulata. I partecipanti, anche questi scelti con il parametro della più tranquilla normalità, non erano al corrente che il soggetto in una cabina di vetro, era un attore; non sapevano che le scosse elettriche sempre più intense ad ogni risposta sbagliata alle domande che ciascun partecipante poneva, erano scariche inesistenti e l'attore simulava un dolore sempre più forte, fino a simulare uno svenimento; i partecipanti ritenevano che tutto fosse vero, ma insistevano, ubbidendo alle richieste di

quella che ritenevano fosse una sperimentazione scientifica. In base a quelle richieste, non esitarono a mostrarsi capaci di far soffrire, e quindi di essere crudeli. Siamo ubbidienti esecutori di chi comanda avendo un'autorità scientifica, specialistica e insindacabile.

Nel 1968 era stato pubblicato il libro di don Lorenzo Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*.

Note

¹ L'espressione *base sicura* nasce dalle due teorie, della mente e dell'attaccamento. Chi è ormai cresciuto è lontano, relativamente, da queste realtà. Chi cresce cerca di avere un punto di riferimento, appunto una *base sicura*. Sicura tanto da, appunto, poterla lasciare per esplorare il mondo, ed essere tranquilli perché la ritroveremo. Chi è cresciuto ha già esplorato, con più o meno successo. Ora deve riordinare le esplorazioni a suo tempo fatte, e cercare di capire se e come ancora utilizzarle. L'espressione fa riferimento a uno studioso della teoria dell'attaccamento: Bowlby J. (1989), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina.

Bibliografia

- Appadurai A. (2010), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano, Editore et al.
- Bauman Z. (2009), *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Buber M. (2014), *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo Edizioni.
- Caldin R. e Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola. Un approfondimento sugli alunni disabili figli di genitori migranti o adottati da famiglie italiane*. In Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R., *L'integrazione nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, pp. 89-114.
- Caldin R. (2019), *Disabilità, inclusione e centralità della scuola. Attualità e dimensioni prospettive*. In «SCHOLÉ», Vol. 2, Brescia, Morcelliana, pp. 163-177.
- Caldin R. (2019), *Inclusione*. In L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Morcelliana, pp. 259-264.
- Caldin R. (2019), *Perché la pedagogia speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari*. In S. Besio e R. Caldin (a cura di), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Milano, Guerini Scientifica, pp. 55-67.
- Caldin R. e Righini G. (2017), *Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. È un bisogno educativo speciale?* In «Studium Educationis», Vol. 3, pp. 39-53.
- Cappello P. (2013), *Questa libertà*, Milano, Rizzoli.
- Ceccarelli D. e Cocever E. (2019), *Storie sulla pelle. Vivere (e raccontarsi) dopo un infortunio*, Trento, Erickson.
- Cerasa A. (2017), *Expert brain: Come la passione del lavoro modella il nostro cervello*, Milano, FrancoAngeli.
- Cyrulnik B. e Malaguti E. (2001), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erikson.
- Dainese R., *Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola*. In «STUDIUM EDUCATIONIS», Vol. 3, pp. 103-112.
- Diamond J. (2019), *Crisi. Come rinascono le nazioni*, Torino, Einaudi.
- Favaro G. (2002), *Mediazione e intrecci di culture. Percorsi di didattica interculturale*. In D. Demetrio e G. Favaro (a cura di), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, 12^a, Milano, FrancoAngeli, pp. 108-147.

- Favaro G. e Fumagalli M. (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Roma, Carocci.
- Favaro G. e Luatti L. (a cura di) (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, 6^a, Milano, FrancoAngeli.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Firenze, Giunti.
- Merleau-Ponty M. (1948/1962), *Senso e non senso*, traduzione italiana di P. Caruso, Milano, Il Saggiatore.
- Merleau-Ponty M. (1945/1965), *Fenomenologia della percezione*, traduzione italiana di A. Bonomi, Milano, Il Saggiatore.
- Milani L. (1968), *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Milgram S. (1974/1975), *Obbedienza all'autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, Milano, Bompiani.
- Morin E. e Kern A. B. (1993/1994), *Terre-Patrie*, trad. it. *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina.
- Nichols T. (2017), *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Roma, Luiss.
- Rahnema M. (2003/2005), *Quando la povertà diventa miseria*, Torino, Einaudi.
- Robinson K. e Aronica L. (2009/2012), *The Element. Trova il tuo Elemento. Cambia la vita*, Milano, Mondadori.
- Scuola di Barbiana (1976), *Lettera a una Professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Pievani T. (2019), *Imperfezione. Una storia naturale*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, 6^a Roma, Carocci.
- Santerini M. (2004), *Cittadinanza e intercultura*. In G. Favaro e L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, 6^a, Milano, FrancoAngeli, pp. 136-144.
- Veronesi I. (2005), *L'alfabeto di Sergio Neri. Le parole del pensiero pedagogico di un grande educatore*, Gardolo di Trento, Erickson.
- Wikipedia, *Progetto*. In <https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto> [consultato il 07/11/2020].
- Wolfensberger W. (1972), *The principle of Normalization in Human Services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger W. (1991), *La valorisation des rôles sociaux*, Genève, Éd. Des Deux Continents.
- Zimbardo P. (2007/2008), *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?*, Milano, Raffaello Cortina.

Promuovere l'*inclusione interculturale* delle famiglie migranti dei bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia¹

Promote the *intercultural inclusion* of migrant families of children with disabilities in early childhood education services

Valentina Pennazio
Professoressa associata
Università di Macerata

Franco Bochicchio
Professore ordinario
Università di Genova

Sommario

Il contributo propone una riflessione sulle principali difficoltà che la famiglia migrante con un bambino con disabilità si trova ad affrontare. A partire dall'analisi critica della letteratura esistente sull'argomento, e recuperando gli esiti di colloqui avvenuti con alcune famiglie migranti, il contributo intende riflettere sulle strategie relazionali e progettuali utili per promuovere, all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, processi educativi realmente inclusivi capaci di incentivare la partecipazione attiva delle famiglie e dei bambini che sperimentano la doppia appartenenza: quella della cultura di origine e quella della disabilità. L'obiettivo è quello di sensibilizzare e guidare educatori e insegnanti nella predisposizione di pratiche inclusive che sappiano considerare in maniera congiunta la doppia appartenenza.

Parole chiave: disabilità, intercultura, servizi 0-6, inclusione, strategie d'intervento.

Abstract

The paper proposes a reflection on the main difficulties that the migrant family with a child with disabilities is facing. Starting from the critical analysis of the literature on the subject and from the results of the interviews that took place with some migrant families, the contribution intends to reflect on the relational and planning strategies useful for promoting, within early childhood education services, truly inclusive educational processes capable of encouraging the active participation of families and children who experiment this double belonging: culture of origin and disability. The objective is to raise awareness and guide educators and teachers in the preparation of inclusive practices that know how to jointly consider double membership.

Keywords: disability, intercultural, 0-6 educational services, inclusion, interventions strategies.

Introduzione

L'attivazione di processi educativi inclusivi, in particolare nei contesti educativi per la prima infanzia (0-6), non può e non deve tralasciare la promozione di interventi volti a offrire un sostegno alle famiglie che vivono un duplice livello di difficoltà: l'interazione con un contesto culturale differente da quello di provenienza e la gestione della condizione di disabilità del figlio. Il discorso su disabilità-migrazione e servizi per l'infanzia è complesso perché implica diversi piani di riflessione. A titolo esemplificativo, le ricerche del settore (Cesaro, 2016; Pennazio, 2017), in riferimento alla dimensione della disabilità, hanno dimostrato che la partecipazione di un bambino con bisogni educativi speciali all'interno dei servizi educativi 0-6 (con particolare riferimento ai nidi d'infanzia) non è scontata e molteplici sono le difficoltà a livello familiare che possono agire da freno nella scelta di questi servizi educativi da parte dei genitori. Tra gli ostacoli

prevalenti, le ricerche (Pennazio, 2017) hanno evidenziato una percezione errata della famiglia circa la capacità degli stessi servizi educativi di far fronte alle esigenze di crescita, sviluppo e recupero del bambino e dei suoi bisogni correlati alla tipologia di disabilità. Tale concezione, che tende a privilegiare nell'approccio relazionale con il figlio con disabilità l'aspetto medico/riabilitativo più che quello educativo, induce a rimandare alla scuola dell'infanzia l'ingresso del bambino nel contesto sociale extra-familiare. Le ricerche (Cesaro, 2016; Pennazio, 2017) hanno inoltre dimostrato come le famiglie giustifichino tale scelta con la necessità di non sottrarre tempo ai momenti di riabilitazione ritenuti fondamentali in un certo periodo di sviluppo e di crescita. In questa logica, le aspettative delle famiglie, la presenza di un progetto esistenziale da rivedere e il modo di concepire la stessa disabilità in una prospettiva più o meno ottimista, influenzano il modo in cui i genitori si dimostrano aperti o meno a una relazione di fiducia con i servizi educativi e disposti dunque, a valorizzare i momenti educativi, di scambio e socialità che al loro interno il bambino può vivere. Se queste sono solo alcune delle difficoltà incontrate generalmente quando si avvia un percorso di inclusione di un bambino con disabilità nel nido d'infanzia (per un approfondimento sull'argomento si rimanda a Pennazio, 2017), che cosa accade quando la famiglia e il bambino con disabilità da accogliere provengono da un'altra cultura? Le strategie relazionali da utilizzare sono le stesse o richiedono diversi accorgimenti in base al contesto di provenienza? La concezione della disabilità è influenzata dalla cultura di appartenenza? Come influisce la stessa concezione di disabilità sull'accettazione o meno di interventi educativi proposti alle famiglie? Come deve attuarsi il sostegno alla genitorialità?

Dopo aver presentato gli approfondimenti teorici sull'argomento e ripreso alcune testimonianze di famiglie migranti con bambini con disabilità, il contributo intende riflettere su alcuni accorgimenti che educatori e insegnanti dovrebbero osservare per promuovere una buona inclusione, tra cui: le modalità di comunicazione-relazione prescelte al fine di favorire la cura del clima relazionale e il confronto tra pratiche educative culturalmente differenti; le metodologie di progettazione adottate relativamente a interventi educativo e didattici, all'organizzazione e allestimento dell'ambiente che dovrebbero rispondere alle logiche dell'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002) e dell'*Universal Design For Learning* (UDL) (Rose, Meyer, 2002) e infine, gli *adattamenti* previsti per rendere alcune pratiche interculturali (Assenza, 2017; Bolognesi, 2010; Giampaolo *et. al.*, 2017) accessibili a tutti rispondendo in questo modo alle esigenze tipiche della condizione di disabilità.

1. Difficoltà delle famiglie migranti di bambini con disabilità

In questi ultimi anni, i servizi per la prima infanzia hanno iniziato a ragionare sulla questione dell'appartenenza culturale riconoscendone il suo importante ruolo nel processo di inclusione e valorizzazione dei bambini con background migratorio e delle loro famiglie (Pescarmona, 2019). Sono stati attivati dunque, numerosi studi nazionali (Bolognesi *et.al.*, 2006; Gobbo, 2016; Mantovani, Bove, 2016) e internazionali (Tobin, 2016; Tobin *et.al.*, 2013) volti a mettere in evidenza come i servizi educativi per la prima infanzia possano favorire l'accoglienza, l'incontro, il dialogo tra culture differenti in modo del tutto naturale ed essere considerati, dunque, terreno di negoziazioni tra diverse idee di infanzia e pratiche educative (Pescarmona, 2019) ma anche spazi di transizione dove è possibile cadere in incomprensioni reciproche (Bolognesi *et.al.*, 2006; Pescarmona, 2019).

Mentre il discorso relativo all'appartenenza culturale è stato e continua a essere ampiamente indagato, lo stesso non può dirsi per quello relativo alla *doppia appartenenza* migrante-con disabilità (Armani, 2018; Caldin, 2012; El-Lahib e Wehbi, 2012; Goussot, 2011; Mei, 2011) che richiede un livello di analisi molto più approfondito in quanto condizione che aggiunge difficoltà a una situazione già di per sé molto complessa. Il migrante arriva, infatti, nel Paese di accoglienza spogliato di tutte quelle relazioni familiari e amicali fondamentali che contribuiscono generalmente al benessere personale (possibilità di confronto/comforto) e agiscono da supporto durante i periodi critici come quello rappresentato dalla nascita di un bambino con disabilità (Bini, 2017, 2018). In queste situazioni, alle difficoltà di inserimento sociale e lavorativo tipiche di ogni migrazione si aggiungono quelle di gestione proprie di ogni condizione di disabilità che, in questi casi, deve essere affrontata dalla famiglia in solitudine senza poter disporre dell'appoggio parentale e della rete amicale.

Nell'esperienza migratoria, come ben evidenziato da Bini (2017), la disabilità di un figlio costituisce in generale un ulteriore fattore di stress che amplifica le difficoltà quotidiane e le problematiche di inserimento sociale. L'intensità di tali difficoltà dipende in parte, anche dal progetto migratorio della famiglia stessa. Infatti, può esserci differenza nel modo di affrontare le difficoltà derivanti da questa doppia appartenenza tra una famiglia che abbandona il Paese di origine alla ricerca di un futuro migliore (soprattutto lavorativo) e si imbatte poi, nell'esperienza della disabilità di un figlio e una famiglia che abbandona il Paese di origine proprio in funzione della disabilità del figlio attratta, ad esempio, dalle culture, pratiche e politiche inclusive del Paese di accoglienza (Caldin *et.al.*, 2010). In quest'ultimo caso, la famiglia si dimostrerà più aperta e disponibile ad accogliere le proposte educative e riabilitative offerte dai servizi.

La letteratura al riguardo (Argiropoulos, 2012) evidenzia come le famiglie migranti con figli con disabilità sperimentino in maniera amplificata rispetto alle famiglie autoctone nella stessa situazione la solitudine, il disorientamento determinato sia dalle difficoltà linguistiche, economiche, lavorative, sia dalla mancanza di una rete di supporto consolidata che può essere di aiuto nella gestione del bambino, sia dalla poca informazione sui diritti delle persone con disabilità che determina molto spesso incomprensioni che sfociano in chiusura verso qualsiasi proposta progettuale. A questi elementi si aggiunge la non conoscenza delle associazioni di volontariato che preclude la possibilità di ricevere un aiuto e di costruire nuovi legami nel territorio (Leonardi, 2012).

La variabilità dell'intensità di questi aspetti dipende anche dalla tipologia stessa della famiglia (istruzione, lavoro ad esempio) dalle caratteristiche specifiche (a livello di conoscenza/competenza) con le quali la famiglia accede nel Paese di accoglienza e che la rendono diversamente attrezzata nell'affrontare il nuovo contesto sociale e il confronto con le istituzioni educative.

Come emerso da alcune testimonianze di genitori migranti con figli con disabilità (di cui si parlerà nel paragrafo 3), mentre la famiglia autoctona di un bambino con disabilità, potendo contare sul supporto della rete parentale (durante il lavoro ad esempio) e non riconoscendo nell'immediato l'utilità del nido d'infanzia per il proprio bambino tende a non sceglierlo come una possibile esperienza di crescita, lo stesso non accade per la famiglia migrante con un bambino con disabilità che, trovandosi sola, privata dell'appoggio parentale e amicale, vede nel servizio educativo l'unico supporto per gestire le difficoltà che incontra nella vita quotidiana (ad esempio la cura e custodia del bambino durante il lavoro) indipendentemente dal fatto che ne riconosca o meno la valenza educativa e formativa. Quest'ultimo aspetto rimanda a un altro piano di analisi ben evidenziato in letteratura da Leonardi (2012) che richiede di tenere in considerazione

i differenti riferimenti culturali a livello educativo delle famiglie migranti; la difficoltà nel comprendere il linguaggio burocratico degli operatori e nel distinguere fra le cure mediche e la presa in carico educativa ed esistenziale.

Per i genitori che non possono contare su una solida rete sociale i servizi alla persona ed educativi diventano, quindi, i principali punti di riferimento nel percorso di riabilitazione e inclusione del bambino e nel sostegno alla genitorialità (Dainese e Gori, 2012).

Diverse prospettive culturali della disabilità

Molteplici elementi sono implicati, dunque, nella modalità con cui le famiglie migranti con bambini con disabilità approcciano sia i servizi educativi per la prima infanzia sia i servizi sanitari e sono più o meno disposte ad accettare eventuali interventi educativi e riabilitativi. La concezione culturale della disabilità (Goussot, 2010), risulta essere uno tra gli elementi che rende le famiglie più o meno predisposte a collaborare con i servizi nella stesura di un Progetto Educativo e di Vita per il proprio bambino. Se, come sostiene Goussot (2011), la concezione di disabilità è culturalmente determinata, si comprende come questa influenzi inevitabilmente anche le differenti pratiche di cura. Portare in superficie le varie rappresentazioni della disabilità insite nella famiglia diventa un'azione necessaria a cui operatori socio-sanitari, educatori e insegnanti devono far fronte se si pongono come obiettivo la creazione del dialogo e dell'avvicinamento di prospettive culturali differenti (necessari a evitare possibili forme di conflitto). Inoltre, bisogna considerare che gli stessi educatori potrebbero essere, a loro volta, custodi di rappresentazioni sulla disabilità (Camedda e Santi, 2016; Montesano e Straniero, 2019; Pinelli e Fiorucci, 2019) e sulla questione culturale che necessitano di essere portate in superficie, analizzate attraverso il confronto dialogico per evitare l'attuazione di approcci relazionali e comunicativi disfunzionali alla creazione di un legame di fiducia con la famiglia.

Un altro elemento che non può essere sottovalutato è rintracciabile nei diversi modelli con cui alcune culture guardano alla disabilità, spesso basati su *credenze* anche religiose che ne riconducono la causa a forze ancestrali (Tognetti Bordogna, 2004). Si tratta di modelli che si distanziano da quelli europei, il cui riferimento è connesso a elementi bio-psico-sociali tipici della prospettiva dell'ICF (WHO, 2001), e che influenzano le modalità con le quali, come famiglia, si reagisce alla disabilità (paura, rassegnazione, senso di colpa), al percorso di cura proposta (accettandolo o meno), all'elaborazione delle aspettative sulla qualità della vita del bambino (Bini, 2017) e alle proposte educative.

Nell'interpretazione delle diverse rappresentazioni culturali della disabilità e dei concetti di cura gli educatori dei servizi per la prima infanzia possono incontrare anche difficoltà linguistiche con il rischio di incorrere in incomprensioni che ostacolano sia l'instaurarsi di un dialogo sereno con le famiglie (Bini, 2018) sia la co-costruzione di un Progetto Educativo orientato alla crescita armoniosa del bambino. Per poter redigere un Progetto Educativo e di Vita efficace per il bambino con disabilità è fondamentale infatti, la piena collaborazione della famiglia che, nel rispetto della sua cultura, deve essere aiutata dagli educatori a comprendere il valore educativo/formativo/di sviluppo delle azioni che il servizio orienta verso il bambino e a comprendere il potenziale che come famiglia può mettere a disposizione del servizio per il raggiungimento del benessere complessivo del bambino.

2. Analisi dei bisogni dalla voce delle famiglie migranti con figli con disabilità

Nell'ambito di una ricerca esplorativa condotta nei nidi d'infanzia della Liguria negli anni 2015-2016 finalizzata a estrapolare gli elementi ritenuti dalle famiglie di bambini con disabilità e dagli educatori fondamentali per la creazione di un servizio inclusivo (Pennazio, 2017), è stata effettuata, nella fase di avvio, un'intervista ai genitori che ha coinvolto solo un esiguo numero di famiglie migranti con bambini con disabilità non essendo la questione della doppia appartenenza il focus specifico dell'indagine. Nonostante ciò, gli spunti di riflessione forniti dai genitori migranti sono stati molteplici tanto da orientare la predisposizione per il futuro di un'analisi interamente dedicata alla condizione della doppia appartenenza.

La traccia dell'intervista prevedeva la stessa tipologia di domande per le famiglie autoctone e per quelle migranti con la richiesta di ulteriori specificazioni per queste ultime (ad esempio: da quanti anni erano in Italia; le motivazioni che le avevano spinte ad abbandonare il loro Paese di origine, se disponevano o meno di una rete parentale/amicale, se avevano un lavoro). Le domande comuni vertevano su questioni quali: motivazioni che avevano spinto a scegliere/non scegliere il servizio nido per il proprio bambino; valore attribuito al servizio in rapporto alla disabilità del bambino; strategie relazionali/comunicative adottate dagli educatori risultate attrattive per la famiglia; organizzazione degli spazi, dei tempi e dei materiali del servizio.

Per l'analisi delle interviste è stata adottata la metodologia *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012) che ha portato a estrapolare, per le famiglie migranti di bambini con disabilità, le categorie identificate nella tabella seguente (Tab.1).

CATEGORIE	CONTENUTI
MOTIVAZIONI NELLA SCELTA DEL SERVIZIO EDUCATIVO	Esigenze di lavoro e necessità di custodia del bambino Mancanza di un supporto parentale/amicale
VALORE ATTRIBUITO AL SERVIZIO IN RAPPORTO ALLA DISABILITÀ DEL BAMBINO	Nessuna possibilità di recupero per il bambino Possibilità di recupero per il contatto con altri bambini Possibilità di recupero per la presenza di personale esperto
ESIGENZE RELAZIONALI/COMUNICATIVE NELL'INCONTRO CON IL SERVIZIO	Possibilità di condividere giochi con altri bambini Possibilità di dialogare e spiegare Sentirsi compresi nelle proprie esigenze Riconoscimento e valorizzazione delle proprie modalità di cura
ORGANIZZAZIONE DEGLI SPAZI, DEI TEMPI E DEI MATERIALI DEL SERVIZIO	Interessamento verso le abitudini del bambino (alimentari, relazionali, comunicative) Poter disporre di informazioni/suggerimenti utili per la gestione della disabilità (servizi sul territorio) Sentirsi coinvolti nelle attività del servizio (partecipare alla setesura del progetto d'intervento per il bambino) Spazi puliti e allegri Spazi comunicativi (immagini ad esempio) Tempi flessibili (adeguamento alle esigenze lavorative della famiglia; ai momenti di riabilitazione del bambino) Materiali ricchi e vari

Tab.1: Categorie estrapolate dall'analisi delle interviste alle famiglie migranti

In relazione alle domande specifiche è emerso che le famiglie erano in Italia (all'epoca dell'intervista) da circa 3-5 anni. Alla base della scelta di abbandonare il Paese d'origine sono emerse soprattutto esigenze lavorative e, solo in un caso, il trasferimento è stato

dettato dalla disabilità del figlio. La maggior parte delle famiglie intervistate (4 su 6) ha dichiarato di non avere il supporto della rete parentale ma di essersi creata nuovi legami amicali nel Paese di accoglienza. Al momento dell'intervista, almeno uno dei componenti della famiglia disponeva di un lavoro (anche se in alcuni casi non rispondente al titolo di studio posseduto). Per quanto riguarda le domande comuni, le risposte fornite dalle famiglie migranti (Tab.1) sono state condizionate dalle caratteristiche specifiche delle famiglie (cultura, religione, fattori economici, motivazioni dell'abbandono del Paese d'origine, istruzione, presenza o meno di una rete amicale/parentale) e hanno portato a riflettere sulle possibili azioni da mettere in atto in ambito educativo per favorire la promozione di un reale processo di inclusione, facendo leva sugli aspetti culturali: creare un rapporto di fiducia con la famiglia; sostenere la genitorialità; estrapolare il bisogno emergente per fornire risposte accoglienti; promuovere un lavoro di rete con il territorio.

3. Interventi per favorire l'inclusione interculturale nei servizi per la prima infanzia

Nel presente paragrafo si cercherà di fornire una descrizione dettagliata di ogni azione ritenuta fondamentale in rapporto al bisogno emerso dalle interviste, per promuovere inclusione supportandola con le posizioni presenti in letteratura.

Creare un rapporto di fiducia

La famiglia, essendo il contesto primario del bambino, diventa parte integrante del lavoro di rete con la scuola, i servizi educativi e socio-sanitari nonché interlocutore privilegiato nella costruzione del Progetto di Vita (Bini, 2018). Questo significa che educatori e insegnanti dovranno lavorare fin dall'inizio per creare con i genitori migranti un legame di fiducia e promuovere la loro co-partecipazione nella realizzazione di azioni educative che hanno come obiettivo prioritario il benessere del bambino. La creazione di questo legame di fiducia, prima con le famiglie e poi con i bambini e le bambine, esige di tenere conto di alcune variabili riconducibili alla dimensione culturale e religiosa della famiglia, alle sue conoscenze e competenze (oltre che della situazione economica) da cui dipendono non solo una determinata idea di bambino, di cura, di educazione ma anche di disabilità.

Le ricerche sull'inclusione del bambino con disabilità al nido d'infanzia (Cesaro, 2016; Pennazio, 2017) hanno dimostrato che la creazione di un legame di fiducia attraverso la messa in atto di adeguate strategie relazionali, comunicative, progettuali e didattiche diventa il presupposto che induce la famiglia a scegliere l'esperienza del nido per il proprio bambino con disabilità. Quando il bambino con disabilità da accogliere proviene da un contesto culturale differente la situazione richiede una maggiore attenzione e cura per oltrepassare la tendenza degli educatori a privilegiare solo uno dei due aspetti (disabilità o cultura di appartenenza). Sebbene risulti evidente che la soluzione migliore sia l'assunzione di quell'«approccio meticcio» di cui parla Goussot (2007) è vero anche che, se l'obiettivo è la creazione di un legame di fiducia, nel primo approccio con la famiglia è bene porre particolare attenzione alla dimensione culturale. Lo sguardo attento sulla dimensione culturale, religiosa, conoscitiva consente infatti, all'educatore e all'insegnante di cogliere l'idea di bambino, educazione, cura e disabilità della famiglia e conseguentemente approcciarsi ai genitori utilizzando non i parametri della propria cultura e/o religione ma considerando le specificità della cultura e/o religione che caratterizza quella famiglia (Bolognesi, 2010). Le interviste hanno evidenziato che,

spesso, le famiglie migranti possono condividere i discorsi sulla disabilità ma in alcuni casi provengono da Paesi in cui i sistemi sociali adottano strategie e forme di intervento (istituti e scuole speciali, allontanamento dalla vita sociale per tenere i minori con disabilità protetti) che non corrispondono al modello inclusivo italiano (Pennazio *et.al.*, 2015). Anche i modelli di cura possono essere differenti, privilegiando, ad esempio, la presenza di diverse figure di riferimento. Quest'ultimo aspetto racchiude al suo interno elementi di positività rintracciabili nella maggiore disponibilità delle famiglie migranti rispetto a quelle autoctone ad affidare il proprio bambino ai servizi educativi a condizione che siano stati ben interpretati gli impliciti culturali.

L'analisi delle interviste ha evidenziato inoltre, che il primo elemento fondamentale per poter accogliere all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia un bambino migrante con disabilità e attuare interventi didattici efficaci, è la creazione di un legame di fiducia con la famiglia che origina quando questa si sente ascoltata e valorizzata nelle sue proposte, e di rispetto reciproco che si concretizza nell'accettazione da parte degli educatori di alcune pratiche di cura e alcune modalità educative/relazionali tipiche della cultura di appartenenza della famiglia.

Curare il processo dialogico

La cura della dimensione comunicativa diventa un altro aspetto imprescindibile identificato dalle famiglie e implica, nella pratica, l'utilizzo di un linguaggio semplice anche per gli aspetti più tecnici (così come indicato dall'*Index for Inclusion*) ed empatico, la promozione di un pensiero autentico, libero da interpretazioni dettate dalla propria cultura, la cura della prossemica rendendola rispettosa delle modalità tipiche della cultura che si ha di fronte, la sospensione di ogni forma di giudizio. Attraverso il processo dialogico, la formulazione di domande ai genitori sotto forma di *racconto di una storia* gli educatori hanno la possibilità di assumere la prospettiva della famiglia, cogliendone il progetto migratorio che fa da cornice alla loro esperienza e guida le loro aspettative in rapporto ai loro bisogni. La presenza del mediatore linguistico-culturale diventa molto importante in queste circostanze perché può facilitare la comprensione tra due realtà differenti facendo chiarezza in particolare sui concetti di cura e di disabilità (Bini, 2018; Frascà, 2011; Pescamarona, 2019); accogliere gli interessi e le esigenze della famiglia decodificandoli in modo da renderli evidenti ai servizi educativi; chiarire alle famiglie sia il funzionamento del servizio affinché possano muoversi in esso autonomamente (Bini, 2018) sia le modalità con le quali viene attuata la presa in carico del bambino con disabilità specificando il diverso ruolo dei servizi educativi e socio-sanitari. In questo modo le famiglie vedono soddisfatto quel bisogno espresso durante le interviste di sapere nel dettaglio che cosa attendersi dall'uno e dall'altro servizio. Per garantire una maggiore comprensione del servizio educativo, come suggerito dall'*Index for Inclusion*, sarebbe necessaria la traduzione almeno in una delle lingue maggiormente conosciute (inglese, francese, spagnolo) dei documenti del servizio relativi al funzionamento (Progetto Pedagogico) o alla presa in carico del bambino con disabilità (PEI).

Valorizzare un approccio flessibile

Le ricerche (Pennazio, 2017) hanno mostrato che una delle parole chiave quando si lavora con la disabilità è *flessibilità*. Come ben evidenziato nelle interviste, il termine assume ancora più valore nella presa in carico di un bambino che sperimenta la doppia appartenenza. Il servizio educativo deve mostrarsi alla famiglia flessibile nella

rivisitazione dei propri dispositivi educativi-didattici andando incontro non solo alle esigenze di cura educativa dei bambini ma anche a quelli di riabilitazione che potrebbero condurre a uscite anticipate o ingressi ritardati (spesso segnalati dalle famiglie come ostacoli alla partecipazione del bambino ai servizi educativi per la prima infanzia perché non contemplati dal servizio stesso) ma anche alle esigenze stessa della famiglia (ad esempio lavorative). In relazione a quest'ultimo aspetto, le ricerche (Bolognesi, 2010) dimostrano la necessità di modificare i tempi dell'ambientamento, accorciandoli rispetto ai tempi tradizionali previsti dalla struttura per andare incontro alle esigenze lavorative della famiglia migrante che, non potendo contare su una rete familiare e amicale, ha urgenza di affidare il bambino durante la propria assenza. Si sorpassa dunque, l'idea di tempo del bambino, solitamente un tempo lento (Ceciliani, 2016) per far fronte al tempo dei genitori (Bolognesi, 2010).

Sostenere la genitorialità

Dopo aver creato il legame di fiducia con la famiglia migrante è importante lavorare sulla promozione della co-partecipazione e della co-educazione della famiglia attuando forme di sostegno alla genitorialità. Alcune famiglie hanno dichiarato, durante le interviste, la necessità di poter disporre di suggerimenti utili per gestire dal punto di vista educativo la disabilità del figlio e di sentirsi parte attiva di quanto proposto al loro bambino. L'analisi del decreto 65/2017, che sancisce l'istituzione del nuovo sistema integrato, mette in evidenza la centralità del ruolo assunto dalla famiglia nel processo educativo del servizio e la conseguente necessità di prevederne un coinvolgimento attivo, riflettendo su un rinnovamento delle pratiche in funzione di un innalzamento della qualità dell'offerta educativa del servizio stesso (Bove, 2019).

Per incentivare la partecipazione alla vita del servizio educativo dei genitori migranti con figli con disabilità è necessario quindi attuare strategie educative che, come sostiene Milani (2018), siano in grado di fare spazio ai genitori, accogliendo i diversi modi di essere genitori e di essere figli; le diverse forme familiari e le molte culture educative (Bove, 2019). Si tratta cioè di partire dal presupposto che le metodologie di partecipazione e co-educazione non possono essere generalizzate ma richiedono di essere personalizzate in rapporto alle caratteristiche culturali/religiose di ogni famiglia che, come si è avuto modo di argomentare ed estrapolare dalle interviste, influenzano l'idea di educazione complessiva, quella di bambino, di cura e di disabilità. Attraverso l'assunzione di una postura dialogica, empatica, di ascolto e di non direttività, l'educatore e l'insegnante (Rayana, 2010) riescono a promuovere forme di co-partecipazione e di co-educazione in cui i genitori migranti di bambini con disabilità possono riscoprire le loro competenze genitoriali, conoscere forme possibili di relazione con il proprio bambino, apprendere modalità inedite per intraprendere con lui attività ludiche e aprirsi all'interazione con altre famiglie. Come ben evidenziato da Bove (2019) l'educatore cerca di costruire buone esperienze di relazione con i bambini e con i loro genitori partendo dall'osservazione e dal riconoscimento delle risorse di ciascuna coppia adulto-bambino predisponendo poi adeguati spazi e ambienti di gioco (secondo la prospettiva dell'UDL).

Creare un lavoro di rete (tra servizi del territorio e famiglie)

Per la piena riuscita del processo di inclusione del bambino con disabilità figlio di migranti nei servizi 0-6, un elemento cruciale è rappresentato dal lavoro di rete in cui si concretizza la piena collaborazione tra i servizi socio-sanitari, il sistema educativo e il

sistema familiare. Tale aspetto è sottolineato anche dalla Legge 104/92 secondo cui servizi educativi e socio-sanitari devono collaborare con l'obiettivo di individuare interventi congiunti riabilitativi ed educativi capaci di garantire al bambino con disabilità lo sviluppo e l'acquisizione delle competenze necessarie per socializzare, apprendere e impadronirsi delle autonomie fondamentali. Come sostiene Argiropoulos (2012), la costruzione di legami sul territorio e il sostegno alle famiglie in difficoltà sono strettamente correlati alla predisposizione di alcune strategie inclusive. Tra queste, l'autore identifica: la promozione della formazione di gruppi cooperativi genitoriali misti; il coinvolgimento delle associazioni etniche e di volontariato in sinergia con la rete dei Servizi Territoriali; l'attivazione del servizio di Assistenza Domiciliare nei casi di grave disabilità con il coinvolgimento sia del settore pubblico che privato; l'introduzione, a livello legislativo, del rilascio del permesso di soggiorno per motivi di sostegno alla disabilità al fine di favorire i ricongiungimenti familiari finalizzati alla cura e all'assistenza di parenti con disabilità (Argiropoulos, 2012).

Conclusioni

In considerazione dei molteplici livelli di difficoltà che l'accoglienza di famiglie migranti con bambini con disabilità determina, viene da domandarsi se gli approcci metodologici fino ad ora adottati nei servizi educativi per la prima infanzia siano funzionali o meno a estrapolare i bisogni doppiamente differenti e a mettere in atto azioni realmente inclusive. L'analisi delle riflessioni presentate nei paragrafi precedenti unitamente a quella dei colloqui avvenuti con gli educatori che hanno partecipato alla ricerca di cui si è fatto cenno nel presente contributo (Pennazio, 2017) ha evidenziato la mancanza di progetti specifici dedicati a gestire mediante metodologie e strategie didattiche inclusive l'accoglienza di famiglie migranti con bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia. È emerso, soprattutto in relazione agli educatori privi di una formazione specifica al riguardo, una tendenza ad affrontare la problematica determinata dalla doppia appartenenza in maniera disgiunta. Ne consegue, la strutturazione di progetti declinati per favorire da un lato l'inclusione dei bambini con disabilità e dall'altro quella dei bambini provenienti da differenti contesti culturali. Nella pratica didattica, la tendenza è quella di privilegiare il versante della disabilità e attuare di conseguenza strategie di intervento abituali, previste in relazione alle specifiche situazioni di disabilità, tralasciando l'aspetto culturale che invece, come si è avuto modo di argomentare, può influenzare in maniera positiva o negativa la realizzazione del processo di inclusione nel suo complesso.

Secondo Goussot (2007) occorre adottare un paradigma meticcio basato su interventi globali che pongano attenzione alle due dimensioni. Si tratta di un approccio multidisciplinare che permette di analizzare il fenomeno della migrazione e della disabilità da più prospettive, favorendo il dialogo tra diversi punti di vista, tra diversi modelli culturali e discipline (Goussot, 2007). Tra gli aspetti ritenuti fondamentali in questo approccio merita un'attenzione particolare il discorso sulla formazione interculturale degli educatori e degli insegnanti così come sostenuto anche nell'ambito di ricerche del settore (Peeters *et.al.*, 2015; Picchio e Mayer, 2019; Silva *et.al.*, 2020). Soprattutto in relazione ai servizi per la prima infanzia, in cui sono previste molte azioni di cura legate all'età dei bambini che frequentano tali servizi, la formazione interculturale e inclusiva diventa imprescindibile per consentire una facilitazione dei processi comunicativi con le famiglie e allenare gli educatori ad assumere un atteggiamento di apertura verso l'altro.

Queste considerazioni rappresentano il punto di partenza che spingono a ipotizzare per il futuro, indagini più accurate circa le modalità diffuse con le quali educatori e insegnanti fanno fronte alla problematica. Dalle informazioni estrapolate potrebbero originare percorsi formativi loro dedicati in cui poter apprendere le tecniche e gli strumenti per rilevare le attese specifiche delle famiglie, le strategie per impostare una relazione efficace con le famiglie, le pratiche per garantire inclusione (con la proposta di possibili adattamenti di pratiche inclusive e ideazione di nuove). Infine, sarebbero auspicabili percorsi di ricerca azione nei quali offrire a educatori e insegnanti la possibilità di sperimentare percorsi progettati analizzandone in comune le implicazioni, le ricadute le eventuali modifiche da apportare.

Note

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso dagli autori. Nello specifico, Franco Bochicchio ha curato l'Introduzione e le Conclusioni, Valentina Pennazio i paragrafi 1, 2 e 3.

Bibliografia

- Argiropoulos D. (2012), *Le famiglie*. In Caldin, R. (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp. 135-146.
- Armani S. (2018), *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione dei malati disabili e migranti*, Milano, FrancoAngeli.
- Assenza K. (2017), *La mediazione culturale in ambito scolastico: una strategia per l'inclusione*. In «Italian Journal of Educational Technology», Vol. 25, n. 1, pp. 31-43.
- Bini E. (2017), *Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano*. In «Culture e studi del sociale», Vol.2, n. 2, pp. 203-211.
- Bini E. (2018), *Accogliere famiglie con bambini disabili in contesti migratori. Scenari inclusivi a Bologna*. In «REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», Vol. 26, n.52, pp. 209-222.
- Bolognesi I. (2010), *Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol.5, no.1, pp. 1-20.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S. e Pileri A. (2006), *Di Cultura in Culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, Milano, Franco Angeli.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion*, Bristol, CSIE.
- Bove C. (2019), *Relazione e inter-connessioni tra asilo nido e famiglie in contesti multiculturali. Quale pedagogia della partecipazione oggi nei servizi educativi italiani?* In «POIÉSIS», Vol. 13, n. 24, pp. 222-239.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore.
- Caldin R., Argiropoulos D. e Dainese R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-38.
- Camedda D. e Santi M. (2016), *Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. In «L'integrazione scolastica e sociale», Vol. 15, n. 2, pp. 141-149.
- Cecilianani A. (2016), *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Roma, Carocci.

- Cesaro A. (2016), *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci.
- Dainese R. e Gori E. (2012), *Istituzioni educative e integrazione scolastica: risorse e criticità*. In R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp.79-126.
- El-Lahib Y. e Wehbi S. (2012), *Immigration and disability: Ableism in the policies of the Canadian state*. In «International Social Work», Vol. 55, n. 1, pp. 95-108.
- Giampaolo M. e Melacarne C. (2017), *Apprendere e insegnare le competenze interculturali a scuola: il progetto "I Have Rights"*. In «Rivista Formazione, lavoro, persona», Anno VII, n. 22, pp. 181-199.
- Gobbo F. (2016), *Educational Engagement, Care, and Inclusion: A Narrative about La Giostra, a Nursery School in Florence*. In «Studia Paedagogica», Vol. 2, n. 4, pp. 117-136.
- Goussot A. (2007), *Identità meticce, pratiche meticce. Suggestioni metodologiche nell'ambito della cura, riabilitazione, educazione*. In «Animazione sociale», XXXVII, pp. 46-53.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-26.
- Goussot A. (2011), *Disabilità, rappresentazioni e mondi culturali*. In «Educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti», Vol. 9, n. 1, pp. 11-26.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> [consultato il 15/05/2020].
- Leonardi B. (2012), *Famiglie, associazionismo e reti sociali*. In R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp. 127-134.
- Mantovani S. e Bove C. (2016), *How immigrant parents and teachers in Italy talk about each other*. In J. Tobin (eds.), *Preschool and Im/migrants in Five Countries*, Brussels, Peter Lang, pp. 167-180.
- Mei S. (a cura di) (2011), *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*, Bologna, Centro Ri.E.Sco.
- Milani P. (2018), *Partner si nasce o si diventa?* In «Bambini», n. 8, pp. 19-25.
- Montesano L. e Straniero A.M. (2019), *A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability*. In «Italian Journal of Special Education for Inclusion», Anno 7, n. 2, pp. 309-321.
- Peeters J., Cameron C., Lazzari A., Peleman B., Budginaite I., Hauari H. e Siarova H. (2015), *Impact of Continuous Professional Development and Working Conditions of Early Childhood Education and Care Practitioners on Quality, Staff-child Interactions and Children's Outcomes: A Systematic Synthesis of Research Evidence*, Ghent, VBJK.
- Pennazio V. (2017), *Il Nido d'infanzia come un contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.
- Pennazio V., Armani S. e Traverso A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 1, pp. 167-182.

- Pescarmona I. (2019), *I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali*. In «Rivista Formazione, Lavoro, Persona», Anno IX, n. 29, pp. 65-74.
- Picchio M. e Mayer S. (2019), *Transitions in ECEC Services: The Experience of Children from Migrant Families*. In «European Early Childhood Education Research Journal», Vol. 27, n. 2, pp. 285–296.
- Pinelli S. e Fiorucci A. (2019), *Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni*. In «MeTis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», Vol. 9, n. 1.
- Rayna S. (2010), *Parents-professionnels: la coéducation en questions*, Toulouse, Erès.
- Rose D., Meyer A. e Hitchcock C. (2005), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, Cambridge, Harvard Education Press.
- Schreier N. (2012), *Qualitative Content Analysis in Practice*, London, Sage.
- Silva C., Bajzát A., Lemkow-Tovias G. e Wastijn B. (2020), *Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from the research conducted in Italy, Spain, and Hungary*. In «European Early Childhood Education Research». In <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707365> [consultato il 15/05/2020].
- Tobin J. (eds.) (2016), *Preschools and im/migrants in five countries. England, France, Germany, Italy and United States*, Liege, Peter Lang.
- Tobin J., Arzubaga A., Keys J. e Adair J. (2013), *Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool for Children of Immigrants*, New York, Russell Sage Foundation.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004), *I colori del welfare. Servizi alla persona di fronte all'utenza che cambia*, Milano, FrancoAngeli.
- WHO, World Health Organization (2011), *International, Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Health Organization.

A partire dai genitori: la dimensione inclusiva tra logica riparatoria e promozionale nei primi anni di vita

Starting from parents: the inclusive dimension between reparatory and promotional view in the first years of life

Moira Sannipoli
Ricercatrice
Università di Perugia

Sommario

Il rapporto MIUR pubblicato nel maggio 2019 e relativo all'Anno Scolastico 2017/2018 attesta come gli alunni con disabilità con cittadinanza non italiana presenti nel nostro Paese siano pari al 13% dei certificati. Il numero crescente di bambini e bambine che vivono sulla propria pelle il tema della *doppia differenza* richiama con forza la necessità di mettere in campo un intervento reticolare che in prima battuta accompagni le figure parentali, spesso caricate, non solo di un compito complesso, ma anche di limitazioni in termini di accesso all'iter certificativo, alla comprensione della diagnosi, ad autentiche pratiche di cura educativa. La finalità di questo contributo è quella di presentare l'evoluzione degli interventi di sostegno alle famiglie, mettendo in particolare l'attenzione sulle possibilità offerte dalle esperienze educative domiciliari e dalla frequenza dei servizi educativi per l'infanzia. Si evidenzia con forza la necessità di un passaggio da approcci maggiormente basati su una dimensione riabilitativa e risarcitoria ad altri focalizzati su dinamiche di capitazione ed empowerment.

Parole chiave: genitorialità, diagnosi, servizi per l'infanzia, intervento domiciliare, alleanza educativa.

Abstract

The MIUR report published in May 2019 relating to the Academic Year 2017/2018 attests that pupils without Italian citizenship with disabilities in our country are equal to 13% of the certificates. The growing number of boys and girls living on their own skin the theme of the *double difference*, strongly recalls the need to bring into the field a reticular intervention that first accompanies the parental figures, often loaded, not only with a complex task, but also with limitations in terms of access to the certification process, to the understanding of diagnosis, to authentic practices of educational care. The aim of this contribution is to present the evolution of interventions to support families, focusing in particular on the possibilities offered by the home educational experiences and the attendance to ECEC services. It is strongly highlighted the need for a transition from approaches more based on rehabilitation and compensation to others focused on the capability and empowerment dynamics.

Keywords: parenting, diagnosis, ECEC services, home intervention, educational alliance.

1. Sostenere le famiglie: una sfida inclusiva

La cura educativa dei più piccoli da parte dei genitori è al centro di numerose riflessioni in ambito psicologico, pedagogico e sociale. Non si parla soltanto di un orizzonte di diritti, almeno formalmente riconosciuto, ma anche di evidenze di ricerca che, in maniera interdisciplinare, hanno posto l'educazione dei primi anni di vita come un vero e proprio investimento comunitario (Italia, 2016; Sabatinelli, 2016; Daniele, 2017). Nello sviluppo di ogni bambino e di ogni bambina si intrecciano insieme elementi biologici e componenti socio-culturali: siamo di fronte a un'architettura geneticamente predisposta, non autoreferenziale ma che si plasma ed evolve dentro una complessa rete di esperienze, stimolazioni, mediazioni che provengono dall'ambiente. Di fatto la fitta trama di apprendimenti espliciti e impliciti ridefinisce, modifica e adatta le strutture e le funzioni biologiche, andando a dipingere, di volta in volta, un quadro unico e irripetibile

(Shonkoff e Richmond, 2009; Cheyney-Collante e Cheyney, 2018). La consapevolezza di questa interazione, che non delega tutto alle condizioni di partenza ma si interroga sulle componenti educative esperite fin dalla nascita, pone al centro dell'attenzione il sostegno a chi ha compiti di cura, in termini economici, psicologici, sociali (Irwin, Siddiqi e Hertzman, 2007; Tamburlini, 2014; Black *et al.*, 2015). Investire e coltivare l'infanzia si traduce in maniera significativa nella possibilità di mettere in campo autentiche pratiche educative, che permettano al sistema nervoso di ottimizzare in termini quantitativi e qualitativi il proprio potenziale cognitivo, linguistico, motorio e socio-emotivo (Amadini, 2011). Il sostegno alla genitorialità per favorire la costruzione di politiche, culture e pratiche è stato posto al centro delle riflessioni e considerazioni maturate in relazione agli orientamenti e alle azioni inerenti all'ECEC (Early Childhood Education and Care), in particolar modo dalla Comunità Europea, che ne ha riconosciuto il ruolo strategico da un punto di vista educativo, sociale e relazionale. Nel rispetto della dimensione intima e informale che la caratterizza, la famiglia è comunque considerata come primo contesto di coesione sociale (*Recommendation of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*, 2006), connotandosi anche oltre una mera dimensione intrapersonale. Nella Comunicazione della Commissione Europea del 2011 (*Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of Tomorrow*) l'attenzione si è subito spostata sulla possibilità di un intervento di sostegno precoce di qualità, che possa fin da subito ridurre gli svantaggi sociali e culturali in maniera tempestiva e preventiva, mettendo in campo una rete tra servizi che, fin dai primi anni, si occupano, in termini educativi, dei più piccoli. Nel 2012 Eurochild ha pubblicato *Compendium of Inspiring Practices on Early Intervention and Prevention in Family and Parenting Support*, recuperando il tema del contrasto alle povertà educative e sostenendo l'importanza di un intervento di supporto familiare che possa includere una molteplicità di azioni, più o meno strutturate, ma fortemente partecipative e personalizzate, in base al grado di vulnerabilità e capacitazione delle famiglie stesse (Sen, 2014; Cardinale, 2018). Nel documento *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (Lazzari, 2016) i genitori sono definiti in termini di complessità nelle dimensioni sociali, culturali, religiose, economiche e al tempo stesso come gli alleati più importanti nell'intervento educativo nei primi sei anni di vita, evidenziando la necessità di una relazione di ascolto e fiducia.

Assumendo un posizionamento ecologico dello sviluppo (Bronfenbrenner, 2002), la centralità delle azioni ha valore se permette un progressivo lavoro di self-efficacy (Bandura, 1977) che può accrescere se adeguatamente sostenuto e incrementato. Questa scelta, centrata sulla necessità di attivare forme di cura verso il nucleo parentale al di là del riconoscimento di una componente problematica e deficitaria, è normata in Italia grazie alle Leggi 285/1997 e 328/2000. Se nella prima si prevede la necessità di pensare azioni in termini più educativi che riparatori, nella seconda si affida al sistema integrato di servizi il compito di sostenere le famiglie sia nei momenti di criticità che nelle sfide della quotidianità, attivando forme di empowerment che ricadono su tutto il sistema. Il sostegno alla genitorialità appare oggi una necessità universale, viste le tante fragilità e la precarietà di alcuni tessuti sociali; diventa però essenziale in situazione di doppia specialità, dove alla presenza di una differenza culturale, spesso vissuta purtroppo come elemento di svantaggio, si intreccia dinamicamente la nascita di un bambino o di una bambina con disabilità (Martinazzoli, 2012).

Nel rapporto MIUR pubblicato nel maggio 2019 e relativo all'Anno Scolastico 2017/2018 si legge come gli alunni con disabilità con cittadinanza non italiana presenti nel nostro Paese siano pari al 13% dei certificati. Il lavoro sinergico tra servizi sanitari ed

educativi è in questi casi essenziale, non soltanto per la duplice differenza (Goussot, 2010, 2011), ma perché richiama un pensiero progettuale incrociato: sostenere le famiglie per permettere un benessere degli adulti di riferimento e tentare di garantire ai piccoli l'opportunità di guadagnare il possibile in termini evolutivi (Caldin, 2011, 2012). «Saper sostenere le risorse e le competenze (presenti e/o latenti) personali e genitoriali, nonché le funzioni educative nonostante la sofferenza e il senso di impotenza che la disabilità genera intorno a sé» (Caldin e Cinotti, 2013, p. 94) è uno degli aspetti che questo contributo tenterà di analizzare.

2. Il rapporto con i servizi sanitari tra diagnosi e riabilitazione

La comunicazione della diagnosi rappresenta il momento di rottura rispetto agli immaginari e alle attese del progetto di vita familiare (Zanobini, Manetti e Usai, 2002; Bichi, 2006). La diagnosi irrompe e modifica l'intero equilibrio di coloro che chiama in causa, mostrandosi fin da subito come molto di più di un mero accertamento. Pur essendo spesso identificato come sguardo universale, di fatto è sempre il frutto di una contestualizzazione. Ogni valutazione clinica è infatti figlia del contesto materiale e culturale in cui è stata prodotta, portatrice di specifici modelli e procedure di conoscenza. «Anche laddove non ci sia consapevolezza epistemologica, agisce secondo un modello di conoscenza, che è già, da subito, se non altro a livello comunicativo, verbale ma soprattutto non verbale, la predisposizione di un campo di intervento» (Palmieri, 2008, p. 38). La nostra cultura medica ha tentato di silenziare la dimensione ermeneutica a favore di una logica di modellamento e previsione, della «calcolabilità estrema» (Licata, 2009, p. 66), rafforzata anche dalla dimensione tecnicistica.

Esiste comunque nella letteratura più recente il riconoscimento della dimensione culturale della diagnosi. Nel DSM-5, per indicare la variabilità culturale dei confini tra normalità e patologia, sotto la voce *Inquadramento culturale*, si legge: «Comprendere il contesto culturale dell'esperienza di malattia è fondamentale per una valutazione diagnostica efficace e per la gestione clinica» (American Psychiatric Association, 2014, p. 869). E più avanti si precisa: «La variazione culturale nei sintomi e nei modelli esplicativi associati ai concetti culturali può indurre i clinici a giudicare erroneamente la gravità di un problema o a formulare la diagnosi sbagliata» (Ivi, p. 881). Nonostante queste sottolineature, con difficoltà si riscontrano pratiche attente alla dimensione soggettiva dell'iter diagnostico, capace di una visione stroboscopica «in grado di cogliere i fenomeni non come *ab-stratti* e *ab-soluti*, ovvero sciolti dai legami con le storie e con le identità che i corpi, e dunque le malattie, ineluttabilmente intrecciano» (Scardicchio, 2019, p. 24).

In questo ambito nascono dinamiche particolari che hanno a che vedere con bambini e genitori che provengono da contesti altri rispetto al nostro e dove si tocca spesso con mano il *paradosso* della certificazione, che sembra tenere insieme la trama necessaria del riconoscimento dei diritti con quella dell'eventuale stigmatizzazione.

L'etichetta di disabilità di cui lo studente necessita per accedere a determinati servizi, inevitabilmente introduce e rafforza lo stigma negli ambienti *mainstream*. Nonostante il richiamo all'ideologia dell'inclusione, la segregazione strategica si mostra come particolarmente vantaggiosa (Rapp e Ginsburg 2011, p. 178).

Molto spesso in prima battuta, quando è il mondo educativo a invitare a un accertamento sanitario, non è sempre garanzia di osservazione attenta e cura autentica.

Soprattutto nel caso di bambini arrivati da poco nel nostro Paese e/o che provengono comunque da un tessuto familiare culturale altro dal nostro, è molto facile identificare una difficoltà con un disturbo, non tenendo conto degli elementi contestuali e personali che potrebbero incidere anche sulle performance dei più piccoli (Goussot, 2015; Beneduce, 2013). Una mancata lettura delle situazioni di vita, in ottica biopsicosociale, facilita lo scivolamento metodologico che porta a ipotizzare condizioni mancanti piuttosto che situazioni deprivate e di conseguenza a non far evolvere le pratiche di chi si prende cura (Frances, 2013). Questo ha di solito un duplice effetto. Da una parte si assiste a una sorta di sospensione momentanea dell'intervento educativo, che sembra attendere dal mondo sanitario risposte tecniche e che nel tempo dell'attesa spesso si traduce in immobilismo, evitamento e ritiro della relazione di aiuto. Dall'altro la segnalazione mobilita la coppia genitoriale con reazioni differenti, che possono andare da vissuti negativi alla possibilità di avvicinarsi a forme di risorse altrimenti non raggiungibili (Beneduce, 2013). L'accesso ai servizi non è così alla portata: non è detto che esista sempre la possibilità di una mediazione linguistica e culturale che informi adeguatamente su procedure, strumenti e tempi della diagnosi. Spesso oltre all'assenza di una corretta informazione, segue una totale solitudine, che non accompagna la fatica di questo momento. Le famiglie migranti hanno invece bisogno di conoscere il funzionamento del sistema dei servizi territoriali, per evitare il rischio di perdersi nella fitta rete di soggetti e opportunità. La distanza linguistica spesso facilita incomprensioni, a cui si aggiungono diverse punteggiature valoriali che, ad esempio, non sempre sposano l'abitudine all'accoglienza e all'inclusione come elementi significativi e di qualità (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017).

Nell'iter diagnostico diventa centrale per i più piccoli il tema della lingua e degli universi culturali che alcune testistiche nascondono in sé (Branchi, 2015; Bonifacci, 2010). «Di non poco conto vi è certamente la questione della scarsa o diversa esposizione alla lingua italiana, che ha di per sé un enorme potere discriminante, dal momento che i test di valutazione diagnostica sono interamente svolti in tale lingua, consentendo un margine di errore largamente superiore a quanto accade nella valutazione di un bambino italiano» (Flamini e Pellicciari, 2019, p.87). La diagnosi psicopatologica è inoltre connotata anche simbolicamente e culturalmente. «Al test di Rorschach la risposta popolare alla V tavola è *pipistrello*: ma quanti pipistrelli ci sono in Burkina Faso? A che significato simbolico rimanda l'animale pipistrello per un Senegalese?» (Merzagora, Travaini, Pizzoli e Caruso, 2016, p. 249). Potremmo citare anche il test delle *Matrici Progressive di Raven*, definito *culture-free*, ma che non tiene conto, ad esempio, che nella cultura araba si procede da destra a sinistra e non il contrario come richiede la prova, molto calibrata sulle nostre abitudini di lettura e scrittura (Van de Vijver e Tanzer, 1997). Molte ricerche hanno messo in discussione non solo il tema della traduzione linguistica, ma anche quello dell'universo del significato (Tseng *et al.*, 2012), che richiede un aggiornamento ordinario anche all'interno dello stesso orizzonte culturale di senso in cui è nato e che nel frattempo potrebbe essere cambiato. Queste riflessioni dovrebbero sempre più confluire, grazie anche all'impegno dell'International Test Commission, nell'intenzione a validare i test più diffusi in una situazione transculturale, che tenga conto delle dovute contestualizzazioni (Le Du, 2009).

Al di là di questi aspetti, vi è una dimensione di cura che anche i servizi sanitari devono accogliere, mettendo in conto un percorso di presa in carico delle famiglie, che permetta una condivisione maggiore dell'iter e del senso della certificazione, dei dispositivi da cui muove e della prognosi verso cui tende, degli «smottamenti» che può generare (Rovatti, 2000, p. 44). A partire da queste considerazioni, è bene sottolineare a livello operativo,

anche grazie al sostegno dei mediatori linguistici, l'impegno deontologico di sforzarsi a rendere espliciti i paradigmi di conoscenza che stanno alla base di queste scritture, così che possano essere chiarati, socializzati e condivisi con i destinatari. Ogni diagnosi per essere compresa in maniera significativa deve poter esplicitare le epistemologie che ne hanno orientato la definizione e la produzione (Barbetta, 2005). I genitori spesso sposano il binomio deficit-identità proposto in maniera sintetica dai servizi che va a influire anche sul percorso riabilitativo e sugli immaginari, come se ci fosse un'unica strada e questa debba necessariamente avere i caratteri della normalizzazione. «Il riduzionismo della cura determina sempre una maggiore attenzione ai segni, di fronte ai quali si attua rapidamente un *trattamento*, rischiando di non prendersi cura della sua globalità» (Zuppiroli, 2005, p. 100). Le eccessive semplificazioni, giustificate spesso dalla variabile linguistica, portano a ridurre i bambini alla diagnosi ricevuta, non veicolando neanche la possibilità che ci possa essere un percorso imprevedibile, unico e irripetibile, oltre il già scritto e il già detto.

Tutto questo vale anche per la dimensione prettamente riabilitativa: le indicazioni che vengono offerte alle famiglie non atterrano su un terreno neutrale, ma si innescano sulle pratiche di accudimento e di relazione in essere, molte delle quali sono connotate anche culturalmente. Racconta una psicomotricista, riferendosi a una bambina con Sindrome di Down:

Durante i primi incontri, lavoravo sul tappeto con la bambina mentre la madre si sedeva accanto a noi, ma sempre un po' discosta, distante. La bambina, pur rispondendo bene ai miei stimoli, scoppiava in un pianto disperato, iniziando a muovere in maniera stereotipa le manine. Non sono riuscita a interpretare quel gesto fino a quando la madre, pur restando distante, iniziò a cantare e danzare con le sue mani, per calmare la figlia. A quel punto, ho capito il gesto della bimba che prima mi sembrava stereotipo, quasi primo sintomo di una patologia. La relazione con la bambina si concretizzava a distanza, attraverso il canto della madre e i suoi movimenti con le mani, imitati dalla piccola in quel gioco di scambio (Persico, 2017, p. 11).

Da un punto di vista cognitivo la coppia avverte tutta la difficoltà di dover far propria una serie ampia di informazioni specialistiche, spesso molto tecniche, poco chiare, apparentemente contraddittorie, a cui si aggiunge la necessità di sforzi educativi massicci, per apprendimenti che, in assenza di disabilità, si sviluppano quasi spontaneamente. La lettura di questi elementi fa la differenza dentro il successo di un percorso di riabilitazione e di sostegno alla genitorialità: i servizi sanitari dovrebbero sempre più assumere come proprio compito quello di allestire un'alleanza terapeutica, contro i rischi di caduta in relazioni fondate su atteggiamenti espulsivi, collusivi, di reciproca indifferenza (Mercuriali, Gonano e Tessari, 2015), scegliendo intenzionalmente la via della sintonizzazione prima e dell'accompagnamento competente poi.

3. Il mondo educativo: quale sostegno possibile?

Gli interventi di sostegno alla genitorialità da parte del mondo dell'educazione hanno subito negli ultimi anni numerosi cambiamenti. Se infatti le prime progettazioni erano improntate maggiormente su un orientamento di tipo riabilitativo e verticale, che vedeva la famiglia sempre come deficitaria e destinataria di azioni, oggi le proposte si collocano maggiormente sulle possibilità promozionali.

Cooperazione, fiducia e reciprocità diventano infatti le precondizioni e il risultato di una azione di *caring* concepita secondo un modello di progettazione partecipativa, condivisa e co-costruita tra chi manifesta delle impasse o esprime dei bisogni e chi eroga azioni di supporto, così da attivare legami tra gli individui che andranno poi a costruire strategiche soluzioni generative (Zambianchi, 2012, p. 83).

Voltare lo sguardo sugli elementi positivi della coppia genitoriale, sul loro potenziale in termini educativi e sulle possibili strategie di attivazione e resilienza è alla base di sostegni di qualità. Nonostante questa consapevolezza, i rischi di accompagnamento e sostegno non autentico verso le famiglie sono sempre in agguato: il trovarsi a voler insegnare a essere madri e padri; il cadere nella tentazione di dare consigli quando non sono richiesti; il mettere in conto eventuali azioni sostitutive nascondendosi dietro all'idea che del nucleo familiare non ci si debba pre-occupare perché ciò che conta è il minore da salvaguardare (Sannipoli, 2018, p. 453). Paola Milani (2018) ha tentato di sistematizzare i possibili interventi a favore dei genitori individuando piste che possono essere pensate singolarmente e proposte in maniera unitaria o combinata. A un primo livello è possibile mettere in campo percorsi con finalità di sensibilizzazione e informazione. Facendo propria una matrice più cognitivo-comportamentale è fattibile progettare e realizzare anche iniziative di *parents training* che aggiungono a un aspetto prettamente divulgativo una riflessione sulle capacità di *coping* e di *problem solving*.

Muovendo invece da una cornice personalista e psicodinamica, si possono ipotizzare percorsi più esperienziali che, a partire dalla riflessività esercitata in piccolo gruppo e mediata da un facilitatore, abbiano come obiettivo quello di accrescere la consapevolezza rispetto alle proprie competenze e/o fragilità. Un'ultima modalità di proposta, che fa da sintesi alle precedenti, si riferisce invece a interventi di empowerment che, riconoscendo valore alla narrazione e alle storie, consentano di rinominare le proprie pratiche di cura e immaginare nuovi orizzonti di pensiero e azione possibile. In queste proposte, in ottica co-evolutiva, la co-costruzione di un nuovo modo di stare nella relazione educativa non riguarda solo i padri e le madri coinvolte, ma anche chi ne accompagna le pratiche, chiamato a risignificare il proprio vissuto rispetto alla maternità/paternità, facendo i conti con fantasie, aspettative, pregiudizi e stereotipi sull'idea di genitorialità e di relazione di accudimento. Al di là allora delle molteplici azioni che possono essere attivate, a fare la differenza è la postura con cui queste forme di accompagnamento vengono concepite e realizzate. È fondamentale promuovere un atteggiamento di osservazione e ascolto, che sappia far maturare un tempo e uno spazio in cui a dominare siano le domande e non le risposte, addomesticando tutti a una cultura dell'attesa e della fiducia.

4. Domiciliarità e servizi per l'infanzia

Non è sempre possibile per le famiglie immigrate trovare sostegno nei servizi socio-sanitari e spesso ad avere un ruolo strategico è il mondo dell'educazione.

In alcune circostanze, qualora il sistema lo preveda e le condizioni lo richiedano, vengono attivati servizi educativi domiciliari, con funzioni non soltanto di protezione dei più piccoli, ma di accompagnamento degli adulti di riferimento, in termini di crescita e promozione dall'interno (Sellenet, 2006; Milani e Ius, 2010). Il sostegno domiciliare, di fatto, può attivare apprendimenti significativi che richiamano il coinvolgimento nelle pratiche di cura della coppia, la promozione di reti sociali informali, la possibilità di confrontarsi sui comportamenti dei bambini e sulle risposte degli adulti, rinegoziando e risignificando l'azione se necessario e proponendo modalità comportamentali alternative, da testare insieme (Serbati, 2014). La difficoltà di guadagnare fiducia e di costruire una

relazione significativa è il compito principale degli educatori, che devono mettere in conto anche eventuali frustrazioni, tempi molto distesi, resistenze. Il loro lavoro prevede anche l'impegno a spogliarsi di eventuali pregiudizi e stereotipi per tentare di regalare uno sguardo benevolo e attento, capace di attivare una spirale della riuscita (Milani, 2018). Il significato dell'intervento si colloca sull'opportunità di motivare il senso di quella presenza, tentare occasioni di sintonizzazione con i genitori, sapere scovare la bellezza nelle pratiche osservate, accogliere l'orizzonte dei desideri più o meno esplicitati e valorizzare i piccoli cambiamenti (Premoli, Confalonieri e Volpi, 2012). La presenza nel contesto casalingo permette anche a eventuali interventi educativi proposti dai servizi sanitari di poter essere testati insieme, compresi e interpretati. La formazione del personale educativo in questo senso deve essere ripensata e rimodulata sia in termini di riflessività e di competenze relazionali, per evitare che si trasformi in un fare assistenzialistico e di controllo che facilmente cade nel giudizio, nella sostituzione e nell'anticipazione, perdendo il valore dell'orizzontalità. «Prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola (e con i dovuti silenzi), comprendere, sentire con l'altro, esserci in una distante prossimità, con delicatezza e con fermezza, capaci di sostenerne la fatica» (Mortari, 2017, p. 38).

Oltre alla domiciliarità, i servizi per l'infanzia rappresentano un importante punto di riferimento nei primi anni di vita: come luoghi comunitari e di relazionalità, sono in grado di supportare e accompagnare la famiglia migrante nel percorso di crescita dei propri figli con disabilità, a beneficio tanto del bambino quanto soprattutto delle madri, che possono trovare uno spazio di conoscenza e di confronto fra loro e con le educatrici (Bolognesi, 2010; Bini, 2018). Quello che gli insegnanti dovrebbero tener presente è, oltre il dolore e la sofferenza che accompagna la comunicazione della diagnosi, ciò che l'inizio della scuola rappresenta per questi genitori. Infatti, nel ciclo vitale della famiglia posta in situazioni di disabilità, uno degli eventi critici è dato dall'ingresso a scuola. L'ingresso a scuola di alunni disabili rappresenta per le famiglie un momento molto delicato: il figlio con tutta la sua diversità entra in uno spazio relazionale pubblico e sociale, differente dalla sfera privata e intima (Bichi, 2006, p. 138). Il personale educativo ha quindi, da una parte, un compito di autoriflessione rispetto alle traiettorie di crescita dei bambini e, dall'altra, di autentico supporto agli adulti di riferimento.

Le caratteristiche della cura si esplicitano nella relazione educativa, nell'accoglienza dei bisogni individuali di ciascun bambino, nella progettazione e realizzazione di esperienze che hanno per finalità, in un'ottica inclusiva, il conferimento a tutti i bambini della possibilità di sperimentare percorsi di crescita rispettosi dei bisogni e delle abilità personali (Pennazio, 2017, p. 91).

L'identificazione del deficit è un momento fondamentale che non può essere sconosciuto dal mondo educativo: una diagnosi diventa occasione di riflessione educativa se è espediente per aver cura dell'esistenza di ogni bambino, riconosciuto per quello che è e potrà essere. I servizi per la prima infanzia hanno quindi il compito di costruire una cultura di validità e di riconoscimento, una possibilità di individuare ciò che ogni bambino *sa fare* e ciò che *sa fare se*, attraverso un'attenta scelta dei mediatori più opportuni nelle diverse situazioni. In questo senso il mondo educativo partecipa con forza alla definizione di un nuovo immaginario da parte della famiglia prima e di tutta la comunità poi, tentando di ribaltare l'idea che una certificazione attesti solo mancanze e incapacità. Inizialmente i genitori non conoscono il servizio e faticano a comprenderne il significato, vivendolo con ansie e paure che difficilmente vengono verbalizzate.

L'attenzione è posta alla cura primaria e ai bisogni essenziali, anche perché i vissuti legati alla comunicazione recente della diagnosi ricevuta sono ancora molto forti e non necessariamente bonificati. Mano a mano, se l'ambientamento ha avuto un esito positivo, ne cominciano a cogliere la dimensione educativa e l'orizzonte di aspettative si sposta sulle aree della relazione e della comunicazione. Da qui a breve le famiglie impareranno a cogliere la dimensione globale di crescita, interrogando anche le loro azioni (Favaro, Mantovani e Musatti, 2006).

Il problema della lingua non è secondario. Se in termini di accessibilità è possibile che il servizio produca delle comunicazioni tradotte in più lingue, nella quotidianità vanno messe in campo possibilità di mediazioni linguistiche, relazioni con i centri culturali del territorio, utilizzando in extremis le risorse interne disponibili, quali genitori e/o bambini più grandi che padroneggiano già l'italiano.

Nella relazione con le famiglie, diventano fondamentali alcuni momenti della vita del centro educativo che consentono una conoscenza della coppia: il primo colloquio, l'ambientamento e l'occasione quotidiana di confrontarsi. Si pensa erroneamente che i servizi possano essere di supporto alla genitorialità soltanto in alcuni momenti specifici e pensati ad hoc: immagino interventi pomeridiani e/o serali dedicati agli adulti. In realtà la qualità dei sostegni si gioca proprio in alcune momenti privilegiati delle relazioni giornaliere. Diventano così centrali due routine della vita di nidi e centri per bambini e bambine, non sempre valorizzate come meriterebbero: il momento dell'accoglienza in mattinata e quello del congedo all'uscita. In questi spazi vi è la possibilità di ricevere, contenere e condividere vissuti emotivi e narrazioni da parte del nucleo parentale prima e del personale educativo poi: sono occasioni di transizione e di comunicazione che, se adeguatamente accompagnate, possono diventare momenti preziosi capaci di modellare in maniera congiunta le pratiche. Può accadere, e va messo in conto, che i genitori non attribuiscono subito valore a queste occasioni e siano portati a viverle con celerità: è compito del personale educativo far crescere questa attenzione, permettere loro di sperimentarne le potenzialità. La logica del rimanere sulla soglia, fisicamente ma anche metaforicamente (Bove e Mantovani, 2006), è infatti un elemento di criticità che può nel tempo degenerare in incomprensioni, soprattutto se non si hanno le parole per dire ciò che si pensa (Silva, 2004, p. 101).

I servizi per l'infanzia offrono anche opportunità di socializzazione e di scambio, soprattutto nell'organizzazione di momenti alla pari. Oltre alla gestione sociale, che è comunque un momento di condivisione, è possibile trovare altri spazi dello stare insieme per mettere in comune vissuti ed esperienze, accompagnati da educatrici e coordinatori pedagogici, con lo scopo non soltanto di scambiarsi pratiche di cura, ma anche la fatica e il piacere dell'essere genitore. In questi luoghi ricercati, la cornice che maggiormente valorizza le parole e i silenzi di tutti e ciascuno è quella narrativa, che consente alle storie di potersi presentare nel loro senso e permette anche un dialogo tra le tante configurazioni umane di esprimere la cura genitoriale e di configurare le infanzie, la disabilità e il proprio progetto di vita.

Conclusioni: largo agli sconfinamenti

Il tema del sostegno alla genitorialità appare oggi fondamentale soprattutto per far sì che la doppia differenza non diventi un tentativo duplicato di riparare e sanare (Cooc e Kiru, 2018). Le famiglie che provengono da percorsi migratori, pur vivendo l'esperienza dolorosa della nascita di un bambino o di una bambina con disabilità, hanno diritto ancora a coltivare immaginazione e speranza. Mondo socio-sanitario e mondo educativo,

adeguatamente formati, sono chiamati a costruire sempre più una *community care* in grado di accogliere un meticciamento professionale che, senza timore, sappia riconoscere la validità di questi contesti parentali: mettere in conto l'importanza del poter imparare l'unicità dei loro figli, la specificità dell'educazione familiare, un lessico specifico di valori e di pratiche. In questa direzione andrebbero alimentate piste di ricerca che interrogino gli impliciti iniziali dei professionisti, ancora fortemente connotati in termini di pregiudizi e stereotipi rispetto a questi mondi (Martínez-Álvarez, 2020) e le possibili forme di supervisione e coordinamento che possano sostenere le relazioni di aiuto. Nella necessità di attivare reti di professionisti che sappiano dar vita a circoli virtuosi tra saperi e spazi di intervento, va recuperata con forza la centralità di pratiche di documentazione, che sappiano tenere memoria di ciò che ha funzionato ed è stato costruito insieme (Arndt, Rothe, Urban e Werning, 2013) e che allertino, in termini riflessivi, rispetto a possibili e facili innamoramenti o presunzioni che non fanno crescere insieme. Il riconoscimento di sé e degli altri diventa allora anello di congiunzione anche in termine di presa in carico:

[...] la cura non è disimpegno, è assunzione di responsabilità, è il coraggio dell'esporsi, del mostrarsi, dell'offrirsi all'altro anche come esemplarità, dell'esprimere le proprie idee, le proprie convinzioni, le proprie scelte, la propria morale, mai in modo dogmatico, mai con certezze assolute di cui si è depositari e trasmettitori, ma con risposte a un continuo e inesauribile domandare, come mete provvisorie di un viaggio che non ha mai fine (Fadda, 2016, p. 202).

I contesti educativi in particolare, assumendo con forza un'etica della possibilità che alimenta la capacità di aspirare e di sperimentare spazi e tempi di partecipazione informata e critica (Appadurai, 2014), hanno il compito di favorire e promuovere alcuni sconfinamenti: non c'è bisogno solo di ribaltare le narrazioni tossiche che vorrebbero leggere le differenze sempre come scarto, ma anche di mettere in campo gesti di cura aperti e sostenibili che lascino, a chi partecipa, l'opportunità, all'occorrenza, anche di dis-apprendere e scardinare.

Bibliografia

- Amadini M. (2011), *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Brescia, La scuola.
- American Psychiatric Association (2014), *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Appadurai A. (2014), *Il futuro come fatto culturale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Arndt A. K., Rothe A., Urban M. e Werning, R. (2013), *Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children—perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school*. In «European Early Childhood Education Research Journal», Vol. 21, n. 1, pp. 23-38.
- Bandura A. (1977), *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. In «Psychol Rev», Vol. 84, n. 2, pp. 191-215.
- Barbetta P. (a cura di) (2005), *Le radici culturali della diagnosi*, Roma, Meltemi.
- Beneduce R. (2013), *Illusioni e violenza della diagnosi psichiatrica*. In «Aut Aut», Vol. 357, pp. 187-211.
- Bichi L. (2011), *Disabilità e pedagogia della famiglia. Madri e padri di figli speciali*, Pisa, ETS.
- Bini E. (2018), *Welcoming families with disabled children in migratory contexts. Perspectives of integration in Bologna*. In «REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», Vol. 26, n. 52, pp. 209-222.

- Black M. M., Walker S. P., Fernald L. C., Andersen C. T., Di Girolamo A. M. e Devercelli A. E. (2017), *Early childhood development coming of age: science through the life course*. In «The Lancet», Vol. 389, n. 10064, pp. 77-90.
- Bolognesi I. (2010), *Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-21.
- Bonifacci P. (2010), *Lo sviluppo cognitivo bilingue*. In S. Contento (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci, pp. 29-40.
- Bove C. e Mantovani S. (2006), *Alle soglie della consapevolezza*. In G. Favaro, S. Mantovani e T. Musatti, (a cura di), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, Franco Angeli, pp. 13-34.
- Branchi C. (2015), *Proiezioni. Appunti sui test psicodiagnostici e il loro uso in sede di valutazione del minore straniero e della sua famiglia*. In «AM. Rivista della Società italiana di antropologia medica», Vol. 39-40, pp. 201-216.
- Bronfenbrenner U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Caldin R. (2011), *Alunni con disabilità figli di migranti. Intrecci, contrasti, prospettive*. In «Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti», Vol. 9, n. 1, pp. 27-37.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori.
- Caldin R., Cinotti A. (2013), *Padri e figli/e disabili: vulnerabilità e resilienze*. In «Studium Educationis-Rivista quadrimestrale per le professioni educative», Vol. 3, pp. 93-102.
- Cardinali C. (2018), *Rieducazione e capacitazione: il paradigma dello Sviluppo Umano per l'inclusione sociale*. In «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», Vol. 16, n. 3, pp. 49-60.
- Cheyney-Collante K. e Cheyney M. (2018), *Early childhood leadership: A photovoice exploration*. In «The Qualitative Report», Vol. 23, n. 9, pp. 2151-2180.
- Coc N. e Kiru E. W. (2018), *Disproportionality in special education: A synthesis of international research and trends*. In «The Journal of Special Education», Vol. 52, n. 3, pp. 163-173.
- Daniele V. (2017), *Investire nell'infanzia. La prospettiva economica e il caso italiano*. In «Quaderni ACP», Vol. 24, n. 1, pp. 25-30.
- EuroChild (2012), *Compendium of Inspiring Practices on Early Intervention and Prevention in Family and Parent Support*. In https://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/03_Family_Parenting_Support/Eurochild/Early_intervention_and_prevention_in_family_and_parenting_support.pdf [consultato il 20/05/2020].
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Multicultural Diversity and Special Needs Education*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- European Commission (2011), *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of Tomorrow*. In https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/1195_childhoodcom_en_original.pdf?file=1&type=node&id=6518 [consultato il 15/05/2020].
- Fadda R. (2016), *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Favaro G., Mantovani S. e Musatti T. (2006), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.
- Flamini S. e Pellicciari M. (2019), *Difficoltà di apprendimento e pratiche di medicalizzazione. Una ricerca antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)*. In «L'Uomo società tradizione sviluppo», Vol. 9, n. 1, pp. 73-93.
- Frances A. (2013), *Primo, non curare chi è normale: Contro l'invenzione delle malattie*, Torino, Bollati Boringhieri.

- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*. In «Ricerche di Pedagogia e didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-26.
- Goussot A. (2011), *Bambini “stranieri” con bisogni speciali: saggio di antropologia pedagogica*, Roma, Aracne.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico*. In «Educazione democratica», Vol. 9, pp. 15-48.
- Irwin L. G., Siddiqi A. e Hertzman G. (2007), *Early child development: a powerful equalizer*, Vancouver (BC), Human Early Learning Partnership (HELP).
- Italia T. (2016), *Il futuro nelle nostre mani: investire nell'infanzia per coltivare la vita*, Bologna, Il Mulino.
- Lazzari A. (a cura di) (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, San Paolo di Argon (BG), Zeroseiup.
- Legge 28 agosto 1997 n. 285 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*. In: <https://www.camera.it/parlam/leggi/972851.htm> [consultato il 07/11/20].
- Legge 8 novembre 2000 n. 328 *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. In: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/003281.htm> [consultato il 07/11/20].
- Le Du C. (2009), *Test psicologici e fattori culturali*. In T. Baubet, M.R. Moro, *Psicopatologia transculturale. Dall'infanzia all'età adulta*, Roma, Koinè, pp. 113-152.
- Licata I. (2009), *Vivere con l'incertezza radicale: il caso esemplare del folding protein*. In «Riflessioni Sistemiche», Vol. 1, pp. 66-74.
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, Franco Angeli.
- Martínez-Álvarez P. (2020), *Essential constructs in the preparation of inclusive bilingual education teachers: Mediation, agency, and collectivity*. In «Bilingual Research Journal», Vol. 43, n.1, pp. 1-19.
- Mercuriali E., Gonano S. e Tessari L. (2015), *Il bambino con disabilità visiva e pluriminorazione: l'intervento precoce della Fondazione Robert Hollmann*. In A. Cesaro, *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Milano, Carocci, pp. 159-187.
- Merzagora I., Travaini G., Pizzoli S. e Caruso P. (2016), *Il perito e lo straniero*. In «Italian Journal Of Criminology», Vol. 10, n. 4, pp. 247-256.
- Milani P. (2018), *Educazioni e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci.
- Milani P. e Ius M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini, resilienza*. Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2017), *L'essenziale per la vita. Per una filosofia della cura*. In «Journal of Medicine and the Person», Vol. 1, pp. 36-38.
- Palmieri C. (2008), *Diagnosi educativa e pratiche di conoscenza. Riflessioni dall'osservatorio “handicap”*. In Palmieri C. e Prada G. (a cura di), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano, FrancoAngeli, pp. 17-53.
- Pennazio V. (2017), *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.
- Persico M.T. (2017), *Costruire un terreno comune per accorciare le distanze*, In «L'ABILITÀ NEWS», Vol. 3, pp. 10-11.
- Premoli S., Confalonieri M. e Volpi M. (2012), *In «terra straniera» serve tempo. Entrare come educatrici a casa di bambini e genitori vulnerabili*. In «Animazione sociale», Vol. 43, n. 259, pp. 91-101.
- Rapp R. e Ginsburg F. (2011), *The paradox of recognition: success or stigma for children with learning disabilities*. In J. McLaughlin (a cura di), *Contesting Recognition: Contemporary Cultural and Institutional Disputes*, New York, Palgrave, pp. 166-186.

- Rovatti P.A. (2000), *La follia, in poche parole*, Milano, Bompiani.
- Sabatinelli S. (2016), *Politiche per crescere. La prima infanzia tra cura e investimento sociale*, Bologna, il Mulino.
- Sannipoli M. (2018), *Cantieri di genitorialità solidale: un progetto di empowerment comunitario*. In «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 15-16, pp. 450-463.
- Scardicchio A. C. (2019), *Curare, guardare: Espistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina*, Milano, FrancoAngeli.
- Sellenet C. (2006), *L'enfance en danger. Ils n'ont rien vu?* Paris, Editions Belin.
- Sen A. (2014), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori.
- Serbati S. (2014), *Famiglie vulnerabili: un'esperienza di «educativa domiciliare*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 1, pp. 5-20.
- Shonkoff J. P. e Richmond J. B. (2009), *Investment in early childhood development lays the foundation for a prosperous and sustainable society*. In: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/669/investment-in-early-childhood-development-lays-the-foundation-for-a-prosperous-and-sustainable-society.pdf> [consultato il 07/11/20].
- Silva C. (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto fra scuola e famiglie immigrate*, Milano, Unicopli.
- Tamburini G. (2014), *Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze, buone pratiche*. In «Medico e Bambino», Vol. 33, pp. 232-239.
- Tseng W-S, Matthews D. e Elwin T.S. (2012), *Cultural Competence in Forensic Mental Health. A Guide for Psychiatrists, Psychologists and Attorneys*, New York - London, Routledge.
- Van de Vijver F. e Tanzer N.K. (1997), *Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview*. In «Revue Européenne de Psychologie Appliquée», Vol. 47, n. 4, pp. 263-270.
- Zambianchi E. (2012), *Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi*. In «Formazione & Insegnamento», Vol. 10, n. 3, pp. 79-94.
- Zanobini M., Manetti M. e Usai M. C. (2002), *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*, Trento, Erickson.
- Zuppiroli A. (2005), *Riduzionismo medico e senso della cura*. In G. Marrone (a cura di), *Il discorso della salute. Verso una sociosemiotica medica*, Meltemi, Milano, pp. 100-108.

Il mio segno-nome è ‘Sole che Sorge’ Percorsi di didattica plurilingue e multimodale con i migranti sordi e udenti

My sign name is ‘Rising Sun’ Plurilingual and multimodal teaching with deaf and hearing migrants

Sabina Fontana
Professoressa Associata
Università di Catania

Sommario

Il presente contributo descrive alcuni approcci di didattica plurilingue e multimodale italiano scritto/Lingua dei segni Italiana (LIS) a migranti sordi. Si discuteranno i metodi, le esperienze e le teorie di riferimento (Fontana e Mignosi, 2020; Pienemann, 1998), mostrando come la costruzione di un percorso didattico debba superare la didattica tradizionale basata sulla grammatica per ristrutturarsi costantemente tenendo conto dell’intercorporeità nella comunicazione e nella relazione. A partire dai risultati di questi percorsi, si avvanzeranno ipotesi su un sillabo costruito intorno alla nozione di accessibilità che promuova l’intercomprensione attraverso la multimodalità e le lingue dei segni conosciute dagli apprendenti e quindi gli approcci basati sui principi del *translanguaging* (Garcia e Wei, 2015) e del *transformative action research* (Stevenson, 1995). La ricerca mostra che gli apprendenti sordi e udenti sembrano beneficiare di un approccio basato sulla multimodalità e sull’intercorporeità nella didattica che promuove un ruolo attivo dei partecipanti.

Parole chiave: lingua dei segni, intercorporeità, multimodalità, processabilità, didattica.

Abstract

The contribution presents the results of a field study on plurilingual multimodal teaching to Deaf migrants based on written Italian/Italian Sign Language (LIS). Early results, experiences, methods and the background theories (Fontana e Mignosi, 2020; Pienemann, 1998) will be presented in order to show how teaching paths should overcome traditional approaches and take into account the multimodality in communication and in the relationships. Starting from the results of these research, hypothesis on a syllabus will be proposed, which will be built on educational accessibility and will use approaches based on *translanguaging* (Garcia e Wei, 2015) and on *transformative action research* (Stevenson, 1995). Such research show learners seem to benefit of a teaching approach based on intercorporeity and multimodality, which promotes an active role of participants.

Keywords: sign language, intercorporeity, multimodality, processability, teaching.

1. Il sasso nello stagno

Quando paesi di immigrazione come l’Italia, cercano di venire a patti con il crescente pluralismo della propria popolazione, sperimentano innumerevoli difficoltà legate all’inconsapevolezza di ciò che diversità linguistica e culturale possano significare. Innumerevoli documenti promuovono un progetto di accoglienza costruito non *per* ma *con* i migranti. Per esempio *The Handbook on Integration* (European Commission, 2007), il documento *Diversi da chi?* a cura dell’Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura del Miur e *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* dell’Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale (2007) auspicano che, nella costruzione di un approccio interculturale, si prenda in considerazione la prospettiva dei

destinatari diretti e si dedichi più spazio all'analisi e alla valutazione dell'impatto delle azioni messe in campo e alle eventuali criticità.

Ciò comporta un radicale ripensamento del ruolo degli utenti che da passivi fruitori diventano co-costruttori del progetto e contribuiscono al continuo ripensamento del percorso. In che termini possiamo applicare un modello di co-produzione in un contesto di didattica della lingua italiana? Partendo dalla lezione sempre attuale di Paulo Freire (2011) che contro ogni sapere di tipo *depositario* e verticale, propone di andare oltre l'opposizione educatore/educando attraverso una forma di «compossibilità» (Giambalvo, 1997, pp. 64-65), cioè un essere nel progetto in modi diversi.

La lezione di Paulo Freire è particolarmente cruciale per la costruzione dei progetti di accoglienza e di inclusione delle persone migranti con una qualche vulnerabilità. La condizione di vulnerabilità è menzionata in modo generico nel decreto n. 142/2015 dove si fa riferimento alla necessità di attivare misure adeguate a supporto di soggetti con bisogni specifici. Tuttavia, dietro la generica nozione di vulnerabilità si nascondono le condizioni più disparate, dai disturbi post traumatici da stress, alle problematiche dei minori non accompagnati, a disabilità sensoriali come la sordità, da situazioni del tutto transitorie ad altre croniche. Nel caso in cui i migranti vulnerabili siano sordi, sarà necessario attivare una serie di servizi specifici come la mediazione/interpretariato. Tuttavia, poiché contrariamente a quanto si creda, la lingua dei segni non è internazionale¹, è importante contattare una figura professionale che sia in grado di comunicare in più lingue dei segni e che sia in grado di muoversi nella modalità segnata. In altre parole, occorre che conosca bene i tratti culturali delle comunità segnanti e le strategie di mediazione attraverso il corpo e l'azione. Soltanto in questo modo sarà possibile accertare la sua identità linguistica e in particolare la sua competenza in una lingua segnata e la sua appartenenza a una comunità segnante. Chiedendo, per esempio, il suo segno-nome² è possibile comprendere se questa persona sorda abbia fatto mai parte di una comunità segnante, se sia stato esposto a una lingua dei segni e/o sia stato educato a una lingua vocale. Diversamente, l'assenza di una lingua richiederà un intervento molto più complesso poiché occorrerà individuare un canale comunicativo, attraverso il contatto visivo e fabbricare segni condivisi per consentire uno scambio. Questo processo può essere abbastanza arduo soprattutto con adulti che non sono mai stati educati alla comunicazione e quindi a mantenere il contatto visivo.

Appare chiaro che, seppure in presenza di una condizione analoga di vulnerabilità, le condizioni di partenza possono essere talmente diverse da richiedere una differenziazione delle modalità di intervento. D'altra parte, non ci troviamo semplicemente di fronte a persone sorde così come si intende nella nostra dimensione normativa e culturale, ma di fronte a migranti sordi che possono avere vissuto la propria sordità in modi completamente diversi: per esempio, possono aver frequentato una scuola speciale, possono aver fatto logopedia oppure conoscere solo la lingua dei segni, possono essere stati alfabetizzati in una lingua occidentale come l'inglese o il francese oppure essere del tutto analfabeti.

Questo contributo presenta i primi risultati di un percorso che ha coinvolto diversi migranti, sia in gruppo che singolarmente portando a una serie di riflessioni epistemologiche riguardanti il piano della comunicazione e della relazione e il piano della didattica. Si tratta di percorsi che sono stati strutturati di volta in volta in relazione al contesto di apprendimento (se una scuola sede CPIA o un SIPROIMI), ai profili e ai bisogni formativi degli apprendenti.

Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano alla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro (Rodari, 1973, p. 7).

Ogni «oggetto che se ne stava nella sua pace o nel suo sonno» e cioè la relazione, la lingua, la didattica, è stato esplorato e ripensato dopo queste esperienze sul campo. Infatti, prima di esplorare i possibili sentieri della didattica dell'italiano a migranti sordi, bisogna rispondere ad alcune domande che rischiano di diventare imbarazzanti. Non solo occorre chiedersi cosa significhi *italiano*, ma anche in che cosa consiste la didattica e naturalmente, dal momento che insegniamo lingue, dobbiamo riflettere su cosa intendiamo per *lingua*. Per questa ragione non si è strutturata una vera e propria sperimentazione ma sono state seguite una serie di coordinate teoriche che essenzialmente consistono nello strutturare una didattica plurilingue basata sull'uso significativo del corpo, sui principi del *translanguaging* e di un'azione didattica co-partecipata e trasformativa.

L'obiettivo dei percorsi didattici è stato quello di costruire competenze comunicative in più lingue, la LIS e l'italiano scritto, puntando a una varietà di italiano detta di prossimità, legata molto più al contesto comunicativo e ai ruoli sociali degli adulti all'interno di una data comunità. Naturalmente la nozione chiave di questo approccio è stata l'accessibilità didattica che è stata garantita attivando un processo di intercorporeità, oltre che utilizzando strumenti e materiali visivi in grado di coinvolgere anche gli apprendenti isolati linguisticamente.

Secondo Eco (1994): «Ci sono due modi per passeggiare in un bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade [...]; nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco, e perché certi sentieri siano accessibili e altri no» (p. 33). Nelle diverse esperienze didattiche con i migranti sordi, ho deciso di esplorare il *bosco* per conoscerne la natura, per provare a individuarne i pericoli e i segreti senza correre il rischio di rimanere prigioniera di una mappa che, nel fornirmi una guida, mi costringe a seguire un sentiero tracciato e forse fallace.

2. Intercorporeità e comunicazione

Se ogni attività di natura glottodidattica implica una teoria di linguaggio, è importante delineare alcuni punti cardine che strutturano la nostra. Le strategie messe in atto sulla base dei bisogni comunicativi espressi dai migranti mostrano la natura della comunicazione che è multimodale, cioè coinvolge, in vari modi, le diverse componenti corporee. Alla luce di ciò, occorre ripensare la natura della lingua stessa che finora è stata influenzata dal modello della scrittura ed è stata descritta come un sistema monolitico, solido, categoriale, trascurando la sua variabilità (Voghera, 2017). Quando guardiamo la lingua nella sua essenza, cioè nel corso della comunicazione faccia a faccia, vedremo che gli indicatori corporei giocano un ruolo cruciale nella strutturazione della comunicazione e della relazione con l'altro. Proviamo a capire perché.

Le ricerche sull'interconnessione tra linguaggio e movimento (Pülvermueller *et al.*, 1996; Iverson e Thelen, 1999), e sulla correlazione tra le azioni e i gesti comunicativi nello sviluppo del linguaggio (Fontana e Volterra, 2012; Pettenati *et al.*, 2010), hanno mostrato che il corpo funziona, da una parte, come dispositivo per la costruzione di una cognizione sociale, innescata dalla relazione con l'adulto, dall'altra, come generatore di

simboli, attraverso prassi ritualizzate. I gesti nascono come invariante biologica poiché compaiono nelle primissime fasi ontogenetiche e acquisiscono gradualmente un significato sociale (Fontana e Mignosi, 2013). Rappresentano un aspetto universale della comunicazione umana che compare in forme diverse in tutte le culture e in popolazioni tipiche e atipiche, come per esempio nei ciechi (Iverson e Goldin-Meadow, 1998).

Le recenti scoperte delle neuroscienze hanno mostrato che quando osserviamo e riconosciamo le azioni significative di un'altra persona, si attiva un sistema di neuroni denominati *specchio* (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006; Gallese, 2015). Si attivano le stesse aree che si attiverebbero se fossimo noi a compiere quel movimento: questo ci facilita la comprensione di ciò che sta accadendo e, conseguentemente, anche l'apprendimento attraverso la sola osservazione. Ciò che è ancora più interessante è che, al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o della gioia altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi stessi a provare dolore o gioia. Dunque, l'*intercorporeità* appare come principale fonte di conoscenza alla base della lettura della mente altrui: gli esseri umani riutilizzano i propri stati o processi mentali, rappresentati in formato corporeo, per attribuirli funzionalmente ai propri simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'*intercorporeità* un accesso privilegiato al mondo dell'altro.

Il *corpo vissuto* ha un ruolo centrale nelle relazioni col mondo e nella costituzione del modo in cui comprendiamo il mondo degli altri, e tutto questo ha profonde implicazioni pedagogiche (Mignosi, 2019). Incontrarsi su un piano corporeo, attraverso la risonanza corporea, attivata dalla contiguità, favorisce la «comunione di stati interni», grazie a processi di «sintonizzazione» legati alla *forma*, all'*intensità* e alle *caratteristiche temporali* dei «comportamenti». La sintonizzazione ha luogo sul piano degli «affetti vitali», un tipo di esperienza che, secondo Stern (1985, p. 69) è strettamente connessa alla sensazione di essere vivi.

Appare chiaro che il comportamento corporeo va considerato, quindi, sia per le sue valenze sul piano individuale e intra-psichico (rispetto alle sue connessioni con il modo di *stare al mondo* e di stare con se stessi) sia per le sue valenze sul piano comunicativo e relazionale. Infatti, all'interno di un evento comunicativo, è rilevante il *come* si comunica oltre al *che cosa* e il comportamento corporeo ha una importanza cruciale nel segnalare, nel corso del tempo, attenzione o disinteresse, vicinanza o distanza sul piano emotivo. Ciò che appare fondamentale a questo livello è che tutti i comportamenti corporei possono *sempre* essere interpretati come atti comunicativi, anche al di là delle intenzioni. (cfr. Watzlawick *et al.*, 1971). L'interazione è, dunque, un processo che coinvolge le nostre esperienze corporee, la nostra dimensione intercorporea e, infine, le nostre prassi quotidiane (Barsalou, 1999; Kendon, 2004; McNeill, 2005; Cuccio e Caruana, 2019). Sappiamo, però, che in certe condizioni il corpo può trasformarsi in significante e diventare un dispositivo sintattico. Questo accade nelle lingue dei segni dove le strutture linguistiche vengono sistematicamente plasmate dall'azione sociale e dalla natura della relazione tra i partecipanti agli eventi comunicativi.

La correlazione tra azione significativa, uso del gesto e comparsa della parola corrispondente conferma l'ipotesi di una continuità esistente tra l'azione, il gesto e una successiva forma linguistica equivalente sul piano semantico (Stefanini *et al.*, 2009). Le azioni significative sono presenti lungo tutto il percorso di acquisizione del linguaggio e precedono la comparsa del gesto e/o della parola con significato corrispondente confermando l'ipotesi che sia l'azione che il gesto rappresentativo siano atti simbolici. In particolare, l'azione sembra fungere da precursore delle prime forme linguistiche sia

gestuali che vocali confermando, a livello ontogenetico, l'ipotesi sul ruolo centrale del sistema motorio nella costruzione del sistema concettuale (Gallese e Lakoff, 2005). Di contro, il gesto nelle sue varie forme accompagna il bambino nella fase di decontestualizzazione delle prime forme linguistiche, svolgendo una funzione di interfaccia tra l'azione e le prime forme del linguaggio vocale (Fontana e Volterra, 2012). Si può parlare di atto simbolico soltanto quando il bambino riconosce e richiama un dato referente attraverso i simboli gestuali e/o vocali, con la consapevolezza che essi non coincidono con il referente. La stabilizzazione dei simboli avviene attraverso la partecipazione congiunta a prassi ritualizzate dove si negoziano le risorse semiotiche condivise che consistono nei gesti intesi come azione significativa. Il bambino acquisisce gradualmente la capacità di interpretare i segni convenzionali attraverso un processo interattivo con l'adulto caratterizzato da un gioco di scambio di ruoli all'interno di routine di azione in format condivisi (Bruner, 1995).

Il linguaggio è dunque multimodale sin dalle primissime fasi di sviluppo del linguaggio e se sinora si è trascurato il ruolo del gesto, è perché la scrittura ha sostituito la lingua come oggetto di analisi, cioè è a causa di un errore metodologico nella definizione dell'oggetto d'analisi per la costituzione di una teoria del linguaggio. Il gesto continua a essere usato con varie forme e funzioni anche nel linguaggio degli adulti. Kendon (2004, p. 1) considera il gesto co-verbale come «*visible bodily action*» cioè nei termini di una struttura intenzionale non discreta dotata di significato con particolare riguardo al livello manuale ma senza trascurare le altre componenti.

L'unità gesto-parlato ci consente dunque di rintracciare le basi fisico-percettive della cognizione. Come vedremo, spesso i gesti sono di natura metaforica o metonimica e incarnano le coordinate dell'esperienza umana mediate da un dato filtro culturale. Il gesto non rimanda dunque a una convenzionalità nel senso classico ma a un sistema di valori derivanti da una condivisione esperienziale e da una categorizzazione comune che soggiace, secondo Langacker (1987, 1991) alla stessa struttura linguistica. La possibilità di espandere il lessico sfruttando i tratti di dimensione, di consistenza e di afferramento di un dato referente costituisce un'interessante espressione dell'infinita estensibilità del campo noetico (cfr. De Mauro, 2000) che ci mostra l'esistenza di una nozione di convenzionalità e ricorsività connessa all'esperienza del mondo e alle modalità di interazione con esso. È proprio alla luce degli studi più recenti sulle lingue dei segni che è possibile, a mio avviso ripensare le lingue vocali, considerandole nella loro dimensione faccia a faccia e ampliandone i confini per includere il gesto.

Esiste, dunque, una variabilità regolata (Lo Piparo, 2003) dell'attività linguistica che include una pluralità di attività del significare i cui confini sono determinati da ciò che è linguaggio in termini di attività specie-specifica umana. Tale variabilità è regolata sulla base delle potenzialità del sistema senso-motorio. Questo studio intende esplorare l'ipotesi che un percorso didattico, se basato sulla multimodalità, sulle potenzialità espressive del sistema sensomotorio e sull'intercorporeità, possa avere impatti positivi sull'apprendimento.

3. Intercorporeità e didattica

Il progetto di didattica plurilingue italiano scritto/LIS ha coinvolto migranti sordi, sia singolarmente che in gruppo, in diversi contesti di apprendimento. Un primo percorso è stato avviato al CARA di Mineo e ha coinvolto una persona sorda. In un secondo momento, sono stati avviati altri tre progetti presso la sede del CPIA di Ragusa, a Comiso, e hanno coinvolto sei studenti sordi di nazionalità differenti, una docente di Italiano L2,

e due tirocinanti di Mediazione Linguistica e Interculturale dell'Università di Catania³; la seconda ha coinvolto uno studente sordo presso uno SPRAR (oggi SIPROIMI) a San Michele di Ganzaria (CT) e una tirocinante di Mediazione della stessa Università; la terza presso il CPIA di Ragusa e ha coinvolto inizialmente un migrante sordo e poi un gruppo di migranti udenti, la docente di riferimento e una tirocinante di Mediazione⁴. L'autrice ha partecipato alle lezioni in un primo tempo con un ruolo operativo insieme ai tirocinanti e successivamente come osservatrice. Gli apprendenti presentavano competenze in diverse lingue dei segni (lingua dei segni eritrea, olandese, pakistana, senegalese, tunisina), in diverse lingue vocali scritte (tigrino, mandinka, inglese, francese, arabo) poiché non esistono percorsi logopedici in questi paesi.

Nel costruire la programmazione, abbiamo sviluppato le nostre teorie sulla multimodalità e l'intercorporeità nella didattica e abbiamo adattato la teoria della processabilità (Pienemann, 1998), sviluppando una dimensione semantico-pragmatica di cui non si tiene conto nella Teoria. L'approccio utilizzato ha tenuto conto da un lato del profilo specifico degli apprendenti e delle strategie di apprendimento sul piano psicolinguistico, ovvero dell'ipotesi della Teoria della Processabilità (d'ora in avanti TP).

Per quanto riguarda il profilo degli apprendenti, è utile precisare che vari studi hanno mostrato che la sordità genera un pattern specifico di errori nella lingua parlata e scritta che riguarda soprattutto la morfologia, in particolare la morfologia libera e legata, che sembra essere difficilmente discriminabile attraverso la percezione acustica (Caselli *et al.*, 2006). Le strutture non standard dei sordi sono state comunque sempre analizzate in riferimento alla lingua di arrivo, quando invece potrebbero piuttosto essere inquadrare in termini di interlingua (Fontana, 2015). Tuttavia, sia Fabbretti e Tomasuolo (2006) che Garcia e Perini (2010) hanno descritto questi *errori* in termini di pattern specifici della produzione scritta dei sordi dipendenti dalla modalità percettiva dominante. In particolare, queste ultime, in relazione a uno studio sui sordi francesi, hanno mostrato come la maggior parte degli errori di natura morfologica che accomunano sordi segnanti e non segnanti sono riferiti all'espressione delle relazioni spaziali che nella lingua dei segni sono veicolate mediante l'uso dello spazio antistante al segnante, a differenza della modalità acustico-vocale che le costringe nella linearità e all'uso di preposizioni.

Non si può dunque strutturare un percorso di didattica di italiano per i sordi seguendo approcci e modelli elaborati per persone udenti, dato che la L1 non viene acquisita in condizioni analoghe. È evidente che il percorso di apprendimento dell'italiano da parte di persone sorde mette in discussione la tradizionale distinzione tra L1 e L2, e la confortante definizione di Lingua materna. A differenza dei bambini sordi nati in paesi occidentali, la totalità dei migranti sordi incontrati sinora, non ha seguito alcun percorso logopedico ed è stata educata alla lingua scritta. Appare evidente, dunque, che nello sviluppare un progetto educativo per migranti sordi occorre tenere conto, oltre che del profilo specifico legato alla sordità, dell'identità linguistica, del tipo di scolarizzazione, se presente, della conoscenza o meno di una lingua dei segni.

Allo stesso tempo, è necessario analizzare lo sviluppo delle varie competenze linguistiche includendo sia la variabilità delle interlingue legata al profilo dell'apprendente, sia una gerarchia universale di procedure nel processo di apprendimento di una lingua su una serie di sequenze implicazionali secondo le ipotesi della Teoria della Processabilità. Partendo dal presupposto che i pattern specifici rilevati nelle produzioni scritte dei sordi dagli studi sopra citati potrebbero essere spiegati a partire da una limitata processabilità, sono state utilizzate le interlingue sviluppate dalle persone sorde per costruire un percorso basato su una logica procedurale implicazionale di crescente complessità. Abbiamo scelto di sviluppare il progetto educativo partendo da

queste ipotesi, dato che sono state testate a un livello cross-linguistico, cioè a un numero considerevole di lingue vocali (Pienemann, 2005).

In sintesi, la scala di difficoltà adottata da Pienemann e proposta da Levelt (1989, pp. 222) è strutturata come segue:

- accesso lessicale (*lemma access*);
- procedura categoriale (*category procedure*);
- procedura sintagmatica (*phrasal procedure*);
- procedura frasale (*S-procedure*);
- procedura della proposizione subordinata (*subordinate clause procedure*) se possibile.

La prima fase consiste nell'identificazione dei lemmi per poi procedere alla seconda fase che consiste nello sviluppo dei parametri lessicali cioè delle informazioni morfologiche che rimangono, tuttavia, locali. Nel corso della terza fase i parametri vengono unificati all'interno del sintagma con uno scambio di informazione tra la testa e gli altri costituenti del sintagma e infine nella fase successiva vengono assegnate le funzioni ai sintagmi che costituiscono a loro volta frasi. Nello stadio finale, si attiva la capacità di distinguere le frasi subordinate dalle frasi principali e di controllare lo scambio di informazioni tra le diverse proposizioni. L'ordine gerarchico dunque non può essere sconvolto, in quanto ciò provocherebbe un vuoto nel processo di apprendimento.

L'apprendimento di una lingua consiste sostanzialmente nello sviluppo delle abilità procedurali per arricchire il lessico delle informazioni morfologiche in tempo reale e controllare la combinazione degli elementi in unità di livello superiore. Il concetto centrale della teoria è proprio la processabilità, poiché a ogni stadio un apprendente può produrre e comprendere solo quelle forme linguistiche che è in grado di processare. L'apprendente può, cioè, passare allo stadio successivo solo quando le procedure dello stadio precedente sono state attivate e automatizzate almeno in parte. La TP definisce lo «Spazio delle Ipotesi» (Pienemann, 1998, p. 239), cioè le opzioni sul piano paradigmatico che un dato apprendente all'interno di una data fase ha a disposizione.

Lo «Spazio delle Ipotesi» è vincolato alla gerarchia di processabilità che caratterizza i diversi stadi di acquisizione. In altre parole, ogni livello rappresenta diversi stadi di sviluppo e quindi diverse interlingue che si fondano su gradi di processabilità diversi e implicano relativi «Spazi delle Ipotesi». Tuttavia, come si può notare, la gerarchia di sviluppo non include la dimensione semantica e pragmatica e privilegia una dimensione più strutturale nella costruzione delle varie fasi di interlingua. In realtà, per quanto non esplicitamente trattata, la dimensione semantica/pragmatica è presente sin dai primi livelli della gerarchia, cioè dalla fase dell'accesso lessicale che la include.

Abbiamo dunque lavorato tenendo conto di una sequenzialità che prevede l'accesso lessicale e un graduale innalzamento verso i livelli superiori, includendo la dimensione semantico-pragmatica sin dalla fase di accesso lessicale e strutturando la didattica sempre in una dimensione comunicativa. Abbiamo interpretato la prima fase di accesso lessicale in termini molto più ampi, utilizzando un approccio esperienziale (Fontana e Raniolo, in stampa) e includendo immagini di vario tipo. D'altra parte, trattandosi di un percorso pensato per persone sorde, il primo aspetto di cui tener conto era la necessità di ricorrere il più possibile al canale visivo, pertanto ci è parso fondamentale fornire un'immagine concreta di tutto ciò su cui si stava lavorando. Sono state utilizzate immagini di comprensione immediata (come le fotografie), ma anche immagini per la cui decodifica è richiesta la conoscenza di un codice (come i segnali stradali). Per il nostro corso non abbiamo utilizzato un libro di testo già esistente⁵, ma piuttosto abbiamo creato materiale *ad hoc* e sfruttato materiale autentico, in modo da impiantare una didattica con la

collaborazione delle persone sorde, a partire dalla loro interlingua. Abbiamo verificato attraverso lo Spazio delle Ipotesi, cioè testando le opzioni che sviluppavano i segnanti sul piano paradigmatico attraverso enunciati non corretti per verificare se venivano corretti.

Un ulteriore aspetto che va menzionato è che la TP è costruita tenendo conto dell'apprendimento di una sola lingua e non di un percorso plurilingue come nel nostro caso. Infine, occorre aggiungere che, per quanto sia stata applicata a varie lingue, non tiene conto dei profili specifici, della maggiore/minore accessibilità di una lingua e della possibile eterogeneità degli apprendenti.

Non è un caso dunque che, nello sviluppo della progettazione didattica, siano stati utilizzati approcci che tengono conto della situazione di plurilinguismo e che coinvolgono il personale docente in un percorso di crescita e di costante rielaborazione dei contenuti. In particolare, abbiamo utilizzato un approccio basato sul *translanguaging* (García e Li Wei, 2015) proprio perché incoraggia le pratiche discorsive multiple, attraverso le quali gli apprendenti plurilingue possono esprimere pienamente il loro repertorio linguistico e semiotico. Nello stesso tempo abbiamo coinvolto gli insegnanti per legittimare questo approccio come pratica pedagogica e per agire sul contesto trasformandolo secondo i principi della *transformative research action* (Stevenson, 1995). Si tratta di un'azione di trasformazione del contesto in collaborazione con il ricercatore che coinvolge un lavoro etnografico sulle rappresentazioni delle gerarchie tra le lingue, le relazioni sociali all'interno di una micro comunità. In questo modo, gli insegnanti diventano a loro volta promotori e/o facilitatori di un percorso di consapevolezza linguistica che coinvolge tutti gli apprendenti e che si trasforma in un momento di crescita per la classe. Attraverso questi approcci si promuove, inoltre, la competenza metalinguistica generale riflettendo sulle lingue utilizzate e l'*empowerment*, legittimando la lingua e cultura dei partecipanti all'attività della classe.

Il sillabo, dunque, lungi dal proporre un modello di lingua rigido, ha promosso gli apprendimenti attraverso il *translanguaging*, utilizzando in modo funzionale le varie lingue presenti nel repertorio, e l'intercorporeità, cioè l'uso del vocabolario motorio in modo significativo per promuovere una conoscenza plurilingue di italiano scritto e lingua dei segni italiana e la relazione fra i vari partecipanti. Le varie strategie utilizzate che esemplificano gli approcci precedentemente menzionati nella fase dello sviluppo dell'accesso lessicale hanno utilizzato l'intercorporeità come strumento didattico.

In particolare, l'accesso lessicale è stato promosso attraverso:

- L'azione nel caso in cui si dovevano illustrare concetti astratti, come amicizia, amore, rispetto. Venivano riprodotti attraverso strutture pantomimiche i tratti salienti del significato dei concetti, seguite dal segno e infine dalla parola scritta in italiano. Non sempre ricorrere a una delle lingue scritte che i segnanti dicevano di conoscere si rivelava produttivo;
- Il segno nella LIS che veniva supportato dalla parola in inglese o in francese e che veniva spesso seguito da un segno di significato analogo nella loro lingua dei segni;
- L'alfabeto manuale, ovvero la translitterazione delle lettere dell'alfabeto in segni manuali per rappresentare la parola in italiano o in inglese;
- L'analisi della forma del segno e l'esplorazione del rapporto iconico tra forma e significato;
- L'analisi comparativa dei segni in correlazione alla cultura di appartenenza come nel caso del segno per *pregare* che viene realizzato in modo diverso se si è cattolici o musulmani;

- La riflessione metalinguistica sul funzionamento del segno e della struttura segnica attraverso la pedagogia dell'errore (Baldini, 1986) proponendo segni con errori a livello sublessicale.

In tutti i casi si è trattato sempre di una co-costruzione basata sull'intercomprensione che per le lingue vocali sfrutta la vicinanza strutturale, mentre per le lingue dei segni utilizza le comuni strategie di interazione con il mondo attraverso il sistema sensomotorio e l'azione significativa. D'altra parte la gestualità universale è legata, ad esempio, all'uso delle mani nella vita quotidiana, le quali intervengono in maniera importante nella costruzione dei significanti nelle lingue dei segni.

In altre parole, sono stati utilizzati i vari livelli di comunicazione gestuale (Armstrong *et al.*, 1999) e in particolare: un livello primitivo universale comune ai mammiferi e forse persino ai vertebrati che include ad esempio gesti e posture esprimenti *grandezza* per esprimere *minaccia* o gesti e posture di *piccolezza* come segno di sottomissione; il secondo livello di comunicazione gestuale riguarda quei gesti talmente trasparenti da essere compresi dovunque sia conosciuto il referente, come nel caso del gesto per «fucile»; al terzo livello, vengono collocati i gesti comuni a una data cultura che sono compresi sia dai sordi che dagli udenti; infine al quarto i segni usati dalle comunità dei sordi.

La progettazione didattica è stata dunque strutturata intorno all'agire linguistico quotidiano per introdurre il segno e successivamente la parola scritta in italiano, spesso presentata anche in una delle lingue scritte in cui erano stati educati. Questo significava includere nel programma quelle azioni che scandivano la loro giornata per strutturarle gradualmente in un *frame* narrativo basato su una struttura paratattica. La scelta degli argomenti delle varie unità di lavoro è stata fatta sempre in relazione agli interessi e bisogni comunicativi degli apprendenti. Per esempio, oltre alla loro giornata, si è scelto di parlare del calcio, di cosa piaceva loro dell'Italia, del lavoro che avrebbero voluto fare e di altri argomenti di loro interesse. Alla fine del percorso, durato circa sei mesi con una cadenza di due lezioni di quattro ore la settimana, gli apprendenti sordi avevano imparato la lingua dei segni italiana a un livello A1/A2 e l'italiano scritto al livello A1.

Un percorso analogo veniva portato avanti in una sede diversa del CPIA, in presenza di un migrante sordo e di un gruppo di migranti udenti con livelli di alfabetizzazione molto diversi. Durante i pochi mesi di attività, abbiamo constatato come l'uso della LIS e più in generale della multimodalità nella comunicazione avesse un impatto positivo sul processo di apprendimento soprattutto per coloro che mostravano difficoltà nella memorizzazione e verbalizzazione di parole italiane.

La docente di Italiano L2 ha continuato a usare l'italiano con il supporto della LIS anche dopo che la persona sorda era stata trasferita dato che si rivelava utile nell'apprendimento dei paradigmi dei verbi italiani. Nel periodo di sperimentazione, la stessa docente ha scelto e adattato la poesia in LIS *Orologio*⁶ che oltre a fornire uno schema motorio per la scansione temporale, presentava diversi esempi di verbi basilari in LIS che venivano poi introdotti in italiano scritto e parlato.

L'uso della multimodalità della LIS e dell'italiano, oltre che dell'inglese, del francese e dell'arabo se servivano, ha contribuito a creare coesione all'interno del gruppo di apprendenti attraverso l'esperienza corporea condivisa, tanto che un'ex studentessa tunisina continua a mantenere i contatti con la docente inviando messaggi video in LIS⁷.

Appare quanto mai necessario sviluppare una programmazione didattica adeguata ai diversi profili dei migranti con i relativi bisogni specifici, tenendo conto della natura multimodale del linguaggio. L'esperienza didattica con i migranti sordi ci ha svelato percorsi didattici differenti, nuovi, che mostrano come l'intercorporeità e la

multimodalità in un progetto multilingue possano supportare l'apprendimento, la didattica e la relazione e come questo rappresenti un vantaggio anche per i migranti udenti. Abbiamo cominciato a lavorare con i migranti senza una mappa, ridisegnando ogni volta il percorso insieme a loro per raggiungere i nostri obiettivi che consistevano nel costruire una competenza comunicativa plurilingue attraverso un approccio basato sul *translanguaging* per promuovere una didattica partecipata e attraverso di essa l'*empowerment* degli apprendenti.

Nella gestione della didattica dell'italiano L2 è ancora molto inconsueto costruire il percorso coinvolgendo gli apprendenti. In generale, gli approcci vengono disegnati sulla base di ciò che la comunità di accoglienza si rappresenta come bisogni del migrante e secondo schemi didattici che privilegiano la grammatica. Molto spesso, i migranti rimangono destinatari passivi senza mai essere consultati sull'efficacia delle azioni o degli interventi. Il coinvolgimento dei nuovi arrivati diventa invece essenziale per costruire una corresponsabilità nelle azioni didattiche e una narrativa positiva che promuova coesione e crei un immaginario collettivo inclusivo. In questo modo si supereranno i modelli assistenzialistici che tuttora permeano, in molte occasioni, l'accoglienza e che contribuiscono a costruire nuove forme di dipendenza sociale, e parallelamente di intolleranza nelle comunità di arrivo.

Dunque «nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 2018, p. 69). In opposizione a una pratica depositaria che anestetizza le coscienze, la sfida continua della partecipazione al progetto educativo mira al contrario a farle emergere e si trasforma in questo modo, in una pratica di libertà.

Note

¹ Il database internazionale delle lingue *Ethnologue* (<https://www.ethnologue.com/>) elenca 121 diverse lingue dei segni utilizzate nel mondo, alcune delle quali sono varietà di lingue in uso in altre comunità.

² Il segno nome è un segno che viene assegnato a ogni membro della comunità segnante sulla base di caratteristiche fisiche, caratteriali, o sulla base del cognome o della propria provenienza (Volterra *et al.*, 2019).

³ L'Università di Catania, sede di Ragusa, è la seconda università in Italia dopo l'Università Cà Foscari, ad avere inserito l'insegnamento della lingua dei segni italiana a scelta nel Corso di Laurea triennale per Mediazione Linguistica e Interculturale.

⁴ I tirocinanti erano tutti competenti in LIS ed erano stati istruiti dall'autrice a comunicare usando il corpo e l'azione significativa.

⁵ Il Manuale di Lingua italiana per sordi stranieri di Bonanno *et al.*, (2013) si basa su una teoria del linguaggio basata sul modello generativista e struttura la didattica a partire dalla sintassi senza prendere in considerazione la multimodalità del linguaggio. Il Manuale nasce dall'esperienza didattica dell'Istituto per Sordi di Torino in cui sono stati formalizzati percorsi formativi standard basati su una didattica plurilingue di livello A1 plurilingue B1/B2.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=i9TW4-jC6cE>

⁷ Francesca Flaccavento, docente di italiano L2, CPIA Ragusa, comunicazione personale.

Bibliografia

- Baldini M. (1986), *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, Brescia, La Scuola.
Barsalou L.W. (1999), *Perceptual symbol system*. In «Behavioural and Brain Science», Vol. 22, pp. 577-660.
Bruner J. (1995), *Costruzione di sé e costruzione del mondo*. In O. Sempio Liverta e A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Milano, Cortina, pp. 125-162.

- Caselli M.C., Maragna S. e Volterra V. (2006), *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Bologna, il Mulino.
- Cuccio V. e Caruana F. (2019), *Rethinking the abstract/concrete concepts dichotomy. Comment on "Words as social tools: Language, sociality and inner grounding in abstract concepts" by Anna M. Borghi et al.* In «Physics of Life Reviews», Vol. 29, pp. 157-160.
- De Mauro T. (2000), *Vocalità, gestualità, lingue segnate e non segnate*. In C. Bagnara, G. Chiappini, M.P. Conte e M. Ott (a cura di), *Viaggio nella città invisibile. Atti del 2° Convegno nazionale sulla Lingua dei Segni Italiana Genova 25/27 settembre 1999*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, pp. 25-27.
- Eco U. (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani.
- Fabbretti D. e Tomasuolo E. (2006), *Scrittura e sordità*, Roma, Carocci.
- Fontana S. (2015), *L'italiano dei sordi: l'ipotesi dell'interlingua e la teoria della processabilità*. In S. Casini, C. Bruno, F. Gallina e R. Siebetchu (a cura di), *Plurilinguismo/Sintassi*, Roma, Bulzoni Editore, pp. 240-254.
- Fontana S. e Volterra V. (2012), *Gesti e Segni: un'origine comune?*. In S. Fontana e E. Mignosi (a cura di), *Segnare, Parlare e Intendersi: Modalità e Forme*, Milano, Mimesis, pp. 109-133.
- Fontana S. e Mignosi E. (2013), *Il gesto come risorsa biolinguistica*. In «Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio», Vol. 00, pp. 298-313.
- Fontana S. Mignosi E. (2020), *Le forme della multimodalità. Gestì, segni e parole in classe*. In M. Voghera, P. Maturi e F. Rosi (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Firenze, Franco Cesati, pp. 303-317.
- Fontana S., Raniolo E. (in stampa), *La scrittura pragmatica. Un'esperienza di didattica dell'italiano ai sordi*. In AA.VV. (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze, Franco Cesati.
- Freire P. (2018), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Gallese V. (2015), *Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività*. In L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Milano, Franco Angeli, pp. 105-130.
- Gallese V. e Lakoff G. (2005), *The brain's concepts: the role of the sensory motor system in conceptual knowledge*. In «Cognitive Neuropsychology», Vol. 22, pp. 455-479.
- Garcia B. e Perini M. (2010), *Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF)*. In «Langage et Société», Vol. 131, pp. 75-93.
- García O. e We L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- Giambalvo E. (1997), *L'uno, i molti, l'io, l'altro, l'identico, il diverso, il differente e la logica della compossibilità*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale «Vito Fazio Allmayer».
- Iverson J.M. e Thelen E. (1999), *Hand, Mouth and Brain: the dynamic emergence of speech and gesture*. In «Journal of Consciousness Studies», Vol. 6, n. 11-12, pp. 19-40.
- Iverson J. e Goldin-Meadow S. (1998), *Why People gesture when they speak*. In «Nature», Vol. 396, p. 228.
- Kendon A. (2004), *Gesture: Visible action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar vol I Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- Langacker R.W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar vol II Descriptive Applications*, Stanford, Stanford University Press.
- Levelt W.J.M. (1989), *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Lo Piparo F. (2003), *Aristotele e il linguaggio – Cosa fa di una lingua una lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- McNeill D. (2005), *Gesture and Thought*, Chicago, The University of Chicago Press.

- Mignosi E. (2019), *Bridges between people: nonverbal mediation in an intercultural perspective and training proposals*. In «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», Vol. 1, pp. 265-281.
- Pettenati P., Stefanini S. e Volterra V. (2010), *Motoric characteristics of representational gestures produced by young children in a naming task*. In «Journal of Child Language», Vol. 37, n. 4, pp. 887-91.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Pienemann M. (2005), *Cross-linguistics aspects of processability theory*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Pülvermueller F., Preissl H., Lutzenberger W. e Birbaumer N. (1996), *Brain rhythms of language: Nouns versus verbs*. In «European Journal of Neuroscience», Vol. 8, pp. 937-41.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rodari G. (1973), *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Stevenson R. (1995), *Action Research and supportive school contexts: exploring the possibilities for transformation*. In S.E. Noffke e R. Stevenson (a cura di), *Educational Action Research: becoming practically critical*, New York, Columbia University Press, pp. 197-209.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Roma, Carocci.
- Volterra V., Roccaforte M., Di Renzo A. e Fontana S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, Bologna, il Mulino.
- Watzlawick P. Beavin J. e Jackson D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.

Infanzie di origine immigrata, disabilità e scuola Criteri per l'osservazione educativa e per interventi didattici inclusivi

Childhood of immigrant origin, disability and school Criteria for educational observation and inclusive educational actions

Maria Grazia Simone
Professoressa Associata
Università Telematica E Campus

Sommario

Il contributo intende sollecitare un'attenzione maggiore, da parte della ricerca pedagogica, sulla crescente presenza a scuola di bambini di origine immigrata e con disabilità, al fine di elaborare piste di ricerca educativa e interventi didattici inclusivi. In situazioni di disabilità e in presenza di vissuti immigratori, chi si occupa del bambino è invitato a calzare nuove lenti per individuare e rispondere alla pluralità dei bisogni, utilizzando griglie di lettura del disagio il più possibile libere da stereotipi e da pregiudizi. Il lavoro è stato svolto con l'intento di offrire una criteriologia che, nel contesto scolastico, guidi l'osservazione del comportamento infantile secondo canoni scientifici attenti ai bisogni di questi alunni, alle loro specificità, alle loro attese e a una considerazione del deficit alla luce della cultura d'origine dell'alunno. In tal modo, si possono garantire un maggiore benessere, migliori risultati di apprendimento e una più completa integrazione scolastica e sociale.

Parole chiave: infanzia, immigrazione, disabilità, osservazione educativa, inclusione.

Abstract

The paper seeks to call for greater attention, from pedagogical research, to the growing presence of disabled immigrant children at school, to elaborate educational research paths and inclusive educational actions. In case of disability and in the presence of immigrant experiences, the teacher is invited to wear new glasses to identify and respond to the plurality of needs, to use the reading grids of the discomfort as free as possible from stereotypes and prejudices. The work was carried out with the aim of offering a criterion, in the school context, to guide the observation of child behavior according to scientific canons attentive to the needs of these pupils, their specificities, their expectations and a consideration of the deficit in light of the pupil's culture of origin. This ensures greater well-being, better learning outcomes and more complete school and social integration.

Keywords: childhood, immigration, disability, educational observation, inclusion.

1. La disabilità come variabile culturale

I bambini di origine immigrata¹, portatori di bisogni educativi speciali², inseriti in percorsi scolastici in Italia, sono numericamente in crescita (European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education, 2014; Lepore, 2011; Colussi e Ongini, 2016). L'attenzione pedagogica a proposito è stata, sinora, piuttosto limitata (Goussot, 2010; Dainese, 2013), eppure la particolare e delicata situazione di molti minori, portatori di disabilità e di origine immigrata, non può non divenire motivo di maggiore impegno per le scienze dell'educazione.

Mentre, in Italia come altrove, gli studi sulla disabilità e quelli riguardo alla differente appartenenza culturale sono ormai numerosi e dettagliati, quando le due variabili si incrociano, i contributi risultano davvero scarsi (Martinazzoli, 2012; Caldin, Argiropoulos e Dainese 2010). Vi sono ragioni per credere che questi bambini si trovino

in una complessa condizione dettata dalla *doppia differenza*, una propria della cultura d'origine e l'altra relativa alla disabilità, e dalla *doppia appartenenza*, al mondo dell'immigrazione e a quello dello svantaggio fisico e/o psichico.

I professionisti che lavorano nei servizi scolastici, educativi, sociali, sanitari e le famiglie incontrano non poche difficoltà nell'affrontare un tale cumulo di fattori critici. Operatori e insegnanti non sempre e non ancora risultano opportunamente formati per rispondere alle esigenze dell'alunno di origine immigrata e portatore di disabilità (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009). Per questo si registra una generale impreparazione nell'affrontare le numerose difficoltà insite in una corretta valutazione delle competenze del bambino (Miconi e Moscardino, 2017).

Si va configurando il rischio di riportare l'insieme dei bisogni che concernono i deficit cognitivi, la povertà educativa e la differenza etnico-culturale nel *calderone* dei bisogni educativi speciali, senza alcun riconoscimento delle varie specificità. Molto spesso la diversità di ordine culturale, etnica e linguistica, viene trattata con la formulazione di diagnosi e la relativa certificazione, dando luogo ad azioni diagnostiche e terapeutiche che, mentre lasciano completamente scoperto l'ambito educativo dell'intervento, mettono in ombra anche il ruolo della scuola nel prevenire il disagio.

Le domande di ricerca, attorno alle quali ruota il contributo, possono essere così formulate: come valutare, nel contesto scolastico, le difficoltà e riconoscere le risorse degli alunni di origine immigrata e portatori di disabilità? In che modo interpretare il ruolo della cultura di origine? Come superare uno sguardo centrato soltanto sul deficit e adoperarsi per promuovere i processi di adattamento e di resilienza, utili per accogliere la duplice sfida della diversità culturale e della disabilità? Questi quesiti, per quanto ci riguarda, sono da discutersi in chiave educativa, per suscitare una speciale attenzione alle istanze di sviluppo e di emancipazione di questi soggetti; per sviluppare la capacità dei professionisti dell'educazione di andare oltre il deficit e lo svantaggio culturale e chiedersi principalmente che cosa è possibile fare per il singolo bambino, adesso e in questa situazione, e così puntare al suo benessere e all'inclusione.

Dinanzi ai molti problemi, alle numerose criticità e ai tanti bisogni, l'educazione si fa promotrice della *doppia* sfida dell'inclusione scolastica e sociale del bambino con disabilità, proveniente da un'altra cultura. Dal nostro punto di vista, il compito si configura in termini fortemente sistemici (Bertalanffy, 1968), ecologici (Bronfenbrenner e Morris, 2006) e risponde alla necessità di promuovere il benessere del bambino nella pluralità dei suoi contesti di vita (scolastico, familiare, sociale, ecc.) dove egli richiede accoglienza, rispetto, valorizzazione delle sue risorse e delle sue differenti abilità.

La scuola è certamente la prima agenzia educativa, dopo la famiglia, protagonista della presa in carico di questo genere di alunni che, oltre a presentare un gap di competenze, a seconda dei casi, nella sfera motoria, cognitiva, affettiva, linguistica, sociale, ecc., è sempre portatore di una propria biografia familiare, di una precisa appartenenza culturale, di una concezione (personale e del suo gruppo etnico) del deficit. La disabilità è una variabile da considerarsi all'interno della cultura del soggetto che ne è portatore (Devereux, 2007). Dinanzi all'insegnante si palesa un bambino che è, nel corpo e nella identità, frutto di un determinato orizzonte culturale il quale interpreta e agisce, secondo le sue categorie di analisi, i concetti di salute, di malattia, di normalità, di disabilità, di diagnosi, di cura, di benessere, di competenza corporea, di percezione personale e sociale del bisogno. Come è stato affermato

vi sono madri che arrivano in Italia pensando di curare e *riparare* il figlio, vi è anche chi si trova in difficoltà nel combinare lo sguardo medico della neuropsichiatria infantile *occidentale* con lo sguardo della cultura tradizionale del paese di provenienza (Goussot, 2010, p. 1).

Non è infrequente, inoltre, la presenza di una visione culturale fatalista del deficit che lo fa intendere come una condizione assegnata dal destino, irreversibile, sul cui eventuale recupero è persino inopportuno spendersi.

Per tutte queste ragioni, in sede scolastica non si può intervenire sul bambino se, contemporaneamente, non si conoscono i suoi riferimenti culturali, non si tiene nella giusta considerazione il ruolo della famiglia, della cerchia delle relazioni in cui egli è immerso e non si opera in ottica di lavoro di rete con gli altri responsabili della presa in carico (centri socio-educativi, presidio riabilitativo, consultorio, ecc.). Un più ampio ricorso a una prospettiva sistemica e attenta alle specificità culturali aiuta a interagire quotidianamente con questo genere di allievi, così da dar vita a percorsi educativi e terapeutici maggiormente rispondenti:

- ai bisogni di inclusione, di apprendimento e di relazionalità orizzontale e verticale nel contesto scolastico;
- di cura e di assistenza nell'ambito dei servizi socio-educativi e riabilitativi;
- di integrazione sociale e culturale nel più ampio contesto sociale ospitante.

Approcci sistemici e consapevoli della variabile *cultura* risultano efficaci perché in grado di rispondere, al tempo stesso, ai bisogni educativi speciali legati alla disabilità e allo svantaggio linguistico e culturale, onde evitare all'insegnante di «medicalizzare comportamenti culturali che non comprende e culturalizzare disturbi che non riesce a vedere» (Goussot, 2009, p. 125 e ss.).

La comunicazione didattica sancisce un incontro tra culture, tra il gruppo di appartenenza dell'insegnante e il gruppo di appartenenza di ciascun allievo, presenti tanto nel vissuto di chi comunica quanto in quello di chi riceve il messaggio. Questa situazione è sicuramente più tangibile nell'ambito della comunicazione interculturale: quando si ascolta l'altro, non si presta attenzione soltanto a lui, ma anche a una serie di echi che provengono dal suo gruppo di appartenenza (Perucca, 2002). In situazioni di disabilità e in presenza di vissuti immigratori, tutte le figure educative che entrano in contatto con il bambino sono invitate a calzare nuove lenti per individuare e rispondere alla pluralità dei bisogni, utilizzando griglie di lettura del disagio il più possibile libere da stereotipi e da pregiudizi, da attenzioni unicamente rivolte alle performance, all'assistenzialismo e a volte persino al pietismo, per progettare precise traiettorie di sviluppo personale e di emancipazione sociale.

2. Criteri di osservazione educativa

L'osservare, nei contesti educativi e nella pratica didattica, non è mai un atto spontaneo, occasionale, frutto di improvvisazione; l'osservazione si configura come pratica del tutto intenzionale, esito di un certo livello di profondità dello sguardo dell'osservatore che vuole mantenersi informato, e mai distratto, rispetto a tutte le manifestazioni comportamentali del soggetto che ha di fronte, verso il quale esercita costantemente attenzione e cura.

Il metodo osservativo è ampiamente utilizzato nella prima infanzia e nell'età prescolare (Wright, 1960). Sarebbe qui impossibile, per ragioni di spazio, produrre una rassegna degli autori e degli approcci. Ci piace citare M. Montessori (1916) perché fu tra

i primi studiosi del Novecento a considerare l'osservazione come attitudine fondamentale per l'educatore, «esatta come quella dello scienziato e spirituale come quella del santo» (p. 121); dopo di lei, J. Piaget (1926) sollecitò a realizzare un'osservazione accurata del comportamento infantile, che oggi chiameremmo sistematica: *finalizzata* perché va alla ricerca di qualcosa; *sperimentale* in quanto detiene sempre in sé un'ipotesi di lavoro o una teoria da verificare. Dall'osservazione si generano sempre occasioni di apprendimento. Sono gli stessi bambini a insegnare ai grandi che osservando si impara, attraverso le manovre esplorative nell'ambiente, mediante la continua curiosità e la spiccata attitudine a voler comprendere il funzionamento delle cose.

Di conseguenza, anche l'adulto può imparare molto sul bambino, osservandolo secondo determinati canoni e precisi criteri: per esempio, la finalizzazione, la raccolta sistematica delle informazioni, la rigorosa categorizzazione dei dati (D'Odorico e Cassibba, 2001), la reiterazione delle sessioni osservative, la registrazione con apposita strumentazione e la collegialità (Paparella, 2004).

L'osservazione detiene delle specifiche peculiarità a seconda dell'ambiente nel quale essa si realizza:

- nella scuola è utile agli insegnanti per conoscere in modo personalizzato gli allievi e per testare l'efficacia del proprio metodo di insegnamento;
- nei servizi socio-educativi per la prima infanzia può essere adoperata per esplorare i processi di adattamento del bambino e le manifestazioni di benessere o di disagio;
- nei contesti riabilitativi rappresenta un effettivo strumento di valutazione dei progressi compiuti nei diversi domini oggetto di trattamento (Baumgartner, 2017).

Se l'enfasi è posta in primo luogo sul soggetto da osservare, alla ricerca di una descrizione quanto più possibile obiettiva del suo comportamento o di qualche segnale di disagio, il protagonismo è da attribuirsi anche a chi osserva, in questo caso l'insegnante. Reffieuna (2002) sottolinea la necessità di addestramento e di formazione specifica all'osservazione, per conoscerne le varie tipologie e caratteristiche, per acquisire un bagaglio metodologico, un valido repertorio di strumenti e di tecniche in quanto *imparare a osservare* è elemento cardine della formazione professionale del docente.

Riguardo all'osservazione scolastica dell'alunno con disabilità, e proveniente da altra cultura, è evidente che le premure debbono essere maggiori. L'osservazione diviene un momento di intensa riflessione tra tutti gli attori coinvolti, di attiva progettazione degli interventi, alla ricerca di tutti gli elementi utili per impostare un'adeguata programmazione didattica e una buona progettazione educativa individualizzata (Ianes e Cramerotti, 2009).

Nel caso dell'alunno portatore di disabilità, Cairo (2005) ritiene opportuno affidarsi al criterio della *focalizzazione crescente*, per garantire analiticità e sistematicità, e individua tre tipi di osservazione:

- attraverso test normativi e criteriali degli aspetti cognitivi;
- diretta (area socio-interpersonale e affettivo-emozionale);
- indiretta (mediante la raccolta di informazioni, su aspetti cognitivi e di comportamento, ottenute da interviste strutturate, questionari per insegnanti, educatori, genitori ecc.).

Ulteriori criteri vengono qui di seguito proposti perché particolarmente utili, dal nostro punto di vista, nel guidare le azioni osservative rivolte al minore con disabilità e di origine immigrata:

Sistemicità

Finora, in questo contributo, si è fatto riferimento alla sistematicità quale caratteristica fondamentale di un'osservazione che voglia essere finalizzata, guidata da precise regole, rispondente a determinati criteri. Accanto a questa proprietà, non si può non invocare anche quella della sistematicità per esplorare l'intera gamma delle abilità del bambino nelle differenti aree (motricità, cognizione, affettività, personalità, socialità, linguaggio, ecc.). In questo modo si supera ogni possibile tentazione volta a schematizzare, a sezionare, a frammentare, ad articolare, ecc., frazionando l'alunno *in pezzi* (ora osservando la sfera motoria, poi quella cognitiva, dopo quella affettiva, infine quella linguistica, ecc.) o focalizzandosi soltanto sull'area più interessata dal deficit o dal disturbo.

Risulta più vantaggioso attuare un'osservazione sistemica, ricca e particolareggiata, guardare sempre all'ampio insieme delle manifestazioni comportamentali nella pluralità dei momenti e delle situazioni, riconoscere il valore della persona e l'influenza del contesto, considerare le varie connessioni tra l'ordine cognitivo, psicomotorio, affettivo, ecc., nel dinamico intreccio delle dimensioni caratterizzanti lo sviluppo infantile. Nell'agire educativo, suddividere o segmentare sono operazioni che rischiano di far smarrire il significato complessivo di ciò che si sta facendo. Applicare un approccio di tipo sistemico consente di ottenere una visione globale del problema oggetto di analisi, attenta alle evoluzioni nel tempo da parte del soggetto e del sistema di connessioni che definiscono il problema stesso.

La scoperta del carattere sistemico della competenza da osservare rende più esplicita la valorizzazione dell'essenziale dinamicità del processo cui essa si riferisce e del formale riferimento al legame che unisce la persona all'ambiente (Paparella, 2012). Puntare alla sistematicità, nelle azioni osservative destinate al bambino con disabilità, di origine immigrata, può essere utile per abbandonare prospettive concentrate prevalentemente sul deficit e valorizzare maggiormente la gamma di tutte le competenze effettivamente espresse in situazione.

Un'osservazione educativa, che si realizzi mediante questi presupposti, è attenta a tutta la persona, tiene conto del contesto e detiene i presupposti per generare interventi educativi e didattici maggiormente rispondenti ai personali bisogni e alle specifiche attese.

Complessità

Complesso, dal latino *complexus* (ciò che è tessuto insieme), indica qualcosa che risulta dall'unione di più parti o elementi, la presenza di vari aspetti da considerare e di cui bisogna tener conto, la necessità di applicare una visione d'insieme all'analisi dei fenomeni.

E. Morin (1993) insegna che il pensiero complesso rifugge dalla semplificazione e dalle visioni riduttive, dialoga con il reale, aspira alla conoscenza multidimensionale pur nella consapevolezza dell'impossibilità di un conoscere esaustivo e in sé concluso. Con l'espressione complessità, in questa sede, ci si riferisce alla opportunità di attuare osservazioni, al tempo stesso reiterate, contestualizzate, con metodi multipli e condivise tra coloro che si occupano, a vario titolo, del bambino migrante con disabilità.

L'osservazione va ripetuta (utilizzando diversi strumenti e tecniche, nel tempo, in differenti situazioni e momenti, in relazione a vari partner, ecc.) perché nessuna singola sessione osservativa può dare conto di un fenomeno complesso quale una difficoltà di apprendimento o un deficit fisico e/o psicologico in età evolutiva. Oltre che del criterio della reiterazione, conviene anche tener conto di quello della contestualizzazione, ossia

del momento e della situazione in cui il comportamento prende corpo. Ogni gesto e ogni reazione vanno interpretati alla luce delle caratteristiche del contesto in cui essi si sono manifestati, perché il comportamento in sé è da ritenersi una pura astrazione.

Dal punto di vista metodologico, poi, gli approcci multi-metodo (strumenti eterovalutativi, osservativi e auto valutativi) e *multi-informant* (resoconti genitoriali, racconti degli insegnanti e dei bambini stessi) sono sempre da privilegiare per ridurre al minimo le potenziali fonti di distorsione (Bonichini, 2017). All'interno del criterio della complessità trae motivi per essere ribadito anche il criterio della collegialità dell'osservazione del bambino migrante portatore di disabilità, più efficace se condivisa tra più osservatori e in contesti diversi (famiglia, scuola, strutture riabilitative, centri educativi, gruppo dei pari, contesto educativo non formale, ecc.). Se la figura dell'insegnante di sostegno è indispensabile per favorire i processi di apprendimento e di socializzazione in classe, la sua osservazione del comportamento risulta sempre parziale se non si avvale di un necessario e continuo confronto con gli insegnanti curricolari e con gli altri protagonisti della presa in carico (terapisti riabilitativi, mediatori culturali, famiglia, ecc.). Ogni esperienza che si offre al bambino nel contesto didattico va accompagnata da un'osservazione educativa sistematica condivisa tra tutti gli insegnanti che, insieme, monitorano i progressi, registrano manifestazioni comportamentali e reazioni emotive agli eventi e ai trattamenti, prendono atto di eventuali elementi di criticità, o semplicemente di un dato inatteso, e riformulano prontamente l'intervento perché possa meglio rispondere ai bisogni emergenti.

Obiettività

L'insegnante può essere soggetto a stereotipi (lo scolaro *normale*, quello difficile, l'alunno aggressivo, ecc.), a una sua personale conoscenza e rappresentazione della disabilità e della diversità culturale, a un'idea del suo ruolo professionale. Tutto ciò può condurre a sviluppare dei pregiudizi e a etichettare un bambino prima ancora di aver acquisito informazioni dettagliate su di lui.

Nell'agire educativo è importante comprendere come si manifestino le diverse forme di pregiudizio e le loro ricadute sul piano della relazione interpersonale. In una ricerca svolta all'interno di alcuni asili nido frequentati da bambini immigrati, Bolognesi (2010) ha rilevato che le reciproche rappresentazioni, spesso negative, dei genitori stranieri, di quelli italiani e degli educatori possono generare diffidenza e denigrazione dell'altro. In questo modo si mette in crisi l'impianto complessivo della relazione educativa e si rende difficile e complesso l'instaurarsi di una conoscenza e di una fiducia, volte alla costruzione di una convivenza possibile nel rispetto delle differenze e dei diritti-doveri reciproci.

L'osservazione esige, per prima cosa, un atteggiamento di rispetto, di attenta considerazione della diversità altrui e di sospensione del giudizio. Questo richiede, tra gli altri aspetti, anche una presenza sul campo sempre discreta, mai intrusiva, non giudicante. Attraverso un'osservazione accurata del comportamento e dei progressi dell'alunno, man mano che si verificano, si può diventare più consapevoli dei propri pregiudizi e delle distorsioni o delle superficialità del proprio sguardo (Aureli, 2014), talvolta arroccato su posizioni di sospetto, persino di chiusura riguardo alla diversità.

Questi accorgimenti e questa presa di consapevolezza sollecitano l'osservatore, nel contesto scolastico, a descrivere il bambino in modo oggettivo e obiettivo (Baumgartner, 2017), a contemperare l'inevitabile coinvolgimento, derivante dall'incontro con taluni problemi (più frequenti in situazioni di disabilità e diversità culturale), alla ricerca di una

condizione di *giusta distanza* (Aureli, 2014), ossia di un necessario distanziamento emotivo-affettivo.

Sensibilità culturale degli strumenti

L'incremento di certificazioni di disabilità in allievi di origine straniera desta non pochi interrogativi relativamente alla difficoltà di individuare i bisogni e di formulare diagnosi in chi proviene da percorsi migratori variamente configurati e, a volte, piuttosto dolorosi e sofferti.

Non si può fare a meno di notare che, nella maggior parte dei casi, gli strumenti osservativi, valutativi e diagnostici sono elaborati da studiosi appartenenti alla cultura maggioritaria, specificamente pensati per i bambini occidentali. Tali dispositivi vengono costruiti su una precisa idea di funzionalità e di corpo e, per questo, possono non cogliere adeguatamente le rappresentazioni che altri agenti culturali detengono nei loro contesti. Queste considerazioni non possono lasciare indifferenti gli educatori e devono poter innescare almeno dei dubbi tra coloro che, a diverso titolo, si occupano di bambini di origine immigrata e con disabilità (Pennazio, Armani e Traverso, 2015).

Per condurre una buona osservazione educativa sistematica, a favore di questi minori, non sembra produttivo *adattare* protocolli, schemi e griglie di solito utilizzate per l'allievo di cultura maggioritaria. La visione culturale insita nella strumentazione, a volte, penalizza gli alunni disabili e di origine immigrata. Non basta neppure tradurre i test in diverse lingue per ritenerli adatti alle loro esigenze. Al fine di superare le barriere linguistiche e culturali e i risultati potenzialmente scarsi che si potrebbero ottenere dalle procedure di valutazione standard, è importante adottare un approccio olistico che enfatizzi, al di là dei deficit, la capacità di apprendimento dell'alunno e le sue possibilità di sviluppo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009). Il compito di tutti i professionisti educativi e socio-sanitari responsabili della presa in carico è quello di prevedere, laddove possibile, nuovi strumenti, di elaborare altri protocolli osservativi calibrati e personalizzati sugli speciali bisogni, sulle distinte manifestazioni comportamentali che si vanno osservando in quel bambino, sulle sue caratteristiche cognitive, sulle difficoltà che emergono, sulla conoscenza della sua cultura.

Utilizzare una strumentazione che non rifletta adeguatamente le competenze e le risorse psicologiche dell'alunno immigrato e delle figure che lo accudiscono, può incidere sulla validità e sull'affidabilità dei generali risultati che si vanno ottenendo (Miconi e Moscardino, 2017). Per scongiurare questo rischio, si possono rivedere gli strumenti e le modalità stesse della diagnosi, del piano educativo individualizzato, del profilo dinamico funzionale tenendo conto della dimensione transculturale, della storia del percorso migratorio, della transizione linguistico culturale, del passaggio da un mondo simbolico culturale a un altro (Goussot, 2010).

La capacità di voler valorizzare la diversità si manifesta anche nell'abilità del docente di dar vita a una proposta didattica inclusiva, che non si concentri sui limiti presenti e punti a valorizzare le potenzialità e le risorse a volte inespresse. Nel caso del minore con disabilità e di origine immigrata, la finalità di ogni progettazione educativa e didattica è quella di condurlo verso una maggiore autonomia, una conoscenza di sé e del mondo che lo circonda. In questo modo è possibile aiutare il bambino, e i suoi *caregiver*, a rispondere alle sfide della disabilità e dell'immigrazione in modo adattivo e resiliente.

Note

¹ Con questa espressione ci si vuole riferire a un'ampia casistica: bambini stranieri che giungono in Italia avendo vissuto direttamente la migrazione; bambini nati in Italia da genitori di origine immigrata e che non l'hanno vissuta, se non dal racconto dei loro genitori; bambini di coppie miste dove uno dei due genitori è italiano e l'altro proviene da percorsi di immigrazione; bambini di origine immigrata che arrivano in Italia attraverso l'adozione internazionale; bambini nati in Italia da una madre sola di origine immigrata, ecc. Nel contributo, per ragioni di spazio, non si faranno distinzioni tra queste varie tipologie nella consapevolezza, tuttavia, che esse non possono essere accumulate e che ogni situazione si porta dietro alcune, distinte specificità (per esempio, aver vissuto direttamente la migrazione rispetto a chi non l'ha vissuta; essere già stati oggetto di trattamento speciale nel paese di origine oppure dover cominciare il percorso in Italia, ecc.), specifici bisogni educativi e differenti percezioni dell'immagine di sé.

² A *bisogni educativi speciali* in questa sede si guarda in un'accezione molto ampia, comprendente le disabilità fisiche e/o psichiche, i disturbi dell'apprendimento, il disagio sociale.

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Diversità culturale e handicap. Rapporto di sintesi*. In https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-IT.pdf [consultato il 12/06/20].
- Aureli T. e Perucchini P. (2014), *Osservare e valutare il comportamento del bambino*, Bologna, il Mulino.
- Baumgartner E. (2017), *L'osservazione del comportamento infantile*, Roma, Carocci.
- Bronfenbrenner U. e Morris P. A. (2006), *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner e W. Damon (a cura di), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, New Jersey, John Wiley & Sons Inc, pp. 793-828.
- Bolognesi I. (2010), *Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-21.
- Bonichini S. (a cura di) (2017), *La valutazione psicologica dello sviluppo. Metodi e strumenti*. Roma, Carocci.
- Cairo M. T. (2005), *Alunni disabili: utilità della osservazione e della valutazione funzionale*. In «L'integrazione scolastica e sociale», Vol. 4, n. 3, pp. 144-251.
- Caldin R., Argiropoulos D. e Dainese R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-38.
- Colussi E. e Ongini V. (2016), *Quadro generale sugli alunni con cittadinanza non italiana*. In M. Santagati, V. Ongini (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali Rapporto nazionale 2014/2015*, Milano, Fondazione Ismu, pp. 17-40.
- Dainese R. (2013), *Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola*. In «Studium Educationis», Vol. 16, n. 3, pp. 103-111.
- Devereux G. (2007), *Saggi di etnopsichiatria generale*, Roma, Armando.
- D'Odorico L., Cassibba R. (2001), *Osservare per educare*, Roma, Carocci.
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (2014), *Education for all. Special needs and inclusive education. External audit report*, Odense, European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education.

- Goussot A. (2009), *Famiglie immigrate e disabilità*. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson pp. 125-148.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-26.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Vol. 1. Trento, Erickson.
- Lepore L. (2011), *Per uno sguardo antropologico alla disabilità: i minori disabili stranieri*. In: S. Mei (a cura di), *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*. Programma Regionale Centri documentazione per l'integrazione delle persone con disabilità, Regione Emilia Romagna, al sito http://www.comune.torino.it/pass/php/4/documenti/fascicolo_cdi.pdf [consultato il 12/06/20].
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, FrancoAngeli.
- Miconi D. e Moscardino U. (2017), *La valutazione psicologica di bambini e famiglie migranti*. In S. Bonichini (a cura di), *La valutazione psicologica dello sviluppo. Metodi e strumenti*. Roma, Carocci, pp. 395-414.
- Montessori M. (1916), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma, Loescher.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Paparella N. (2005), *Osservazione e gestione delle competenze nella scuola dell'infanzia*. In S. S. Macchietti (a cura di), *La personalizzazione delle attività educative. Conferme, novità, domande e proposte*, Roma, Euroma, pp. 29-42.
- Paparella N. (2012), *L'agire didattico*, Napoli, Guida.
- Perucca A. (2002), *Comunicazione educativa e qualità della scuola*. In S. S. Macchietti (a cura di), *La scuola del bambino tra conferme e nuove proposte educative*, Roma, EuroFism-Euroma, pp. 35-47.
- Pavone M. (a cura di) (2009), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson.
- Pennazio V., Armani S. e Traverso A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 10, n. 1 pp. 167-182.
- Piaget J. (1926/1966), *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Reffieuna A. (2002), *Il bambino a scuola. Perché, cosa e come osservare*, Roma, Carocci.
- Von Bertalanffy L. (1968/1971), *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, Milano, Isedi.
- Wright (1960), *Observational child study*. In P. Mussen (a cura di), *Handbook of Research Methods in Child Psychology*, New York, Wiley, pp. 71-139.

Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis

Studenti adottati e intersezionalità, spunti per una prima analisi¹

Monya Ferritti
Tecnologa
INAPP

Anna Guerrieri
Professoressa associata
Università dell'Aquila

Abstract

Students with an adoptive background present a multiple intersectionality condition, with an overlapping of different identities: adoptive, ethnic and ability wise, which exposes them to possible multiple discriminations. This article, thanks to data collected by family associations, intends to investigate this complexity by highlighting the most important problems, the school's and healthcare's interventions to address those problems and the possible additional and complementary actions that can be put into place to encourage inclusion and integration of disabled students with adoptive and ethnically different backgrounds.

Keywords: adoption, ethnic identity, multiple discrimination, intersectionality, disability.

Sommario

Gli studenti con background adottivo si trovano in una condizione di multipla intersezionalità, con una sovrapposizione di diverse identità: adottiva, etnica e di abilità, che li mette in una posizione di possibile discriminazione multipla. Questo articolo, grazie a dati raccolti dall'associazionismo familiare, intende indagare tale complessità mettendo in evidenza le problematiche più importanti, gli interventi attraverso i quali la scuola e la sanità rispondono e le possibili azioni aggiuntive e complementari che possono essere messe in atto per favorire l'inclusione e l'integrazione degli studenti disabili con background adottivo e etnicamente differenti.

Parole chiave: adozione, identità etnica, discriminazione multipla, intersezionalità, disabilità.

Introduction

This work investigates, thanks to a wide variety of data collected by Italian family associations, according to an intersectional perspective, the possible multiple discrimination experienced by adopted students as a consequence of the concomitance of a plurality of different conditions: disability, adoption, belonging to an ethnicity different from the one of their own family². This type of approach, when speaking of adoption, is, in this breadth, new and literature is often lacking. The interconnection of different social and structural categorizations for this type of students, in fact, is particularly complex because it combines in multiple ways different possible disadvantage factors, so that their consequences must be considered in an integrated way, rather than analyzed individually. In class, adoptees' difficulties get often dealt via a medical approach that seldom takes into account elusive aspects connected to their little known and understood biographical data. On the other hand, often when dealing with pupils with disabilities, it is disability itself to become the unique focus of attention in schools³. In the case of adoptees, even if adoption by itself should not be perceived as a disadvantage, their specific personal

histories and the reasons why adoption was needed, often contain several critical issues (loss, trauma, mistreatment, etc.) and sometimes, the adverse effects of these specificities may get also amplified by the way society perceives them. Speaking about ethnical origins, it is widely acknowledged that the identity processes in adoptees, internationally and/or inter-ethnically adopted, regarding growing people who were born and sometimes lived for years in geographical, human, social, cultural contexts different from those in which they found a family, may present complexities due also, but not only, to the perception that society has of such different families (Ferritti, Guerrieri, 2019; Lorenzini, 2018; Lorenzini, 2019). The intersectional lens allows so to take into consideration discrimination as generated by the connection among the multiple categories of individuals' identities allowing to think diversity as based simultaneously on the relation between similarities and differences (Marchetti, 2013).

The scientific literature on adoption has focused on the adoptees' clinical problems (Brodzinsky and Palacios, 2010; Andolfi *et al.*, 2017), pointing out the high incidence of certified disabilities and, in a school context, of learning difficulties often caused by a plurality of unfavorable conditions that characterized their pre-adoptive life (biological parents' health and addictions; deprivations and traumas suffered in early childhood; genetical conditions that may have increased the possibility of abandonment, long periods of institutionalization, physical and psychological abuse, neglect, etc.). All these adverse childhood events might evolve in language and cognitive difficulties or emotional and relational instability. The greater vulnerability of these students compared to their non-adopted peers, if not adequately addressed, can generate risks of educational failure and social exclusion. How this vulnerability may be connected to other critical issues (physical features different from parents' ones, a *before* and an *after* in their life history, the presence of fragmented and intrusive memories, acquiring a different language by adoption etc.) in hindering academic success, is yet little investigated.

The aim of the authors, from the observational point of view of associationism, area to which they belong, is to promote the beginning of such an investigation, through the description of the collected data.

Italy is the second country in the world for the number of minors entering it by international adoption. In the last 10 years (2009-2018) 37.103 minors have been adopted, 27.174 of them internationally (CAI⁴, 2019) and 9.928 with national adoption (Department of Juvenile Justice, 2019). The CAI data show that 66.4% of 2019 admissions concerned boys and girls with one or more special needs (774 out of 1205 minors) and that 52 minors, or 6.7% of minors with special needs, were «children with trauma, behavioral problems, physical and mental incapacity» (CAI 2019, pp. 49). In 2019, Coordinamento CARE⁵ launched a study addressing parents and teachers (1.907 questionnaires were completed by adoptive parents and 1.801 questionnaires by teachers) and found that about 2 out of 5 adoptive parents say that their children need individual and/or personalized educational plans⁶, confirming the general impression that adopted pupils experience a more complex and upward school path. Already in 2014 CARE obtained, unique case in Europe, the first set of national rules⁷ dedicated to the well-being of adoptees in school. The intention was to reach teachers and school deans not only to suggest simple solutions to critical bureaucratic issues but also to give the first glimpse of the complexity of adoption. The 2019 research showed that the interventions to take care of such complexity were still work in progress for far too many schools and, clearly, it is still very important to keep investing in the proper training of teachers on the subject.

Internationally adoptees, for example, deal with a plurality of issues. The development of the adoptive identity depends upon the construction and integration of a dual cultural

belonging: to the country of origin and to the country of adoption. International research confirms that in adoptees the ethnic dimension plays a fundamental role when building identity (Manzi *et al.*, 2014; Ferreri *et al.*, 2015; Lorenzini, 2012, 2013, 2018). The balance between the two cultural backgrounds seems to have a direct impact on the psychosocial well-being of the adopted youth. International adoptions, indeed, are mainly configured as trans-racial adoptions (in Italy they represent about 60%), that is, somatically different minors adopted by white and western parents. Looking at the five most frequent countries of origin in the last five years, almost 1.500 of the children adopted internationally came from countries where dark skin is prevalent, almost 1.400 from the heterogeneous Russian Federation composed of populations with different phenotypic traits, and over 500 minors from Hungary where there is a very high prevalence of adopted Romani children⁸ (Fig. 1).

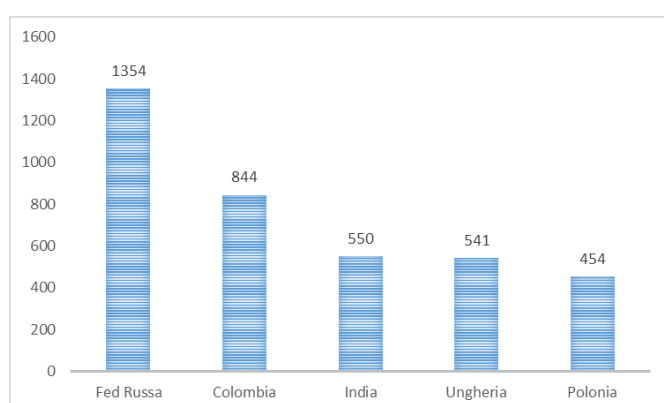


Fig. 1 Minors for whom the authorization to enter Italy was issued according to the first five countries of origin by number - Years 2015-2019 (Source: elaboration of the authors on CAI data)

The process of building a plural identity is indeed very complex both on a cognitive and emotional level. The construction of ethnic identity is a dynamic, fluid, negotiated process, linked to the social context in which we live and to the attribution of meanings and signifiers (Sökefeld, 2001). Unlike their second-generation peers, with whom they share the search for a combinatorial identity among the plural ones they carry, the construction of the adoptees' ethnic identity does not take place within the family, by mirroring in their parents, but it is built in solitude, balancing belonging and extraneousness. It invests the very nature of filiation. Furthermore, the process of integration of the adoptee's two cultures favors the family's⁹ which thrives on a strong emotional and belonging bond, while the access to the heritage of the country of origin is weak. The ethnic identity of the adoptee's birth-country is subtractive (as is the construction of a new mother tongue) compared to that of the host country. It is time by time revisited and modified, depending on the adoptive experience and the attribution of meaning that the social context gives to a specific ethnic group, often based on prejudices and discrimination. Most of the times Italian adoptive families lack the awareness and the skills to grow dark-skinned children in white communities, inducing in them the perception of being white (colorblindness) even if society keeps considering them foreigners (so-called «Paradox of transracial adoption» in Lee, 2003). Without adequate preparation, white parents cannot offer their children the appropriate tools to react to racist micro-aggressions and/or to blatant racist episodes (Simon and Altstein, 2001). Children are simply not educated and made aware of what it means to live in a white society having dark skin or different somatic traits. From research data on racism episodes

in Italy that occurred to adoptees between 18 and 35 years of age, it emerges that most of them were victims of micro-racism and verbal attacks (Lorenzini, 2012, 2013, 2018). Recent research on this issue found that 70% of adoptive parents of children with different ethnic backgrounds (proxy respondents) declare their children suffered at least one episode of racism; over 60% of these regarding children of African origin. In 40% of cases, racist episodes occurred in school (Ferritti and Guerrieri, 2019).

Adoption is a judiciary measure that allows children to grow in permanent families and it is of crucial social importance. Adoptees need their differences to be recognized and accepted. The peculiarities of their life-stories are very often misunderstood leading to over-diagnose learning disabilities in them in early life and psychiatric conditions later on. Their skin color is often seen too little by their parents while it is highly exposed in a society not inclusive enough. This puts them at a crossroads of possible discrimination that must be addressed in order to minimize pernicious effects that may contribute to family crises and disruptions. During periods of *crisis*, schools can, as always, either be of help or provide the umpteenth backdrop for failure. In the post-adoption groups for the parents of adolescents, when crises emerge, the topics addressed involve theft, violence in the home, drug trafficking, irresponsible sexual behavior, alcohol use, negative peer associations, running away, psychiatric crises, mandatory health treatments and community placements. Always school dropout takes center stage. In the middle of such events, instead, a strong connection with well-trained teachers could be extremely important and useful. (Guerrieri, 2018)

1. School and life paths

The Italian model of inclusion shows differences in respect to that of other countries (Canevaro and de Anna, 2010; Piccioli, 2017). Italy, in fact, fully includes in regular classes pupils with disabilities, guaranteeing their participation in school life and striving to allow educational success for all students regardless of their belonging to specific minorities (D'Alessio, 2013a). The growing awareness on the matter suggests that it is the society that, in terms of structures, organization, methodologies, makes people disabled, shifting the focus from the disability of the individual to the fault of the institutions (D'Alessio, 2013b). This perspective is definitely contrary to ableism that does not recognize dis/ability as a socially constructed identity but perceives disabled people as intrinsically different, as individuals deviating from the standards of skill they aspire to achieve (Erevelles, 2000). Nevertheless, Italian school seems yet not sufficiently equipped to handle the complex biographies of students who are, at the same time, adopted, disabled and ethnically different. These intersecting categories urge schools to identify innovative educational solutions recognizing the needs and resources of these specific students.

Frequently, for example, references to cultural biographies are totally absent in PDPs (Piano Didattico Personalizzato) and PEIs (Progetto Educativo Individualizzato) (Chieppa, 2019). Adopted pupils and students, as outlined previously, are often SENitized – similarly to what happens to migrant students (Migliarini, D'Alessio and Bocci, 2018) – and schools employ PDPs thought for students with SLD missing crucial issues such as the effects of PTSD and attachment difficulties, ignoring the hardship to deal with fragments of the past that need integration with the present. In this way, in those fundamental educational plans, the medical determinants seem overrepresented underestimating any other identity component. Most importantly, it seems that the strategies proposed in such PDPs are not resolving the actual everyday problems¹⁰. To

recognize multiply layered differences and their complexity is fundamental to remove barriers as well as to understand what institutions actually need. This scenario particularly affects adoptees since, even if adoption is a very effective recovery measure in childhood development, it does not fully extend to the area of school performance (van Ijzendoorn and Juffer, 2006; Pollak *et al.*, 2010; Stevens *et al.*, 2008; Merz and McCall, 2011; Ricchiardi, Coggi, 2019). International research highlights important shortcomings in school readiness (Merz and McCall, 2011), school problems already in basic school, especially for children who were adopted after 12 months of age and coming from traditional institutions (van Ijzendoorn and Juffer, 2006), above-average difficulties in basic disciplines (Vinnerljung *et al.*, 2010). Verhulst, Althaus and Verluis-den Bieman (1990) report an incidence of SLD higher in adopted children, 13.2% versus 4.4% of biological children; more recently, Molin, Cazzola and Cornoldi (2009) noticed significantly higher than average attention difficulties. For adopted pupils, educational success often appears hindered by the results of traumatized life paths (Lauretti, 2020). Further investigation is needed since it is not clear the assessment of SLD in children with such traumatic experiences and different biographies and cultural origins (Simonetta, 2014).

As previously said, how the intersectionality of the differences affects the learning potential of the adopted pupils is still a rather unexplored, albeit mapped, area. For instance, only recently it has been considered how the adoptee's story might be an important ingredient to conflictual situations in a class. Children, activated by what happens in class, may enact survival behaviors in disturbing and unsettling ways, difficult to understand¹¹. After all, this is the nature of trauma: *The characteristic of the trauma is that, in general, it is not possible to observe it directly: it shows itself through the effects it produces* (Luzzatto *et al.*, 2016, pp. 44). As already mentioned, only too often the school's reaction focuses on the request for a certification in order to guarantee additional resources to teachers (Ferritti and Guerrieri, 2020). Instead, the reasons behind this type of behavior can be manifold. One is abuse: it is difficult to have data on sexual abuse suffered by adopted minors, which is often discovered only after the adoptive placement, while international studies show that it has happened very frequently (75/95%) among children adopted with special needs (McNamara and McNamara, 1990; Minshew and Hooper, 1990). Furthermore, information about sexual abuse is often not revealed (even when known) to prospective adopters fearing that those minors may not find an adoptive placement or that this type of information may stimulate in the parenting couple a fearful mind representation of the child; sometimes the information is withdrawn just for a misunderstood sense of privacy and secrecy. On the contrary, lack of information hampers the adoptive parents' task, since it makes it difficult for them to decipher the child's behavior. The trauma of abuse interferes with the emotions that children experience when separating from the family of origin and building the attachment to the new family. It is no coincidence that sexually abused children often undergo, due to their complex stories, multiple placements before their arrival in a definitive family. Once they arrive in a safe family, children are overwhelmed with affection and attention that may act as traumatic reactivators that lead them to engage in seductive and sexualized behaviors towards parents and other children, creating confusion and discomfort. Social and school relationships can be severely jeopardized by the consequences of these complex situations.

Other complexities should not be underestimated either, such as the new language's acquisition by international adoptees, (Freddi, 2015). Internationally adopted children learn quickly Italian basic vocabulary and daily common expressions, while a more

abstract language, necessary for school learning, is learned much more slowly. Therefore, they might present difficulties not so much in learning to *read* as in understanding the text and reporting the learned contents. Sometimes they may have trouble in understanding and using specific disciplinary terms that become more and more abstract. In fact, the learning mode of the new adoptive mother tongue is not *additive* (the new language is added to the previous one) but *subtractive* (the new language replaces the previous one), and it, therefore, implies a greater difficulty that may sometimes make them feel without words to express themselves, triggering negative emotions that prevent learning. To support a pupil, just arrived by international adoption, the usual paradigms might not be sufficient. It is important to avoid assimilating the internationally adopted pupil to the migrant one since s/he does not bring his family (or parts of it) with him and s/he does not have a daily usage of the original language as the migrant pupil does. Language is also connected to many other emotional aspects linked to memories of the pre-adoptive life and to the wish to fully belong to the new environment that requires the acquisition of a second mother tongue. In a few words, it is connected to identity issues, like physical features are. In a way, the change of language, as well as a body growing totally different from the parents' ones, are the physical representation of the huge transition an adoptee undergoes in life. Bodies and words, after all, fill space and communication.

In 2019, CARE promoted research focusing on the perception of adoptive families and on the experience young adoptees had about discrimination and racism, trying to pinpoint how much Italian adoptive families are prepared to face those when turned against their children. The research proceeded in a qualitative way, targeted at adoptive parents and adoptees by two different tools. Parents, who adopted between 2001 and 2019 in NA or IA, were involved via an avalanche sampling, randomly distributed, without statistical significance. Questionnaires were distributed with closed and open CAWI questions and 2.418 out of the 2.550 completed questionnaires were valid (95%). The research involved adoptees via interviews. The questionnaires were with closed and open questions CAPI. The panel counted 20 adopted individuals, aged between 16 and 24 (10 males, 10 females), 6 nationally adopted and 14 internationally. The average age of the adoptees was 18.75. The collected data actually confirmed that in Italy, if one is phenotypically different, one can be a victim of racist episodes (even if Italian citizen). By the collected data, 70% of the adoptive parents to somatically different children declared that they suffered at least one episode of racism. Furthermore, those who most denounced episodes of racism (almost 61%), were parents of children of African origin. Most importantly, it emerged that the most frequent place where the racist episodes occurred (40%) was school. The interviewed adoptees reported both racist aggressions and micro-aggressions and of being constantly asked, often with very intrusive questions, about their foreign origin (even national adoptees when somatically different) being seen as *non-Italian* just because of their skin color or appearance. Both the young women and the young men of the sample suffered stereotypes about femininity or masculinity in relation to their country of origin (over-sexualization the females or the contrary males). Most of the interviewed told those events to parents, relatives and friends finding help and sometimes (but not always) a solution, but almost all of them reported that parents had not warned them about the possibility of a racist incident before it happened. When asked what they suggested in order to spur a change in social attitude, all the interviewed, pointing out that Italian society still knows very little about adoption, answered it was necessary to build a correct culture by giving more voice to the protagonists and they underlined the central role the school might play in this process.

Conclusions

Important theoretical frameworks (e.g. Disability Critical Race Theory – DisCrit) explore, also in educational environments, how the ethnic dimension and the ability status get socially constructed and made interdependent: racism validates and reinforces the abilities and the abilities validate and strengthens the racism (Annamma *et al.*, 2013). Studies show that African American students in U.S. schools are more likely to be classified with mental retardation, emotional or disabled disorders than their white peers, while an over-representation on the ethnic basis is not found when the disability is sensory (blindness, deafness) or affects impairments. Racial and class disparities in measuring academic performance and achievements are well documented by Anglo-American scientific literature.

Students from historically marginalized racial or ethnic groups, students of low socioeconomic status (SES), and students who are language learners have significantly lower achievement scores than their white, middle-class peers (Tate, 1997; U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, 2015). [...] Furthermore, American Indian, African American, and Native Hawaiian children ages 6 through 21 were more likely to receive special education services than in all other racial or ethnic groups combined (U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, 2014). These trends may emerge, in part, because of issues of assessment bias. Assessment bias can occur when the design of an assessment or interpretation of results systematically disadvantages certain groups of students because of differences in race, SES, language proficiency, or cultural norms (Lane and Leventhal, 2015) (Lewis and Fisher, 2016, p. 340).

In the US context, the intertwining of dis/ability and racism is detectable even when African American students are labeled *at-risk* only because they are black (Annamma *et al.*, 2013). In Italy, this happens to students of foreign origin but above all to adopted students when the two categories coincide. Risks are amplified and two opposite things may happen: on one hand, the student's needs might be denied or remain unseen, on the other, they might be pathologized recurring too frequently to a compensatory or *pathological* pedagogy (Annamma, 2018) which attributes the difficulties directly to students without considering the socio-environmental gaps. It is observable an excess of categorization, especially in the vast area of the special needs (SEN) where students with socio-environmental gaps or NAIs are included. Often, this is the only way left to the teachers in a bureaucratized school to activate inclusive tools, but sometimes students get trapped in these categories mainly out of prejudice, since even with the best intentions, pupils with migrant backgrounds, were they second generation or adopted, are considered problematic. This is the so-called phenomenon of SENitization as an inclusion strategy of students with a migration background (Migliarini, 2017). Classification of such students in special categories might evolve in their expulsion from the class context or it might imply they are totally delegated to support teachers, or that they simply linger for a long time in a category apart, missing standard educational opportunities. Least but not last, it may happen that schools arbitrarily discourage the enrollment of potentially complex pupils. This is easily achieved in a number of ways: simply opposing enrollments once the year has started, claiming that the class *maximum capacity* would

be exceeded, resorting to the fact that those students do not belong to the correct *user area*, enrolling them forcibly one year behind the registry age or failing the first year of insertion, or simply not guaranteeing the tools necessary for the best learning.

Although the theoretical and regulatory framework of the Italian school is inclusion oriented, students with multiple intersections are at risk of micro-exclusions which can cause marginalization and dispersion (Migliarini *et al.*, 2019). Possible new approaches could be investigated to augment awareness of perspective teachers. International literature (UK and Australia), for example, suggests, in the case of adopted pupils, the need to know how to deal with children with attachment and post-traumatic issues (Bomber 2012, Brooks 2020). To acquire general knowledge about adopted pupils and students and/or in foster care helps to take into account the multiple situations described in the present work. Eventually, we must point out the complex situation of secondary school (Guerrieri, 2018). Academic difficulties in secondary schools start to appear more evident in the literature: in France, 43% of adopted children appear to have difficulties against 20% of non-adopted children (EFA survey, 2015)¹². A multidisciplinary approach is needed and adoption must explicitly appear as an important area to know of.

Note

¹ The opinions expressed are personal and do not bind the institutions they belong to in any way.

² In the article we use the term *ethnicity* to avoid that of race used in the Anglo-Saxon world but which in the Italian and social sciences context appears inappropriate. Although we know that not all people with a migrant background consider themselves to belong to an ethnic group, but rather to a nationality, in the case of the people adopted we cannot use the term *other nationalities* because they are Italians.

³ In a survey conducted in Bologna in 2009 on children with disabilities with parents with non-Italian citizenship or adopted by Italian families, 51.1% of the teachers interviewed believed that the difficulties were mainly attributable to disability (Caldin and Dainese, 2011).

⁴ CAI is the central Italian agency for International adoption.

⁵ Coordinamento CARE is a network of adoptive and foster family associations and actually is the most important and unique Italian network of such associations.

⁶ The so-called PEI (Individualized educational plan for children with disabilities) and PDP (Personalized didactic plan for children with learning disabilities and other generical special needs) in the Italian school system.

⁷ *Le linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati*, MIUR 2014.

⁸ National adoptees too may have analogous issues, many of them are Romani children, more and more of them are children of first-generation migrants and some of them are themselves first-generation migrants. Unfortunately, in Italy, data on NA is still less precise and available than that regarding on IA.

⁹ Family cultural socialization strategies through which adoptive parents negotiate cultural and ethnic experiences of adopted children to promote the development of their ethnic identity play a key role in this direction, but in Italy they are still underdeveloped (Ferreri *et al.*, 2017).

¹⁰ R. Lombardi, for example, investigated the necessity of revisiting the structure of PDP's in Guerrieri Nobile 2015, while, among others, Chistolini (2006) and Ricchiardi Coggi (2019) describe the wide variety of issues involved in dealing with the difficulties of adopted pupils in school performance.

¹¹ In the post-adoption project launched by the Lazio Region in the two-year period 2018-2020, a supervision axis is dedicated to the school theme. From November 2018 to June 2019, 17 cases were supervised for a total of 20 minors, of which 13 adopted nationally and 7 internationally. Some of the observations reported here are the result of the coordination work of the second author in this project (see also Ferritti, Guerrieri and Mattei 2020).

¹² More and more are being studied fragility issues in adoptive families (especially during the adolescence of the adoptees). Recently the CAI started a research on crises during this specific period.

Bibliography

- Annamma S.A. (2018), *The Pedagogy of Pathologisation. Dis/abled Girls of Color in the School-to-Prison Nexus*, New York, Routledge.
- Annamma S.A., Connor D. e Ferri B. (2013), *Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability*. In «Race Ethnicity and Education», Vol. 16, n. 1, pp. 1-31.
- Andolfi M., Chistolini M. e D'Andrea A. (2017), *La famiglia adottiva fra crisi e sviluppo*, Milano, FrancoAngeli.
- Bomber M. e Vadilonga F. (2012), *Feriti dentro. Strumenti di sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Brooks R. (2020), *The trauma attachment aware classroom*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Caldin R. e Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola. Un approfondimento sugli alunni disabili figli di genitori migranti o adottati da famiglie italiane*. In A. Canevaro, L. D'Alonzo, D. Ianes e R. Caldin (a cura di), *L'integrazione nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, pp. 89-114.
- Canevaro A. e de Anna L. (2010), *The historical evolution of school integration in Italy, Some witnesses and considerations*. In «ALTER – European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap», Vol. 4, n. 3, pp. 203-216.
- Chiappa M.A. (2019), *Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale*. In «Educazione Interculturale», Vol. 17, n. 1, pp. 122-143. In <https://educazione-interculturale.unibo.it/> [consultato il 10 settembre 2020].
- Chistolini M. (2006), *Scuola e adozione*, Milano, FrancoAngeli.
- Commissione per le Adozioni Internazionali (2019), *Dati e prospettive nelle Adozioni internazionali. Rapporto sui fascicoli dal 1 gennaio al 31 dicembre 2019*.
- D'Alessio S. (2013), *Researching disability in inclusive education: Applying the social model of disability to policy analysis in Italy*. In S. Symeonidou e K. Beauchamp-Pryor (a cura di), *Purpose, Process and Future Direction of Disability Research*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 89-106.
- D'Alessio S. (2013), *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*. In AA.VV., *Disability Studies*, Trento, Erickson, pp. 89-124.
- EFA (2015), *Le devenir des jeunes ayant grandi dans une famille adoptive: enquête sur les adoptés et leurs frères et sœurs Synthèse et points saillants de l'étude scientifique*, Paris, Enfance & Familles d'Adoption.
- Erevelles N. (2000), *Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling*. In «Educational theory», Vol. 50, n. 1, pp. 25-47.
- Ferrari L., Hu A.W., Rosnati R., Lee e R.M. (2017), *Ethnic Socialization and Perceived Discrimination on Ethnic Identity Among Transracial Adoptees: A Cross-Cultural Comparison Between Italy and the United States*. In «Journal of Cross-Cultural Psychology», Vol. 48, n. 10, pp. 1507-1521.
- Ferrari L., Rosnati R., Manzi C. e Benet-Martínez V. (2015), *Ethnic identity, bicultural identity integration, and psychological well-being among transracial adoptees: A longitudinal study*. In «New Directions for Child and Adolescent Development», n. 150, pp. 63-76.
- Ferritti M. e Guerrieri A. (2019), *When Adoption Becomes a Complication: First Evidence Regarding the Discrimination Suffered by Young Adoptees in Italy Due to Phenotypic Differences and/or because of their Adoptive Identity*. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica "Education and postdemocracy", VOL. 1, Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion*, pp. 208-214.
- Ferritti M., Guerrieri A. e Mattei L. (in stampa), *Adozione e scuola: la necessità di individuare i punti critici e accrescere la consapevolezza di genitori e insegnanti*, in «Minori e Giustizia», Vol. 2.
- Freddi E. (2015), *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing.

- Guerrieri A., (2018), *Using school to foster resilience in times of crisis in adoptive families*. In C. Jeannin (a cura di), *Towards a greater capacity: learning from intercountry adoption breakdowns*, Geneva, Switzerland, International Social Service, pp.164-166.
- Laurettil G. (2020), *Esperienze traumatiche e stili di attaccamento: DSA e ADHD*. In F. Antonelli e P. Valentini (a cura di), *Salute e adozione*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 227-259.
- Lee R.M. (2003), *The transracial adoption paradox: history, research, and counseling implications of cultural socialization*. In «The Counseling Psychologist», Vol. 31, n. 6, pp. 711-744.
- Lewis K.E., Fisher MB. (2016), *Taking Stock of 40 Years of Research on Mathematical Learning Disability: Methodological Issues and Future Directions*. In «Journal for Research in Mathematics Education», Vol. 47, n. 4, pp. 338-371.
- Lorenzini S. (2019), *Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction*. In «Civitas Educationis. Education, Politics and culture», Vol. 8, n. 1, pp. 115-129.
- Lorenzini S. (2018), *Adozione internazionale: multiculturalità nell'identità? Una lettura educativa e interculturale*. In M. Di Mauro, B. Gehrke (a cura di), *Multicultural identities. Challenging the Sense of belongings*, Colle Val d'Elsa (SI), Fondazione Intercultura, pp. 163-184.
- Lorenzini S. e Cardellini M. (2018), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli.
- Lorenzini S. (2013), *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*, Pisa, Edizioni ETS.
- Lorenzini S. (2012), *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*, Pisa, Edizioni ETS.
- Luzzatto L., Cimmino D., Delvento E. e Evangelisti E. (2016), *La presa in carico dell'abuso nei bambini adottati*. In «Minori e Giustizia», Vol. 2, pp. 42-56.
- McNamara J. e McNamara B. H. (a cura di) (1990), *Adoption and the sexually abused child*, Portland, University of Southern Maine, Human Services Development Institute.
- Manzi C., Ferrari L., Rosnati R. e Benet-Martinez V. (2014), *Bicultural Identity Integration of Transracial Adolescent Adoptees: Antecedents and Outcomes*. In «Journal of Cross-Cultural Psychology», Vol. 45, n. 6, pp. 888-904.
- Marchetti M. (2013), *Intersezionalità*. In C. Botti (a cura di), *Le etiche della diversità culturale*, Firenze, Le Lettere, pp. 133-148.
- Merz E.C. e McCall R.B (2011), *Parent ratings of executive functioning in children adopted from psychosocially depriving institutions*. In «Journal of Child Psychology and Psychiatry», Vol. 52, n. 5, pp. 537-546.
- Migliarini V., Stinson C. e D'Alessio S. (2019), *'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States*. In «International Journal of Inclusive Education», Vol. 23, n. 7-8, 754-767.
- Migliarini V., D'Alessio S. e Bocci F. (2018), *SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality*. In «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», pp. 1-14.
- Migliarini V. (2017), *L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma. Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione*. In L. Ghirrotto (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione, Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Bologna, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, pp. 392-401.
- Minshew D.H. e Hooper C. (1990), *The adoptive family as a healing resource for the sexually abused child, a training manual*, Washington, DC, Child Welfare League of America.
- Molin A., Cazzola C. e Cornoldi C. (2009), *Le difficoltà di apprendimento di bambini stranieri adottati*. In «Psicologia clinica dello sviluppo», Vol. 3, pp. 563-578.
- Palacios J. e Brodzinsky D. (2010), *Review: Adoption research: Trends, topics, outcomes*. In «International Journal of Behavioral Development», Vol. 34, n. 3, pp. 270-284.

- Piccioli M. (2017), *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo*. In «Rivista Formazione Lavoro Persona», Vol. 20, pp. 91-99.
- Pollak S.D., Schlaak M.F., Roeber B.J., Nelson C.A., Wewerka S.S., Wiik K.L., Frenn K.A., Loman M.M. and Gunnar M.R. (2010), *Neurodevelopmental Effects of Early Deprivation*. In «Postinstitutionalized Children, Child Development», Vol. 81, n. 1, pp. 224-236.
- Ricchiardi P. e Coggi C. (2019), *Garantire il diritto allo studio e favorire la riuscita dei minori che vivono fuori dalla famiglia di origine*. In «La responsabilità sociale delle Università e i fenomeni migratori», Vol. 15, n. 33, pp. 47-64.
- Simonetta E. (2014), *Il corpo che apprende*, Milano, Mimesis.
- Sökefeld M. (2001), *Reconsidering Identity*. In «Anthropos», Vol. 96, n. 2, pp. 527-544.
- Simon R.J. e Altstein H. (2002), *Adoption, Race, & Identity: From Infancy to Young Adulthood.*, 2^a, New Brunswick, NJ, Routledge.
- Stevens S.E., Sonuga-Barke E.J.S., Kreppner J.M., Beckett C., Castle J., Colvert E., Groothues C., Hawkins A. e Rutter M. (2008), *Inattention/Overactivity Following Early Severe Institutional Deprivation: Presentation and Associations*. In «Early Adolescence, Journal of Abnormal Child Psychology», Vol. 36, pp. 385-398.
- Van Ijzendoorn H. W. e Juffer F. (2006), *The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development*. In «Journal of Child Psychology and Psychiatry», Vol. 47, n. 12, pp. 1228-1245.
- Verhulst F.C., Althaus M. e Versluis-den Bieman H.J.M. (1990), *Problem behavior in international adoptees: II Age at placement*. In «Journal American academy of child and adolescent psychiatry», Vol. 29, pp. 104-111.
- Vinnerljung B., Lindblad F., Hjern A., Rasmussen F. e Dalen M. (2010), *School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study*. In «International Social Work», Vol. 53, n. 4, pp. 512-527.

Bambini migranti con disabilità nella scuola primaria. Prospettive di ricerca

Migrant Children with disabilities in primary school. Research perspectives

Valeria Friso
PhD, Ricercatrice
Università di Bologna

Anna Pileri
Professoressa aggiunta
IUSVE - Istituto Universitario Salesiano di Venezia Mestre

Sommario

L'articolo riporta i risultati di un'indagine empirica che ha coinvolto diversi professionisti che operano in rete a sostegno dei bambini e delle bambine migranti con disabilità frequentanti la scuola primaria nei Comuni dell'Unione Terre D'Argine, Regione Emilia Romagna, Italia. Sebbene le ricerche nell'ultimo decennio abbiano acceso i riflettori scientifici su disabilità e migrazione, la strada affinché queste due dimensioni vengano analizzate e comprese nel loro intreccio è ancora da percorrere. Infatti, dall'analisi risulta evidente che nonostante si siano attivati processi di riflessione e consapevolezza circa la necessità e l'urgenza di considerare la duplice condizione di diversità, occorre ancora delineare nuovi *linee guida* e *paradigmi* che, intrecciando disabilità e migrazione, possano orientare efficacemente insegnanti e gruppo operativo nel delicato e complesso percorso d'inclusione e d'integrazione dei bambini e delle loro famiglie.

Parole chiave: disabilità, migrazione, scuola primaria, inclusione.

Abstract

The article reports the outcomes of an empirical research involving different professionals working in a network to support migrant children with disabilities attending primary school in the municipalities of Unione Terre D'Argine, Emilia Romagna Region, Italy. Although research in the last 10 years has turned the scientific spotlight on disability and migration, the way to analyse and understand the interconnection of these two dimensions is still to be done. In fact, from data analysis it seems clear that, even if reflection and awareness processes have been activated about the need and urgency to consider the double condition of diversity, it is still necessary to outline new *guidelines* and *paradigms* that, by intertwining disability and migration, can effectively guide teachers and working groups in the delicate and complex path of inclusion and integration of children and their families.

Keywords: Disability, migration, primary school, inclusion.

1. Disabilità e migrazione: due dimensioni non ancora comprese nel loro intreccio

Considerando la letteratura riferita alla duplice dimensione di disabilità e migrazione, ci si rende immediatamente conto di come essa tenda a ridursi quando si tratta di comprenderle nel loro possibile intreccio. Infatti, il quadro scientifico di riferimento risulta complessivamente carente e spesso si limita a descrivere il fenomeno calibrandolo sull'una o sull'altra dimensione. Tale *gap*, circa la convergenza di queste due dimensioni, emerge anche sul piano statistico¹, infatti sino al 2017² non era possibile disporre di un quadro quantitativo preciso riguardo l'effettiva presenza degli alunni migranti con disabilità frequentanti i servizi educativi e scolastici. Difatti nei report precedenti i dati erano trattati in modo disgiunto, quindi era possibile individuare gli alunni stranieri³ e gli alunni con disabilità in modo separato. È ipotizzabile che ciò fosse dovuto alla difficoltà

nell'incrociare i dati e anche alla disomogeneità di designazione riferita alla persona migrante (Martinazzoli, 2012). Anche rivolgendo lo sguardo al versante legislativo possiamo riscontrare due dimensioni normate in modo distinto da due decreti: disabilità L.104/92 e migrazione L.40/98.

Nonostante le criticità menzionate, occorre sottolineare la crescente attenzione pedagogico-interdisciplinare sul piano nazionale e internazionale. Si tratta di studi animati dall'intento di indagare la *duplice diversità* allo scopo di comprenderne le implicazioni educative e di poterle declinare in strategie inclusive rispondenti. In proposito, fra gli studi finalizzati a capire l'impatto di tale fenomeno sui sistemi educativi, scolastici e sanitari dei paesi di accoglienza, citiamo il rilevante lavoro di Caldin (2011) che evidenzia come l'inclusione di un bambino migrante con disabilità o figlio di migranti richieda *ab imis* nuovi sistemi organizzativi e paradigmi educativi, sociali, culturali e politici. Il lavoro di ricerca menzionato, peculiarmente ispirante nel proseguire in questa direzione, non si limita a una mera descrizione del fenomeno ma cerca di individuare strategie che possano orientare i servizi e le scuole nel delicato percorso d'inclusione dei bambini migranti con disabilità insieme alle loro famiglie.

Molteplici ricerche segnalano il valore del coinvolgimento delle famiglie nel percorso educativo e scolastico dei loro figli. La partecipazione delle famiglie è infatti essenziale per i processi di apprendimento e di inclusione dei bambini (Pourtois e Desmet, 2015). In linea con il pensiero di Caldin (2012), il coinvolgimento delle famiglie risulta ancora più rilevante quando alla condizione di disabilità si unisce quella della migrazione poiché, al vissuto luttuoso dei genitori determinato dalla «comunicazione/conferma di avere un figlio disabile [...] si aggiunge quello della migrazione (abbandono del paese d'origine, della propria famiglia, dei legami d'affetto, del territorio conosciuto)» (p. 241). Anche Moro (2001), attraverso il suo qualificato e inedito lavoro transculturale rivolto alle famiglie migranti che vivono a Parigi, evidenzia che l'esperienza migratoria può causare traumi specifici che possono ulteriormente incidere sulla situazione già complessa riguardante i genitori con figli aventi una o più disabilità. Di qui l'importanza di conoscere le storie di vita delle famiglie, il rapporto che hanno con la loro cultura d'origine, il loro percorso migratorio e, non di ultima rilevanza, il vissuto e la rappresentazione di disabilità del loro figlio. Tale processo di conoscenza può rendere agli *addetti al lavoro inclusivo* più fruttuosa la possibilità di sostenere le famiglie e alleviare il loro vissuto d'esilio. Un'ulteriore ricerca, realizzata dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nel 2009, ha approfondito disabilità e migrazione prendendo in esame alcune *topic areas*: le implicazioni familiari, il bilinguismo, l'educazione. Si sottolinea il rischio di una *doppia vulnerabilità*⁴ se il contesto non comprende che un bambino migrante con disabilità o figlio di migranti deve interagire con più dimensioni concernenti la disabilità, il percorso migratorio e il contesto differente da quello d'origine (per lingua, religione, dimensioni di cura, rappresentazioni della disabilità ecc.). Le evidenze risultanti dagli studi analizzati incitano a continuare a investire in questa prospettiva, auspicando una reale e proficua ricaduta in campo educativo, scolastico, sociale, sanitario e politico. Diversamente, facendo riferimento agli autori e alle autrici cui ci siamo ispirate, perseguendo nel trascurare la duplice appartenenza si rischia di perpetrare interventi di settore, privi del necessario dialogo fra Pedagogia speciale e Pedagogia interculturale e non in linea con l'auspicato diritto d'inclusione e d'integrazione ribadito dall'ONU e dal Trattato di Salamanca (1994).

2. Indagine esplorativa: contesto, obiettivi, campione e metodologia

L'indagine è finalizzata a rilevare rappresentazioni, saperi e prassi educativo-didattiche messe in campo dalle insegnanti e dal gruppo operativo (come previsto dalla legge 104/92 per ogni alunno con disabilità iscritto a scuola opera collegialmente un gruppo interprofessionale), allo scopo di svelare eventuali intrecci fra disabilità e migrazione e di far emergere riflessività circa *paradigmi e linee guida* non sempre rispondenti alle nuove istanze determinate dalla duplice differenza. Il campione d'indagine è costituito da un gruppo eterogeneo di professionisti impegnati nel percorso inclusivo dei bambini e delle bambine migranti con disabilità delle scuole primarie dell'Unione Terre D'Argine⁵. Si tratta di un territorio in cui si registra un notevole incremento⁶ di alunni migranti con disabilità con un conseguente bisogno di risposte inclusive rispondenti. Il progetto d'indagine⁷ è stato promosso dall'Assessorato all'Istruzione dell'Unione Terre D'Argine in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M.B. Bertin", l'Università di Bologna e l'Istituto Universitario Salesiano IUSVE di Venezia-Mestre. L'indagine ha preso avvio dalla domanda iniziale espressa da Elena Goldoni e da Laura Borghi (2017), impegnate nel voler disvelare se e come la presenza di alunni con disabilità migranti ha modificato il *modello d'inclusione* storicamente utilizzato nel loro territorio.

Si tratta di uno studio esplorativo che coniuga strumenti di tipo qualitativo e quantitativo nell'ottica del *Mixed method approach* (Creswell, 2014). Il disegno d'indagine non è stato perseguito in modo rigido, ma si è flessibilmente modulato in relazione alle modifiche che lo stesso contesto richiedeva. In questa prospettiva sono stati realizzati due *focus group* con obiettivi differenti seppur collegati fra loro: il primo ha avuto un obiettivo di tipo esplorativo, determinante per entrare nel contesto e individuare le sue caratteristiche con peculiare riferimento agli aspetti legati a disabilità e migrazione, un'azione che ha permesso di intercettare elementi indispensabili per la realizzazione del questionario. Il secondo *focus group* ha avuto, invece, l'obiettivo di testare⁸ il questionario allo scopo di renderlo più rispondente sia al contesto, sia alla domanda di ricerca. I due *focus* hanno coinvolto, rispettivamente, 10 e 12 persone e 3 ricercatori che hanno assunto i seguenti ruoli: 2 osservatori che hanno seguito un protocollo di osservazione tramite *check list* e 1 moderatore che è intervenuto per agevolare l'andamento della discussione, contrastare deviazioni dal tema, sollecitare ed equilibrare gli interventi. Le domande stimolo sono state individuate con gradualità, le prime hanno assunto la funzione di sondare se i temi emergevano anche in assenza di domande e di termini specifici, per evitare di orientare e di suggerire le risposte, nonché l'uso terminologico.

3. Analisi tematica dei *focus group*

L'analisi tematica dei *focus group*⁹, condotta in linea con la metodologia suggerita da Braun e Clarke (2008), ha permesso l'individuazione di alcuni temi ricorrenti dai quali emerge un quadro rilevante per comprendere le rappresentazioni, la cultura pedagogica e il contesto di riferimento. Inoltre, il flusso narrativo condiviso dai partecipanti ha permesso di sollecitare riflessioni e riflessività circa i saperi e le prassi di inclusione in atto o ancora da promuovere. Di seguito i temi rilevati insieme ad alcuni stralci di conversazioni tratti dai *focus group* e la relativa analisi.

Accordi di rete

Analisi tematica: dalle risposte risulta evidente che gli accordi di rete e gli accordi distrettuali sono presenti e ben noti al gruppo dei partecipanti. La maggioranza sottolinea che gli accordi hanno la funzione di orientare azioni di collaborazione fra i vari servizi del territorio e di mettere in rete molteplici progetti fra cui Muoviti muoviti; *Special*; i laboratori di *Pet therapy*, Teatro, Sport, Musica ecc.

1. Quali sono i percorsi/progetti previsti per gli alunni con disabilità? Potete descriverli facendo esempi concreti?

Noi abbiamo accordi che sono di rete, nel senso che sono accordi distrettuali che ci consentono e ci danno una lista di lavoro abbastanza così di collaborazione tra i servizi sociali, i servizi della psichiatria e il comune e l'amministrazione e le scuole, uno su quello che deve fare e va per questo binario che è già scritto e descritto negli accordi distrettuali. (1)

Io parlo in merito al nostro Istituto, noi abbiamo proprio parlato di progetti che riguardano delle attività fatte da tutti i bambini appunto diversamente abili e dai loro compagni. I progetti si chiamano *Muoviti muoviti* e *Special* offerti dal Comune e *Bambini insieme* nei quali rientrano dei laboratori che vanno dalla musica al teatro, alla *pet therapy*. (2)

Noi adottiamo progetti mirati in modo particolare noi lavoriamo con degli esperti, perché cerchiamo anche un po' di far girare le nostre proposte, per avere un bagaglio di esperienza più significativa, per studiare anche le risposte sui diversi casi perché, noi abbiamo percorsi di teatro, per esempio facciamo delle convenzioni con società sportive. (3)

Noi abbiamo dei gruppi aperti, cioè con compagni di classe parallele o di classi molto simili, cerchiamo di studiare il gruppo anche nello specifico della disabilità o nella disarmonia secondo la problematica. (4)

Ruolo del mediatore

Analisi tematica: dalle risposte la figura del mediatore è percepita come rilevante, ma da ripensare alla luce della duplice dimensione che rende necessaria una formazione che la contempra, poiché la competenza linguistico-culturale, se priva di formazione nell'ambito della Pedagogia speciale, non consente una mediazione completa.

2. Ci sono rapporti di collaborazione fra i vari servizi? Se sono presenti, potete descriverne le modalità?

Il ruolo fondamentale da ripensare, da valorizzare è quello dei mediatori culturali che entrano nella scuola su vari fronti; il primo più immediato è la prima accoglienza perché tante volte la difficoltà linguistica non permette di comprendere quelle che magari sono altre difficoltà che vengono sviscerate via via e che diventano una difficoltà per creare reale integrazione non solo linguistica. (3)

Anche il fronte culturale è vastissimo e di difficile codifica e i mediatori, per ricollegarmi anche con il progetto DSA, quest'anno portato avanti da una logopedista della zona, che ha voluto un attimo indagare meglio su quelle che erano le abitudini

linguistiche, ma anche familiari e il progetto di vita dei bambini. Il ruolo dei mediatori è veramente da ripensare come scuola e come servizio. (I4)

Io mi permetto di dire questo, tanto tempo fa ho visto l'esigenza per l'azienda di fare un corso per i mediatori, legato soprattutto al nostro servizio di neuropsichiatria, e questo credo che abbia un grande valore, ma va rivisto e ripensato perché è molto complicata la gestione se prima non hanno fatto una formazione che permetta loro di essere veramente di aiuto. (2)

Comunicazione-alleanza con le famiglie migranti

Analisi tematica: molteplici partecipanti affermano che il vissuto e la percezione dei genitori, riguardo alla disabilità del loro figlio, sono collegati al paese e alla cultura di provenienza e da questo dipendono il grado del loro coinvolgimento nel PEI e nel percorso d'inclusione più in generale. La maggioranza delle risposte restituisce la difficoltà nella relazione-comunicazione con i genitori, non solo dovuta all'incomprensione della lingua, ma legata anche alla tipologia di linguaggio utilizzato dalla scuola e dal gruppo operativo che, molto spesso, risulta troppo tecnico e, quindi, più arduo da comprendere. Altri aspetti segnalati, che possono limitare o favorire la relazione-comunicazione, sono legati al tipo di rapporto di fiducia o dis-alleanza instaurato fra genitori e gruppo operativo, dalla loro rappresentazione di disabilità, dal percorso migratorio, dalle condizioni di vita e di integrazione socio-culturale.

3. In che modo le due tipologie di differenze influiscono nella definizione del percorso? Potete fare esempi concreti?

In alcune culture la disabilità è vista in un certo modo, quando per esempio la Giordania che è un paese che ha un livello d'integrazione molto alto, per tutto quello che noi sappiamo legato al periodo critico della Giordania ecc., però la mediatrice ci portava comunque una forte divisione su come venivano visti i bambini gravi disabili nel loro paese, lei stessa che era laureata diceva, questo non posso negarlo perché è realtà. (4)

Ovviamente la difficoltà della comunicazione con la famiglia, diciamo il problema diventa più grande quando è difficile comunicare con la famiglia. (3)

Se c'è un bel rapporto tra l'insegnante e la famiglia, c'è molta fiducia che è un lavoro che chiede molto interesse, molta passione, perché non lo si conquista in due giorni, ma una volta conquistata posso assicurare che c'è un bel rapporto di fiducia, anche maggiore di quanto può avere un genitore italiano verso la scuola. (7)

C'è tutto questo scenario dietro quelli gravissimi, c'è la povertà, la miseria, la tristezza, l'isolamento e anche progetti come abbiamo fatto con l'associazionismo per portarli fuori non è riuscito, non escono, non vanno, sono chiaramente forse diffidenti, spaventati, preoccupati o per il loro assetto culturale, abbiamo situazioni di degrado oltre alla disabilità grave, non è solo la miseria economica, che stiamo vedendo ormai anche nei disabili italiani, è la miseria culturale. (1)

Percorsi rivolti a tutti gli alunni

Analisi tematica: Sebbene coralmemente i partecipanti sostengano che non vengono svolti percorsi specifici per i bambini migranti con disabilità, nelle risposte sono tuttavia indicate progettualità promosse dalle associazioni territoriali come *Muoviti muoviti*, *Special* insieme a vari laboratori ecc. che, nelle risposte alla domanda 1, erano stati indicati come progettualità svolte relativamente all'inclusione dei bambini con disabilità. Probabilmente la presenza del termine *ad hoc*, nell'ultima domanda, ha suscitato la necessità di precisare che i progetti intervengono a favore di tutto il gruppo classe e non solo dei bambini migranti con disabilità. In alcuni casi, in netta contrapposizione con quanto espresso nelle risposte precedenti, si afferma che qualsiasi proposta è valevole per tutti gli alunni, a prescindere dalle diversità.

4. Sono previsti percorsi ad hoc per alunni con disabilità migranti o figli di migranti?

C'è un momento in cui l'insegnante chiede l'intervento del referente interculturale, per avere un aiuto, il referente chiede aiuto al servizio dei mediatori, e qua ritorna il discorso del mediatore che fa da tramite. (4)

Scusate io purtroppo non riesco a tacere, cioè io incontro un bambino a me non interessa proprio un fico secco da dove viene, che cosa fa a casa, che cosa interessa, cioè io, chiedo scusa, cioè non è un problema. (1)

Tutti i bambini insieme ai coetanei. Volevo sottolineare che questo progetto qui è stato nominato *Muoviti muoviti* e *Special* non perché è ad hoc per i bambini disabili stranieri, ma in ambito scolastico tutti i bambini ne usufruiscono, quindi il bambino disabile così come il bambino di recente migrazione ne usufruisce. (7)

Disabilità e migrazione: due dimensioni ancora da integrare

Analisi tematica: tutti i partecipanti affermano la presenza di una maggior complessità quando alla disabilità si aggiunge la dimensione legata alla migrazione. La maggioranza delle insegnanti riporta che i bambini con disabilità frequentanti le loro scuole sono tutti migranti. La complessità da loro descritta si riferisce alla stesura del PEI, alla classificazione/definizione di categorie diagnostiche, a incidenti comunicativi con le famiglie che portano anche a dis-alleanze dovute anche all'incomprensione della lingua italiana per i genitori migranti, più spesso le madri, e della lingua d'origine per le insegnanti e altre figure del gruppo operativo. Emerge una diffusa percezione di allarme rispetto all'incremento degli alunni migranti con disabilità, in particolare quando si è sprovvisti di diagnosi funzionale. Questa percezione è anche collegata a una maggior complessità nel comprendere se le difficoltà siano legate a una o all'altra dimensione, con un conseguente senso di impotenza e frustrazione dovuti alla mancanza di strumenti per rispondere in modo appropriato.

5. Cosa succede quando alla disabilità si aggiunge la condizione di figli di migranti?

Quando a scuola ci sono bambini con disabilità, ci sono alcune procedure, alcuni percorsi, se un bambino è sia disabile che migrante, adesso mi viene questa parola che non dobbiamo usare, ma la uso lo stesso, quale delle sue situazioni ha un peso maggiore nel momento in cui vado a pensare al PEI? (1)

Mi rivedo molto in quello che state dicendo, perché seguo due bambini che vengono dalla Cina tutti e due sordi, posso dire che nella mia scuola primaria tutti i

bimbi che sono certificati vengono da Paesi stranieri quindi con questa disabilità come conciliare l'aspetto della multiculturalità? Nella scrittura del PEI c'è da tenere in conto di tutti i due i fattori. (7)

Abbiamo visto che il tasso d'incidenza maggiore sulle disabilità e patologie di tipo medico-sanitario, intendo paralisi celebrale, sindromi disgenetiche, ritardi mentali patologie neurologiche questo è il maggiore dai 12 ai 18, noi vediamo una situazione abbastanza complicata per quanto riguarda i bambini stranieri. (8)

Abbiamo bisogno del mediatore culturale e quindi si fa molta fatica a collegare tutti i tasselli, tutto dipende dal tipo di linguaggio che si usa proprio con la famiglia, quanto riusciamo a comprendere bene quello che la famiglia vuole dirci e quello che noi possiamo dire loro, credo che in una scuola la comunicazione sia tra docenti, ma soprattutto scuola-famiglia sia fondamentale, quindi quando ci si ritrova davanti a uno scoglio legato al linguaggio e alla comunicazione. (3)

Io vorrei esprimere una criticità per collegarmi a quello che diceva la dottoressa, il fatto che noi facciamo fatica a capire e questa difficoltà credo che sia un problema che parte dal sistema, quindi penso che capire effettivamente il tipo di difficoltà, se è un tipo di difficoltà solo linguistica piuttosto che cognitiva o socio culturale, tutto si mescola, è estremamente difficile e nel futuro lo sarà ancora di più perché abbiamo anche realtà che non sempre ci permettono una reale integrazione, tante volte ci si trova disarmati, sconsigliati. (6)

L'insegnante chiede l'intervento del referente interculturale, per avere un aiuto, cioè per capire fino a che punto è un problema di alfabetizzazione, fino a che punto è un problema di difficoltà d'integrazione, una cultura diversa, fino a che punto la famiglia collabora con la scuola o ci sono delle reticenze rispetto a questa istituzione, quindi qua la situazione è veramente complessa. (3)

Concludendo questa prima parte di analisi, ci preme sottolineare la necessità di realizzare percorsi di formazione da rivolgere a tutto il gruppo operativo, non solo ai mediatori linguistico-culturali. Questo allo scopo di aggiornare ciascun ruolo professionale attraverso paradigmi teorici e didattici inerenti sia alla Pedagogia speciale, sia alla Pedagogia interculturale. Formazione che dovrebbe essere tenuta in stretta sinergia da docenti che abbiano approfondito studi e ricerche che intreccino la duplice dimensione. Nei prossimi paragrafi Friso approfondirà le categorie tematiche emerse dai *focus group* attraverso la genesi del questionario strettamente connessa alla prima parte d'indagine sino a qui descritta.

4. Il questionario: aree e contesto

In questa seconda parte del contributo evidenziamo i principali risultati che sono emersi dall'analisi dei questionari. Come già accennato da Pileri nei paragrafi precedenti, allo strumento del *focus group* è stato affiancato un questionario semistrutturato somministrato on line a professionisti che avessero in classe alunni con disabilità figli di migranti.

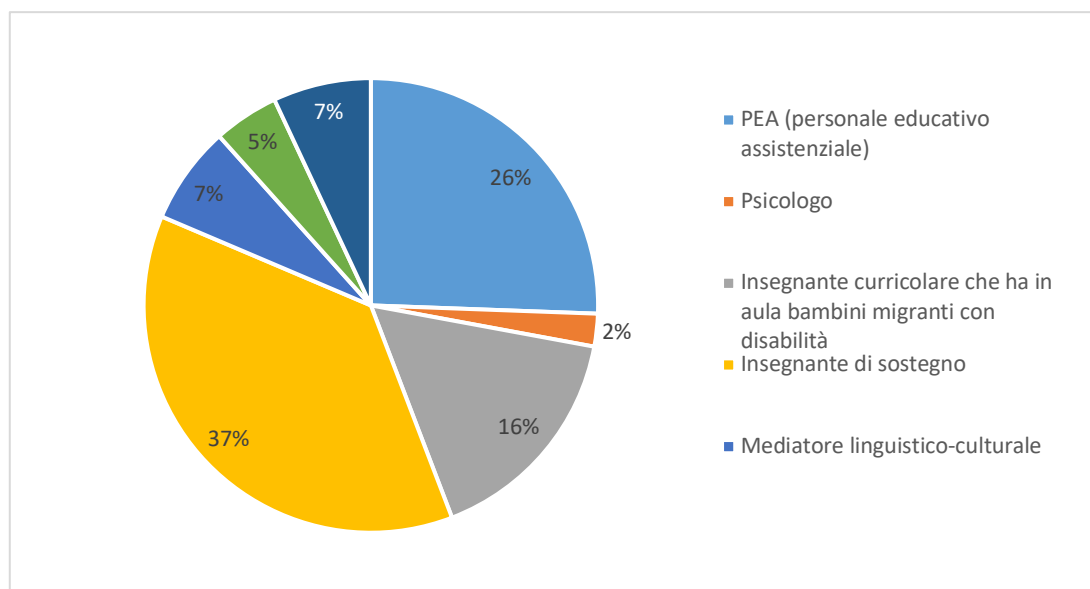
Gli *item* al suo interno facevano riferimento alle seguenti tre macro-sezioni:

- Sezione A: Dati del compilatore

- Sezione B: Dati sui bambini migranti con disabilità
- Sezione C: Azioni formalizzate dei servizi e della scuola per gli alunni migranti con disabilità

Un'ulteriore definizione degli item è avvenuta anche dopo aver analizzato in modo approfondito il primo *focus group* realizzato nel territorio di indagine che è stato utile non solo per comprendere se le persone che sarebbero state coinvolte nella compilazione avevano in qualche modo stabilito delle prassi già condivise, ma anche se erano consapevoli e capaci di individuare le sinergie già esistenti. I quesiti, infine, sono stati condivisi anche con gli esperti del coordinamento e della direzione scientifica della ricerca stessa.

Il gruppo di ricerca ha concordato, con i professionisti presenti al *focus group* e con la direzione scientifica della ricerca, di fare riferimento esclusivamente agli alunni della scuola primaria in possesso di certificazione nell'anno scolastico 2015-2016, escludendo quelli in via di certificazione. Il gruppo risultava composto da 43 soggetti: 37 femmine e 2 maschi (4 non rispondenti). Questo dato risulta essere in media con i dati nazionali italiani che vedono aumentare esponenzialmente il numero di donne collocate negli ambiti lavorativi propri della cura e dei servizi rispetto alle figure maschili che sono sempre più in calo. Nel nostro caso, le professionalità coinvolte sono state: insegnanti di sostegno (37%), personale educativo assistenziale (PEA) (26%) e insegnanti curricolari che hanno in aula bambini migranti con disabilità (16%). Inoltre, sono presenti un pedagogista e un educatore professionale territoriale. Significativo il dato relativo all'anzianità di servizio nel ruolo dichiarato dal gruppo di riferimento, in quanto essere estremamente vario. Si va da un minimo di un anno di servizio a un massimo di 35 anni con una media di 7,9 anni.

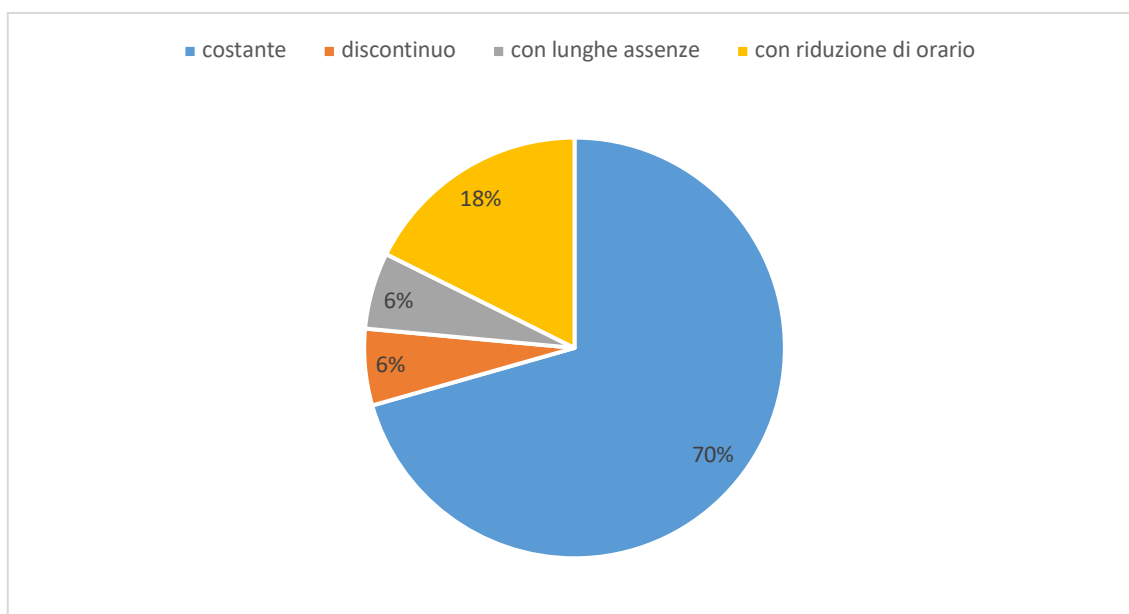


Graf. 1: Composizione del gruppo di riferimento

Il titolo di studio maggiormente presente risulta essere il diploma di scuola superiore (47%), seguito dalla laurea specialistica/magistrale (40%) e dalla laurea triennale (7%) con un'unica persona che ha anche un master universitario e una un dottorato di ricerca. Di fronte a questo dato, collegato anche all'anzianità di servizio, possiamo ipotizzare che metà delle persone che ha risposto al questionario siano insegnanti di scuola primaria con

abilitazione avuta con il diploma Magistrale o diploma di Liceo Socio-Psico-Pedagogico, conseguito entro l'anno scolastico 2001-2002 (DM 10 marzo 1997).

Per quanto riguarda i bambini con disabilità figli di migranti, possiamo dire che si tratta di 37 maschi e 15 femmine. Incrociando i dati relativi all'età degli alunni e alla classe frequentata è stato possibile rilevare un progressivo aumento di età a partire dalla classe terza, che si innalza progressivamente in quarta e in quinta. Questo evidenzia, che non sempre vi è corrispondenza tra età anagrafica e classe frequentata. Inoltre la frequenza all'attività scolastica che per la maggior parte dei casi risulta costante (70%) (vedi Graf. 2).



Graf. 2: Frequenza all'attività scolastica da parte degli alunni migranti con disabilità.

Le situazioni in cui vengono rilevate discontinuità, lunghe assenze o riduzioni di orario, secondo l'osservatorio dei rispondenti, sono dovute principalmente a due aspetti: i viaggi nel Paese d'origine e alla salute limitata dell'alunno dovuta al quadro clinico di quest'ultimo. Esistono però situazioni talmente complesse da non permettere la presenza del bambino a scuola se non vi sono a disposizione figure di sostegno o educative dedicate. Alcune riduzioni di orario, infine, vengono decise dal neuropsichiatra di riferimento, possono essere dovute alla frequenza di centri specifici durante l'orario scolastico o, ancora, al troppo affaticamento che non può essere richiesto al bambino.

Incrociando i dati si è potuto vedere che la percentuale di insegnanti specializzati presente è in media con il numero di insegnanti specializzati assunti in Emilia Romagna. Per fare il quadro del gruppo degli alunni indirettamente coinvolti, presentiamo i dati emersi relativamente al Paese di provenienza.

Paese di nascita dell'alunno	Paese di nascita della madre	Paese di nascita del padre			
Cina	6	Brasile	1	Cina	8
Congo	1	Cina	8	Congo	1
India	1	Congo	1	Ghana	1
Italia	24	Ghana	4	India	2

Marocco	1	India	2	Italia	4
Pakistan	12	Kosovo	1	Kosovo	1
Polonia	1	Marocco	8	Marocco	7
Sri Lanka	1	Nomade	1	Nomade	1
Tunisia	2	Paesi dell'est	1	Paesi dell'est	1
		Pakistan	14	Pakistan	14
		Polonia	2	Polonia	1
		Romania	1	Romania	1
		Sri Lanka	1	Sri Lanka	1
		Tunisia	4	Tunisia	5
				Non conosciuto	1

Tab. 4: Paese di nascita degli alunni migranti con disabilità e dei loro genitori.

Per capire le prassi relative all'inserimento di questi alunni nell'attività scolastica è stato pensato un *item* che chiedesse in quale momento dell'anno fossero stati inseriti.

Sono state date risposte per 42 dei 49 bambini che fanno parte dell'indagine e da esse è emerso che la prassi consolidata risulta essere quella di promuovere l'inserimento all'inizio dell'anno (93%), anche se non mancano delle eccezioni in cui l'inserimento è avvenuto ad anno scolastico iniziato (7%). Volendo, inoltre, indagare quanto profonda fosse la conoscenza dei bambini da parte dei professionisti, è stato chiesto loro se fossero a conoscenza della diagnosi dei suddetti, dalla quale poi derivano le certificazioni/invalidità e le strategie didattiche. È emerso che tutti i rispondenti al questionario conoscevano la diagnosi dei bambini, nonché la sua tipologia.

Leggendo le risposte a questo semplice item è stato possibile notare come coesistano precisione di linguaggio (c'è chi ha indicato il codice ICD10 di sua iniziativa) e inesattezze o comunque approssimazioni importanti. Gli alunni che usufruiscono di più di un professionista, sia dell'insegnante di sostegno sia dell'assistenza educativa (PEA), sono 38 su 49. C'è una minima parte, 3 alunni, che usufruiscono di tre professionisti (un insegnante di sostegno e due educatori) all'interno della scuola: si tratta di tre alunni con esigenze particolarmente peculiari.

5. I documenti scolastici: strumento per stringere alleanze con la famiglia?

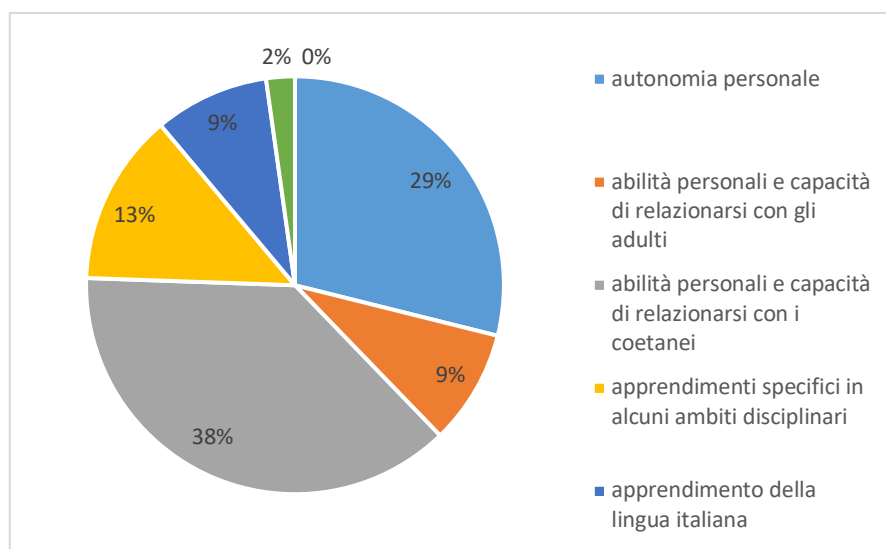
Dopo aver proposto domande più specificamente rivolte a recuperare informazioni sugli alunni, il questionario proseguiva con quesiti volti a cogliere le azioni già in atto e quelle ipotizzate dalla scuola e dai servizi, relativamente a interventi delineati nei documenti progettuali. Con l'obiettivo di ricercare pratiche finalizzate all'integrazione scolastica degli alunni migranti con disabilità, si sono dunque indagate le conoscenze relative a tre documenti riguardo ai quali la scuola è protagonista: PDF (Profilo Dinamico Funzionale), PEI (Progetto Educativo individualizzato),

I professionisti rispondenti hanno partecipato alla stesura di 26 PDF, mentre per gli altri 18 PDF non erano presenti alla stesura, ma si sono limitati a leggerli quasi tutti. Il *quasi* ci fa riflettere in quanto emerge che il 18% dei PDF non siano neppure stati letti dai professionisti. Probabilmente, a un occhio esperto di ambito scolastico e dei servizi, che l'82% dei PDF sia stato almeno letto può sembrare un dato confortante. In realtà, il dato permette di evidenziare come non sempre la lettura del PDF sia considerata fondamentale. Oppure, potrebbe significare che ci sono ancora delle difficoltà nel rendere fruibili tali documenti ai professionisti.

Diversa situazione invece per il PEI che viene redatto da 34 dei professionisti coinvolti e solo il 4% dichiara di non averlo letto.

Entrambi i documenti risultano essere scritti in italiano, ma, in un caso particolare di una famiglia cinese sono stati esposti in presenza di una mediatrice culturale. A questo proposito, il 31% dei professionisti afferma che il mediatore linguistico-culturale è presente nei colloqui con le famiglie o, in qualche altra situazione, interviene comunicando informazioni.

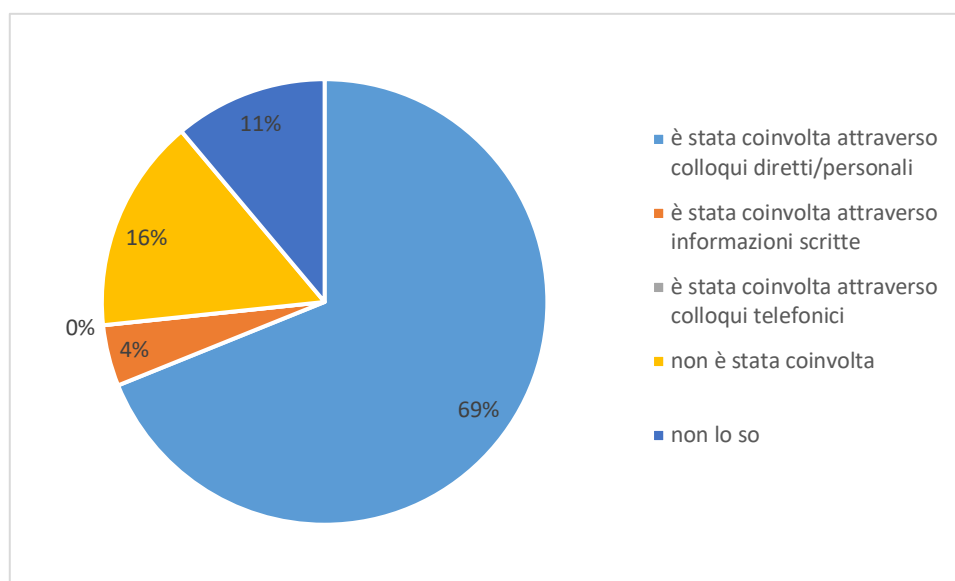
Tra gli ambiti principali di intervento previsti nel PEI è stato chiesto ai professionisti di indicare quale fosse il principale tra alcune opzioni (Vedi Graf. 3).



Graf. 3: Ambiti di intervento nel PEI ritenuti prioritari

La socializzazione con i coetanei, seguita dall'autonomia personale, sono i due *item* che sono stati scelti in modo prevalente. È evidente l'importanza data alla socializzazione che ogni contesto scolastico può e deve offrire a ciascun alunno accompagnata, però, dalla valorizzazione degli apprendimenti possibili fra cui l'autonomia.

Nel questionario, a questo punto, viene affrontato il coinvolgimento della famiglia nella redazione del PEI e le eventuali motivazioni che non permettono un pieno coinvolgimento.



Graf. 4: Modalità di coinvolgimento della famiglia nella redazione del PEI

Come si può notare dal grafico, la maggior parte dei rapporti con la famiglia avviene attraverso relazioni personali. Ma il dato maggiormente interessante è offerto dal 16% che afferma che la famiglia non è coinvolta nella stesura del PEI. A questo punto, il questionario seguiva con una domanda circa le motivazioni secondo le quali non vi è stato questo coinvolgimento. Le risposte a questa domanda prevedevano una scala likert a 10 punti in cui l'1 indicava il completo disaccordo con l'affermazione e il 10 il completo accordo. Rispetto alla possibile mancanza di disponibilità da parte della famiglia e alla non comprensione della lingua nei primi tre punteggi più bassi si collocano 14 risposte sulle 20 totali, quindi non è reputato il fattore di maggior difficoltà. Gli item erano distinti ma i risultati combaciano.

Le questioni organizzative dell'istituzione scolastica, invece, hanno una maggiore diffusione di risposte in tutta la scala Likert, ma i punteggi più bassi restano di gran lunga più numerosi (10) rispetto a quelli più alti (4). Lo stesso vale per quanto riguarda la possibile non comprensione dello strumento PEI stesso. Stando alle risposte questo non sembrerebbe un impedimento alla partecipazione (12 ritengono che non è assolutamente una difficoltà in quanto collocano la loro preferenza nei primi tre numeri della scala Likert, mentre solo 4 posizionano la loro scelta nei tre numeri più alti della scala Likert. Gli altri inseriscono le loro preferenze nella parte centrale della scala).

Per quanto riguarda il rapporto con le famiglie, in una sezione successiva del questionario, sono stati inseriti alcuni aspetti legati all'alleanza con esse che è ritenuta strategica (Caldin, 2015, p. 97). La prima tra queste domande ha cercato di individuare quali fossero le figure professionali maggiormente incontrate dalle famiglie di bambini migranti con disabilità. Emerge (Tab.5) che l'insegnante specializzato per le attività di sostegno risulta essere la figura professionale con cui la famiglia si rapporta più spesso. Ma se questo dato non nasconde nulla di nuovo, l'aspetto interessante che questa tabella permette di rilevare è che anche il personale educativo scolastico – presente nelle scuole primarie della Regione Emilia Romagna – è altrettanto accessibile alla famiglia. Da qui l'importanza assoluta di una continua interazione tra queste due figure e di una definizione delle loro competenze professionali. Da questa tabella (Tab.5) nasce l'auspicato e difficile lavoro di rete, oggi ancor più necessario, soprattutto in situazioni nelle quali sono presenti delle disabilità.

	Mai	Rara mente	Spess o	Semp re
Dirigente scolastico	59%	41%	0	0
Funzione strumentale per la disabilità	23%	55%	18%	4%
Funzione strumentale per l'intercultura	53%	32%	10%	5%
Insegnante curricolare	0	15%	44%	41%
Insegnante specializzato per le attività di sostegno	0	7%	43%	50%
Personale Educativo Assistenziale	3%	3%	42%	52%
Operatori dell'Asl	0	52%	44%	4%
Mediatore linguistico	46%	35%	11%	8%

Tab. 5: Frequenza di incontro tra le famiglie e le categorie professionali indagate

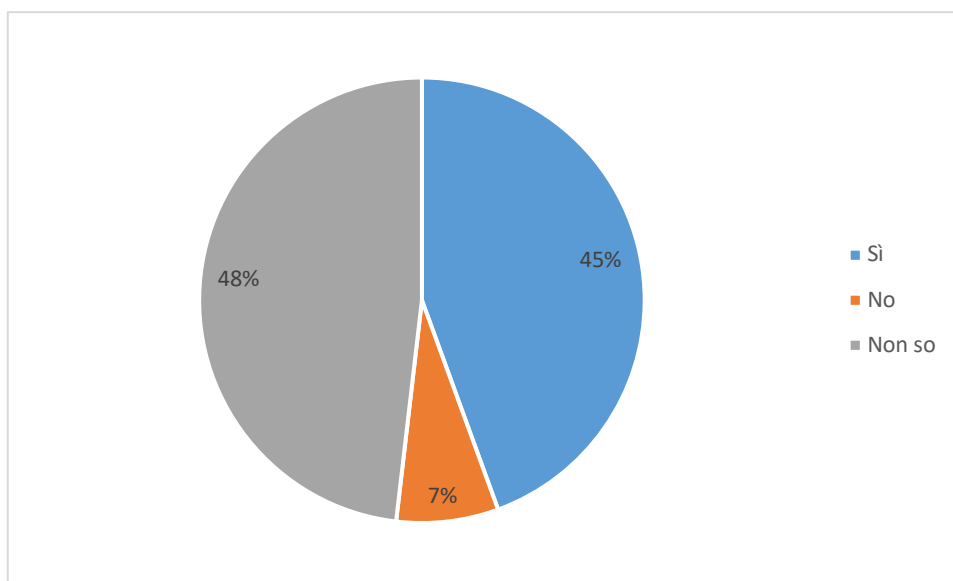
Nel rapporto con le famiglie, secondo la letteratura considerata, è essenziale che il linguaggio dei vari documenti, ma anche delle *comunicazioni scuola-famiglia*, sia chiaro e condiviso. Nella prima domanda, è stato chiesto ai professionisti se il linguaggio utilizzato a scuola nell'incontro con le famiglie risulta accessibile. Il dato che un po' sorprende è che il 30% dei professionisti ritiene che il linguaggio utilizzato non venga compreso. È stata inserita una domanda finalizzata a far emergere ulteriori modalità comunicative che potrebbero aiutare le famiglie migranti nella comprensione del linguaggio specifico (piano educativo individualizzato, *piano triennale dell'offerta formativa*, ausili, logopedista, ecc.). La maggioranza di chi risponde nomina il mediatore linguistico o culturale come *elemento* che aiuterebbe la comprensione; alcuni lo indicano come figura che sarebbe utile fosse sempre presente a scuola.

6. La rete

Altro nodo tematico di cui si vogliono sottolineare i risultati riguarda come lo strumento del PEI riesca (o meno) a promuovere aspetti interculturali e attraverso quali forme. L'analisi di questi dati ci ha portato a riflettere considerevolmente sul fatto che questa situazione di doppia differenza, la disabilità e l'essere figli di migranti, diviene più facilmente e armonicamente gestibile quando è presente una rete interna ed esterna alla scuola stessa. I 18 professionisti che hanno risposto alla domanda relativa agli aspetti interculturali promossi dal PEI hanno individuato la presenza di diverse tipologie di attività sia individuali, sia in piccoli gruppi, proposte inoltre sia con personale della scuola sia con l'ausilio di personale esterno. Si tratta di attività accomunate dalla prevalenza laboratoriale in cui uno degli scopi principali riguarda l'area socializzante con l'intera classe. Nelle descrizioni effettuate, sono annoverate anche attività di tipo logico e linguistico (italiano), attraverso l'utilizzo di materiali strutturati e non. Vengono menzionati anche precisi progetti come, ad esempio, il progetto *Muoviti muoviti*.

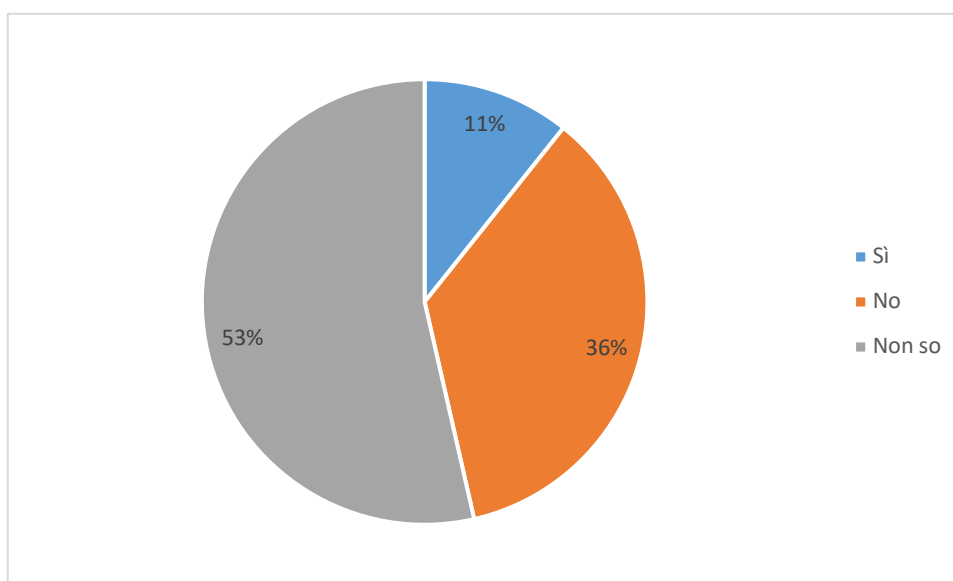
La varietà delle risposte ha permesso di evincere come la didattica attiva e un approccio laboratoriale siano gli strumenti principali scelti dai professionisti e utili a sviluppare abilità e conoscenze basate non solo sull'esperienza, ma anche sull'incontro con l'altro. Le modalità concrete di lavoro collettivo che vengono elencate, possono rientrare nei gruppi cooperativi, nella didattica aperta o laboratoriale che trova il suo *framework* teorico nell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011; Meyer, Rose e Gordon, 2014; Savia e Mulè, 2015) che aiuta a progettare forme diverse di attività per l'apprendimento.

In questo paragrafo presentiamo un dato interessante che pone degli interrogativi al territorio. I dati esposti sino ad ora mostrano che il gruppo di professionisti coinvolti è composto da persone interessate al loro lavoro, attente e consapevoli. Alla richiesta sulla presenza di accordi di rete nella scuola in cui lavorano i 27 professionisti, essi rispondono suddividendosi in un 45% che afferma la conoscenza della presenza di accordi, il 7% che ritiene non ve ne siano e il 48% non sa rispondere. Dunque, il 55% di chi ha in aula un alunno migrante con disabilità non è a conoscenza della presenza o meno di accordi che potrebbero risultargli utili nella didattica in classe.



Graf. 5: Conoscenza della presenza di accordi di rete

Questo dato è stato ampiamente discusso ed esaminato in quanto di accordi ne sono presenti e vengono proposti incontri periodici, anche semplicemente informativi. La riflessione che ne è nata, e che sostiene la richiesta iniziale di questa indagine da parte dei territori, è quella di ripensare o di sviluppare la formazione esistente focalizzandola anche su questi temi. Dopo alcune domande esplorative, i ricercatori hanno proposto un item per capire il grado di conoscenza relativo all'esistenza di progetti specifici destinati agli alunni con disabilità figli di migranti all'interno del PTOF. In 28 rispondenti il 53% non sa se vi siano indicazioni in merito nel PTOF, il 36% afferma non vi siano e solo l'11% afferma siano presenti.



Graf. 6: Conoscenza della presenza di progetti specifici destinati agli alunni con disabilità figli di migranti all'interno del PTOF

L'ultimo approfondimento in merito è volto a comprendere la presenza di progetti specifici destinati alle famiglie all'interno dell'Istituto Comprensivo, ma solo un soggetto ha risposto affermativamente. Altra questione nodale affrontata è inerente il progetto di Vita. In particolare, si è chiesto se nel PEI fossero presenti elementi ritenuti idonei a concorrere alla costruzione del progetto di Vita. In questo caso solo il 12% ha risposto, ma riteniamo siano risposte che hanno in sé spunti degni di nota. Le due parole che emergono più frequentemente in queste risposte sono *autonomia* e *relazioni*.

Rispetto all'autonomia viene citata sia quella personale, sia quella sociale. Questo aspetto è decisamente interessante perché permette di far rilevare come tale concetto rappresenti una prospettiva condivisa. Come afferma Canevaro (2009) «L'autonomia deve essere una proposta per tutti, senza discriminazioni». Per quanto riguarda le relazioni il PEI viene visto come strumento utile nella costruzione di un progetto di Vita inteso come un progetto di costruzione dell'identità personale.

Conclusioni

La ricerca qui presentata vorrebbe procedere con la proposta di una formazione per i professionisti del territorio, ma anche con il tratteggio di indicazioni utili per stilare una sorta di vademecum per i professionisti che lavorano con bambini con disabilità figli di migranti. Rispetto a questa seconda prospettiva, si è voluto dare spazio nel questionario a una domanda relativa all'indicazione, da parte dei rispondenti, di contenuti che a loro avviso, sarebbe importante fossero presenti. Le diverse risposte a questo interrogativo sono state raggruppate nelle seguenti aree: figure professionali; bambino e sua famiglia; strategie; concetti.

Nell'area *figure professionali* sono state inserite tutte quelle figure che, a detta dei rispondenti, non dovrebbero essere dimenticate, ma, al contrario, presenti. La ricchezza delle figure citate quali logopedista, mediatore culturale e fisioterapista, sta a indicare come ci sia consapevolezza dell'apporto che il lavoro in rete può e potrebbe dare.

Nell'area *bambino e sua famiglia* sono stati raggruppati tutti gli elementi che riguardano esplicite informazioni sul bambino e sulla sua famiglia: anamnesi del bambino

con disabilità; richiesta di notizie sulla famiglia; conoscenza anche da parte degli operatori del tipo di cultura di provenienza e di abitudini educative dell'utente e della sua famiglia; diagnosi recente della disabilità.

Nell'area *strategie* sono state raccolte strategie e attività proposte: incontri frequenti con la famiglia; incontri calendarizzati con l'Asl; inserimento di questi bambini in ambienti diversi dalla scuola o dalla famiglia per svolgere attività extracurricolari ecc.

Infine, nell'area *concetti*⁷, sono stati riuniti tutti quei termini e concetti che ricordano come anche il linguaggio sia importante quando si tratta di temi specifici quali: inclusione; integrazione; pari opportunità; progetto di vita.

Note

¹ Il tema è studiato solo dal 2006 e ancora molti enti locali non riescono a fornire dati analitici. A livello nazionale si stima una percentuale del 15/20% di bambini migranti con disabilità rispetto al totale dei bambini con disabilità. L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione condivisa delle autrici, tuttavia Anna Pileri è autrice dei paragrafi 1, 2, 3 e Valeria Friso è autrice dei paragrafi 5, 6, 7 e delle conclusioni.

² Il Report del MIUR pubblicato nel 2018 è relativo all'a.s. 2016/2017.

³ Nel Report è utilizzato il termine alunni stranieri.

⁴ Termine utilizzato da SIOS, The cooperation group for ethnic association in Sweden, la pubblicazione di riferimento è citata in bibliografia.

⁵ L'indagine ha avuto il prezioso sostegno della dott.ssa Paola Guerzoni, Assessore all'Istruzione dell'Unione Terre d'Argine e Sindaco di Campogalliano.

⁶ Nel corso degli ultimi anni gli alunni con disabilità provenienti da famiglie migranti sono in aumento; il Dossier statistico Immigrazione 2015 (a cura di Idos) riporta i dati di tale presenza indicando in 26.626 il numero assoluto di tali alunni, pari all'11,5 % degli alunni con disabilità registrati dal MIUR. In alcuni comuni dell'Unione Terre d'Argine (Carpi e Novi di Modena) tale la percentuale è al di sopra dell'11,5%, specialmente nelle situazioni di disabilità che presentano maggiore complessità.

⁷ L'indagine si è svolta nei seguenti anni: 2016-2018.

⁸ Si sottolinea la significativa collaborazione con Elena Goldoni e Laura Borghi, Referenti territoriali dell'indagine.

⁹ Termini utilizzati dai partecipanti: non tutti utilizzano il termine *inclusione*; risulta più diffuso il termine *integrazione*, inoltre vengono utilizzati i termini *straniero* piuttosto che *migrante* o *figlio di migranti* e il termine *disabile* o *diversamente abile* piuttosto che *con disabilità*.

Bibliografia

- AA.VV. (2004), *We are all unique and yet more alike than we imagine. A book about disability, ethnicity, reception and treatment*, SIOS, The cooperation group for ethnic association in Sweden.
- Bolognesi I., Goussot A., Caldin R., Balsamo C., Mei S., Cima R., Zerri C. e Rullo E. (2011), *Disabilità e diversità culturale*, Trento, Erickson.
- Braun V. e Clarke V. (2008), Using Thematic analysis in psychology in journal of Research in Psychology, Volume 3, 2006 - Issue 2.
- Caldin R. (2012), Servizi educativi e sanitari nell'incontro con genitori migranti di bambini disabili. Riflessioni ed esperienze, tra alleanze e disalleanze. In M. Contini, *Dis-alleanze nei contesti educativi*, (a cura di), Roma, Carrocci, pp 235-246.
- Caldin R. (2014), Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families, «ALTER», n. 8, pp. 105 – 117.
- Caldin R. (2015), *Famiglia e sviluppo delle autonomie*. In Ianes D. e Canevaro A (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson*, Trento, Erickson, pp. 95-98.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori.
- Caldin R. e Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola. Un approfondimento sugli alunni disabili figli di genitori migranti o adottati da famiglie italiane*.

- In Canevaro A., D'Alonzo L., Janes D. e Caldin R., "L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti", Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2009), *La vita indipendente. Sconfinamenti*. In <https://www.bottegadelpossibile.it/wp-content/uploads/2013/12/22-Andrea-Canevaro-La-vita-indipendente.pdf> [consultato il 28/12/2017].
- CAST (2011), *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA, Author.
- Creswell J.W. (2014), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks-California, SAGE.
- Fondazione Migrantes, *Rapporti Immigrazione*, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, www.migrantesonline.it. [consultato il 28/12/2017].
- Goussot A. (a cura di) (2011), *Bambini «stranieri» con bisogni speciali. Saggio di antropologia pedagogica*, Roma, Aracne.
- Martinazzoli C., (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, Francoangeli.
- Meyer A., Rose D.H. e Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning. Theory and Practice*, Wakefield, MA, CAST.
- Moro M.R. (2001), *Parents en exil: Psychopathologie et migrations*, Paris, PUF.
- Oliver C. & Nidhi Singal (2017), Migration, disability and education: reflections from a special school in the east of England, in *Journal*, Volume 38 - Issue 8.
- Pileri A., (2018), *Disabilità e Migrazione. Interazioni e processi d'inclusione nei nidi di Parigi*, Padova, Libreriauniversitaria.it, Collana Contemporanea.
- Pileri A. e Friso V. (2019), Disabilità e migrazione: quali intrecci nella scuola primaria? *Rivista Integrazione scolastica e sociale*, Erickson.
- Savia G. e Mulè P. (2015), *Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA). Linee guida: testo completo*. In <https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjg686Jh7LYAhWOCuwKHYY26B9AQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.udlcenter.org%2Fsites%2Fudlcenter.org%2Ffiles%2FUDL%2520Linee%2520guida%2520Versione%25202.0%2520ITA.doc&usg=AOvVaw2mOTIEYOK05cQBCIIT1Xwh> [consultato il 28/12/2017].

Appartenenza culturale e disabilità. Per una lettura multidimensionale della doppia diversità in ambito educativo e sociale

Cultural belonging and disability. For a multidimensional reading of double diversity in educational and social contexts

Emanuela Bini
Insegnante
Ministero dell'Istruzione

Sommario

In Italia l'aumento del numero di alunni disabili migranti iscritti a scuola invita a rivedere strategie e metodologie di accoglienza e di accompagnamento nella costruzione del progetto educativo e del percorso inclusivo al quale partecipa anche la famiglia. La presenza degli alunni migranti con disabilità rappresenta una sfida che sollecita una riflessione sull'importanza della dimensione culturale nella progettazione di interventi educativi, nella relazione con le famiglie e nella creazione di reti sociali a sostegno dei nuclei familiari più fragili. Nel presente articolo, basato sulla rassegna dei principali studi sul tema, viene proposta una lettura multidimensionale della doppia diversità nel contesto educativo e sociale per cogliere la complessità del tema e per definire adeguati interventi inclusivi.

Parole chiave: migrazione, disabilità, dimensione culturale, reti sociali, inclusione.

Abstract

In Italy the increasing number of disabled migrant students suggests to renew welcoming strategies in order to build educational projects and the path of inclusion which also concerns migrant families. Disabled migrant children represent an educational and social challenge that invites to reflect about the importance of culture in educational activities, in the relationship with families and in the social networking to support the most vulnerable families. This article, based on a review of the main studies, provides a multidimensional reading about double diversity in educational and social contexts in order to describe the complexity of the subject and to define proper inclusive actions.

Keywords: migration, disability, culture, social networking, inclusion.

Introduzione

Secondo Bochicchio (2018), essere una persona disabile e migrante costituisce una condizione di «doppio svantaggio rispetto a un duplice piano» (p. 9). L'autore precisa che il primo doppio svantaggio è rappresentato dall'essere migrante e disabile. A questo, si aggiunge il secondo doppio svantaggio per la presenza di condizioni di vulnerabilità e di fragilità. Come sottolineato anche da Martinazzoli (2012), la doppia diversità si traduce in una doppia fatica di integrazione, legata alla disabilità e all'appartenenza culturale, condizioni che, addizionandosi, possono accrescere forme di discriminazione e di esclusione sociale dei bambini e delle loro famiglie (Pileri e Friso, 2019, p. 73; Traina e Caldin, 2014, pp. 174-176).

Una lettura multidimensionale della doppia diversità, ovvero attenta a più ambiti ed elementi intrinsecamente connessi, quali l'appartenenza culturale, la disabilità, il contesto educativo, familiare e sociale, può fungere da bussola per comprendere la complessità della dimensione esistenziale e per definire adeguati interventi nell'ottica del progetto di vita (Martinazzoli, 2012, p. 58).

Le istituzioni scolastiche e i servizi socio-sanitari (Enti coinvolti nel lavoro di rete per garantire la tutela del diritto alla salute e all'istruzione) dovrebbero infatti considerare oltre alla disabilità anche l'appartenenza culturale e l'esperienza migratoria.

Nel presente contributo, l'importanza della dimensione culturale sarà indagata in relazione alla progettualità educativa (paragrafo 1), alle rappresentazioni della disabilità e dei modelli riabilitativi (paragrafo 2) e, infine, al contesto sociale (paragrafo 3).

1. Appartenenza culturale e progettualità educativa

Nella ricerca *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive* (Caldin, 2012), gli insegnanti hanno indicato come prioritaria la condizione riferita alla disabilità rispetto agli aspetti culturali legati al Paese di provenienza (Caldin e Dainese, 2011, p. 96). Possono esserci varie ragioni alla base di questa tendenza. Da un lato, emerge l'intenzione da parte degli insegnanti di non stigmatizzare il bambino per le sue origini, di non discriminarlo ulteriormente visto che la disabilità costituisce un elemento votato alla discriminazione (Martinazzoli, 2011, p. 308). Dall'altro lato, emerge l'impatto emotivo prodotto dal deficit, soprattutto se grave; ciò innesca nell'insegnante la frenesia di intervenire in maniera tempestiva per ridurre il deficit, senza darsi il tempo di osservare e di valutare altri aspetti come la dimensione culturale. Questa tendenza emerge anche dall'analisi delle documentazioni educative, dei Piani Educativi Individualizzati (P.E.I.) e dei Profili Dinamici Funzionali (P.D.F.) degli alunni disabili migranti. In tali documenti non sono generalmente presenti informazioni sulla dimensione culturale, sulla biografia dell'alunno, sulle competenze linguistiche e sulle rappresentazioni che i genitori hanno della disabilità, offrendo una visione completamente sbilanciata verso la disabilità rispetto all'appartenenza culturale (Chieppa, 2019, p. 122; Balsamo e Mei, 2011, pp. 45-46).

La disabilità viene dunque percepita come predominante, mentre la dimensione culturale, considerata successivamente, è vista in molti casi come una barriera che può generare incomprensioni (Bolognesi, 2011, p. 63). Percepire gli aspetti culturali come secondari rispetto al deficit rischia però di negare una componente fondamentale dell'identità del soggetto (Caldin e Dainese, 2011, p. 96). L'alunno non va infatti identificato con il deficit, ma riconosciuto nella sua globalità e nella sua unicità (Balsamo e Mei, 2011, pp. 45-46).

Emerge dunque l'importanza di valorizzare la dimensione culturale nel contesto educativo per costruire *ponti*. Secondo l'etnopsichiatra Moro, i bambini migranti vivono sospesi tra due universi simbolico-culturali e sperimentano una condizione di vulnerabilità dovuta alla scissione tra il mondo affettivo e domestico (la lingua madre parlata in casa, le tradizioni culturali del Paese di origine dei genitori) e il mondo esterno (scuola, lingua italiana, amici). Per Moro (2005, p. 111) occorre sostenere i bambini nella costruzione di un ponte simbolico tra i due universi culturali per permettere di esprimere le proprie potenzialità e aumentare la propria autostima.

Secondo Bolognesi (2011, pp. 63-64) risulta importante costruire percorsi educativi che valorizzino le somiglianze e le differenze tra i bambini. Per incrementare la conoscenza reciproca tra compagni, risultano molto utili metodologie didattiche basate sul gioco e sulla cooperazione. I giochi di conoscenza come la *Ragnatela* e *Passa la palla!* – adattati al tipo di deficit e, se necessario, con adeguati supporti (per esempio, foto, immagini...) – sollecitano la condivisione di gusti e di opinioni personali da esprimere a turno (indicare l'animale, il cibo, il colore preferito...) (Lamberti, 2013, pp. 73-76).

Si tratta di attività che permettono di conoscere l'alunno disabile migrante al di là della categoria della disabilità e della categoria culturale, cogliendo gli aspetti che caratterizzano l'*identità competente* (Canevaro e Berlino, 1996), ovvero una pluralità di appartenenze (preferenze, caratteristiche personali...) che spesso non sono contemplate nelle progettazioni educative.

Predisporre percorsi di educazione interculturale rappresenta inoltre l'occasione per esaltare la diversità culturale che va considerata come una risorsa per promuovere integrazione all'insegna della reciprocità e della condivisione (Caldin e Dainese, 2011, p.113).

2. Rappresentazioni culturali della disabilità e dei modelli riabilitativi

Per favorire il benessere dell'alunno e attivare efficaci interventi inclusivi, risulta importante tenere in considerazione la dimensione culturale anche quando ci si relaziona con i genitori.

Oltre alle difficoltà linguistiche, un aspetto che potrebbe infatti compromettere una buona relazione con la famiglia è costituito da incomprensioni e fraintendimenti dovuti alla mancata esplicitazione delle rappresentazioni culturali della disabilità e dei modelli di cura di cui sono portatori i genitori del bambino, gli insegnanti e gli operatori dell'ASL. Quando si parla di disabilità, si fa riferimento a una realtà culturalmente determinata e la sua rappresentazione cambia da un contesto culturale all'altro e da un'epoca all'altra (Goussot, 2009, pp. 129-134). Ad esempio, in Cina e in America Latina la disabilità è considerata come l'alterazione dell'equilibrio energetico. I popoli gitani ritengono che sia riconducibile alla perdita dell'anima, dovuta all'intrusione di un'entità maligna nel corpo sano (Picozzi *et al*, 2005, pp. 28-29). In Africa gli albi sono emarginati in quanto sono considerati cattivi e portatori di poteri malefici (Goussot, 2011, p. 13; Martinazzoli, 2012, p. 74). La disabilità percepita come una punizione, vissuta con vergogna o come una forma di disonore, può spingere i genitori a non intraprendere alcun percorso riabilitativo. Ad esempio, in alcune zone del Marocco esistono casi di bambine disabili che vivono segregate in casa in quanto sono considerate incapaci di lavorare e procreare.

Spesso differenti valori culturali e norme comportamentali possono essere alla base di un mancato accordo tra genitori, operatori sanitari e insegnanti in merito al percorso riabilitativo da intraprendere. Ad esempio, nella cultura Sérère in Senegal, un disabile intellettuale è considerato una persona molto vicina al mondo degli antenati. Anche in Nuova Caledonia gli aborigeni Kanak attribuiscono ai bambini autistici un importante ruolo sociale nel gruppo in quanto rappresentano un ponte tra i vivi e i morti (Goussot, 2011, pp. 13-14). In tali casi potrebbe emergere da parte dei familiari giunti in Italia la volontà di non intervenire sulla disabilità del minore dal punto di vista riabilitativo in quanto il particolare comportamento del bambino è considerato come un segno di vicinanza alla divinità.

Shu-Minutoil (cit. in Pavesi, 2017, p. 115) sostiene che alcuni genitori potrebbero non condividere gli obiettivi del TEACCH (*Treatment and Education of Autism and Communication-Handicapped Children*), metodo di trattamento molto diffuso per soggetti autistici finalizzato allo sviluppo di abilità per acquisire un certo grado di autonomia. Nel caso di famiglie provenienti dall'Asia, raggiungere l'autonomia e sostenere il contatto oculare sono considerati obiettivi non adeguati, in quanto i genitori si percepirebbero come *cattivi* se i loro figli non fossero completamente dipendenti da loro e inoltre considererebbero maleducato mantenere il contatto oculare. I casi qui riportati a titolo esemplificativo evidenziano la necessità di conoscere i riferimenti

culturali e le norme comportamentali per accrescere il grado di adesione e di accordo agli approcci riabilitativi previsti (Welterlin e LaRue, 2007, p. 753).

Le famiglie migranti giunte in Italia sono portatrici della propria concezione culturale che condiziona il modo di relazionarsi con la disabilità e di curare i bambini. Occorre tuttavia sottolineare come i percorsi migratori possono generare un *bricolage* culturale che contamina i quadri interpretativi delle concezioni di disabilità. Spesso si assiste a un mescolamento delle pratiche di cura: si seguono i consigli del pediatra e quando si ritorna in patria ci si rivolge anche al guaritore della comunità. Le interazioni tra le due logiche (medicina occidentale e modalità di cura tradizionali) sono molto frequenti (Moro, 2002, p. 51) e possono indicare forme di acculturazione delle famiglie attraverso il contatto con la nuova realtà; in alcuni casi possono esprimere anche il bisogno da parte della famiglia di ricorrere alle forme tradizionali per rafforzare il senso di identità. Questo aspetto invita dunque gli operatori a non considerare gli esempi sopra citati come schemi da applicare rigidamente in base all'appartenenza culturale in quanto, se usati in maniera irriflessiva, rischierebbero di diventare stereotipi. Vanno invece considerati come una cornice di riferimento entro la quale leggere specifiche dinamiche culturali (Pavesi, 2017, p. 124). Per superare incomprensioni interpretative, Bolognesi (2011) suggerisce di conoscere la cultura di origine ma anche e soprattutto la cultura della singola famiglia. Essa è infatti protagonista di un percorso migratorio che implica una transizione linguistico-culturale, un passaggio a un altro mondo simbolico-culturale che spesso genera vissuti mediati da altri codici culturali meticcianti (Goussot, 2010, pp. 1-12). Attraverso il dialogo e il confronto, è importante che gli insegnanti e gli esperti dell'équipe medico-pedagogica capiscano come *quella* famiglia vede il proprio bambino, come considera la disabilità, quali pratiche di cura segue e quali aspettative ha formulato (Bolognesi, 2011, p. 62). Occorre dunque tener conto della dimensione culturale, intesa non solo come cultura del Paese di origine, ma soprattutto come la rappresentazione della disabilità di cui è portatrice la singola famiglia, considerando che spesso l'impatto del percorso migratorio promuove un *métissage* culturale. Il dialogo tra genitori, insegnanti e specialisti dell'area sanitaria contribuirà a far emergere le coordinate necessarie per orientare il progetto educativo, evitando di costruire percorsi basati sugli stereotipi della cultura di origine (Bolognesi, 2008).

Quando la famiglia accede ai servizi alla persona e a scuola è dunque importante che vengano esplicitate le rappresentazioni sulla disabilità decifrando gli «impliciti culturali» che possono ostacolare un sereno rapporto con la famiglia (Bini, 2017, p. 208). Per promuovere il dialogo tra il sapere dei genitori e i saperi specialistici, occorre munirsi di nuovi strumenti e strategie per interrogare il materiale etnografico di cui sono portatori i migranti (Pennazio *et al.*, 2015, p. 169). Attraverso uno «sguardo antropologico attrezzato» gli operatori e gli insegnanti possono attivarsi per definire gli assetti istituzionali (Lepore, 2010, p. 104). Per favorire il dialogo, risultano particolarmente efficaci la formazione interculturale degli operatori e la mediazione linguistico-culturale. Percorsi formativi interculturali allenano gli operatori ad assumere atteggiamenti di apertura verso gli altri e forniscono competenze dell'area antropologica ed etnografica. Occorre inoltre valorizzare le conoscenze dei genitori e metterle in dialogo con i saperi degli esperti, soprattutto se il minore aveva già intrapreso un percorso riabilitativo e di inserimento scolastico nel Paese di origine (Goussot, 2009, pp. 137-138). Attraverso il dialogo si condivide una «sfera comune di significati» (Caputo, 2005, pp. 124-125) e si evita di costruire una gerarchia tra i vari modi di pensare (Frasca, 2011, p. 5). Un utile strumento per co-costruire l'universo simbolico di riferimento è l'anamnesi transculturale, intervista strutturata rivolta ai genitori per ricostruire la storia del bambino

a partire dalla diagnosi di disabilità, considerando anche le osservazioni dei genitori, l'esperienza con i servizi sanitari e a scuola in patria (se il bambino è nato e vissuto all'estero) (Martinazzoli, 2012, pp. 150-152).

Un altro utile strumento che ha iniziato a diffondersi in alcune realtà territoriali (Bini, 2016, p. 212) è la monografia, dossier medico-pedagogico che, attraverso le osservazioni dei professionisti dell'area medico-sanitaria, degli insegnanti e dei genitori, ricostruisce lo sviluppo e il percorso scolastico del bambino (Goussot, 2011, p. 203).

Secondo Goussot (2009), «disabilità e differenze culturali si combinano in un intreccio di storie, linguaggi e pratiche che devono potersi esprimere ed essere comprese e sostenute per poter favorire uno sviluppo effettivamente inclusivo» (p. 129). Occorre dunque riconoscere i *caregiver* come «esperti per esperienza» valorizzando le loro conoscenze e le osservazioni sul bambino (Pavesi, 2017, p. 135). La mediazione linguistico-culturale rappresenta una valida risorsa per conoscere e interrogare il materiale etnografico. Il mediatore linguistico-culturale non è solo un traduttore, ma è una figura professionale che costruisce ponti di significato tra universi culturali. Le funzioni assegnate a questa figura sono notevoli: facilitare la comunicazione durante i colloqui; decodificare; sostenere; negoziare; orientare (Josi *et al.*, 2003, p. 197). Spesso i genitori migranti riscontrano infatti difficoltà nel comprendere il linguaggio specialistico e a orientarsi nella burocrazia dei servizi italiani, dinamica che potrebbe generare stanchezza e sfiducia (Armani, 2018, p. 93). Un'importante funzione del mediatore è proprio quella di spiegare ai genitori le funzioni degli Enti preposti alla presa in carico del minore disabile, descrivendo il ruolo dei servizi socio-sanitari (area medico-riabilitativa) e il ruolo della scuola (area educativa). Il mediatore può inoltre curare la traduzione dei documenti redatti dagli esperti, tradurre l'anamnesi transculturale e la monografia. Secondo alcuni docenti che hanno partecipato a una ricerca sull'inclusione, andrebbe ulteriormente valorizzata la figura del mediatore linguistico-culturale (Pileri e Friso, 2019, p. 87) e andrebbe potenziata la formazione di questa figura professionale percepita come imprescindibile per creare il rapporto di fiducia con la famiglia (Friso, 2019, p. 127).

I dati emersi dalle ricerche qui presentate evidenziano che la formazione interculturale di operatori sanitari e insegnanti, il servizio di mediazione linguistico-culturale, la monografia, l'anamnesi transculturale e la diffusione di informazioni e materiale plurilingue rappresentano strumenti in grado di generare un nuovo orientamento metodologico per strutturare la fase di accoglienza, accompagnamento e cura del minore con disabilità figlio di migranti e della sua famiglia (Bini, 2017, p. 209).

3. Appartenenza culturale e contesto sociale

Per implementare efficaci interventi inclusivi, le famiglie migranti vanno conosciute sia nella dimensione culturale sia nel contesto di vita. Ricordiamo infatti che la migrazione si configura come un evento critico nell'esistenza delle persone che decidono di lasciare il proprio Paese di origine; possono infatti emergere difficoltà di natura economica e linguistica che rendono i nuclei familiari particolarmente vulnerabili. Occorre inoltre sottolineare come la migrazione comporti un restringimento della rete sociale di partenza, composta da parenti e amici rimasti in patria (Sluski, 2008, pp. 157-158). Il gruppo di ricerca coordinato dalla Prof.ssa Caldin (2012) ha rilevato che diverse famiglie giunte in Italia con minori disabili vivono in situazioni di disagio, solitudine e spesso non possono contare su supporti concreti e stabili nella gestione del minore (Argiropoulos, 2012, pp. 135-146). Spesso le famiglie risultano disinformate sui diritti

dei disabili e tendono a non rivolgersi alle associazioni di volontariato, dinamica che preclude loro la possibilità di costruire relazioni di aiuto (Leonardi, 2012, pp. 129-130). In un'altra ricerca è emerso che a volte i genitori non si rivolgono alle associazioni di volontariato perché non ne conoscono l'esistenza, oppure per vergogna o per paura di essere stigmatizzati (Pavesi, 2017, p. 104). Le realtà associative si rivelano invece realtà preziose soprattutto durante l'orario extrascolastico, quando l'organizzazione familiare ruota attorno ai ritmi del figlio disabile. Spesso quando i genitori non sono presenti in casa, la gestione del minore ricade sui fratelli (*siblings*). Questa dinamica può comportare un'eccessiva responsabilizzazione del *sibling*, mentre sarebbe più opportuno responsabilizzarlo gradualmente, senza imporre compiti non adeguati alla sua età. Alla luce di questi aspetti risulta quindi necessario creare una rete di persone che aiutino la famiglia nel complesso percorso di prendersi cura del figlio disabile (Armani, 2018, pp. 92-93).

Per evitare l'isolamento, sostenere la genitorialità e creare un contesto inclusivo, sarebbe dunque auspicabile creare reti di sostegno e, per i casi di grave disabilità, attivare servizi di assistenza domiciliare. Per i parenti che vorrebbero raggiungere i propri congiunti emigrati, sarebbe utile prevedere il rilascio del permesso di soggiorno per «motivi di sostegno alla disabilità» (Argiropoulos, 2012, pp. 145-146).

Secondo Pavesi (2017, p. 57) i soggetti disabili migranti vivono in una situazione di multiproblematicità che richiede soluzioni complesse e articolate. Per l'autrice, il modello del «welfare responsabile» proposto da Cesareo (2017) rappresenta la cornice adeguata per costruire interventi efficaci e mirati. Il «welfare responsabile» pone al centro dell'intervento la persona con i suoi bisogni, le sue capacità e le sue reti di sostegno; si basa sulla capacitazione delle risorse delle persone, dei gruppi e delle organizzazioni; si fonda sull'integrazione condivisa di saperi, professionalità e risorse; stimola la presa in carico prossimale dei bisogni (Pavesi, 2017, p. 16). Il modello del «welfare responsabile» si basa su tre pilastri:

1. *attivazione capacitante* che supera l'idea di un welfare assistenzialista, attraverso un percorso che valorizza le risorse delle persone, delle loro reti e del contesto sociale (Pavesi, 2017, p. 8). L'obiettivo è creare fiducia nelle capacità delle persone, renderle protagoniste attive, almeno in qualche misura, delle politiche di welfare e del progetto sociale in cui sono collocate, promuovendo la responsabilità individuale e l'autorealizzazione (Pavesi, 2017, p. 58 e p. 63);
2. *integrazione condivisa*: il lavoro di rete si basa sulla sinergia tra pubblico, privato e associazioni di volontariato (Pavesi, 2017, p. 8);
3. *spazio sociale di prossimità*: luogo fisico e simbolico in cui gli attori coinvolti creano una rete che possa attivarsi per rispondere ai bisogni dei soggetti più vulnerabili (Pavesi, 2017, pp. 8-9).

Sarebbe auspicabile la creazione di una rete di «fronteggiamento mista» che integri la dimensione informale (parenti, amici, vicini) con la dimensione formale (servizi pubblici e servizi del privato sociale) in modo da valorizzare sia il sapere professionale dei servizi sanitari, sociali, educativi sia il sapere esperienziale e la «vicinanza» relazionale delle persone prossime alla famiglia migrante (cfr. Folgheraiter, 2003).

Risulta inoltre auspicabile favorire, nella stessa comunità etnica e in gruppi multiculturali, i contatti tra le famiglie che affrontano difficoltà simili per creare reti di sostegno, stimolando dinamiche di auto mutuo aiuto che permettano di dare e di ricevere un aiuto, di sentirsi competenti e di uscire dall'isolamento (Pavesi, 2017, p. 135). Per Canevaro (2010) è importante non favorire l'appartenenza esclusiva delle famiglie migranti a reti che fanno riferimento solo alla disabilità (ciò rischierebbe di tradursi in un

accompagnare attraverso l'assistenzialismo) e neppure a reti che fanno riferimento solo all'appartenenza culturale (ciò significherebbe accompagnare nell'estraneità). Le reti dovrebbero formarsi sia nell'ambito della disabilità sia nell'ambito dell'appartenenza culturale, per creare una grande rete funzionale ed efficiente costruita su ponti e mediazioni. La famiglia va sostenuta nella comprensione della disabilità del figlio, ma anche nella traduzione culturale della stessa all'interno del nuovo Paese.

Conclusioni

La condizione del bambino con disabilità figlio di migranti, portatore di diritti in una situazione di doppia fragilità (disabilità e condizione di migrante), invita gli attori coinvolti nella presa in carico – scuola, ASL, Enti locali, associazioni – a declinare gli interventi ponendo attenzione alla dimensione culturale e al contesto sociale nel quale la famiglia vive. Seppur nella specificità dei propri compiti, gli obiettivi che le istituzioni perseguono sono l'inclusione, lo sviluppo delle potenzialità del soggetto disabile e l'integrazione della famiglia.

Dall'analisi multidimensionale della doppia diversità qui delineata, emerge che la dimensione culturale riveste un ruolo centrale nei livelli indagati (ambito educativo, riabilitativo e sociale), contesti fortemente intrecciati tra loro chiamati a promuovere azioni di sistema che, coinvolgendo diverse professionalità e la comunità (associazioni di volontariato, cittadini), connettono risorse e competenze per sostenere lo sviluppo dei minori disabili migranti e l'integrazione delle famiglie. In particolare, sarebbe auspicabile che il concetto di *care* (prendersi cura dell'Altro), declinato secondo una rinnovata sensibilità verso la dimensione culturale, possa orientare pratiche efficaci nell'ambito educativo, riabilitativo e sociale (Bini, 2020, p. 261; Armani, 2018, p. 51).

Il percorso inclusivo è più complesso quando disabilità e migrazione sono connesse. È per questo motivo che il lavoro dei docenti e dei professionisti nel campo dei servizi socio-sanitari deve essere supportato e facilitato dalla comunità scientifica (Caldin, 2014, p. 114). L'auspicio è che le riflessioni e i dati emersi dalle ricerche condotte sul tema possano confluire in specifiche linee guida e generare nuovi paradigmi che orientino efficacemente insegnanti e professionisti sanitari nel delicato percorso di inclusione (Pileri e Friso, 2019, p. 72).

Bibliografia

- Argiropoulos D. (2012), *Le famiglie*. In Caldin R. (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp. 135-146.
- Armani S. (2018), *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione di malati e disabili migranti*, Milano, Franco Angeli.
- Balsamo C. e Mei S. (2011), *Dalle documentazioni educative. Riflessioni sulle pratiche di accoglienza e inclusione di bambini stranieri disabili*. In «Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti», Vol. 9, n. 1, pp. 39-52.
- Bini E. (2020), *L'inclusione degli alunni disabili migranti. Progettualità educativa e approcci pedagogici*. In «Education Sciences & Society», Vol. 11, n. 1, pp. 255-269. In http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/9451 [consultato il 15/07/2020].
- Bini E. (2017), *Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano*. In «Culture e Studi del Sociale», Vol. 2, n. 2, pp.

- 203-211. In <http://www.cussoc.it/index.php/journal/article/view/51> [consultato il 02/04/2020].
- Bini E. (2016), *Disabilità e migrazione: pratiche di accoglienza nei servizi socio-sanitari e strategie inclusive a scuola*. In Profanter A. (a cura di), *Kulturen im Dialog IV/Culture in Dialogo IV/Cultures in dialogue IV*, Francoforte, Peter Lang Edition, pp. 207-216.
- Bohicchio F. (2018), *Presentazione*. In Armani S., *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione di malati e disabili migranti*, Milano, Franco Angeli, pp. 9-12.
- Bolognesi I. (2011), *Progettare intercultura e integrazione a partire dalla disabilità e dall'appartenenza culturale*. In «Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti», Vol. 9, n. 1, pp. 53-66.
- Bolognesi I. (2008), *La lettura del deficit: secondo la cultura di origine o secondo la cultura familiare?*. In «HP-AccaParlante», Vol. 2. In <http://archivio.accaparlante.it/?p=2019> [consultato il 07/11/2020].
- Caldin R. (2014), *Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families*. In «ALTER European Journal of Disability Research», Vol. 8, pp. 105-117. In <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067214000169> [consultato il 10/04/2020].
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore.
- Caldin R. (2011), *Alunni con disabilità figli di migranti. Intrecci, contrasti, prospettive*. In «Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti» Vol. 9, n. 1, pp. 27-37.
- Caldin R. e Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola. Un approfondimento sugli alunni disabili figli di genitori migranti o adottati da famiglie italiane*. In Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (a cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, pp. 89-114.
- Caldin R., Argiropoulos D. e Dainese R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-38. In <https://rpd.unibo.it/article/view/1740/1122> [consultato il 10/04/2020].
- Canevaro A. (2010), *Relazione Tante diversità per una prospettiva inclusiva presentata al Convegno Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Bologna, 29 ottobre.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Berlini G. (1996), *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Caputo B. (2005), *L'etnicizzazione della malattia in contesto migratorio. Una prospettiva antropologica*. In Pasini N. e Picozzi M. (a cura di), *Salute e immigrazione. Un modello teorico-pratico per le aziende sanitarie*, Milano, Franco Angeli, pp. 99-132.
- Cesareo V. (a cura di) (2017), *Welfare responsabile*, Milano, Vita e Pensiero.
- Chieppa M. A. (2019), *Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale*. In «Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche», vol. 17, n. 1, pp. 122-143. In <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-17-n-1-2/> [consultato il 15/07/2020].
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.
- Folgheraiter F. (2003), *Relational Social Work. Toward Networking and Societal Practices*, London, Jessica Kingsley Publishers Ltd.

- Frasca V. (2011), *Disabilità e migrazione: problematiche e sviluppi*. In «Quaderni di Intercultura», Vol. 3, pp. 1-9. In <https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/788> [consultato il 12/04/2020].
- Friso V. (2019), *La scuola aperta a tutti: la sfida di disabilità e migrazione*. In Lucisano P. (a cura di), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli pedagogici*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 121-128. In <https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2019/07/00-Sird-%C3%94%C3%87%C3%B3-2-Atti-Roma.pdf> [consultato il 15/04/2020].
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press.
- Goussot A. (2011), *Disabilità, rappresentazioni e mondi culturali*. In «Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti», Vol. 9, n. 1, pp. 11-26.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 1, pp. 1-26. In <https://rpd.unibo.it/article/view/1763/1140> [consultato il 20/04/2020].
- Goussot A. (2009), *Famiglie immigrate e disabilità*. In Pavone M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, pp. 125-148.
- Goussot A. (2007). *Identità meticce, pratiche meticce. Suggestioni metodologiche nell'ambito della cura, riabilitazione, educazione*. In «Animazione sociale», Vol. 2, pp. 46-53.
- Gozzoli C. e Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Bologna, Il Mulino.
- Josi E., Palma L. e Sciamplacotti F. (2003), *Il mediatore culturale nella giustizia minorile*. In Andolfi M. (a cura di), *La mediazione culturale. Tra l'estraneo e il familiare*, Milano, Franco Angeli, pp. 194-212.
- Lamberti S. (a cura di) (2013), *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*, Trento, Erickson
- Leonardi B. (2012), *Famiglie, associazionismo e reti sociali*. In Caldin R. (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp. 127-133.
- Lepore L. (2010), *Per uno sguardo antropologico sulla disabilità: i minori disabili stranieri*. In «Minori giustizia. Rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione tra minorenni e giustizia», Vol. 3, pp. 94-104.
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, Franco Angeli.
- Martinazzoli C. (2011), *Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori: aspetti culturali, educativi e didattici*, Tesi di Dottorato di Ricerca in Pedagogia, XXIII ciclo, A.A.2009/2010, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- Moro M. R. (2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano, Franco Angeli.
- Moro M. R. (2002), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Pavesi N. (2017), *Disabilità e welfare nella società multi-etnica*, Milano, Franco Angeli.
- Pennazio V., Armani S. e Traverso A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 10, n. 1, pp. 167-182. In <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/3964> [consultato il 10/04/2020].

- Picozzi M., Sala R. e Taviani M. (2005), *Riflessioni su medicina e multiculturalismo*. In Pasini N. e Picozzi M. (a cura di), *Salute e Immigrazione. Un modello teorico-pratico per le aziende sanitarie*, Milano, Franco Angeli, pp. 23-42.
- Pileri A. e Friso V. (2019), *Disabilità e migrazione: quale intreccio d'inclusione nella scuola primaria?*, in «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 18, n. 1, pp. 72-94. In <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1719> [consultato il 12/04/2020].
- Sabatino G. M. (2008), *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Sluski C. (2008), *Migrazione: la prospettiva delle reti sociali*. In Scabini E. e Rossi G. (a cura di), *La migrazione come evento familiare*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 151-166.
- Terranova Cecchini R. e Tognetti Bordogna M. (1992), *Migrare: guida per gli operatori dei servizi sociali, sanitari, culturali e d'accoglienza*, Milano, Franco Angeli.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004), *I colori del welfare. Servizi alla persona di fronte all'utenza che cambia*, Milano, Franco Angeli.
- Traina I. e Caldin R. (2014), *Multiple-discrimination of disabled children with a migrant background*. In *Children and Non-Discrimination. An Interdisciplinary Textbook*, Estonia, CREAN University Press of Estonia, pp. 173-187.
- Welterlin A. e LaRue R. H. (2007), *Serving the needs of immigrant families of children with autism*. In «Disability & Society», Vol. 22, n. 7, pp. 747-760.

Disabilità e migrazione: nuove alleanze per l'inclusione

Disability and migration: new alliances for inclusion

Francesca Marone
Professoressa Associata
Università di Napoli "Federico II"

Francesca Buccini
Dottoranda di ricerca e culture della materia
Università di Napoli "Federico II"

Sommario

La presenza sul territorio italiano di bambini, ragazzi e adulti di origine straniera, migranti o di seconda generazione, con disabilità rappresenta una realtà sempre più concreta e allo stesso tempo complessa. La doppia condizione *migrante-disabile* può generare problematiche di natura sociale, culturale, educativa, che complicano il percorso di inclusione aggravando le disuguaglianze, i fenomeni di discriminazione e di esclusione sociale. Dinnanzi al sostegno che la scuola offre agli alunni con disabilità e alle loro famiglie, le istituzioni educative chiedono, a loro volta, un maggior supporto da parte dei servizi territoriali: un lavoro di équipe (insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, educatori, mediatori culturali, neuropsichiatri infantili, logopedisti, assistenti sociali, genitori) che sia in grado di favorire l'incontro e il dialogo. Alla luce di queste considerazioni il seguente contributo intende specificare il ruolo dell'educazione interculturale nel creare le giuste mediazioni nel lavoro di rete e nel progettare nuovi percorsi formativi in cui le competenze degli insegnanti e degli operatori si incrocino e si arricchiscano reciprocamente nella pratica quotidiana, sperimentando metodologie innovative rispondenti alle nuove sfide dell'inclusione.

Parole chiave: educazione interculturale, disabilità, migrazione, intersezionalità, lavoro di rete.

Abstract

The presence on the territory of children, young people and adults of foreign origin, migrants or second generation migrants, with disabilities represents, an increasingly concrete and complex reality at the same time. The double condition *migrant-disabled* could trigger social, cultural and educational related issues which complicate the path of inclusion by worsening inequalities, discrimination and social exclusion. Faced with the support that the school offers to pupils with disabilities and their families, the educational institutions ask, in turn, for more support from the territorial services: namely a team work (curricular teachers, support teachers, educators, cultural mediators, child neuropsychiatrists, speech therapists, social workers, parents) able to create the appropriate mediation strategies aimed at promoting meetings and dialogues. In the light of these considerations, the following contribution intends to propose a reflection on the need to design, from the point of view of reception and social and educational inclusion, new training paths in which the skills of teachers and operators intersect and enrich each other in daily practice, experimenting innovative methodologies responding to the new challenges of inclusion.

Keywords: intercultural education, disability, migration, intersectionality, networking.

1. Migranti con disabilità in Italia: una doppia sfida educativa

La crescente presenza nei luoghi dell'educazione di alunni provenienti da contesti migratori, le cosiddette seconde generazioni, ha profondamente modificato le pratiche di insegnamento, sfidando ulteriormente la scuola italiana a intervenire al fine di garantire a tutti la possibilità di apprendere e di essere inclusi. Con l'espressione *seconde generazioni* si fa riferimento a giovani privi di cittadinanza presenti sul territorio italiano e comprende individui con storie e peculiarità diverse: i minori nati in Italia, quelli ricongiunti in un secondo momento, i minori non accompagnati e i rifugiati (Silva e

Campani, 2004), quelli giunti tramite adozioni internazionali, i figli di coppie miste. Il termine esprime segmenti e strati che mostrano realtà complesse dalle molteplici variabili socio-psico-educative: genere, classe sociale, età, gruppo etnico, nazionalità, cultura d'origine, lingua madre e lingue veicolari (Portes e MacLeod, 1996). Tutti questi elementi sono distintivi e interferiscono nell'intero sviluppo e nel processo di inclusione sociale dei giovani di nazionalità straniera, nati e/o cresciuti nella società di accoglienza. Pertanto, importanti innovazioni sul piano metodologico e didattico quali l'individualizzazione dei processi di apprendimento, il *cooperative learning*, la didattica laboratoriale, l'apprendimento e il potenziamento della lingua e la valorizzazione del gruppo classe sono strumenti che consentono l'interazione continua, il confronto e la collaborazione tra alunni, agevolando il processo inclusivo e mobilitando gli apprendimenti. D'altra parte, l'entità del fenomeno migratorio pone nuove problematiche di natura organizzativa oltre che culturale e sociale anche dal punto di vista del sistema sociosanitario (Marone, 2014a).

Riconoscere e identificare alcune difficoltà specifiche di questi minori consente di riflettere sull'importanza e sui significati del *prendersi cura*; di pensare ai modi in cui questa possa declinarsi; di comprendere e individuare i possibili fattori protettivi e i probabili fattori di rischio legati all'esperienza migratoria e al processo di inserimento nella società ospitante. Sovente, è proprio la scuola ad assumersi il compito di sviluppare programmi di prevenzione, intervento e orientamento dei nuovi arrivati. E questo perché le famiglie migranti generalmente sottoutilizzano i servizi sociali e sanitari, sia per motivi di resistenza psicologica sia perché spesso non li conoscono oppure temono una qualche forma di ritorsione. A questo proposito, un importante fattore di protezione per lo sviluppo infantile, oltre che dimensione sostanziale dell'integrazione, è proprio l'accoglienza dei genitori immigrati quale momento di dialogo, confronto e valorizzazione delle differenze; buona prassi per la cura interculturale e primo gradino per la costruzione di una cittadinanza globale (Marone, 2014b). Ulteriore deterrente alla scolarizzazione e alla fruizione dei servizi dei minori immigrati è anche la scarsa presenza nel territorio regionale di servizi di mediazione culturale all'interno delle istituzioni.

Tali questioni si complicano ulteriormente e compromettono ancor più il processo di inclusione quando il migrante è anche disabile. Quello delle persone con disabilità di origine straniera, che abbiano fatto il viaggio della migrazione o figli di migranti, presenti nel nostro Paese è un fenomeno ancora poco conosciuto e la loro distribuzione sul territorio nazionale è abbastanza diversificata nei diversi contesti regionali. Recenti indagini come quella promossa dall'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni e realizzata dalla Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, hanno posto un'attenzione specifica ai territori di prima accoglienza, maggiormente sottoposti alle pressioni migratorie, cioè le cosiddette Regioni Obiettivo Convergenza (Campania, Puglia, Calabria, Sicilia), mettendo in evidenza che nel Sud e nelle Isole si riscontrano percentuali di alunni stranieri con disabilità più basse rispetto al numero complessivo di alunni con disabilità (UNAR, FISH, 2014). Tale evidenza sarebbe ascrivibile al fatto che la frequenza scolastica in quanto indicatore è un segnale di stabilizzazione del processo migratorio che si realizza evidentemente nei territori del Centro e del Nord.

Tuttavia, le ricerche e le indagini realizzante su questa materia si sono limitate prevalentemente ad analizzare una sola delle due dimensioni: la disabilità o l'emigrazione. La convergenza di queste due aree, ossia della doppia condizione di persona straniera con disabilità, risulta scarsamente delineata anche sul piano statistico (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pater e Strand, 2006; Werning, Loser e Urban, 2008). Tale orizzonte apre a una riformulazione della questione, secondo

il concetto di *intersezionalità* ovvero della necessità di tenere conto dei diversi assi della differenza (genere, orientamenti sessuali, etnicità, classe sociale, ecc.) che condizionano la vita delle persone per cui, spesso, si tratta di considerare nei percorsi di inclusione sistemi di potere interconnessi come per esempio *sessismo* e *razzismo*, *discriminazione* e *xenofobia*, *classismo* e *segregazionismo* (Crenshaw, 1989; 1991). Si delinea così una prospettiva inedita sui piani psico-pedagogici e socio-organizzativi che implica un nuovo approccio nell'analisi e nella gestione delle differenze, delle discriminazioni e dei sistemi di potere. Pertanto è fondamentale, anche in questo caso, esaminare le diverse dimensioni nel loro intersecarsi poiché si tratta di aspetti della diversità che, addizionandosi, possono accrescere le possibili forme di discriminazione ed esclusione dei bambini e delle loro famiglie (Goussot, 2009). L'esperienza della disabilità e il vissuto personale e familiare in risposta ai sintomi, alle loro conseguenze, alla specifica condizione, sono in generale connessi al background culturale (Beneduce, 2004). Nel senso che vi sono differenti modalità di utilizzo dei sistemi simbolici che plasmano l'esperienza soggettiva, costituendo veri e propri modelli esplicativi in cui entrano in gioco esperienze, significati ed emozioni prodotti e rielaborati a livello individuale e sociale, con l'effetto di orientare le ipotesi sulle cause dei disturbi, i percorsi assistenziali e le scelte di cura.

Da tali paradigmi di riferimento, a loro volta, non sono esenti i curanti e, soprattutto, quando ci si confronta con altri sistemi di presa in carico è importante tenere conto dell'ottica interculturale così da negoziare interventi che siano accettabili dal soggetto in questione e dal suo sistema familiare. In Italia l'attenzione alle questioni dell'integrazione (scolastica, ma non solo) è da considerare un dato acquisito: il discorso dell'inclusione dei soggetti disabili affonda le sue radici nel vasto dibattito che tra gli anni '60/'70 caratterizzò il mondo accademico e quello degli insegnanti in merito alla nozione di handicap. È a partire da quegli anni che la scuola, la politica, l'associazionismo, hanno avviato un lento e costante impegno teso a garantire a ciascuno la migliore partecipazione possibile alle pratiche di cittadinanza attiva. Infatti, fino alla metà degli anni Sessanta, l'approccio alla questione fu di carattere prevalentemente medico-specialistico: la disabilità coincideva con la devianza o tutt'al più era considerata una patologia da curare con interventi medico-terapeutici, entro strutture particolarmente attrezzate. Questa logica si tradusse, in campo scolastico, nella elaborazione di una didattica differenziale attivata all'interno di strutture riservate esclusivamente agli alunni in condizioni di disabilità, allora definiti anormali, ritardati intellettuali, caratteriali, deficitari nell'apprendimento, che venivano inseriti nelle cosiddette classi differenziali. Nel 1975, con il documento Falcucci, furono abrogate le classi differenziali nella scuola elementare e furono istituite nuove forme di qualificazione specialistica per insegnanti di sostegno; nel 1977 fu approvata la legge 517/77 che introdusse profonde trasformazioni nella scuola dell'obbligo, prevedendo fra l'altro l'obbligo di inserire gli alunni *anormali*, per la prima volta appellati «portatori di handicap», nelle classi comuni in modo da favorire, mediante il confronto e l'interazione con i coetanei «normodotati», la socializzazione e una ottimale realizzazione delle potenzialità individuali. Nel 1982, infine, per effetto della legge 270, l'accesso dei bambini in situazione di handicap fu esteso anche alle scuole materne statali e non statali. Anche la normativa diviene sempre più precisa e puntuale. Nel 1987 la Corte Costituzionale emette la sentenza n. 215 con la quale si riconosceva il diritto pieno e incondizionato di tutti gli alunni disabili, anche se in situazione di gravità, a frequentare anche le scuole superiori, imponendo a tutti gli enti interessati (amministrazione scolastica, enti locali, unità sanitarie locali) di porre in essere i servizi di propria competenza per sostenere l'integrazione scolastica generalizzata. Un decisivo salto di qualità fu rappresentato dall'approvazione, nel 1992, della legge-quadro 104 che detta

norme alle quali tutti, singoli, gruppi, istituzioni sono tenuti ad attenersi. La persona in situazione di handicap è titolare di diritti soggettivi inalienabili. È compito della società civile e delle sue istituzioni tutelarla e promuoverla, mediante l'eliminazione di barriere culturali, psicologiche, regolamentari, fisiche e architettoniche che, inibendone la piena realizzazione personale, affettiva, sociale e professionale, la privano della effettiva uguaglianza civile. Allo stato attuale secondo la Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'organismo umano (ICF) dell'Organizzazione mondiale della sanità (2001), «la disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo» (p. 21).

In ambito psicopedagogico questo si è tradotto in strategie dell'accoglienza e dell'interazione, che hanno promosso numerose forme di tutela e protezione della disabilità nella sua diversità, avviando processi di inclusione. La riflessione su questi temi si è spostata, oggi, dalla possibilità alla qualità dell'inclusione: nella scuola e in ogni altro contesto (lavorativo, politico, ricreativo). Sul piano nazionale e internazionale numerosi sono stati gli interventi legislativi portavoce di questa nuova concezione di diversità, che si sono concretizzati in ambito educativo/didattico in quella che viene definita didattica inclusiva. Questo impegno è anche il risultato di una indicazione costituzionale che vuole ogni cittadino e lo Stato reciprocamente impegnati: l'uno a contribuire secondo le proprie possibilità al bene comune, l'altro a far sì che nessuna questione riguardante religione, sesso, razza e, non ultimo, disabilità, limiti la possibilità di questa partecipazione. Occorre, quindi, una prospettiva meno settoriale e più dinamica nell'affrontare questa condizione, che sia in grado di considerare non solo la persona ma anche il suo ambiente di vita (Nocera, 2013). Negli ultimi anni le riflessioni sulla disabilità si sono arricchite di nuove problematiche (Goussot, 2011).

In questo scenario il dibattito pedagogico è attento e si arricchisce di riflessioni teoriche e ricerche nazionali e internazionali riguardo i possibili risvolti educativi di questa *duplice diversità* individuando strategie e strumenti favorevoli all'inclusione con l'obiettivo di analizzare e comprendere l'impatto di tale fenomeno sui sistemi educativi, scolastici e sanitari dei paesi di accoglienza. A tal proposito proprio la categoria dell'intersezionalità consente di sviluppare alcune riflessioni circa la necessità di problematizzare narrazioni della realtà e modelli interpretativi riguardo la disabilità, la normalità, l'abilismo e le politiche e le pratiche sociali ed educative che da esse derivano (Goodley, 2018). In particolare, ciò su cui si vuole porre l'attenzione è il rischio che, a partire dalla pur riconosciuta qualità delle intenzioni, i modelli educativi e le strategie didattiche concorrano a creare nuove e sottili forme di esclusione.

Basti pensare al fatto che alcuni strumenti correntemente utilizzati sia dal punto di vista diagnostico sia didattico-educativo, non considerano affatto la dimensione interculturale. La diagnosi funzionale o profilo di funzionamento, il profilo dinamico funzionale, il piano educativo individualizzato (PEI), fondamentali per la valutazione delle capacità e dei bisogni degli alunni con disabilità nonché per la programmazione secondo obiettivi educativi adeguati e per la progettazione degli interventi pedagogici, andrebbero rivisti alla luce delle variabili linguistico-culturali. Queste ultime, infatti, possono condizionare stili comunicativi e relazionali, performance testologiche e le risposte alle interviste degli esperti con il rischio di medicalizzare ciò che è culturale e viceversa. Senza dire che questi strumenti sono pensati per i minori autoctoni e, quindi, non tengono conto di fenomeni come il problema della lingua, la scarsa scolarizzazione del paese di origine, il disagio della migrazione e le difficoltà d'integrazione nel paese

ospitante. Da qui la necessità di affiancare a insegnanti e neuropsichiatri la figura professionale del mediatore culturale.

Nondimeno, la realizzazione di una società inclusiva rispondente alle nuove esigenze dell'attuale società complessa non è semplice, in quanto non si tratta soltanto della semplice messa in pratica di buone prassi orientate all'accoglienza e all'inclusione della diversità nel sistema scolastico, sanitario e educativo o alla formazione e organizzazione del personale, alla disposizione delle risorse dei tempi e delle attività scolastiche e extrascolastiche, ecc. ma un reale passo in avanti si concretizza nell'acquisizione di quella che Cambi (2012) definisce una nuova *forma mentis* interculturale: una nuova disposizione della mente orientata all'apprendimento di nuovi paradigmi conoscitivi, che destruttura i pregiudizi, implica ascolto, non teme il *meticciamiento*, si nutre di pluralismo (Bolognesi e Lorenzin, 2017). La mancanza di confronto, di disponibilità di ascolto e apertura verso l'altro è causa di indifferenza e distacco (Borgna, 2005). L'educazione al e del sentire, assume, dunque, un ruolo centrale per la sua forza di creare *mondi altri*, favorendo così la capacità di immaginare l'altro da sé (Spivak, 2002). Essa risulta, quindi, una importante forma iniziale di interazione e di crescita sociale, capace di orientare e indirizzare bambine e bambini, ragazze e ragazzi, superando le barriere etnolinguistiche (Marone, 2014b, p. 138).

2. Alunni con disabilità provenienti da contesti migratori

La pedagogia interculturale dinnanzi alle crescenti esigenze di una società sempre più complessa, pluralista e multiculturale, è chiamata a rinnovarsi continuamente: la dinamicità, l'apertura, il movimento alla crescita e al cambiamento sono i tratti distintivi di una pedagogia che si fa strada verso nuove prospettive per offrire risposte adeguate ai bisogni emergenti mediante coinvolgimento costante della famiglia, della società e della cultura. Il modello educativo italiano della pedagogia interculturale è erede di una tradizione educativa che ha valorizzato, già a partire dei primi anni Sessanta e Settanta del novecento, l'accoglienza e la convivenza con la diversità: passione, responsabilità, impegno, sono i tratti distintivi che hanno caratterizzato la scuola italiana nel suo affacciarsi alla nuova società multietnica, determinando un profondo cambiamento dell'ambiente scolastico e delle pratiche pedagogiche (Santerini, 2012). Anche sul piano legislativo le numerose proposte avanzate al riguardo nell'ultimo decennio hanno evidenziato l'attenzione e l'interesse del mondo scolastico italiano verso l'inclusione delle diversità culturali. Tra queste nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007) si evidenzia che

Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica) (p.10).

Non si tratta, quindi, di paragonare semplicemente usi, costumi, etica, economia, politica, religione, ecc. delle culture mondiali, ma di assumere queste ultime, farle proprie, rivalutando il proprio essere al mondo da un'altra prospettiva (Giugliano, 2012).

Il confronto con le altre culture costituisce occasione preziosa per l'acquisizione di una maggiore consapevolezza della propria identità culturale, che, facendo leva sulla dimensione comunicativa e relazionale, diventa elemento basilare per la comprensione e

il rispetto della diversità. Su questo terreno appare determinante l'azione della scuola, come luogo di educazione e di alfabetizzazione alla complessità dei segni e dei linguaggi presenti nell'attuale paesaggio socioculturale per la formazione di una nuova coscienza civile improntata ai valori positivi della solidarietà e della condivisione, alla transazione positiva, alla negozialità e al dialogo tra soggetti diversi.

L'inclusione di un alunno con disabilità, migrante e/o figlio di migranti richiede la messa in campo di nuovi processi organizzativi (Caldin, 2011), nonché l'individuazione di nuovi paradigmi educativi, sociali, culturali e politici. Allo stato attuale, in base ai dati disponibili non è possibile sapere con precisione quanti siano effettivamente i migranti disabili presenti su tutto il territorio Nazionale. La scuola resta l'ambito dal quale è possibile ottenere più informazioni. Alcune indagini avviate dal Miur, a partire dall'anno scolastico 2007/2008, hanno messo in evidenza un sostanziale incremento della percentuale degli alunni stranieri con disabilità. Nello specifico i dati per l'a.s.2016/2017 mostrano come il totale degli alunni con disabilità sia cresciuto dell'8,3% rispetto all'ultimo dato pubblicato dal Miur relativo all'a.s. 2014/2015. La percentuale degli alunni certificati sul totale dei frequentanti si approssima complessivamente, in media su tutti gli ordini di scuola, intorno al 2,9%. Nello specifico la scuola dell'infanzia presenta, con 28.138 alunni con disabilità, una percentuale sul totale dei frequentanti dell'1,9%; nella scuola primaria è pari al 3,3% e nella scuola secondaria di I grado al 4%; nella scuola secondaria di II grado la percentuale di alunni con disabilità si attesta sul 2,5% del totale dei frequentanti (Miur, 2018). La percentuale sul totale degli alunni con certificazione di disabilità è pari al 12,5% mentre quella degli alunni stranieri sul totale degli alunni è pari al 9,4% ossia il 3,9% del totale degli alunni stranieri frequentanti le scuole italiane e rappresenta un dato piuttosto elevato se confrontato con la percentuale degli alunni italiani con disabilità sul totale degli alunni italiani che è 2,8% (Miur, 2018).

Relativamente alla distribuzione territoriale si osserva una particolare concentrazione degli alunni stranieri con disabilità nelle regioni settentrionali, quali la Lombardia (22,6%), l'Emilia Romagna (22,1%), e il Veneto (20,2). Nelle regioni meridionali tale percentuale scende molto, con punte di appena l'1,7% della Campania fino al 9,6% dell'Abruzzo. Le condizioni di vita dei migranti con disabilità in Italia sono state, invece, oggetto di ricerca dalla *FISH* (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) nell'ambito del progetto *Migranti con disabilità: conoscere il fenomeno per tutelare i diritti* (2013). Dall'analisi dei risultati ottenuti emerge una società, quella italiana che, nel suo complesso, non è in grado di riconoscere le specifiche esigenze di cui i migranti disabili hanno bisogno. A tal proposito anche studi europei ed extraeuropei hanno confermato le diverse problematiche connesse a questa condizione. Tra questi l'indagine *Diversità culturale e Handicap* (2009) si è concentrata sugli studenti che vivono questo doppio svantaggio e soprattutto sulla loro gestione in ambito educativo. Lo studio ha evidenziato che in nessuno dei Paesi coinvolto esiste una banca dati nazionale che incroci le due dimensioni nei interventi educativi che intreccino la duplice condizione, pur essendo presenti politiche rivolte all'inclusione nel rispetto dei diritti e delle pari opportunità. Altro aspetto fondamentale è la valutazione degli alunni in quanto, in tutti i Paesi, i dispositivi di monitoraggio non sono costruiti in prospettiva multiculturale ma modellati dalla cultura nazionale e utilizzano come target la popolazione monoculturale e monolingue (Mei, 2011). La letteratura scientifica suggerisce, quindi, sulla base di indicazioni e linee guida ministeriali, di rivedere e ricalibrare, in chiave interculturale il materiale di valutazione e la procedura stessa con cui si effettua. Vivere una disabilità e in più essere migrante richiede la costruzione di percorsi inclusivi che tengano conto delle peculiari storie di vita, delle conoscenze personali, familiari, culturali, sociali nonché

della diversa concezione di salute e malattia, di disabilità e abilità. La mancanza di pronte diagnosi o di cure sanitarie, l'esistenza di pregiudizi nella società accogliente sulle persone con diverse origini culturali e, come precedentemente sottolineato, problemi oggettivi intrinseci alle procedure di valutazione delle capacità e delle competenze degli alunni immigrati rendono difficile distinguere le difficoltà di apprendimento dai problemi di espressione e/o comunicazione.

Analizzare questa doppia condizione di diversità (Caldin e Traina, 2014) vuol dire prendere in considerazione anche la dimensione storico-culturale del soggetto: riflettere sul linguaggio, sui suoi modi di percepirsi e di pensare, sui codici simbolici, sulla rappresentazione di sé e dell'altro, ma anche attingere al sistema di valore e di rappresentazione della disabilità e delle pratiche educazione (Goussot, 2010; 2011). Pertanto, superata la concezione secondo la quale la diversità culturale è percepita come problema da affrontare e quindi intesa come *emergenza* la scuola deve ritrovare proprio nell'interculturalità, attraverso il dialogo, e nell'inclusione, con misure supplementari agli alunni stranieri, l'occasione per costruire una nuova visione dell'istruzione e dell'educazione scolastica (Cambi, 2012). Promuovere l'educazione interculturale, quindi, non solo può risolvere i problemi di svantaggio di chi, provenendo da situazioni e contesti differenti, deve entrare in una cultura diversa e a volte poco incline all'accoglienza, ma è un'occasione di arricchimento per tutti in quanto offre l'opportunità di confrontarsi con sé stessi e con gli altri, ampliando gli orizzonti della conoscenza e dell'adattamento oltre gli stereotipati confini della monoculturalità.

3. Strategie d'inclusione e pratiche di accoglienza tra scuola e servizi

Le relazioni che si instaurano tra le famiglie migranti e il mondo esterno determinano, mediante il confronto tra i differenti schemi culturali, l'interiorizzazione di nuove regole sociali. È inevitabile, quindi, che le scelte familiari siano in genere legate agli orientamenti della cultura di appartenenza anche per quanto riguarda le pratiche socio-educative e sanitarie (Lepore, 2011). Il rapporto scuola-famiglia viene individuato come un aspetto critico tra i più importanti, per le carenze e le difficoltà di comunicazione, di condivisione, di sostegno reciproco e di fiducia tra genitori e insegnanti. È fondamentale sostenere i genitori e dare le giuste informazioni sul funzionamento del sistema scolastico accogliente facendoli sentire mediante la collaborazione e il confronto parte integrante di un patto educativo. Infatti se accolti, ascoltati e accompagnati, i genitori divengono degli ottimi collaboratori e sostenitori dei propri figli (Goussot, 2009). La struttura familiare, infatti, rappresenta una risorsa importante nella co-costruzione delle cure assieme ad altri adulti significativi e di supporto al bambino nel processo di formazione identitaria, quali gli insegnanti. Nella gestione del percorso di accompagnamento dell'alunno con disabilità di origine straniera diventa essenziale, dunque, promuovere una partecipazione attiva della famiglia e con essa la costruzione di un rapporto fiduciario attraverso la valorizzazione di competenze quali l'ascolto, la relazione empatica, il decentramento emozionale e culturale.

Il coinvolgimento e la presa in carico precoce e pluridisciplinare dei genitori degli studenti stranieri è auspicabile si realizzi fin dal nido per motivarli e contrastare le ambivalenze che essi nutrono per le istituzioni ospitanti, grazie anche ai sentimenti depressivi che si associano all'abbandono del proprio paese (Moro, 2012); sentimenti che essi passano ai figli insieme a diversi messaggi contraddittori: dal desiderio di riuscita, alle rivendicazioni, al senso di impotenza appreso al bisogno che essi non si separino da loro. Tali atteggiamenti, oltre a disorientare i minori, possono determinare da parte della

famiglia un ritiro rispetto alla scuola e un disinvestimento nelle sue potenzialità educative ed emancipative, con influenze deleterie sul rapporto con gli insegnanti e gli altri genitori (Marone, 2012). Il sostegno ai genitori stranieri ha un carattere preventivo e andrebbe esercitato da tutti i professionisti che si prendono cura dell'infanzia ed esteso alle famiglie italiane le cui strategie di *evitamento* sono d'altro canto assai radicate. Tale pratica si fonda su una cultura delle funzioni parentali, alla cui definizione concorrono al tempo stesso psicoanalisti, psichiatri e neuropsichiatri, ma pure insegnanti ed educatori, e si traduce in una forma di benessere esistenziale (Moro, 2012).

Ricerche empiriche indicano, infatti, che è proprio la difficoltà di comunicazione e di coinvolgimento delle famiglie migranti ad alimentare, a volte, una percezione non adeguata delle potenzialità e dei limiti dei propri figli con disabilità (Bini, 2018; Armani, 2018). Prestare attenzione alla famiglia nella sua differenza culturale dà valore alla sua presenza all'interno della scuola, avviando un dialogo possibile. Dal canto suo, la scuola fatica ad adattarsi ai cambiamenti e molti insegnanti sembrano resistere a essi, manifestando l'adesione a volte solo formale a progetti o azioni da intraprendere. Da qui la necessità di fornire loro non solo degli strumenti metodologici e linguistici, ma anche dei percorsi per formarsi alle capacità relazionali (Marone, 2014b). Parlare di inclusione significa sentirsi parte, coincide con l'accettazione e l'apertura, la comunicazione, la possibilità di incontro e di confronto. Nella descrizione del clima di classe o di scuola a volte emergono episodi che ben descrivono le difficoltà delle relazioni tra gli studenti (Marone, Navarra e Buccini, 2019). L'insegnante deve farsi mediatore, facilitatore nel riconoscimento del valore delle culture che vengono in contatto fra loro ai fini di un arricchimento reciproco. Solo così è possibile ripensare strategie, percorsi e modelli formativi più adeguati rivolti a discenti e docenti; didattiche e teorie pedagogiche che ospitano soggetti reali con i loro talenti e le loro biografie. In questa prospettiva si conciliano specificità e diversità, si sviluppano i concetti di dialogo e accoglienza, il principio di uguaglianza si integra con il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze.

Se da un lato il sistema educativo offre le stesse possibilità agli alunni immigrati disabili in termini di diritto all'istruzione, al sostegno scolastico e all'utilizzo di servizi attivi nel territorio nazionale, regionale e locale, dall'altro gli interventi sono spesso specifici o per l'aspetto della provenienza estera o per la situazione di disabilità. Risultano carenti, infatti, le iniziative e le misure di sostegno rispondenti a entrambe le esigenze. I servizi coinvolti, le scuole, gli educatori e gli specialisti hanno poca esperienza con gli alunni immigrati in generale e, ancor meno, con alunni immigrati con disabilità. Al fine di garantire adeguati interventi educativi in un'ottica olistica è necessario realizzare una piena preparazione e acquisire competenze specialistiche idonee a mettere in campo opportune metodologie per sostenere l'intersezione tra disabilità e diversità culturale. La strutturazione di un ambiente di apprendimento inclusivo richiede un'attenta riflessione sui contenuti, i metodi didattici, i materiali scelti per l'insegnamento delle differenti discipline oltre che un adattamento delle pratiche pedagogiche alle nuove situazioni scolastiche (Dainese, 2012). Per quanto riguarda l'organizzazione della classe, la formazione di piccoli gruppi sembra presentare molti vantaggi sia per gli alunni stessi sia per le/i docenti. Una buona prassi in questi casi per garantire il successo dell'alunno è la collaborazione tra insegnanti o assistenti didattici nella lingua madre degli alunni, docenti bilingue o docenti di sostegno e docente di classe con la presenza di figure stabili o di pratiche di mediazione interculturale.

La professionalità e l'esperienza pedagogica delle/gli insegnanti insieme a idonei piani educativi individuali, flessibili nel tempo studio e nei contenuti, costituiscono

un'importante azione di sostegno. La scuola, nonostante i suoi limiti, rappresenta rispetto all'istruire, al formare, all'accogliere, e all'orientare il punto di riferimento per le famiglie migranti e i loro figli con disabilità. Tuttavia, diventa essenziale dinnanzi al sostegno che la scuola offre, favorire anche una cooperazione con i servizi territoriali (mediatori culturali, neuropsichiatri infantili, logopedisti, assistenti sociali, psicologi, ecc.) così da identificare e realizzare delle strategie di intervento più idonee. Per agevolare il processo di inclusione, la scuola e il territorio devono lavorare in maniera contigua nella piena consapevolezza di dover educare e istruire una comunità divenuta più complessa, ricca di esperienze diverse e di bisogni specifici. Il lavoro di équipe viene individuato come un elemento cruciale, in grado di organizzare l'interazione e costruire percorsi di accompagnamento inseriti in un più vasto progetto di vita (Pennazio, 2015).

Accoglienza, contatto, incontro e mediazione sono parole chiave per creare le condizioni della conoscenza reciproca, della fiducia e della comprensione, per sostenere l'emergere delle competenze genitoriali e lo sviluppo delle potenzialità dei loro figli disabili. Nelle connessioni è possibile individuare non solo i problemi, gli elementi di vulnerabilità, ma anche le risorse e i punti di forza. Nell'istanza pedagogica di istruire pratiche generative di legami risiede la portata rivoluzionaria dell'educazione e il suo valore (Marone, 2014b).

4. L'Empatia: una risorsa per l'educazione interculturale

Nel suo rapporto con l'alterità l'uomo può compiere un percorso di perfezionamento, di crescita e di riflessione della propria natura e del proprio sé. L'importanza del rapporto umano, stabilire relazioni sociali, è prerogativa del cervello sociale: «i circuiti sociali del cervello ci guidano in ogni occasione di confronto: in classe, nei rapporti sentimentali o in ambito commerciale» (Goleman, 2006/2007). La consapevolezza sociale che comprende in sé empatia, sintonia, attenzione empatica, intesa come la capacità di leggere e interpretare i messaggi che sottostanno alle relazioni sociali, e l'abilità sociale, conseguente della consapevolezza, che permette di relazionarsi agli altri con facilità e naturalezza, rappresentano per Goleman i tratti caratteristici dell'intelligenza sociale e sono frutto di quell'intelligenza emotiva che supporta il soggetto nelle relazioni quotidiane. La capacità di stabilire relazioni interpersonali e costruire rapporti all'insegna della solidarietà, della reciprocità e del dialogo rappresentano gli elementi essenziali di un'educazione interculturale: un approccio empatico verso gli altri, una condivisione di esperienze e di prospettive che pur collocando l'uomo in prossimità dell'altro, diminuendone le distanze, consente di riconoscere i suoi affetti come diversi dai propri, accogliendoli e, quindi, di farli propri, ma anche «l'insieme dei processi – psichici, relazionali, di gruppo, istituzionali – generati dalle interazioni delle culture, in un rapporto di scambi reciproci e in una prospettiva di salvaguardia di una relativa identità culturale dei partecipanti alle relazioni» (Desinan, 1999, p. 23). Questa capacità di sentire e di immedesimarsi nella dimensione emotiva e affettiva degli altri può senz'altro essere coltivata con l'educazione, la quale, incoraggiando il pensare, ampliando le conoscenze, rendendo solido il sapere, attivando la capacità di osservare, di discriminare e di analizzare, non limiterà il suo ruolo e quello della scuola al solo assorbimento delle diversità, al suo adattamento e all'esercizio di pari opportunità. Il dialogo e lo scambio di significati a livello interculturale valorizzeranno tutte le identità, ciascuna con la propria storia, il proprio vissuto, le proprie esperienze, e proprio attraverso l'empatia, la ricerca di comprensione e la collaborazione, troveranno il modo e la possibilità per distinguersi e emergere, in una prospettiva di reciproco arricchimento. E così che nell'incontro con

gli altri si realizza l'identità del soggetto e si fa esperienza della stessa diversità in quanto «è tra me e l'altro, tra noi, si dà lo spazio di una reale e nuova esperienza» (Musi, 2014, p. 45). L'empatia, dal tedesco *eifgührung* (sentire dentro), dunque, costituisce una modalità comunicativa che, facendo leva sulla sensibilità e l'attenzione di chi ascolta trascende dalla conoscenza di usi e costumi favorendo l'apertura verso l'altro, accogliendo emotivamente il suo sentire, collegando la propria identità al mondo dell'altro. Un'operazione metacognitiva che consente sia di osservare sé stessi sia di riconoscere l'esistenza altrui, discriminando quanto di sé stesso appartiene a sé e quanto per risonanza all'altro (Marone, 2006). Tuttavia, andare incontro all'altro, fare spazio a ciò che è fuori avviando un processo di decentramento, non è semplice: l'incontro con l'alterità, richiede sensibilità, un porsi in secondo piano allontanando ogni forma di egoismo. L'essere umano oggi tende a isolarsi, a chiudersi in sé stesso allontanandosi da qualunque tipo di approccio empatico, dalle stesse relazioni umane e da qualunque forma di convivenza. In questo contesto soltanto l'educazione, la formazione e la didattica, possono soddisfare le esigenze di una società che ha nuovi bisogni, coinvolgendo attivamente la famiglia, la cultura, e i modelli educativi. La realizzazione di progetti di accoglienza, di inclusione e di educazione interculturale si fonda, quindi, su precise scelte pedagogiche attente al riconoscimento e alla valorizzazione delle diversità, capaci di creare, all'interno di spazi di contaminazione e di condivisione tra soggetti con provenienze culturali diverse le premesse affinché cresca quell'attenzione e comprensione reciproca che soltanto l'educazione può promuovere. Un processo di apprendimento che consente di comprendere meglio se stessi, di rivedere e riadattare il proprio sapere e i propri comportamenti mediante un movimento di reciprocità, che incoraggia la conoscenza di altre culture, di altri valori di riferimento, di altre usanze e costumi, instaurando nei loro confronti atteggiamenti di disponibilità, di apertura, di dialogo, scoprendo e riscoprendo che le possibilità di rappresentare una data realtà sono molteplici, riallacciando rapporti adeguati e rispettosi con i priori simili. La diversità culturale è così valorizzata e diventa parte integrante della realtà scolastica. In tale direzione la scuola si pone come elemento di coesione tra le diverse identità, compensando le difficoltà con interventi straordinari e di emergenza al fine di ostacolare l'insuccesso e l'abbondono scolastico, decostruire il pregiudizio, prevenire il razzismo e la discriminazione. Essa diventa così il luogo concreto di socialità, spazio simbolico in cui le parole assumono nuovi significati: narrare, confrontarsi, interagire consente l'acquisizione di strumenti personali e culturali fondamentali per acquisire la propria identità, per progettarsi in modo autentico.

Conclusioni. Nuove interazioni e processi formativi

Alla luce di queste considerazioni, dopo aver delineato il quadro attuale mediante la descrizione dei dati riguardanti gli alunni immigrati e in condizione di disabilità e proposti alcuni criteri da introdurre nel lavoro di équipe, specificando altresì il ruolo dell'educazione interculturale, si vuole aprire uno spazio di riflessione in merito alla formazione di figure specialistiche che nei diversi contesti (pedagogico, didattico, educativo, sociosanitario) siano in grado di gestire le problematiche inerenti la progettazione e la realizzazione di azioni educative in contesti culturalmente eterogenei.

Figure professionali in grado di elaborare idee originali in termini di operatività pedagogica e di lavoro di rete tali da concorrere a un generale benessere in quella singolare organizzazione che è la scuola e che richiede diversi livelli di partecipazione,

al fine di costruire un equilibrio, sia pure instabile, ma che consenta di condividere un progetto formativo in cui la comunità scolastica possa riconoscersi (Dainese, 2020).

La necessità di impostare un discorso non-razzista in relazione alla convivenza interculturale, facendo leva sul senso di responsabilità e di appartenenza, evidenzia l'esigenza di interrogarsi sui programmi della comunità europea in tema di lavoro, dei rapporti familiari, della formazione, della salute, dei servizi sociali e sulle idee, i contenuti, le pratiche pedagogico-culturali espresse dalla nostra società. D'altro canto, diversi sono i rischi connessi alla non gestione delle diversità (esclusione, *mobbing*, *burn out* professionale, ecc.).

Senza dubbio, quindi, rivedere programmi e testi, ma anche introdurre nelle scuole esponenti delle diverse culture per operare una trasformazione culturale che sia data dalla negoziazione tra elementi culturali d'origine e quelli di ricezione, promuovendone la fusione secondo una formazione consapevole e riflessiva. La mediazione culturale assume prospettive di studio e di intervento multiple e interconnesse e richiede competenze che attengono alle scienze sociali, pedagogiche, antropologiche, psicologiche ma anche all'ambito della norma e del diritto, delle nuove tecnologie. A ben vedere, la necessità di sviluppare un programma interculturale, finalizzato all'interpretazione e comprensione di codici diversi, alla negoziazione di significati e valori nella società della condivisione e della partecipazione democratica, non si avverte solo nella scuola. Infatti i luoghi che necessitano del mediatore culturale vengono individuati anche nelle amministrazioni locali, nel settore della sanità, nel privato sociale e nelle amministrazioni locali. Il contributo di un esperto, preferibilmente una persona di origine straniera che lavori per facilitare l'inserimento dei propri connazionali o altri immigrati nel contesto italiano andrebbe ad affiancare l'opera degli insegnanti, educatori, sanitari e altri profili professionali, laddove necessario.

Altro approccio fondamentale nei servizi educativi e nei contesti complessi della cura è quello del *Diversity Management*: un processo di gestione delle risorse umane all'interno dei gruppi e delle organizzazioni teso alla valorizzazione delle differenze (di genere, età, orientamento sessuale, nazionalità, etnia, stato sociale e religione), con un orientamento all'intersezionalità di queste dimensioni, considerate come un potenziale e un valore aggiunto. Si tratta di determinare un dinamico, ottimale raccordo tra le risorse umane e di analizzare le dinamiche interpersonali e le capacità comunicative e gestionali finalizzate al mantenimento di relazioni proficue nei contesti lavorativi e di cura. Attualmente sussiste poca chiarezza e trasparenza per quanto concerne l'esistenza all'interno dell'organizzazione di quelle skills riconducibili all'area del *diversity management*, ma anche una certa ambiguità relativamente a chi le esercita e con quali ricadute (Colombo, 2016).

Da questo punto di vista la figura del *diversity manager* gioca un ruolo centrale perché, di concerto con la dirigenza, con le funzioni strumentali e con le altre figure di riferimento, dovrà prodursi in un'azione che possa rendere più efficace, efficiente e sostenibile il servizio reso dall'organizzazione, tutelando le specificità degli utenti e delle risorse umane dell'organizzazione stessa. Nel contesto scolastico, come pure nei contesti dei servizi rivolti alle famiglie e alla persona, quindi, oltre a garantire il benessere del personale che a vario titolo presta servizio all'interno dell'organizzazione, tale approccio consentirebbe di valutare l'incidenza di problemi relativi alla gestione dell'inclusione, rispetto alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento, al disagio da differenze linguistiche e, non ultimo, al disagio socio economico.

Infine, un altro gap che andrebbe colmato dal punto di vista pedagogico è la penuria di informazioni relativamente alle esperienze formative informali, alle modalità di

autoformazione dei giovani provenienti da contesti migratori e in condizioni di disabilità, agli interventi comunitari e locali, al vissuto delle seconde generazioni e il loro legame con il territorio mediante percorsi di riconoscimento e opportunità di partecipazione alla vita civile, sociale e culturale. Va data altresì visibilità al mondo dell'educazione extrascolastica che comincia ad aprirsi ai minori immigrati con una miriade di iniziative promosse dal volontariato e dall'associazionismo che sovente colmano le carenze istituzionali. La scuola ha un compito significativo sia come istituzione che ha relazioni con i minori e le famiglie straniere, sia come luogo di socializzazione e trasmissione intenzionale di cultura e di valori; è l'ambiente in cui si incontrano infiniti sistemi culturali e dove ciascun discente attraverso l'interazione con il gruppo dei pari e con le/i docenti ha la possibilità di riscattare la propria condizione subalterna e sperimentare una piena integrazione (Spivak, 2002, p. 215). Quest'ultima poi non può essere disgiunta dalle questioni della cittadinanza che può dirsi piena nel momento in cui i bisogni educativi e di cura dei figli degli immigrati siano considerati alla stregua di quelli di tutti gli altri minori. Inoltre, per la particolarità di essere *learning organization*, le scuole dovrebbero aver ben consolidati i processi di apprendimento e di miglioramento continuo, eppure non di rado è possibile registrare un aumento dei casi di disagio anche nella categoria degli insegnanti cosicché l'organizzazione scolastica, può diventare un ambiente di malessere, dove tensioni e problemi personali, possono confluire e causare disagio, discriminazione, esclusione.

Da qui l'attenzione alla socializzazione e al lavoro di équipe nelle sue diverse declinazioni (per esempio, i gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica, GLH, previsti dalla legge 104/92 che si suddividono in GLIP, gruppi di lavoro interistituzionali provinciali, e GLH di istituto che operano all'interno dell'istituzione scolastica che a loro volta si articolano in GLHI, cioè gruppi di lavoro e di studio, e in GLHO, cioè gruppi di lavoro per l'integrazione operativi; a questi si sono aggiunti poi con la circolare n. 8/13 i GLI, gruppi di lavoro per l'inclusione). Attenzione necessaria all'interno della comunità scolastica affinché l'individuo possa acquisire e/o maturare una propria visione delle diversità, imparando ad ascoltare il discorso dell'altro/a, in particolare di coloro che per genere, etnia, costituzione psico-fisica e condizione socio economica, al di fuori del contesto scolastico non avrebbe potuto incontrare e non avrebbe potuto riconoscere come pari. Per dare la possibilità di maturare modalità relazionali meno conflittuali, occorrerà andare a esaminare innanzitutto i contesti delle organizzazioni e vedere come poter raccordare queste ultime con lo spazio antropico in cui insistono, tenuto conto che, al di là della diversità di estrazione sociale, culturale, di reddito, di condizione familiare, psicologica e fisiologica, il sistema scolastico nazionale presenta una vocazione cosmopolita, che dichiara di offrire indistintamente, ad ogni cittadino, l'accesso alla cultura e allo studio, come richiamato nella Costituzione. La mediazione interculturale e il *diversity management* partecipano, dunque, a un progetto politico il cui principale obiettivo è la democrazia culturale; tuttavia, quest'ultima non può realizzarsi senza che le/gli insegnanti facciano un lavoro su di sé, sui propri pensieri, credenze e pregiudizi, sul proprio agire, intervenendo criticamente in favore dell'umano grazie alla formazione iniziale, soprattutto, e a quella permanente che vanno ripensante nell'ottica di garantire ai professionisti dell'educazione le competenze necessarie a gestire il cambiamento e alla valorizzazione delle differenze.

La cognizione di relazioni sociali intersezionali, tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio tracciano modalità organizzativa che muovono dall'assunzione del concetto di autonomia e dalla piena consapevolezza di dover educare e istruire in una comunità divenuta ormai sempre più complessa e ricca di esperienze diverse e di bisogni

specifici. La multidimensionalità del problema richiede capacità di osservazione e responsabilità che, a partire dalla conoscenza personale, si concretizzano in progetti, adottando strategie mirate alla ricerca dell'inclusione. Nell'ottica di una progettazione di interventi di inclusione efficaci e di un'adeguata organizzazione dei servizi, una risposta positiva al problema può giungere solo da una collaborazione efficace tra scuola e territorio. L'organizzazione di una rete che, lavorando in modalità congiunta, contribuisca a condividere esperienze, a indicare possibili percorsi e impostazioni progettuali al fine di favorire il processo di inclusione di migranti con disabilità nella società, nella scuola e sul territorio. La rete che viene attivata evidentemente ha carattere sia formale sia informale: da un lato, gli educatori, gli operatori dei servizi; altrettanto incisivo è l'apporto della famiglia, degli amici, dei luoghi di aggregazione.

La necessità di costruire una rete di accompagnamento e di sostegno non viene concepita, quindi, esclusivamente come un semplice insieme dei servizi, ma diventa essenziale nel supporto alle famiglie migranti con all'interno un componente con disabilità, la formazione di reti sociali con le altre famiglie (di genitori italiani, migranti o misti, con o senza figli con disabilità) e con le associazioni presenti sul territorio. La comunicazione nella rete è il frutto di una costruzione continua e progressiva, un aspetto che va realizzato come punto di partenza, che tenga dentro il sociale, il sanitario, lo scolastico e che funzioni con soggetti consapevoli del proprio ruolo e dell'importanza del lavoro integrato (Caldin, 2012). Si tratta, dunque, d'impostare un lavoro di équipe multidisciplinare capace di costruire dei percorsi di accompagnamento inseriti all'interno di un più vasto progetto di vita: un progetto che vale per tutti, a tutte le età e principalmente nelle fasi di transizione in cui assumono centralità le prospettive di crescita, l'insieme delle opportunità che possono essere offerte dal contesto e anche i vincoli e le limitazioni con cui ciascuno deve inevitabilmente confrontarsi (Canevaro, 2000).

Bibliografia

- Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Diversità Multiculturale e Handicap*, Danimarca.
- Armani S. (2018), *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione di malati e disabili migranti*, Milano, FrancoAngeli.
- Beneduce R. (2004), *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*, Milano, FrancoAngeli.
- Bini E. (2018), *Accogliere famiglie con bambini disabili in contesti migratori. Scenari inclusivi a Bologna*. In «REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», Vol. 26, pp. 209-222.
- Bolognesi I. e Lorenzini S. (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press.
- Bonino S., Lo Coco A. e Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti.
- Borgna E. (2005), *L'arcipelago delle emozioni*, Milano, Feltrinelli.
- Caldin R. (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore.
- Caldin R. e Traina I. (2014), *Multiple-discrimination of disabled children with a migrant background*. In «Children and Non-Discrimination: interdisciplinary Textbook», pp. 173-188.
- Colombo M. (2016), *Cultural diversity management nella scuola: come vengono gli insegnanti italiani?* In «OPPIinformazioni», n. 121, pp. 10-21.
- Cambi F. (2012), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (2000), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.

- Crenshaw K. (1989), *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. Feminist Theory and Antiracist Politics*. In «The University of Chicago Legal Forum», n. 140, pp. 139-167.
- Crenshaw K. (1991), *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Colour*. In «Stanford Law Review», n. 43 (6), pp. 1241-1299.
- Dainese R. (2012), *Pensare la didattica come pratica inclusiva. Riflessioni, ricerche, prospettive*, Padova, Cleup.
- Dainese R. (2020), *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Desinan C. (1999), *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- FISH Onlus, Federazione Italiana per il superamento dell'handicap (2013), *Migranti con disabilità conoscere il fenomeno per tutelare i diritti*, Roma.
- Giugliano A. (a cura di) (2012), *Temporalità e Interculturalità*. In G. Cacciatore, F. Santoianni e G. D'Anna (a cura di), *Per una relazionalità interculturale*, Milano, Mimesis, pp. 71-76.
- Goleman D. (2006), *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli.
- Goodley D. (2018), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson.
- Goussot A. (a cura di) (2009), *Famiglie immigrate e disabilità*. In Pavone M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, pp. 125-141.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 1, pp.1-21.
- Goussot A. (2011), *Bambini stranieri con bisogni speciali. Saggi di antropologia pedagogica*, Roma, Aracne.
- Leman J. (1991), *The Education of Immigrant Children in Belgium*. In «Anthropology and Education Quarterly», Vol. 22, n. 2, June 1991, pp. 140-153.
- Lepore L. (2010), *Per uno sguardo antropologico sulla disabilità: i minori disabili stranieri*. In «Minorigiustizia. Rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione tra minorenni e giustizia», Milano, FrancoAngeli, Vol. 3, pp. 94-105.
- Lindsay G., Pather S. e Strand S. (2006), *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over-and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757.
- Manço A. (2001), *La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone*. In «L'Observateur», Paris, n° 6/7, pp. 17-21.
- Marone F. (2006), *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Pisa, ETS.
- Marone F. (2012), *L'intercultura al nido*. In L. Pati e M. Musello (a cura di), *Pedagogia didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 97-116.
- Marone F. (2014a), *Le relazioni che curano. Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Marone F. (2014b), *Seconde generazioni crescono: modelli pedagogici, pratiche per l'inclusione e costruzioni identitarie*. In P. Donadio, G. Gabrielli e M. Massari (a cura di), *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*, Milano, FrancoAngeli-Ismu, pp. 131-154.
- Marone F., Navarra M. e Buccini F. (2019), *Strategie di inclusione scolastica, benessere in classe e processi di soggettivazione dei figli degli immigrati nella città di Napoli*. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata e A. Ambrosetti (a cura di), *Well-being in Education Systems Conference, Abstract Book*, Berna, Hogrefe AG, pp. 61-66.
- Mei S. (2011), *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*, Bologna, Centro Ri.E.Sco.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

- Moro M.R. (2012), *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Editions Bayard, Paris.
- Musi E. (2014), *Educare all'incontro tra generazioni. Vecchi e bambini*, Edizioni junior, Parma.
- Nocera S. (2013), *Disabilità, Il Dizionario di servizio sociale*, Roma, Carocci Fabel.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, ICF*, Trento, Erickson.
- Pennazio V., Armani S. e Traverso A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 1, pp. 167-182.
- Portes A. e MacLeod D. (1996), *Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context*. In «Sociology of education», Vol. 69, pp. 255-75.
- Silva C. e Campani G. (2004), *Crescere errando: minori immigrati non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- Santerini M. (a cura di) (2012), *La formazione dell'identità tra uguaglianza e differenza: per una intercultura di "seconda generazione"*. In G. Cacciatore, F. Santoianni, G. D'Anna, (a cura di) *Per una relazionalità interculturale*, Milano, Mimesis, pp. 113-122
- Spivak G.C. (2002), *Raddrizzare i torti*. In N. Owen (a cura di) (2005), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Milano, Mondadori, pp. 193-285.
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni (UNAR) e Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap (FISH) (2014), *Migranti con disabilità. Conoscere i dati per costruire le politiche*.
- Werning R., Löser J. M. e Urban M. (2008), *Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools*. In «The Journal of Special Education», Vol. 42, n. 1: May 2008, pp. 47/54.

La Consulenza Pedagogica come strumento di personalizzazione degli interventi per soggetti migranti con disabilità¹

Pedagogical Counseling as a means of dealing with migrants with disabilities in a more personal manner

Anna Aluffi Pentini
Professoressa Associata
Università di Roma Tre

Francesca Giannoccolo
Docente
Liceo artistico via di Ripetta

Sommario

Lo sviluppo della persona migrante con disabilità costituisce un'intersezione di due condizioni, l'*essere straniero* e l'*avere una menomazione*, condizioni da esplorare per il soggetto sulla base della cultura del Paese d'origine, di quella del Paese in cui vive e del nuovo spazio transculturale definito dall'incontro delle due culture indicate. In questo lavoro si presenta il contributo offerto dalla Consulenza Pedagogica per un approccio personalizzato alle questioni della disabilità e dell'interculturalità nella scuola e nell'extrascuola. Si ritiene che la Consulenza Pedagogica possa svilupparsi come una pratica fondamentale di «coprogettazione capacitante» (Marchisio, 2019, p. 85) per accompagnare la famiglia e i professionisti.

Parole Chiave: consulenza, disabilità, formazione interculturale, coprogettazione capacitante.

Abstract

The life trajectory of migrants with disabilities in the host country constitutes the intersection of two conditions, *being a foreigner* and *having an impairment*. These conditions need to be explored on the basis of the culture of the country of origin, the culture of the country in which they now live and the new transcultural space defined by the meeting between these cultures. This paper presents suggestions for a personalized approach to counseling taking into account issues of disability and interculturality in the school and in out-of-school contexts. It is believed that counseling in Special and Intercultural Education can develop as a fundamental practice of «capacity building co-planning» (Marchisio, 2019, p. 85) for immigrant families and professionals.

Keywords: counseling, disability, intercultural training, capacity building co-planning.

Introduzione

Secondo lo psicologo sociale Schütz (2013) lo straniero si trova a mettere in discussione gran parte di ciò che appare indiscutibile ai membri del gruppo con i quali egli entra in contatto. Solitamente, «la funzione del modello culturale è quella di eliminare le domande problematiche attraverso l'offerta di direttive d'uso preconfezionate e [...] di sostituire l'autoesplicativo al discutibile» (p. 18). Per lo straniero è necessario capire quali siano gli elementi del modello culturale e farli propri. L'interesse dello straniero a far parte di un gruppo sociale fa sì che il suo interesse per il modello culturale non sia un interesse teorico bensì la necessità di comprendere «un segmento di mondo che deve essere dominato tramite azioni» (Ivi, p. 21).

Kristeva, quando parla della maternità in generale, parla di un mistero che consiste nello «scovare, proteggere, risvegliare il diverso perché sia riconosciuto e condivisibile» (Kristeva e Vanier, 2011, p. 84). Declina poi il concetto per la madre di un figlio con

disabilità – lei stessa lo è – dicendo che in una situazione del genere «occorre accompagnare e tradurre l'incontro con la irrimediabile differenza che è la menomazione» (Ibid.). Specifica che, di fronte a situazioni di vulnerabilità «le nostre parole sono troppo stigmatizzanti o troppo idealizzanti: parliamo dell'handicap, non riusciamo a parlare alle o con le persone handicappate², né a iscrivere questa esperienza nei codici culturali» (Ivi, p. 88). Sappiamo che questo nuovo umanesimo è ancora poco sviluppato e sappiamo anche come spesso i genitori si trovino a cercare di fare da ponte tra il figlio e la società che lo rifiuta. I genitori si trovano su una soglia «né nella bolla del ferito, né nella nuvola di *nessuna differenza* [...] sempre a metà tra i due. Il *linguaggio* che traduce questa soglia tesse un caleidoscopio di interpretazioni, risposte, ipotesi, fantasie» (Ivi, p. 89); l'autrice arriva a dire che «l'handicap [...] sbriciola discipline, norme e categorie e sollecita l'infinito del pensabile» (Ivi, p. 90). Pensare insieme la condizione di estraneità e quella di disabilità non significa sommare le differenze ma coltivare nell'operatività dei contesti educativi la capacità di pensare la complessità e di accompagnare gli attori che più da vicino la vivono aiutandoli a dominare le azioni di contesti che, se osservati attentamente nella prospettiva del prendersi cura, non risultano autoesplicativi per nessuno. La Consulenza vuole quindi abitare la soglia tra segmenti di modelli culturali per trovare un linguaggio educativo possibile e azioni per dominare tali segmenti.

1. Il contributo della coprogettazione capacitante per la Consulenza Pedagogica in ambito interculturale

La promozione dello sviluppo della persona migrante con disabilità costituisce un lavoro educativo particolarmente complesso perché caratterizzato dalle numerose variabili presenti in un contesto dalle plurime fragilità (Caldin, 2012; Goussot, 2010; FISH, 2015; Martinazzoli, 2012; Ciammetti, 2015; Pileri e Friso, 2019).

Le dimensioni in gioco richiedono, indubbiamente, l'utilizzo di competenze professionali rinvenibili all'interno di un'équipe multidisciplinare³. Al fine di garantire il successo nel lavoro di accoglienza e accompagnamento, tuttavia, è necessario ragionare intorno ai saperi che i singoli membri dell'équipe devono condividere per rispondere ai bisogni dei soggetti coinvolti. Le attività di individuazione, attivazione e impiego di risorse adeguate, nei singoli ambiti di intervento, passano dalla capacità dei professionisti di definire una propria posizione esistenziale rispetto alla diversità percepita e alle personali modalità di incontrare l'altro per costruire un progetto personalizzato condiviso, che promuova benessere e qualità di vita. Si tratta di lavorare in un'ottica di tutela e promozione dei diritti, facendo proprie le disposizioni normative contenute nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), e di impostare l'intervento educativo sulla base del nuovo paradigma, introdotto dall'accordo internazionale citato (Marchisio, 2019). La Convenzione riconosce alla persona con disabilità la possibilità di ampliare ed esercitare la propria cittadinanza e comporta un necessario cambiamento nel lavoro di cura e nelle modalità di erogazione dei servizi. Ragionare in termini di riconoscimento dei diritti della persona con disabilità in un contesto migratorio costituisce una sfida ulteriore e un'occasione per superare visioni professionali stereotipate.

Sulla base del quadro tratteggiato, ipotizzando cambiamenti graduali, il lavoro socio-educativo necessita di un accompagnamento costante, in grado di sostenere la pratica riflessiva sui saperi professionali, mettendo al centro le esigenze e le scelte dell'utente. Non si tratta di rinunciare alle funzioni direttive della pedagogia, mai totalmente

abbandonate nella pratica, ma di spostare tale direzionalità dagli obiettivi ai processi, al fine di consentire alla persona migrante con disabilità di porsi traguardi significativi rispetto al proprio orizzonte esistenziale. È questa la direttrice secondo la quale è possibile strutturare interventi di Consulenza Pedagogica (di seguito CP) sviluppati sulla base della coprogettazione capacitante, che ribadisce il ruolo fondamentale svolto dal confronto dialogico nella lettura dei bisogni espressi dall'uomo e dalla società in epoca contemporanea.

Si ritiene utile, a questo punto, introdurre le definizioni di CP e di coprogettazione capacitante che, per quanto non rappresentative di tutte le modalità di intervento e non esaustive rispetto alle possibili applicazioni, guideranno le nostre riflessioni sul tema indagato. La CP è concepita come un intervento pedagogico di secondo livello rivolto a chi si occupa di educazione in contesti educativi formali e informali⁴. Nello specifico, essa indirizzerà la sua attenzione alle famiglie migranti e alle diverse figure professionali coinvolte (educatori, personale docente e non docente della scuola, formatori professionali, tutor in ambito scolastico e lavorativo, personale socio-sanitario...). La coprogettazione capacitante, invece, è «una metodologia di accompagnamento alla definizione di un progetto di vita sulla base di uguaglianza con gli altri nel mondo di tutti» (Marchisio, 2019, p. 85) e si basa sull'incontro con l'altro grazie all'impiego di pratiche dialogiche, per le quali il presupposto è costituito dall'«estraneità dell'altro» (Ivi, p. 88). Il concetto di estraneità, per quanto valido nell'incontro con ogni soggetto, costituisce il fondamento del lavoro educativo con la persona migrante con disabilità, per la presenza di elementi culturali diversi, che concorrono a determinare nuove concezioni dell'esistenza e delle scelte che la definiscono. L'estraneità emerge non solo nella relazione con l'altro, ma coinvolge il soggetto nel rapporto con se stesso. Nell'esperienza di estraneità, connotata da condizioni di fragilità, infatti, il processo di costruzione dell'identità e l'elaborazione di una visione sostenibile del futuro risultano particolarmente articolati.

La dinamica dialogica, che non costituisce un elemento di novità nella CP (Aluffi Pentini, 2017), acquista nuove caratteristiche nella prospettiva della coprogettazione capacitante e sostiene un lavoro educativo centrato sulla polifonicità delle narrazioni. Assimilando il processo di progettazione alla narrazione, Marchisio osserva che le metodologie di progettazione classiche sono basate principalmente sul punto di vista dell'operatore, che coincide quindi con il narratore (Ivi, pp. 41-42). Per questo motivo i contributi dell'utente, pur trovando spazio nella progettazione tradizionale, sono filtrati dall'operatore che li raccoglie. Nella coprogettazione capacitante, invece, i narratori sono diversi e tutti concorrono a costruire il percorso. È questa polifonicità di voci che consente «[...] di mantenere costantemente attivi entrambi i termini: *coprogettazione*, cioè definizione collegiale di obiettivi, percorsi e strategie, e *capacitazione*, cioè assunzione della possibilità concreta di determinare il corso della propria esistenza» (Ivi, p. 42). La capacitazione che, nell'ambito considerato, indica la possibilità riconosciuta al soggetto di determinare per mezzo di scelte il suo futuro, anche commettendo degli errori, costituisce il cardine di questo modello di progettazione ed è collegato direttamente alla tutela dei diritti della persona e al riconoscimento della possibilità per la stessa di esercitarli. La CP può sostenere lo sforzo dei professionisti nel passaggio dalla progettazione classica al nuovo modello, aiutando a focalizzare l'attenzione sul dialogo come strumento di co-costruzione della realtà nella quale si opera e a superare abiti mentali e modelli organizzativi basati su logiche assistenziali.

2. La Consulenza Pedagogica per la famiglia della persona migrante con disabilità

Nella costruzione del futuro della persona con disabilità, la famiglia svolge un ruolo chiave (Goussot, 2010; Caldin, 2012; Martinazzoli, 2012). Le risorse del nucleo familiare offrono al soggetto i supporti necessari per superare le limitazioni che la menomazione può comportare, secondo il modello bio-psico-sociale⁵, a livello individuale e sociale. Si comprende, quindi, che la famiglia che vive un'esperienza migratoria possa incontrare maggiori difficoltà in un contesto culturale diverso da quello di appartenenza e scarsamente conosciuto, soprattutto se sprovvista di adeguate risorse materiali e relazionali. In considerazione di tale difficoltà, la capacità di progettare il futuro è limitata dall'impossibilità di accedere al desiderio quale ambito nel quale coltivare l'ipotesi di un futuro sostenibile e soddisfacente per il familiare con disabilità. In linea con l'analisi proposta dalla coprogettazione capacitante, quindi, la dimensione del desiderio è l'elemento più plausibile sul quale lavorare al fine di attivare le risorse del gruppo familiare. Le numerose situazioni esistenziali che possono determinarsi emergono dalle storie familiari raccolte negli studi citati (Goussot, 2010; Caldin, 2012). Pur non essendo qui oggetto di specifica trattazione, queste rivelano quotidianità difficili da gestire, nelle quali il nucleo familiare si trova spesso in una situazione di isolamento, vissuta in particolare dai membri della famiglia maggiormente dediti alla cura (Argiropoulos, 2012; FISH, 2015; Martinazzoli, 2012). È proprio questo isolamento a creare condizioni sfavorevoli, che riducono fortemente le possibilità di attivare una rete di supporto e di accedere ai servizi.

Alla luce delle proposte elaborate dalla coprogettazione capacitante, occorre interrogarsi su quali siano le situazioni ambientali e relazionali nelle quali le famiglie si trovano a manifestare apertamente i loro bisogni; occorre tenere presente il momento nel quale esse giungono a confrontarsi con i servizi socio-sanitari e socio-educativi, in riferimento al proprio ciclo di vita e all'età della prole con disabilità. L'alternarsi di situazioni di regolarità e non regolarità, relative alle condizioni che consentono la permanenza sul territorio italiano, che spesso accompagna le storie di migrazione, non aiuta ad agire tempestivamente rispetto ai bisogni della persona con disabilità e a dare continuità agli interventi. Il rischio, in questi casi, è di cumulare ritardi che avranno ricadute significative nella storia personale del soggetto e ne comprometteranno lo sviluppo.

I genitori, quindi, hanno la necessità di essere accompagnati nella comprensione della differenza tra malattia e menomazione e, quando la fiducia riposta nella medicina occidentale diventa eccessiva, ad acquisire la consapevolezza dell'impossibilità di una cura definitiva (Martinazzoli, 2012). Allo stesso tempo, di fronte a una menomazione permanente, è necessario comprendere la rilevanza dell'ambiente per la riduzione degli effetti della menomazione⁶, garantendo alle persone migranti con disabilità occasioni di sviluppo equiparabili a quelle riconosciute agli altri soggetti.

In merito alle pratiche di CP, il professionista che si relazionerà al gruppo familiare dovrà essere in grado di intervenire sull'orizzonte progettuale delle famiglie, ampliandolo e spostando l'attenzione dal quotidiano a una dimensione temporale più ampia, che ricomprenda anche il passato. Solo contestualmente alla possibilità di offrire condizioni di vita sostenibili, le figure professionali coinvolte – adeguatamente formate sul tema della disabilità in una prospettiva transculturale – potranno lavorare sulla capacitazione.

3. La Consulenza Pedagogica per il lavoro con la persona migrante con disabilità

Numerosi sono i professionisti impegnati nel lavoro a favore della persona migrante con disabilità e della sua famiglia. La letteratura scientifica sottolinea, in particolare, il ruolo chiave svolto dal personale docente e non docente della scuola (Caldin, 2012; Martinazzoli, 2012; Pileri e Friso, 2019).

A fronte dell'esiguità delle analisi statistiche relative all'utenza considerata, il MIUR redige ogni anno un rapporto sugli alunni con disabilità (MIUR, 2019), dal quale sono ricavabili alcuni dati relativi agli studenti stranieri⁷. Grazie a questa fonte è possibile cominciare a delineare le dimensioni della realtà indagata che, nel suo complesso, richiede ulteriori approfondimenti quantitativi e qualitativi.

La scuola svolge senza dubbio un ruolo strategico e può cogliere domande di servizi, presenti nella società, che faticano a trovare strumenti di espressione adeguati e risposte qualificate. Le Pratiche dialogiche, la polifonicità della narrazione, l'espressione del desiderio rispetto al futuro e la gestione del potere nella relazione, elementi su cui ricade l'attenzione della coprogettazione capacitante, possono aiutare il personale scolastico a intercettare e a leggere bisogni che spesso si manifestano in forme diverse da quelle tradizionali.

Secondo Marchisio, la coprogettazione capacitante incontrerebbe difficoltà di impiego in ambito scolastico e in tutti i contesti nei quali attività e obiettivi sono limitati e predefiniti in quanto la progettualità dell'utente e della sua famiglia risulterebbe circoscritta (2019, p. 37). Pur condividendo in parte queste osservazioni, soprattutto per quanto concerne gli istituti secondari di secondo grado, si ritiene che le potenzialità di tale metodologia andrebbero indagate. Considerata la durata e la rilevanza dell'esperienza scolastica nella vita della persona, la coprogettazione capacitante potrebbe costituire un alleato prezioso in ambito educativo per

- favorire l'ascolto delle storie di vita della persona con disabilità e della sua famiglia;
- creare una stretta collaborazione con la famiglia fondata sul dialogo tra pari;
- superare visioni non positive della famiglia e delle risorse che può mettere in campo;
- individuare i supporti di cui la famiglia stessa ha bisogno per divenire risorsa;
- collegare l'esperienza scolastica alla storia migratoria e alla progettualità futura;
- favorire la comprensione di pratiche di cura diverse e non meno valide;
- accettare rappresentazioni diverse della disabilità e del concetto di cura;
- individuare il supporto che la scuola può fornire nel caso di progettualità messe in campo secondo priorità che differiscono da quella occidentale;
- favorire il passaggio da una logica assistenziale a una logica di promozione della persona con disabilità nelle esperienze migratorie.

Le osservazioni riportate risultano valide anche per le figure professionali che lavorano nei servizi socio-sanitari e socio-assistenziali, che avranno bisogno di interiorizzare la complessità della relazione di cura nel caso di soggetti provenienti da Paesi stranieri, talvolta portatori di rappresentazioni diverse del significato stesso di menomazione (Ginsburg e Rapp, 2013). Come ricorda Marchisio (2019):

Il discorso professionale classico è sostanzialmente monologico, non dialogico, in quanto presuppone che vi sia un significato che esiste *a priori* e anche il professionista è chiamato a vedere per poter definire nel modo migliore possibile l'intervento di cui il soggetto ha bisogno (p. 59).

Secondo questa prospettiva, nelle relazioni di cura il potere ricade nelle mani del professionista che, in qualità di esperto, è chiamato a orientare gli interventi. La complessità delle variabili in gioco, però, pone in discussione questo modello perché ipotizza che un discorso professionale monologico non sia in grado di cogliere elementi rilevanti ai fini di una corretta visione. Quest'ultima, per essere valida, dovrà necessariamente includere il punto di vista dell'utente e assegnare centralità alle sue scelte, consentendo di riequilibrare la distribuzione del potere legato al possesso del sapere esperto. L'apertura verso i contributi dell'etnopsichiatria e dell'antropologia culturale saranno indispensabili per preconstituire le condizioni di un dialogo che possano, se non superare il modello della *compliance*⁸, almeno includere gli orizzonti di senso entro i quali altre culture si rapportano con la malattia e la cura.

Particolare attenzione meritano gli educatori e gli altri professionisti che svolgono le prestazioni presso il domicilio degli utenti. Come emerge dalle ricerche citate nei paragrafi precedenti, il contributo da loro offerto allevia notevolmente il peso della cura della persona disabile e costituisce per la famiglia, che si trova in condizioni di fragilità, una risorsa preziosa (Argiropoulos, 2012). Queste figure professionali occupano una posizione rilevante anche nell'équipe multidisciplinare perché hanno la possibilità di condurre osservazioni dirette e, laddove siano in possesso delle competenze necessarie, di cogliere elementi per una migliore comprensione del contesto e delle dinamiche familiari.

Negli ambiti lavorativi indicati e per le ragioni esposte, le pratiche di CP dovranno essere rivolte alla formazione e alla supervisione dei professionisti per offrire al lavoro educativo strumenti adeguati per cogliere i bisogni inespressi e le risorse presenti.

La progettazione delle attività di formazione deve prevedere percorsi integrati sui temi dell'intercultura e della disabilità, in un lavoro di condivisione degli aspetti problematici e di riflessione sulle pratiche messe in campo (Portera, 2019; Tumino, 2018). In tali contesti formativi, i saperi disciplinari dovrebbero essere riformulati secondo una logica *bottom up* e giungere all'elaborazione di nuovi contributi a partire dall'analisi di situazioni concrete. Seguendo le indicazioni provenienti dalla coprogettazione capacitante, sarebbe necessario dare voce alle persone che vivono le situazioni di disagio considerate, prevedendo il diretto coinvolgimento delle famiglie migranti.

Sulla base di quanto esplicitato, sarebbe auspicabile che questa tipologia di formazione fosse erogata a livello territoriale in modo integrato, favorendo l'incontro tra professionisti diversi e tra questi e gli utenti. In ambito formativo, si creerebbero così forme di interazione in un campo neutro, utili per costruire reti territoriali meticce, formali e informali, che la letteratura considera fondamentali per il successo nell'accompagnamento socio-educativo delle persone migranti con disabilità e delle loro famiglie (Goussot, 2010; Caldin, 2012).

Per le figure professionali impegnate nelle istituzioni educative e per quelle educative dei servizi socio-sanitari, inoltre, la CP potrebbe svolgere funzioni di supervisione secondo le stesse linee guida tracciate dalla coprogettazione capacitante. In questo campo, gli interventi di CP sosterebbero il pensiero riflessivo nel lavoro educativo secondo nuovi modelli di organizzazione e di erogazione dei servizi. In relazione all'identità professionale del singolo, tale approccio favorirebbe un'analisi delle diverse rappresentazioni della realtà in gioco e delle dinamiche relative alla distribuzione del potere all'interno dell'équipe e nel rapporto con l'utente. Le finalità, pertanto, dovrebbero essere:

- la valorizzazione dei diversi punti di vista che emergono nelle relazioni dialogiche tra pari (a partire dalla centralità dell'utente) come risorsa professionale;

- l'analisi delle situazioni professionali vissute sia all'interno dell'équipe che nei rapporti con gli utenti, sostenendo uno sbilanciamento nella gestione del potere a favore del fruitore del servizio.

Nei paragrafi seguenti sarà evidenziato il ruolo che la CP può assumere nell'accompagnare la persona con disabilità, in particolare in un'ottica di coprogettazione capacitante. Per fare ciò si presenterà un caso che si ritiene possa fornire importanti spunti di riflessione.

4. La storia di P. come caso emblematico

Tra le situazioni incontrate da chi scrive nel corso della pluriennale esperienza di CP in contesti interculturali, si è scelto di presentare in questa sede la storia di un bambino disabile (di nome P.), oggi diventato adulto, al fine di evidenziare come il dispositivo di consulenza, del quale la famiglia del soggetto in questione ha usufruito nei primi anni di vita del figlio, sia stato funzionale al conseguimento di importanti obiettivi di sviluppo e abbia posto le basi per un atteggiamento resiliente di fronte alle difficoltà della vita. D'altro canto, le informazioni raccolte successivamente in merito alla carriera scolastica e all'inserimento sociale e lavorativo di P. risultano utili a evidenziare in che modo un servizio di CP prolungato nel tempo avrebbe giovato a valorizzare le potenzialità dell'adolescente e dell'adulto, oltre che a utilizzare meglio le preziose risorse della famiglia.

P. era bambino nei primi anni '90. Sudamericano⁹, nato a Roma, presentava un ritardo nello sviluppo e un problema congenito al cuore, oltre che malformazioni al viso e a una mano. Dopo aver vissuto i primi due anni di vita in una casa occupata della periferia di Roma, si trasferisce con la famiglia in un centro di accoglienza. L'iscrizione al nido sembra essergli preclusa: il rischio di morte istantanea è alto e nessuno vuole assumersi la responsabilità di accogliere P. a scuola. La richiesta che giunge ad un Centro Diurno per bambini dai due a sei anni è quella di iscrivere un soggetto che a detta dell'assistente sociale potrebbe morire da un momento all'altro. L'intervento di CP aiuta a fare chiarezza su timori e fraintendimenti interculturali di genitori e educatori, traducendo per tutti la diagnosi, sia pure infausta, in un percorso di inserimento possibile, esplicitando alle parti che la prognosi e il futuro del bambino non dipendono dalla frequenza del nido.

P. è accettato al Centro e accudito con grande dedizione da tutte le educatrici, in particolare da una di loro, per nulla influenzata dall'aspetto di P., avendo maturato una lunga esperienza nel lavoro con i bambini con disabilità. Grazie al clima accogliente, P. cresce sereno e allegro.

L'arrivo di una nuova educatrice determina un periodo di crisi. Si tratta di una persona che ha operato in contesti migratori e che è estremamente motivata a lavorare al Centro, ma che si lamenta di P. frequentemente. Allarmata dal repentino cambiamento di umore del bambino, l'équipe richiede tempestivamente l'intervento della consulente pedagogica.

Nel colloquio emerge il turbamento di fronte all'aspetto fisico del bimbo: l'educatrice afferma più di una volta di non riuscire a guardare in faccia il bambino perché le fa impressione. A partire da queste importanti ammissioni, si riorganizzano gli interventi educativi: si prevede che la nuova educatrice lavori per tempi brevi e mai da sola con P., dandole il tempo di familiarizzare gradualmente con l'aspetto del bambino. L'aggressività di P. sparisce e progressivamente la relazione, da entrambe le parti, migliora.

P. appare sereno, ben integrato nel gruppo e fa progressi; la mamma è contenta. Il linguaggio risulta limitato e, dal punto di vista motorio, P. mostra una certa goffaggine. Per il passaggio alla scuola primaria, è proposto alla famiglia di consultare un Centro di Neuropsichiatria Infantile. Dopo una settimana di indagini cliniche, si ottiene la conferma della presenza di una sindrome genetica, compatibile con il quadro di ritardo dello sviluppo. Rispetto alla necessità di prevenire possibili disagi all'ingresso della scuola primaria la situazione è complessa: i medici sostengono che per quello che ha P. sta anche troppo bene, riconoscendo l'ottimo lavoro educativo svolto dal Centro e il rapporto di fiducia instaurato con la famiglia. Mentre in seguito alle consultazioni mediche, la madre di P. chiede insistentemente se suo figlio è normale o no e insiste sul fatto di non capire cosa dicono i medici.

La consulente pedagogica si fa carico di un lavoro di mediazione culturale tra le figure che ruotano intorno a P., con l'intento di co-progettare l'ingresso nella scuola primaria. La scuola non vede la necessità di accogliere le indicazioni della consulente pedagogica e fa propria la visione dei medici, secondo la quale il bambino non necessita di sostegno. Durante la frequenza del primo anno di scuola, come si poteva prevedere se si fosse tenuto conto dell'enorme supporto ricevuto da P. nel Centro interculturale, il bambino incontra molte difficoltà ed è respinto. Al secondo anno della scuola primaria, si richiede e ottiene il sostegno.

Il rapporto di consulenza di chi scrive a questo punto si interrompe per la chiusura del servizio. Le informazioni che seguono sono frutto di una ricostruzione che è stata resa possibile dall'incontro con alcuni educatori entrati in contatto con P.

In adolescenza il problema cardiaco di P. risulta decisamente ridimensionato e le educatrici del nido, che talvolta lo incontrano casualmente, riferiscono che è cresciuto molto ma che mantiene il suo carattere, è positivo e continua ad essere fiero di se stesso. Successivamente un operatore del sociale, che lo affianca per anni, racconta che fino alla terza media P. ha frequentato regolarmente la scuola e il doposcuola legato alla stessa associazione che gestiva la scuola dell'infanzia. In questo luogo, P. ha svolto un ruolo importante nell'accoglienza dei nuovi arrivati. Ha partecipato, inoltre, ai soggiorni estivi residenziali, organizzati dallo stesso Servizio.

Alle scuole superiori, P. si iscrive a un istituto tecnico, ma lascia gli studi al secondo anno. Segue, quindi, un corso regionale nell'ambito della ristorazione. Per un po' di tempo, dopo aver abbandonato la scuola, continua a frequentare il doposcuola. Gli operatori lo coinvolgono come volontario e P. aiuta i più piccoli a fare i compiti.

Il padre, che lo ha sempre seguito, a volte utilizzando anche sistemi correttivi non proprio ortodossi, prova a farlo lavorare con lui come manovale. In questi anni, la presenza al doposcuola si dirada; P. inizia a frequentare bande di sudamericani dalle quali, però, è escluso per le sue oggettive difficoltà e per la sua fondamentale rettitudine. Ha anche alcuni problemi con l'abuso di sostanze alcoliche.

Preoccupati, i genitori decidono di allontanare P. da Roma: la madre lo accompagna in Sudamerica e rientra in Italia, lasciandolo con parenti nel Paese d'origine. P. segue una breve formazione come estetista-parrucchiere. Alcune foto recenti lo mostrano con uno sguardo profondo e inconfondibile. Il suo viso appare ancora deforme, ma sempre sereno. Il legame con la madre è rimasto speciale e gli offre un grande supporto.

5. Il contributo della storia di P. alla riflessione sulla CP in ambito interculturale

Analizzando la storia di P., si nota che il venir meno della CP come dispositivo di messa in sinergia delle risorse di P. e della sua famiglia è stato particolarmente

penalizzante per P., soprattutto nel momento dell'adolescenza e dell'orientamento al lavoro. Lo spazio di ascolto garantito dalla CP, dal quale sua madre e le educatrici avevano tratto beneficio per far sì che P. si sentisse un bambino come tutti gli altri e mettesse a frutto le sue potenzialità, non è stato disponibile per P. nel momento in cui ne avrebbe avuto bisogno per intraprendere un percorso di autonomia. Se pure il doposcuola ha costituito in molte situazioni un luogo di accoglienza incondizionata e di protezione, è mancata una figura esterna di consulente capace di interagire con la scuola, per elaborare con P. un progetto di vita che tenesse conto tanto della dimensione interculturale quanto delle sue caratteristiche e dei suoi desideri.

La storia di P. dà conto di ostacoli o opportunità nella vita di una persona che vive una doppia diversità. Il peso iniziale di una diagnosi infausta è gestito con consapevolezza dalla famiglia che è supportata dai nuovi legami affettivi, creatisi intorno a P. nel Centro frequentato da bambino.

Analizzando la storia di P. ci pare utile mettere in evidenza alcuni ambiti rispetto ai quali la CP interculturale può dare un contributo importante, valorizzando le risorse esistenti e attivando sinergie: gli ambiti di riflessione sono la valorizzazione delle competenze genitoriali, la promozione della flessibilità nelle istituzioni educative, l'attenzione alla diversità visibile e alla doppia appartenenza culturale e il lavoro di mediazione in funzione del benessere della persona all'interno delle reti di professionisti.

Le competenze genitoriali: la CP ha riconosciuto e valorizzato le competenze genitoriali. P. è il quinto figlio. La mamma si rende conto che è diverso dagli altri; è una mamma esperta. Lotta da subito per suo figlio, nonostante il fatto di trovarsi in un Paese diverso dal suo, dovendo gestire la situazione in una lingua che non conosce bene. Non si arrende di fronte a chi vorrebbe negare a P. l'accesso al nido per motivi prudenziali. Cerca senza sosta finché trova la soluzione adatta al suo fragile bambino. La soluzione si delinea grazie al lavoro di consulenza che media tra le istanze della famiglia, i timori delle educatrici e i bisogni di P. Senza l'intervento del consulente, chi avrebbe esercitato una funzione di mediazione, nel senso dell'*advocacy*, tra una famiglia immigrata, che vive in una casa occupata, e un'istituzione educativa per la prima infanzia? Senza ascoltare in modo competente un genitore immigrato, senza rileggere una diagnosi infausta in funzione degli interessi del bambino, ridimensionando i timori della madre e degli operatori, sarebbe stato difficile difendere i diritti del bambino.

La flessibilità dell'istituzione educativa accogliente: il Centro interculturale, più flessibile rispetto a un nido, ha accettato di accogliere P. (tra l'altro ben oltre le scadenze previste per la domanda di iscrizione), non lasciando che la salute cagionevole costituisca una barriera per la sua piena partecipazione a un'opportunità educativa. L'assunzione del rischio rispetto alla possibile morte di P. ha reso il legame delle operatrici con la madre molto stretto e basato sulla fiducia reciproca e sulla collaborazione. Il progetto educativo su P. si è inserito in una continuità di collaborazione fornita dal consulente per garantire il benessere di tutti i bambini.

Successivamente, il doposcuola, gestito in continuità educativa con la scuola dell'infanzia, è diventato un punto di riferimento costante che ha accolto P., gli ha dato fiducia, gli ha comunicato un senso di appartenenza e lo ha protetto. È venuto meno tuttavia il supporto della CP. L'intervento sistematico sulla famiglia e la mediazione con la scuola sono stati interrotti. Nel periodo adolescenziale P. non è stato accompagnato come era accaduto quando il consulente aveva supportato e messo in rete le persone intorno a lui. Una consulenza impostata sull'approccio delle *capabilities*, che poteva rappresentare l'elemento dirimente per la costruzione di un progetto di autonomia, non ha avuto luogo.

Lavorare sulla diversità visibile: l'educatrice che segue sin da subito il bambino mette in atto un'alleanza anche affettiva con la madre: P. per entrambe è un bel bambino e ha tante potenzialità. L'educatrice *ostile* permette di evidenziare come le competenze interculturali e l'apertura alla diversità culturale non costituiscano una garanzia per l'accoglienza di bambini con disabilità. Nel processo spontaneo di categorizzazione, per quell'educatrice la diversità era tollerabile, l'aspetto insolito e sgradevole di un viso e di una manina creava invece una barriera. Si dimostra, quindi, l'importanza di chiarire la propria postura educativa in relazione ai diversi aspetti d'intersezionalità (diversità culturale, diversità visibile, menomazione). In questo caso la CP come elemento di terzietà tra educatrice e bambino, ma anche tra educatrice e famiglia e ancora tra educatrice ed équipe, ha consentito di esprimere la verità indicibile – e cioè che P. le fa impressione – verità che laddove permane nel non detto rischia di minacciare l'integrità dei bambini diversi. Se si guarda un bambino provando fastidio, non lo si potrà accogliere, riconoscere, apprezzare e sostenere. La CP individua, coglie il peso e al tempo stesso ridimensiona gli ostacoli che minano il successo di una relazione educativa nelle situazioni di disabilità e di interculturalità. Successivamente, durante l'adolescenza, P. è rifiutato da gruppi di suoi connazionali in quanto disabile: per una persona con disabilità nell'adolescenza scatta spesso il rifiuto dei coetanei. La comune appartenenza culturale fa sì che P. cerchi ragazzi simili a lui, ma non evita a P. i meccanismi di esclusione dovuti alla sua menomazione visibile. Esplorare questa delicata dinamica e farne tesoro per capire i bisogni di un ragazzo come P. rappresenta certamente un obiettivo imprescindibile di un lavoro di consulenza, che nel caso specifico è mancato.

La doppia appartenenza culturale: P. ha sempre ascoltato e parlato lo spagnolo in famiglia. Il rapporto mai interrotto con il Paese d'origine dei genitori avrebbe potuto rappresentare, se adeguatamente accompagnato dalla CP, una buona opportunità di crescita. P., giovane adulto, trova un ambiente accogliente in Sudamerica, un contesto nel quale le caratteristiche somatiche non rimandano a una doppia estraneità (volto indio e malformazione), ma denotano *solamente* una menomazione. Tuttavia il suo viaggio in Sudamerica non è stato co-progettato con il supporto della CP. È rimasto un tentativo, apprezzabile da parte dei genitori, di allontanarlo da potenziali pericoli.

La famiglia di P. è resiliente, vive dignitosamente le vicissitudini legate al contesto migratorio. È capace di fornire una buona cura. Il padre, che gli ha sempre voluto molto bene, gli permette di divenire grande e di avviarsi alla ricerca di un mestiere, controbilanciando il fascino delle bande. Ma i livelli in gioco nell'orientamento professionale sono molteplici: linguistico, metalinguistico, specialistico. La CP avrebbe potuto, come nella prima infanzia, mediare tra i significati delle parti in causa, per mettere a punto un progetto sostenibile per P.

Le reti dei professionisti: all'inizio della carriera scolastica di P. falliscono. La famiglia, su suggerimento della consulente, si affida al Servizio di diagnosi e cura della Neuropsichiatria Infantile, aspettandosi una certificazione utile per il sostegno. Le condizioni del bambino sono, però, considerate *sin troppo buone* e non sembrano richiedere particolari attenzioni. Non si riesce a stabilire un dialogo tra gli insegnanti della scuola primaria e gli educatori del Centro, garantendo la continuità educativa. La scuola, inoltre, non individua nella differenza culturale dei genitori immigrati un elemento di intersezionalità sul quale riflettere. La CP non è sufficientemente riconosciuta dall'istituzione scolastica e il suo apporto non è utilizzato.

La famiglia non è in grado di seguire P. e di interagire alla pari con i professionisti che incontra. Prevedere un intervento di CP significa poter mettere in sinergia le risorse di tutti i servizi e della famiglia. Significa anche avere lo spazio per spiegare alle parti in

causa le conseguenze per il futuro di P. da un lato, di ciò che dicono i medici e dall'altro, di ciò che gli insegnanti e gli altri professionisti possono o potrebbero fare con lui.

La tentazione di colludere con l'auto-esplicativo è sempre in agguato nelle riunioni interprofessionali e interculturali. Essere genitori stranieri ed essere genitori di un figlio con disabilità sono condizioni che creano quasi sempre un'inferiorità oggettiva. Sono proprio i genitori, tuttavia, che dovrebbero coltivare il desiderio per il bambino e dare progressivamente voce al giovane e all'adulto con disabilità, non permettendo che resti impigliato in progetti elaborati da altri (professionisti, ma anche gli stessi genitori). I professionisti, d'altro canto, tendono a sottovalutare le potenzialità di una famiglia apparentemente senza potere, dimenticando che la diagnosi più raffinata e la terapia più articolata diventano assolutamente inutili senza il coinvolgimento della famiglia.

Secondo la proposta della coprogettazione capacitante, proprio la CP potrebbe fornire il supporto necessario acciocché le dimensioni del desiderio e del potere risultino adeguatamente tenute in considerazione e coltivate nelle relazioni educative.

Conclusioni

La CP rappresenta una modalità di valorizzazione delle *capabilities* nelle potenziali situazioni di doppia estraneità (Nussbaum, 2007). Grazie alla coprogettazione capacitante, essa mira a equilibrare negli interventi educativi, sia a livello individuale che sociale, la dimensione della promozione del benessere, della prevenzione e del recupero del disagio. La storia di P. mette in luce alcune possibilità di intervento nelle diverse fasi della vita di una persona.

La competenza interculturale necessaria per i consulenti consiste, quindi, nella capacità di individuare, comprendere e interpretare le prospettive individuali in specifici contesti, traendone opportune modalità d'azione (Domenig, 2007). Nel caso che è stato presentato, le sinergie tra istituzioni educative per l'infanzia e famiglia hanno rappresentato un importante tassello per muoversi al meglio in uno spazio concretamente interculturale, uno spazio significativo perché capace di includere la menomazione come una caratteristica non ostativa delle possibilità di crescita, di partecipazione sociale e quindi di piena cittadinanza.

Gli interventi educativi rischiano di fallire laddove non sia dato il necessario ascolto alle istanze e ai bisogni del diretto interessato, mediando tra informazioni mediche e visioni del mondo legate a diversi modelli culturali e potenziando la relazione tra la scuola e i genitori. Per la famiglia, che ancora si sente estranea nel Paese di arrivo, assistere passivamente alla costruzione di un intervento professionale sul figlio con disabilità può significare vivere una sconfitta personale e sociale, di fronte a un progetto educativo *speciale* che rende definitiva una diagnosi. Se la famiglia non si sente ascoltata, e gradualmente coinvolta, il progetto può essere percepito come estraneo e questa dinamica rischia di rendere il miglior progetto inaccettabile e irrealizzabile (Aluffi Pentini, 2013). Ciò può verificarsi anche per le famiglie autoctone che vivono una situazione di disagio ma, come osservato, la componente della diversità culturale non fa che amplificare il fenomeno. In questo senso la CP è mediazione educativa e mediazione interculturale e, solo così, può sostenere la co-progettazione capacitante.

Se è vero che una competenza interculturale non può mai dirsi pienamente raggiunta, la riflessione sui percorsi di vita dei migranti affina la capacità di ascolto nei confronti di qualsiasi tipo di utenza e perfeziona le pratiche professionali. Si tratta di coltivare la possibilità di *approssimazione*, sia nel senso di un avvicinamento alla comprensione dei bisogni altrui, sia nel senso di ampliare le possibilità di agire in modo capacitante. La CP

come forma di ricerca intervento, anche in ambito interculturale, promuove una continua riflessione sulle proprie prospettive, nello sforzo di poterle anche cambiare, spostando, relativizzando, espandendo o universalizzando la propria *forma mentis* (Deardoff, 2006). Questa flessibilità, che caratterizza sempre la CP, facilita in particolare la doppia inclusione e, dalla doppia diversità, trae sempre nuove suggestioni che si traducono in pratiche di *empowerment*.

Note

¹ Nella stesura dell'articolo le autrici hanno condiviso il tema trattato; si specifica per quanto riguarda l'attribuzione dei singoli paragrafi che Anna Aluffi Pentini ha stilato i paragrafi: Introduzione, 4, 5 e Conclusioni; Francesca Giannoccolo ha stilato i paragrafi: 1, 2 e 3.

² Riportato come nel testo della Kristeva, pur se consapevoli che il termine attualmente utilizzato è quello di persone con disabilità.

³ Le figure professionali coinvolte sono numerose. Si citano, a titolo esemplificativo, quelle di assistente sociale, educatore/pedagogista, insegnante/formatore, mediatore, medico, operatore socio-educativo.

⁴ Per un'analisi dello sviluppo e delle attuali possibilità di impiego della CP in Italia in ambito pedagogico, cfr. Regoliosi, Scaratti, 2002; Negri, 2014.

⁵ Si tratta del noto modello proposto dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF). Cfr. OMS (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.

⁶ Anche in questo caso il riferimento teorico è offerto dal modello bio-psico-sociale dell'ICF, che consente di analizzare la rilevanza dell'ambiente nell'aggravare gli effetti della menomazione (barriera) o nel ridurli (facilitatore).

⁷ Secondo quanto riportato, la percentuale di alunni stranieri con certificazione sul totale degli alunni con certificazione è pari al 13% mentre gli alunni stranieri con certificazione sono il 4,1% degli alunni stranieri totali (MIUR, 2019, p. 16). La ricerca, inoltre, indica percentualmente i dati disaggregati a livello regionale.

⁸ Il modello della *compliance*, in ambito sanitario, evidenzia un rapporto di natura paternalistica tra il medico (o la persona che si occupa della cura) e l'utente.

⁹ Indicazione volutamente imprecisa per salvaguardare la privacy.

Bibliografia

- Aluffi Pentini A. (2013) *Lavoro sociale, interventi psicopedagogici e di riabilitazione con famiglie multiproblematiche: per una autocritica riflessiva nella pratica interculturale*. In S. Elsen e A. Aluffi Pentini (a cura di) (2013), *Gesellschaftlicher Aufbruch, reale Utopien und die Arbeit am Sozialen*, Bozen, Bozen-Bolzano University Press, pp. 268-283.
- Aluffi Pentini A. (2017), *La consulenza pedagogica: considerazioni generali e il colloquio in contesti multiculturali*. In «I problemi della Pedagogia», Vol. 63, n. 2, Roma, Editoriale Anicia, pp. 251-265.
- Argilopoulos D. (2012), *Le famiglie*. In R. Caldin (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp. 135-146.
- FISH, Bucci D., Giacobini C., Merlo G. e Schianchi M. (a cura di) (2015), *Report di ricerca. Migranti con disabilità. Conoscere i dati per costruire le politiche*. In <http://www.fishonlus.it/files/2012/05/ReportMigranti.pdf> [consultato il 03/04/2020].
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore.
- Ciammetti O. (2015), *La doppia differenza: bambini disabili figli di migranti. Uno studio di caso*, Tesi di dottorato a.a. 2014-2015, Università di Roma Tre. In <https://arcadia.sba.uniroma3.it/bitstream/2307/5061/1/BAMBINI%20DISABILI%20FIGLI%20DI%20MIGRANTI%20-%20Ciammetti.pdf> [consultato il 03/04/2020].

- Deardoff D.K. (2006), *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. In «Journal of Studies in International Education», Vol. 10, n. 3, pp. 241-266.
- Domenig D. (a cura di) (2007), *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege, Gesundheits- und Sozialberufe*, 2^a, Berna, Hans Huber.
- Ginsburg F. e Rapp R. (2013), *Disability Worlds*. In «Annual Review of Anthropology», Vol. 42, pp. 53-68.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-26.
- Kristeva J. e Vanier J. (2011), *I loro sguardi bucano le nostre ombre*, Roma, Donzelli.
- Marchisio C.M. (2019), *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, Roma, Carocci Faber.
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, FrancoAngeli.
- MIUR (2019), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità (anno scolastico 2017/2018)*, pp. 1-27. In <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-on-line-i-dati-sugli-studenti-con-disabilita-riferiti-all-anno-2017-2018> [consultato il 02/04/2020].
- Negri S. (a cura di) (2013), *La consulenza pedagogica*, Roma, Carocci.
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, il Mulino.
- ONU (2006), *Convenzione O.N.U. sui diritti delle persone con disabilità*. In https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/12/Convenzione_ONU-2.pdf [consultato il 02/04/2020].
- Pileri A. e Friso V. (2019), *Disabilità e migrazione: quali intrecci d'inclusione nella scuola primaria?*. In «L'integrazione scolastica e sociale», Vol. 18, n. 1, pp. 72-94.
- Portera A. (2019), *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*. In «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 17, n. 2, pp. 1-18.
- Regoliosi L. e Scaratti G. (a cura di) (2002), *Il consulente nel lavoro socio educativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Roma, Carocci.
- Schütz A. (2013), *Lo straniero. Un saggio di psicologia sociale*, Trieste, Asterios.
- Tumino R. (2018), *Trasformazione dell'universo in multiverso. La transculturalità come pratica dell'inclusione*. In «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 16, n. 2, pp. 1-24.

Disagio psichico e bisogni educativi speciali dei minori non accompagnati (MNA). Storie e prospettive educative in uno studio di casi multipli¹

Psychic distress and special educational needs of unaccompanied minors (UM). Stories and educational perspectives in a multiple case study

Andrea Traverso
Professore associato
Università degli studi di Genova

Eleana Marullo
Insegnante di sostegno
Liceo delle Scienze Umane P. Gobetti, Genova

Sommario

Nonostante la diminuzione di MNA in Italia, le problematiche di natura psicologica e psichiatrica evidenziano disagi profondi che si manifestano all'interno dei servizi (educativi e scolastici) in modo violento (nei comportamenti, nella relazione, nella comunicazione inter-personale e intra-personale). I MNA giungono in Europa dopo un percorso lungo e pericoloso, portano un bagaglio pesante, fatto di esperienze traumatiche che prima e durante il loro tragitto si sono sedimentate sul corpo e nella mente. Quel bagaglio può essere reso ancora più gravoso dall'esperienza che vivono dopo il loro arrivo, in un paese straniero senza punti di riferimento e con la sensazione di un progressivo allontanamento da casa. Nell'articolo si esplorano le dimensioni e manifestazioni del trauma nei MNA, in particolare del Disturbo da Stress Post-traumatico e della Sindrome Dissociativa.

Il contributo è sostenuto da una ricerca condotta come studio di casi multipli, utile a discutere le ricadute nei processi di inclusione; di efficacia degli interventi educativi e di costruzione di relazioni fondate sulla fiducia e sul riconoscimento della solidarietà umana.

Parole chiave: minori non accompagnati, progetto di vita, disagio psichico, bisogni educativi speciali, infanzia, diritti.

Abstract

Although the decrease of UM in Italy, psychological and psychiatric problems show deep discomforts that manifest themselves within the services (educational and scholastic) in a violent way (in behaviour, relationship, inter-personal and intra-personal communication). The UMs arrive in Europe after a long and dangerous journey, carrying a heavy baggage, made of traumatic experiences that before and during their journey have settled on body and mind. That baggage can be even more burdensome from the experience they live after their arrival, in a foreign country without reference points and with the feeling of a progressive departure from home. The article explores the dimensions and manifestations of trauma in UMs, in particular Post-Traumatic Stress Disorder and Dissociative Syndrome.

The contribution concludes with the presentation of a research conducted as a multiple case study, useful to discuss the relapses in inclusion processes; the effectiveness of educational interventions and the building of relationships based on trust and recognition of human solidarity.

Keywords: unaccompanied minors, life project, psychic distress, special educational needs, childhood, rights.

1. MNA: diritti, impegni e presenza

L'adozione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite della *Dichiarazione di New York per rifugiati e migranti* (A/RES/71/1)² obbliga gli Stati membri a vigilare su

possibili violazioni dei diritti e a perseguire politiche di contrasto al razzismo, alla xenofobia e alla tratta di esseri umani. Inoltre, impegna ad attivare azioni specifiche in favore di uomini e donne rifugiati e migranti: garanzia di cure ambulatoriali e ospedaliere, assistenza medica, profilassi, diagnosi e cura di malattie infettive, diritto all'istruzione e obbligo scolastico per i minori.

La Dichiarazione punta la sua attenzione, e quelle delle Agende di tutti i Governi, soprattutto alle condizioni di vita e alla tutela dell'infanzia, nel rispetto della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989). In particolare verso tutte le persone in situazioni di vulnerabilità, incluse le donne a rischio, i bambini (specialmente quelli non accompagnati o separati dalle loro famiglie), i membri di minoranze etniche e religiose, le vittime della violenza, le persone anziane, le persone con disabilità, le persone discriminate su qualsiasi base, le popolazioni indigene, le vittime della tratta di esseri umani e le vittime dello sfruttamento e degli abusi nel contesto del contrabbando di migranti (punto 2.2).

I MNA sono a tutti gli effetti considerati *infanzia* (Traverso, 2018; Granata e Granata, 2019), da proteggere con interventi sociali e azioni educative che abbiano come obiettivi la salvaguardia delle libertà fondamentali di tutti i bambini rifugiati e migranti, indipendentemente dal loro status, tenendo sempre in primo piano l'interesse superiore del bambino. In particolare, ai bambini non accompagnati e a quelli separati dalle loro famiglie per garantire la salute di base, l'istruzione e lo sviluppo psicosociale. Tutti i bambini dovranno essere scolarizzati entro pochi mesi dall'arrivo (punto 2.11; poi riaffermato al punto 3.19).

In Italia il dibattito sulla protezione dei minori è tenuto vivo dall'impegno civile e sociale di Unicef che invita ripetutamente la comunità internazionale, e con essa in particolare il nostro paese, a rafforzare gli impegni per sei azioni specifiche a supporto dell'infanzia (considerando specialmente i bambini/ragazzi rifugiati, sfollati e migranti):

- proteggere i minori rifugiati e migranti da violenze e sfruttamento, in modo particolare quelli non accompagnati;
- porre fine alla detenzione dei minorenni migranti o richiedenti asilo, proponendo soluzioni alternative;
- operare in favore delle famiglie, per sostenerle, aggregarle, proteggendo i loro figli, al fine di garantire il loro riconoscimento legale;
- assicurare a tutti i bambini opportunità educative, accesso ai servizi sanitari e ad altri servizi sociali di base;
- promuovere azioni che intervengano sulle (reali, N.d.A.) cause dei movimenti di massa di rifugiati e migranti;
- promuovere iniziative formative e informative per contrastare la xenofobia, la discriminazione e l'emarginazione (cfr. UNICEF, 2020)³.

In Italia è la Legge 47/2017 (*Legge Zampa*) a tracciare una linea di attenzione ben precisa sul tema. All'articolo 2 si dà chiara definizione dei MNA:

Il minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione Europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.

Tuttavia, il sistema normativo italiano (dall'approvazione del D.L. 113/2018) mostra incongruenze che hanno impatti non trascurabili sui servizi: le permanenze sono spesso

prolungate, a causa di un numero insufficiente di posti nelle strutture di seconda accoglienza e per la carenza di risorse utili alla gestione e all’accompagnamento; molte situazioni di commistione minori-adulti che rischiano di perpetuare situazioni di prevaricazione e forti condizionamenti; la criticità dei percorsi di alfabetizzazione e di avvicinamento al mondo del lavoro; la mancanza di strutture e interventi specifici per le vittime di tratta, siano essi maschi o femmine.

Da un punto di vista più generale, invece, concordiamo con il collega Agostinetto quando afferma che i MNA «non hanno sostanzialmente voce, risultando – a tutti gli effetti, anche sul piano giuridico – interamente *dipendenti* dalla nostra capacità o volontà di accogliere le istanze di cui sono portatori» (Agostinetto, 2018, p. 47). In questi anni, nonostante l’attenzione e lo sviluppo di competenze interculturali (Portera, 2013; Reggio, Santerini, 2014) sembrano mancare, almeno per quanto riguarda l’opinione pubblica e la politica, sguardi decentrati e «punti di vista parziali» (Granata, 2014, p. 79) capaci di leggere il fenomeno in maniera non orientata.

Dopo un periodo di crescita esponenziale (Fondazioni ISMU, 2019) il numero dei MNA in Italia è drasticamente diminuito (lasciando tuttavia scoperti alcuni problemi ben più rilevanti, tra tutti il più evidente: che fine fanno i molti minori che sembrano essere spariti nel nulla?). A fronte del calo complessivo restano sostanzialmente invariati i rapporti tra maschi e femmine (+2,1% di maschi) e la ripartizione in fasce d’età. L’87,8% dei MNA sono ragazzi tra i 16 e i 17 anni, ormai prossimi a percorsi di autonomia e avvio al mondo del lavoro, con conseguenti ripercussioni su processi di precoce adultizzazione (Agostinetto, 2017, p. 443) e sulle carriere scolastiche e formative (Giusti, 2017; Scardigno, Manuti, Pastore, 2019).

Rispetto alle provenienze, invece, si registra un ulteriore aumento dei minori di origine albanese (da 22 % a 29,8 %), egiziana (da 8,7 % a 11,1 %) e una diminuzione dei minori provenienti dalla Costa d’Avorio (da 6,5% a 4,1 %) e dal Gambia (da 5,2 % al 2,5 %).

	30 giugno 2019		30 aprile 2020	
totale	7.272		5.111	
maschi	6.778	93,2 %	4.870	95,3 %
femmine	494	6,8 %	241	4,7 %

Tab. 1: I MNA accolti in Italia (dati aggiornati al 30 aprile 2020. Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020).

	30 aprile 2020	%
< 7 anni	17	0,3%
7 - 14 anni	238	4,7%
15 anni	369	7,2%
16 anni	1.297	25,4%
17 anni	3.190	62,4%

Tab. 2: Età dei MNA accolti in Italia (dati aggiornati al 30 aprile 2020. Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020).

I minori che arrivano in Italia migrando dal proprio paese di origine per sfuggire a guerre persecuzioni, condizioni di estrema povertà (per scelta personale, forzatamente o per un progetto familiare più ampio al quale restare agganciati durante i lunghi periodi di permanenza nei paesi ospitanti, Di Rosa et al., 2019) vivono esperienze eticamente e moralmente non sostenibili per la loro età. Molti di loro (88%) denunciano di avere subito violenze fisiche durante il viaggio: pestaggi, ferite da arma da fuoco o da taglio, bruciature, privazione di acqua e cibo (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019); molti sono vittime o testimoni di violenze sessuale (84% delle donne e 44% degli uomini).

Tutti questi episodi creano forti disagi, spesso trasformati in disturbi del comportamento e della psiche dei molti giovani in viaggio; in equilibrio tra l'orrore del quotidiano e la paura del futuro.

2. MNA, disagio e sistemi di cura

Il riconoscimento dello status di rifugiato può consentire l'accesso a percorsi privilegiati, che offrono strumenti per il superamento dei traumi e l'inserimento in comunità. Ma se nella fase preparatoria dell'*iter* è destinata grande attenzione ai trascorsi, spesso dolorosi, dei minori, successivamente al sistema di accoglienza mancano le risorse materiali o professionali per prendere in carico gli effetti post traumatici.

Oltre alle problematiche inclusive legate al contesto di accoglienza, insistono le questioni legate alle differenze culturali. Chi si sposta da un luogo a un altro, attraversando lingue e culture differenti, va incontro alla sofferenza che Moro definisce la «sindrome dell'esiliato» (Goussot, 2011), che si manifesta frequentemente tra gli stranieri immigrati: i sintomi sono disorientamento, senso di abbandono e impotenza; la persona che cambia il proprio contesto si trova priva della rete del sistema di affetti e rappresentazione simbolica condivisa. Quello che *a casa* era chiaro e comprensibile nonché condiviso, viene messo in discussione e smette di funzionare. Chi emigra deve imparare a gestire le molteplici appartenenze, in un assetto dinamico, in continua evoluzione, di meticciamiento.

A questa sofferenza si aggiunge, per i MNA, l'aspetto traumatico del viaggio, affrontato in solitudine e senza figure adulte di riferimento, spesso in fuga da violenze e persecuzioni. Il disagio psichico che questi vissuti possono provocare, nel modello sanitario occidentale viene accolto accentuando il lato biomedico rispetto a quello sociale e culturale; ci si trova quindi a non riconoscere né saper gestire tutte le variabili relative all'idea di malattia e di cura che sono portate dai minori: si corre quindi il rischio dell'iper-medicalizzazione di aspetti che sono, in realtà, culturali. Va inoltre tenuta presente la difficoltà di comunicare efficacemente con psicologi, medici, personale infermieristico, e di comprendere una terapia senza la mediazione del proprio sistema culturale di provenienza.

Qualora i MNA vivano un disagio psichico o una condizione fisica che richieda una diagnosi oppure una certificazione sanitaria, il percorso è molto complesso. Prima di tutto, la normativa non chiarisce chi debba/possa intraprenderlo. In seconda battuta, l'accesso ai servizi senza un permesso di soggiorno e senza conoscenza della lingua è quasi impossibile. Qualora il minore riesca a svolgere la visita neuro-psichiatrica, non ci sono strumenti adatti, dal punto di vista linguistico e culturale, per un accertamento di natura sanitaria: pesa molto, nel settore, la mancanza di mediatori e di una profonda conoscenza dell'approccio al disagio mentale in altre culture; sarebbe invece necessaria una visione eco-sistemica e globale.

La sofferenza, fisica o psichica, che i MNA portano nel proprio viaggio, pone di fronte a un altro rischio, quello che Devereux (1973) definì come *riduzione unidimensionale dell'identità*, cioè la «tendenza a identificare se stesso o l'altro con una [sola, *NdA*] dimensione del suo essere storico e socio-culturale» (Goussot, 2011, p. 26); a questo rischio sono esposti non solo i MNA, ma anche chi è coinvolto nella relazione educativa e rischia di assolutizzare solo un aspetto della personalità: spesso si tende a far coincidere la persona coi propri trascorsi dolorosi, perdendo gli aspetti di crescita e di potenzialità.

3. Il trauma migratorio dei MNA

Le migrazioni dei minori, di per sé, sono un evento traumatico che, spesso, si somma a traumi precedenti in una situazione di particolare vulnerabilità (Armani, 2018). Le circostanze in cui esso si sviluppa possono essere classificate in (Costella, Furia, e Lanti 2011):

- *traumi pre-migratori*, dovuti all'esposizione a situazioni di pericolo o deprivazione senza responsabilità umana (fame, carestie, epidemie) oppure a eventi di abuso o pericolo dovuti all'azione umana (maltrattamento subito o visto, sfruttamento, persecuzioni, violenze fisiche o sessuali, assassinio dei genitori, perdita di affetti e familiari, vessazioni, torture);
- *traumi migratori*, che si sono verificati da quando il minore ha intrapreso il viaggio fino al suo arrivo. In questo caso le situazioni sono eterogenee, anche in conseguenza dei diversi paesi di provenienza: la partenza improvvisa o imposta, la permanenza forzata e prolungata in campi profughi, la detenzione, la malnutrizione, il viaggio pericoloso e disagiato, respingimenti, aggressioni subite o essere stati testimoni della morte dei compagni;
- *traumi post-migratori*, questi ultimi sono strettamente collegati alle condizioni di prima e seconda accoglienza nel paese di arrivo, alla cultura e alle politiche di integrazione/inclusione, a eventuali conseguenze dell'adattamento in un paese culturalmente distante, alla condizione precaria di alloggio e lavoro, alla discriminazione alla marginalizzazione, al mancato accesso ai diritti fondamentali, all'isolamento.

Gli effetti del trauma

Il termine *trauma* deriva dal verbo greco *τιρώσχω*, *tiròsko*, *ferire*. Papadopoulos ha proposto un'etimologia concorrente, dal verbo *τείρω*, *tèiro* ossia *strofinare*, *cancellare*, portando in luce un secondo aspetto, di cesura e possibile palingenesi (Losi e Papadopoulos, 2004); le persone sottoposte a trauma esprimono spesso spontaneamente il bisogno di guardare alla vita in modo nuovo.

La doppia etimologia individua due tipologie di risposte all'evento traumatico, quella di *vulnus*, ossia di ferita con esito doloroso e quella – meno nota ma comunque documentata in letteratura – di crescita. Quest'ultima categoria, detta anche sviluppo attivato dall'avversità (*Adversity Activated Development AAD*) (Losi e Papadopoulos, 2004) comprende tutte le possibili conseguenze positive innescate dal trauma.

Per quanto riguarda, invece, gli effetti negativi, non esiste un'oggettiva traumaticità degli eventi ma ritorna come costante la sensazione di impotenza in chi subisce il trauma; si perde il controllo e il significato degli eventi, si scatenano emozioni incontenibili e disgreganti. Il corpo risponde con reazioni fisiologiche volte ad attivare uno stato di

allerta, per preparare la persona alle uniche reazioni possibili per tutelare la propria incolumità: la lotta o la fuga.

La reazione è differente da persona a persona; entrano in gioco variabili personali, relazionali e relative alle circostanze in cui gli eventi si sono verificati (Costella, Furia e Lanti, 2011).

I disturbi psichiatrici da trauma: PTSD e disturbi dissociativi

Tra i disturbi psichiatrici che possono derivare dall'esposizione ad un trauma vi è il Disturbo da Stress Post Traumatico (PTSD), i cui criteri diagnostici per adulti, adolescenti e bambini sopra i sei anni, sono definiti nel DSM-5.

Secondo il Manuale, alla base del disturbo vi è l'esposizione, diretta o indiretta, a un evento traumatico (A) che ha messo in pericolo la propria vita, oppure un grave infortunio o un abuso sessuale. Sono individuati quattro *cluster* diagnostici (B-E)⁴, che devono essere manifestati per almeno un mese con un disagio significativo in tutte le aree del funzionamento.

La diagnosi di PTSD può essere meglio specificata se c'è compresenza di de-personalizzazione, ossia la costante sensazione di non essere in contatto con se stessi, e de-realizzazione, ossia la sensazione di irrealtà del mondo circostante. Il PTSD è presente anche nella classificazione ICD 11⁵ (W.H.O., 2019), che aggiunge, tra gli effetti del trauma, la modifica permanente della personalità (ICD 11 – F62.0 *Enduring personality change after catastrophic experience*).

Nell'ambito delle conseguenze di un trauma, vi sono anche i disturbi dissociativi, contraddistinti da un'involontaria fuga dalla realtà, indotta da uno scollamento tra la coscienza, i pensieri, la memoria, l'identità, da leggere come una modalità di controllo delle memorie traumatiche mediante il distacco.

Gli studi concordano sul fatto che la dissociazione sia una strategia di *coping* utile alla sopravvivenza, che si attiva per proteggere da un'esperienza vissuta come pericolosa e stressante, e quindi viene riproposta anche fuori dall'evento traumatico causando, col tempo, la riduzione della capacità di *problem solving*, insieme a un senso di inquietudine e di confusione.

Correlazione tra trauma migratorio e sviluppo di disturbi psichiatrici

La presenza di traumi psichiatrici in vittime di traumi gravi, tra i quali può essere compresa la detenzione, è quasi una costante (Caldarozzi, 2010). Una ricerca internazionale sulla detenzione nei centri di *accoglienza* o di identificazione ha individuato gravi conseguenze sulla salute mentale dei richiedenti asilo e rifugiati, siano essi adulti, adolescenti o bambini:

Given the well-documented vulnerability of asylum seekers as a result of experience of trauma prior to arrival, a number of clinicians have expressed concern that detention increases mental health difficulties in adult and child asylum seekers, and have called for an end to such practices (Robiant, Hassan, e Katoma 2009, p. 307).

Nel campione si è riscontrata un'alta incidenza del PTSD, di disturbi d'ansia, di reazioni depressive, spesso accompagnate da idee suicide e da altri disturbi; la presenza di un trauma pre-migratorio è stato riscontrato in chi ha sviluppato PTSD, mentre per

quanto riguarda gli altri disturbi psichiatrici, la detenzione o il trattenimento forzato sono stati la causa traumatica scatenante.

Le ricerche effettuate in Italia sulla correlazione tra trauma migratorio e sviluppo di disturbi psichiatrici nei MNA sono poche. La prima è stata condotta tra il 2011 e il 2012 su 34 adolescenti stranieri non accompagnati, di sesso maschile, ospitati in una comunità della provincia barese, per verificare l'incidenza di PTSD e Disturbo Acuto da Stress⁶ (DAS) tra i minori, e di valutare la valenza terapeutica della comunità (Taurino et al., 2012). Quasi tutti i partecipanti avevano dichiarato di aver subito violenza fisica e psicologica fuggendo dalla guerra e da conflitti nel paese di origine.

Secondo gli autori della ricerca, la permanenza in comunità, col suo ambiente protettivo, ha una funzione regolativa che incide in senso terapeutico sui vissuti traumatici, mentre l'emersione dei sintomi dopo una permanenza superiore a sei mesi è letta come conseguenza della creazione di una relazione significativa dal punto di vista emotivo con le figure educative (*Ibidem*).

In una comunità di MNA, sempre in provincia di Bari, una ricerca, pubblicata nel 2018, ha studiato l'incidenza dei disturbi psichiatrici, in particolare PTSD e sindromi dissociative. Il campione comprendeva in questo caso 17 minori, 16 maschi e una femmina, con una conoscenza rudimentale ma sufficiente dell'italiano. Sono stati evidenziati sintomi di disagio psichico internalizzante (somatizzazione, ansia, depressione) o esternalizzante (impulsività, aggressività, ostilità) in quasi tutti i partecipanti. I risultati sono stati superiori al *cut off* nella quasi totalità dei casi anche per la sintomatologia dissociativa.

In questo caso, il disagio psichico risulta manifestato con maggiore frequenza e intensità dai soggetti più grandi, in Italia da più tempo: il trauma post-migratorio sembra incrementare sensibilmente il disagio psichico. Gli autori parlano, in merito a ciò, di «ri-traumatizzazione» ossia di «ripristino dell'esperienza traumatica attraverso l'attivazione di nuovi eventi sperimentati nella vita post-migrazione» (Pepe e Toma, 2018, p. 382).

Le difficoltà nel periodo post-migratorio, insieme alla condizione di vulnerabilità sperimentata durante il periodo di accoglienza, possono rinnovare il vissuto traumatico primario. La perdita della rete di relazioni, degli usi, costumi e abitudini della cultura di appartenenza, oltre che alle difficoltà di adattamento nel contesto sociale del paese di destinazione, accresce la possibilità di sviluppare PTSD e manifestazioni dissociative durante tutta la vita.

4. I bisogni educativi speciali dei MNA

I MNA sono una categoria relativamente nuova per il sistema scolastico, e costituiscono una sfida educativa complessa. Di solito accedono a scuola, ai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) o alla scuola secondaria di I grado. I primi sono percepiti come ambienti di apprendimento più accoglienti, in cui i loro bisogni educativi sono riconosciuti ed è possibile avanzare di classe a seconda del progredire della lingua. Per contro, le classi purtroppo sono affollatissime (30-40 persone) ed è difficile mettere in atto una didattica individualizzata e personalizzata. Dal momento che i MNA spesso sono portatori di esiti post-traumatici, è possibile che formulino pensieri persecutori, motivo per cui i contesti affollati non sono generalmente una soluzione adatta al loro inserimento a scuola.

Quando invece i ragazzi frequentano la scuola secondaria di I grado (e poi di II grado), l'inserimento risulta più difficile e aumenta il rischio di dispersione: il loro disagio si esprime attraverso manifestazioni di tipo comportamentale.

Nel definire i caratteri peculiari dei BES dei minori non accompagnati, l'esperienza di dolore nel loro bagaglio esperienziale riveste un ruolo importante; dalle interviste ad alcuni docenti raccolte in una ricerca effettuata in diversi CPIA siciliani emerge che:

pretendiamo l'attenzione e la presenza, ma con queste problematiche, è faticoso tenere l'attenzione perché una minima cosa gli riporta alla mente un trauma. L'apprendimento ne risente. Occorre sempre fare programmi individualizzati che tengano conto di queste componenti (Di Rosa, Gucciardo, Argento e Leonforte, 2019).

Esiste poi una barriera, dovuta alla variabilità della frequenza di questi ragazzi che possono essere trasferiti di struttura da un giorno all'altro, vanificando percorsi costruiti nel tempo e a fatica; Nel caso raggiungano la maggiore età durante il percorso di formazione, possono poi scegliere di interromperlo per intraprendere un'attività lavorativa. Questo aspetto è vissuto con molta difficoltà e frustrazione anche dai docenti.

Più cresce la burocrazia e si affinano gli strumenti tecnologici a scuola, più la difficoltà di frequenza può ostacolare l'attuarsi di un progetto di vita: ne è un esempio il registro elettronico, che attesta in modo inequivocabile le presenze e impedisce così il superamento dell'anno scolastico o il conseguimento del diploma a chi non raggiunge quelle minime necessarie, in assenza di un certificato medico che permetta una deroga. Prima che il registro elettronico entrasse in vigore, il passaggio dell'anno scolastico era valutato dal consiglio di classe, che aveva maggiore libertà e responsabilità nel decidere⁷.

Altre barriere legate al contesto sono la numerosità delle classi, la carenza di mezzi, la lontananza tra scuola e comunità e l'interferenza tra la frequenza e altre esigenze personali e culturali dei ragazzi.

Passando dall'aspetto contestuale a quello di contenuto, è frequente la presenza di minori analfabeti o non scolarizzati, che hanno frequentato solo una *madrassa* oppure non sono mai entrati in una scuola avendo sempre lavorato in campagna. Per loro è necessario partire dall'impugnatura della penna, dai pregrafismi, dall'alfabeto.

Spesso anche il dover stare seduti costituisce una costrizione insopportabile per ragazzi non scolarizzati (o con esiti da PTSD): secondo la ricerca siciliana citata in precedenza (Di Rosa, Gucciardo, Argento e Leonforte 2019), la soluzione migliore è quella di fare lezione in piedi. Si privilegia, in questi casi, l'uso della forma orale, che permette ai minori di superare il *gap* comunicativo che, reiterando una sensazione di chiusura e impotenza, sortisce effetti ri-traumatizzanti.

Nel considerare i bisogni educativi dei MNA, non si può tralasciare il fatto che il progetto di vita spesso debba fare i conti con diversi aspetti, quali la scarsità dei mezzi di cui il sistema accoglienza dispone e la standardizzazione delle procedure. I ragazzi, dopo la necessaria alfabetizzazione, sono di solito indirizzati a progetti di avviamento professionale che possano farli accedere prima possibile al mondo del lavoro, ma che trascurano i desideri e le aspirazioni, nonché le potenzialità dei singoli. A pesare c'è naturalmente il fattore economico, anche per la pressione della famiglia che può aver investito cifre considerevoli per finanziare il viaggio del minore o che comunque richiede un sostegno economico a distanza. I ragazzi stessi hanno bisogno di essere percepiti come soggetti in grado di produrre reddito, per giustificare il loro viaggio di fronte alla comunità del paese di origine.

Una questione molto pratica che emerge dall'esperienza dei CPIA e dai resoconti degli educatori, è il rapporto dei minori con il cellulare: spesso durante il loro viaggio avere uno smartphone carico e funzionante è stato determinante per sopravvivere in condizioni estreme; è stato un supporto per muoversi e orientarsi in Paesi sconosciuti, per cercare

informazioni e per creare rete. Se il numero di ore trascorse al cellulare è in linea con gli adolescenti italiani (Di Rosa et al., 2019), si segnala la tendenza ad un ripiegamento depressivo sullo smartphone: lo strumento da una parte diviene la soluzione più praticabile alle difficoltà e alla solitudine, dall'altra dà adito ad un isolamento che allontana sempre di più l'inclusione sociale.

5. La ricerca

Per contestualizzare le problematiche prima espresse è stata condotta una ricerca descrittiva⁸ utilizzando il modello degli studi di caso multipli che aveva come obiettivo quello di indagare i vissuti e le condizioni di malessere dei MNA attraverso le testimonianze di un campione di convenienza di cinque operatori, insegnanti ed educatori dei servizi educativi e scolastici della Coop Il Cesto, del CPIA Medio Levante, di Arci Solidarietà e della Comunità La Salle, tutti operativi nel territorio del Comune di Genova.

Prima di presentare le cinque storie che sostengono la riflessione sulle peculiarità del rapporto tra disagio psichico, bisogni educativi speciali e intervento educativo, possiamo dare risalto ad alcuni temi *core* emersi dall'analisi categoriale delle interviste non strutturate somministrate *face to face*.

Il trauma matura spesso nel periodo pre-migratorio, nel paese di origine ma durante il viaggio i ragazzi vengono esposti a plurimi eventi traumatici che spesso li segnano profondamente, sino a portare a forme di dipendenza. Il Sert è interessato in via diretta e massiccia dal fenomeno ma la struttura non ha la capacità di assorbire i minori stranieri non accompagnati che vi si rivolgono.

Chi ha grossi problemi psichiatrici non frequenta i percorsi scolastici e fatica a trovare spazi di libertà di pensiero. Spesso non ci sono neppure gli spazi e le strutture per permettere una presa in carico del disagio psichiatrico: un'educatrice riferisce il caso di un ragazzo eritreo, già detenuto nelle carceri libiche, con esiti da shock post-traumatico per le violenze subite, che non poteva sentire parlare in arabo. Ogni volta che gli capitava di sentire quella lingua manifestava un malessere molto intenso; contemporaneamente si era verificata l'emergenza Nord Africa in comunità erano arrivati molti ragazzi di origine maghrebina. Sopravvissuti ad un viaggio sui barconi, avevano visto morire affogati i loro compagni durante un naufragio, ed erano traumatizzati. Non potevano fare a meno di parlare continuamente tra loro notte e giorno, e riguardare i video del naufragio. La situazione così risultava esplosiva, con due fattori di trauma intenso subito alle spalle e l'impossibilità effettiva di una convivenza.

Resta molto *difficile l'accesso ad una diagnosi oppure ad una certificazione sanitaria* nel caso il minore manifesti disagio o sofferenza psichica, o semplicemente difficoltà in ambito scolastico. Qualora, dietro presentazione di richiesta da parte del medico curante, la comunità riesca a condurre il ragazzo o la ragazza ad una visita neuropsichiatrica, non ci sono strumenti adatti, dal punto di vista linguistico e culturale, utili ad un approfondimento di natura sanitaria.

Per ogni caso di disagio manifestato dal minore bisogna *mettere in atto una visione ecosistemica e globale* che includa la visione della malattia nella sua cultura di provenienza. Questo risulta particolarmente evidente nel caso dei malesseri di minori provenienti dall'Africa sub-sahariana. Spesso si presenta la questione del voodoo o della presenza del Jin, con cui i ragazzi spiegano o leggono il disagio psichico. Un'educatrice riferisce del caso di un ragazzo con un'ernia ombelicale, convinto di avere un serpente nella pancia: il malessere non può essere trattato solo dal punto di vista medico, tralasciando gli aspetti culturali. Per avviare un percorso di cura in quel caso è stata

necessaria una mediazione culturale.

A volte *i minori arrivano in Italia già con una disabilità* (intellettiva, fisica o sensoriale) con cui sono partiti o che hanno acquisito durante il viaggio. Quello che accomuna i resoconti degli educatori, in questo caso, sono le difficoltà del percorso che permettono il riconoscimento di diritti e tutele necessarie per conservare l'autonomia. Nel caso della disabilità intellettiva, a quanto riferito dall'insegnante intervistata, non c'è nulla da fare, eccetto l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative più adatte. Si tratta spesso di giovani che permangono a lungo nei servizi mettendo alla prova gli educatori per le difficoltà etico-morali derivate dalla convivenza forzata (dinamiche di gruppo molto forti, gerarchie interne rigide, prevaricazione e bullismo: «la violenza è il modo in cui hanno imparato a risolvere i conflitti: nella loro costruzione identitaria, il modello a cui si rifanno è quello del crimine albanese; ascoltano cantanti rap albanesi che esaltano il crimine e la violenza» (intervista 1). Le problematiche e i disagi psichici dei minori albanesi in genere sono dovute al senso di abbandono e sradicamento che provano, vivendo da soli e lontani dalla famiglia, in un ambiente culturale differente. Durante le interviste sono state raccolte cinque storie che rappresentano possibili traiettorie educative di lettura del fenomeno, utili a condividere motivazioni, riflessioni e prospettive di intervento.

M. ragazzo tunisino, 17 anni, è stato solo un mese in comunità, un tempo troppo breve per capire di che natura fosse il suo disagio psichico. A quanto detto dai genitori, era stato diagnosticato come ADHD in Tunisia e seguiva una cura farmacologica. Si era allontanato dalla casa materna dopo la separazione dei genitori, quando la madre aveva trovato un compagno. Dopo la fuga da casa, aveva vissuto in strada per due anni, in Tunisia, di seguito giunto in Italia. Appena portato in comunità aveva voluto chiamare padre, madre e nonni, dimostrando di avere comunque ancora la famiglia come punto di riferimento.

Era dipendente da alcol e sostanze. In comunità aveva un comportamento molto fisico, molto energico. Nei contesti strutturati sapeva comportarsi, mentre in gruppo perdeva il controllo: prendeva gli oggetti e i vestiti degli altri e non riusciva a mantenere un atteggiamento adeguato in comunità. Nel momento cruciale della sua permanenza, una notte non è tornato: è rimasto in giro e si è ubriacato. La polizia locale lo ha fermato e lui ha avuto una reazione aggressiva. Mentre era in ambulanza, ha provato a prendere la pistola dalla fondina dell'agente. Come conseguenza, è stato ricoverato in SPDC. Il giorno dopo gli educatori sono andati a prenderlo e lo hanno riportato in comunità ma, senza avvertire preventivamente gli educatori, la polizia si è ripresentata il pomeriggio seguente e lo ha prelevato per foto-segnalarlo. M. si è spaventato moltissimo in seguito a questo episodio: la notte stessa è scappato e ha fatto perdere le sue tracce, tornando sulla strada. È stato in Germania e in Danimarca poi, un mese dopo, si è ripresentato in comunità. Dal momento che non c'era posto, è stato inserito in una comunità a (nome di città).

M. aveva un problema complesso, di iperattività, vissuto personale e dipendenza. Nell'inserimento a scuola si impegnava tantissimo; andava anche in palestra. Aveva cicatrici su tutto il corpo, cadeva spesso, aveva uno scarso controllo dei movimenti e ci vedeva poco. Rompeva molte cose. Aveva uno spesso strato di calli sotto i piedi per il tempo passato per strada. La prima settimana in regime di prima accoglienza era rimasto abbastanza tranquillo; riusciva a leggere il contesto; in altre situazioni era invece incontrollabile. Nel gruppo assumeva il ruolo del giullare e faceva finta di parlare lingue che non conosceva. Non si sa se la comunità lo avrebbe potuto seguire: ci sarebbe stato bisogno di un altro tipo di struttura. C'era stato un primo incontro di presa in carico con

uno psicologo, interrotto dall'episodio della polizia e del ricovero in SPDC. Era rimasto molto provato da questo episodio, lo aveva vissuto come un nuovo trauma.

Scheda 1: estratto storia 1

A., ragazzo pakistano, 17 anni e richiedente asilo, di etnia Shangar, una minoranza discriminata del Kashmir pakistano. Partito a 12 anni da solo, ha fatto il viaggio a piedi; non si giunti a capire i motivi della partenza ma, seguendo i suoi racconti, si è potuto ricostruire che è stato molti anni tra Iran, Turchia, Grecia; non ha avuto più contatti con la famiglia dalla partenza. Appare fragile e proviene da un'altra comunità dove è stato spesso vittima di furti da parte dei ragazzi albanesi. Mostra tratti paranoici ed è soggetto a episodi di ansia intensa (due giorni dopo il suo arrivo ha fatto i bagagli ed è tornato senza dire nulla nella sua vecchia comunità). Manifesta necessità di chiarire le condizioni del contesto e di essere rassicurato dall'educatore, giustificando le sue parole con la frase «A world that is oppressive»; teme continuamente di poter subire del male.

A. va volentieri a scuola, al CPIA e alla scuola pomeridiana, impegnandosi molto. Sta per fare un'esperienza di formazione professionale in un ambiente protetto, che ha intrapreso con esitazione perché temeva di venire sfruttato come gli è già successo durante il suo viaggio. È stato rassicurato, e questo gli è bastato. Il suo progetto prosegue abbastanza bene ma a volte appaiono tratti ansiosi e paranoici, forse esito di PTSD.

Scheda 2: estratto storia 2

B. 16 anni, ragazzo afghano. Scappato dopo la morte del padre, ucciso per essersi opposto ai ribelli talebani, è stato spinto a partire dalla madre che temeva per la sua incolumità. Ha lasciato in patria la madre e un fratello minore. Affronta un lunghissimo viaggio a piedi, dall'Afghanistan. Arrivato in Croazia, viene messo in carcere e subisce maltrattamenti e violenze. Riesce poi ad arrivare a T. (Nome di città) e da lì prende un bus per V. (nome di città). Arrivato alla frontiera, viene bloccato e portato al CAS. Lì viene effettuata una pratica di ricongiungimento con i familiari a L. (Nome di città); in attesa che il provvedimento divenga effettivo, viene ospitato in comunità, a G. (Nome di città). Viene seguito da uno psicologo durante la sua permanenza a Ventimiglia, senza tuttavia conseguire alcuna diagnosi o certificazione. Manifesta numerose difficoltà: impossibilità di dormire a causa di incubi ricorrenti (ragione per cui gli vengono prescritti psicofarmaci) e preoccupazione per la madre e il fratellino. Viene coinvolto frequentemente in risse e colluttazioni e manifesta comportamenti devianti, come l'abuso di sostanze.

È un ragazzo intelligente e di grande sensibilità. Durante la sua permanenza a Genova ha frequentato il CPIA, ma ha sviluppato un rapporto conflittuale coi docenti, arrivando a litigare con loro, e ha interrotto la scuola.

Scheda 3: estratto storia 3

L., ragazza ivoriana, 17 anni. Arrivata a G. (Nome di città) con la nave Fulgosi, è stata vittima di tratta e trattenuta a lungo in Libia; è entrata nel progetto dell'ospedale per le vittime di tratta ed è stata messa sotto protezione molto stretta, a causa dei suoi trascorsi. Appena la protezione si è allentata e ha cominciato ad andare a scuola da sola, è scappata per raggiungere una persona conosciuta sui social quando era in Libia. Si è ripresentata a B. (Nome di città), a uno sportello per richiedenti asilo, ed è stata riportata a G. (Nome di città). A scuola va molto bene, è seguita da una psicologa dell'ospedale. Non manifesta segni evidenti di difficoltà o disagio, anche se la sua condizione di vittima di tratta la espone a rischi altissimi, anche perché probabilmente in obbligo di saldare il debito contratto per il viaggio.

Scheda 4: estratto storia 4

S., ragazzo algerino con tratti persecutori e deliranti, che fa uso di crack e sostanze, ha avuto una diagnosi di disturbo psichiatrico; prende farmaci che non fanno effetto. Continua ad attuare tentativi di suicidio, a prendere gli psicofarmaci e a usare il crack; si presenta spesso, portato o autonomamente, al pronto soccorso in piena crisi di panico.

In un caso così grave, in cui il disagio è medicalizzato e trattato con farmaci ma non si riesce ad avere un intervento di rete e una presa in carico globale del malessere del ragazzo, il maggior supporto è la presenza e la collaborazione degli altri ragazzi, che fanno da mediazione e da elemento regolatore del suo comportamento.

Scheda 5: estratto storia 5

Conclusioni

Il quadro teorico presentato e l'analisi dei dati testuali emersi dalle interviste confermano una sostanziale difficoltà del sistema di accoglienza a prendersi carico del disagio psichico dei MNA a causa della mancanza di mezzi, di risorse, di una formazione specifica e di una scarsa limitatezza della mediazione culturale. Prevale l'attuazione di interventi standardizzati a discapito di interventi personalizzati utili a valorizzare i desideri e i talenti di ciascuno e ciascuna. Le difficoltà di pervenire ad una diagnosi rallenta molto le possibilità di costruire contesti di reale autonomia e potenzialmente delle competenze, all'interno delle comunità di accoglienza e negli altri contesti di vita. Il personale educativo, scolastico e dei servizi territoriali fatica a trovare sponde utili per la costruzione di progetti educativi che possano sostenere i complessi, precari (e spesso non espliciti) progetti di vita personali. Provengono da lontano, non sono sempre chiari, devono essere *tradotti* per poter essere compresi in tutto il loro spessore culturale.

La necessità è dunque quella di rilanciare patti di solidarietà (Deluigi, 2017) che non siano più da ascrivere solamente ai luoghi formali e non formali dell'educazione ma che richiedano l'adesione e la collaborazione anche dei contesti informali, prima fra tutte la famiglia (Cadei, 2012; Granata, 2018), nucleo spontaneo di accoglienza e cooperazione e dell'opera solidale dei singoli, di ogni appartenente ad un'idea di globale che traduciamo ogni giorno in relazioni.

Note

¹ L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori, tuttavia Andrea Traverso è autore del primo, del quinto paragrafo e delle conclusioni, Eleana Marullo è autrice del secondo, del terzo e del quarto paragrafo.

² Per un approfondimento si veda: www.unhcr.org/newyorkdeclaration [consultato il 13/05/20].

³ Per un approfondimento si veda fonte: <https://www.unicef.it/doc/7009/unicef-su-dichiarazione-di-new-york-sui-rifugiati-e-i-migranti.htm#> [consultato il 13/05/20].

⁴ I 4 cluster diagnostici sono: B. Esperienze legate alla sensazione di rivivere il trauma in modo intrusivo, attraverso ricordi ricorrenti e involontari, incubi, flashback dissociativi e prolungati stati di disagio psicologico; C. Costante evitamento di stimoli legati all'evento traumatico: ricordi, pensieri o sensazioni oppure persone, luoghi, conversazioni, attività, oggetti e situazioni legate al trauma; D. Pensieri o tono dell'umore negativo, innescati o peggiorati a seguito del trauma; E. Marcate alterazioni nell'*arousal* e nella reattività associati, che hanno inizio o peggiorano dopo il trauma.

⁵ 6B40 Post traumatic stress disorder: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/2070699808> [consultato il 18/05/20].

⁶ Secondo il DSM IV. Il Disturbo Acuto da Stress si presenta con la medesima sintomatologia del PTSD, con l'unica variante dei tempi e della durata di essa: in caso di DAS i sintomi appaiono entro 4 settimane dall'evento traumatizzante e sono avvertiti per un periodo da 2 giorni a 4 settimane. Qualora persistano più a lungo, si rientra nella categoria di PTSD (Taurino et al., 2012).

⁷ Quanto riportato è tratto dall'intervista somministrata a Federica Costa, ex insegnante e vicepresidente del CPIA Levante a Genova.

⁸ La ricerca su campo e la raccolta dati sono da attribuirsi ad Eleana Marullo.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2017), *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS Edizioni, pp. 439-454.
- Agostinetto L. (2018), *Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi*. In S. Polenghi, M. Fiorucci e L. Agostinetto (a cura di), *Diritti. Cittadinanza. Inclusione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 47-60.
- Armani S. (2018), *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione di malati e disabili migranti*, Milano, FrancoAngeli.
- Cadei L. (2012), *Minori stranieri non accompagnati. Bisogni relazionali e strumenti educativi*. In D'Aniello (a cura di), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza per l'integrazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 89-108.
- Caldarozzi A. (a cura di) (2010), *Le dimensioni del disagio mentale nei richiedenti asilo e rifugiati problemi aperti e strategie di intervento*, Fondazione Cittalia, Anzi Ricerche.
- Costella P., Furia A. e Lanti M. (a cura di) (2011), *Dignitas. Manuale operativo per ridurre le vulnerabilità e promuovere le risorse del sistema asilo*, Fondo Europeo per i rifugiati (fonte: <http://defenceforchildren.it/files/manuale-dignitas-smallsize.pdf>) [consultato il 19/04/20].
- Deluigi R. (2017), *Sentieri pedagogici e spazi accoglienti. Minori di origine straniera e intrecci educativi nel territorio*. In I. Loiodice e S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari, Progedit, pp. 290-297.
- Devereux G. (1973), *Saggi di Etnopsichiatria generale*, tr. it. Roma, Armando, 2007.
- Di Rosa R.T., Guicciardo G., Argento G. e Leonforte S. (2019), *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- Fondazione ISMU (2019), *A un bivio la transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia, Report di ricerca UNICEF, UNCHR, OIM*, Roma, Fondazione ISMU.
- Giusti M. (2017), *Adolescenti, scuola secondaria ed educazione interculturale*. In I. Loiodice e S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari, Progedit, pp. 256-264.
- Goussot A. (2011), *Bambini stranieri con bisogni speciali*, Roma, Aracne.
- Granata A. (2014), *La competenza "interpretare le culture"*. In P. Reggio e M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, pp. 69-79.
- Granata A. (2018), *Minori felicemente accompagnati. Il soggiorno in famiglia come fattore di resilienza e orientamento. Uno studio di caso*. In A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli, pp. 128-143.
- Granata A. e Granata E. (2019), *Teen immigration. La grande migrazione dei ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero.
- Losi, N. e Papadopoulos, R. (2004). *Post-conflict Constellations of Violence and the Psychosocial Approach of the International Organization for Migration (IOM) in Book of Best Practices. Trauma and the Role of Mental Health in Post-Conflict Recovery*. International Congress of Ministers of Health for Mental Health and Post-Conflict Recovery, Rome, Dec. 3-4, 2004.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019), *I minori stranieri non accompagnati in Italia, Report di monitoraggio*, Giugno 2019, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2020), *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 30 aprile 2020*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Pepe I. e Toma E. (2018), *Negletti e/o invisibili? Le radici del fenomeno odisseo dei minori stranieri non accompagnati (MSNA), tra esposizione ad eventi traumatici ed alterazioni del funzionamento psichico*. In Toma E. (a cura di), *Economia, istituzioni etica e territorio. Casi di studio ed esperienze a confronto*, Milano, FrancoAngeli, pp. 374-404.
- Portera A. (a cura di) (2013), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Reggio P. e Santerini M. (a cura di) (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Robiant K., Hassan R. e Katoma C. (2009), *Mental health implications of detaining asylum seekers: systematic review*. In «British Journal of Psychiatry», Vol. 194, n. 4, pp. 306-312.
- Scardigno F., Minuti A. e Pastore S. (2019), *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Taurino A., Vergatti L.V., Colavitto T., Dal Castello E., Bastianoni P. e Godelli S. (2012), *I minori stranieri non accompagnati tra trauma e riparazione. Uno studio su disturbo post-traumatico da stress, ansia, depressione e tendenze dissociative in giovani migranti residenti in comunità*. In «Infanzia e Adolescenza», Vol. 11, n. 1, pp. 48-64.
- Traverso A. (a cura di) (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- UNCHR (2016), *New York Declaration*, www.unhcr.org/newyorkdeclaration (consultato il 23/04/20).
- World Health Organization. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 04/2019)* <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/2070699808> [consultato il 19/04/20].

L’impatto dell’emergenza sanitaria sul processo di inclusione di alunni stranieri con disabilità

The impact of the health emergency on the process of inclusion of foreign students with disabilities

Diletta Chiusaroli
Professoressa a contratto
Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Sommario

L’inclusione scolastica di minori stranieri con disabilità risulta essere una tematica assai complessa ed estremamente attuale. In particolare, la spinta alla ricerca e al suo approfondimento nasce in risposta alla necessità di trovare possibili soluzioni in grado di rendere il sistema d’istruzione italiano quanto più inclusivo possibile, valorizzando le differenze individuali e garantendo il pieno successo formativo di tutti gli studenti, così come sancito dai principi costituzionali. Attraverso un’analisi della letteratura scientifica, è possibile delineare la complessità del fenomeno. Il ricorso alla didattica a distanza, in questo periodo di emergenza sanitaria, ha evidenziato una serie di problematiche che hanno reso ancor più complessa l’attuazione dei processi inclusivi come, ad esempio, le implicazioni derivanti dal *digital divide*. Il presente lavoro, si pone l’obiettivo di analizzare le soluzioni individuate da diverse istituzioni scolastiche e raccogliere le esperienze dei docenti in merito alle strategie inclusive adottate nella didattica a distanza nella provincia di Frosinone. Il fine della presente indagine è quello di individuare eventuali criticità riscontrate ma anche rintracciare possibili spunti e buone pratiche utili a incrementare la qualità dei percorsi di apprendimento inclusivi rivolti ad alunni stranieri con disabilità.

Parole chiave: disabilità, migrazione, inclusione, didattica a distanza, successo formativo.

Abstract

The inclusion in school of foreign minors with disabilities is a very complex and extremely contemporary issue. In particular, the push for research and its in-depth analysis was born in response to the need to find possible solutions capable of making the Italian education system as inclusive as possible, enhancing individual differences and ensuring the full educational success of all students, as it is established in constitutional principles. Through an analysis of the scientific literature, it is possible to outline the complexity of the phenomenon. The use of distance learning, in this period of health emergency, highlighted a series of problems that made the implementation of inclusive processes even more complex, such as, for example, the implications deriving from the digital divide. This work has the objective of analyzing the solutions identified by different educational institutions and gathering the experiences of teachers regarding the inclusive strategies adopted in distance learning. The purpose of this research is to identify any critical issues but also to trace possible ideas and good practices useful to increase the quality of inclusive learning paths aimed at foreign students with disabilities.

Keywords: disability, migration, inclusion, distance learning, educational success.

Introduzione

Il progressivo aumento di studenti disabili stranieri nelle scuole italiane apre necessariamente nuovi quesiti legati a molteplici tematiche quali il miglioramento dei servizi di accoglienza e la progettazione di interventi didattici ed educativi volti a garantire i processi di inclusione e il raggiungimento del maggior grado di autonomia possibile in una prospettiva di vita adulta. Tuttavia, numerose ricerche hanno evidenziato la carenza di interventi specifici rivolti a studenti stranieri con disabilità, a tal riguardo Caldin (2012) osserva:

Il quadro dei riferimenti scientifici è alquanto carente, perché calibrato sull'una o sull'altra dimensione – disabilità o migrazione – senza riuscire a contemperare le necessità e le risorse derivanti dall'essere migrante e disabile. In ambito pedagogico, il dibattito sui risvolti educativi della disabilità e della migrazione come *doppia diversità* è accesissimo e numerosi sono gli studi/ricerche effettuati per indicare strategie, linee guida e strumenti per un'efficace opera educativa finalizzata all'integrazione; tali studi/ricerche sono prevalentemente monotematici e indirizzati al solo tema della disabilità o a quello della migrazione (p. 33).

Pertanto, il tema della disabilità e dell'identità culturale, che segnano quella che viene chiamata *doppia diversità* (Bini, 2016, p. 211), in molti casi, sembrano ancora viaggiare su binari differenti e ciò si ripercuote anche nella progettazione didattica ed educativa. Inoltre, spesso i docenti sono portati ad attribuire alla condizione di disabilità gli aspetti più problematici in relazione ai processi di apprendimento di questi studenti, non tenendo in particolare considerazione l'aspetto identitario e culturale. Appare necessario progettare interventi che mettano in campo molteplici competenze professionali, tanto relative al mondo della mediazione culturale, quanto all'ambito della pedagogia speciale al fine di offrire a tali studenti interventi realmente inclusivi e innovativi, che vadano oltre il concetto di *diversità* e che pongano al centro della progettazione il soggetto nella sua globalità. E proprio la necessità di considerare ogni studente nella sua unicità comporta una particolare attenzione anche rispetto alle esperienze di vita che riguardano le storie individuali.

La rilevazione dei dati sugli alunni stranieri con disabilità in Italia è stata attivata per la prima volta dal Sistema statistico del Ministero dell'Istruzione nell'anno scolastico 2007/2008, nell'ambito del Progetto europeo *Diversità multiculturale e specifiche esigenze educative* a cura dell'*European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education*. Tali studi relativi al fenomeno in oggetto hanno messo in evidenza come le origini degli studenti e i motivi della loro presenza in un Paese diverso da quello di nascita possano essere molteplici: alcuni sono nati in Italia da genitori stranieri, altri hanno affrontato un percorso migratorio, altri ancora sono figli di coppie miste. Appare evidente, dunque, non solo la complessità del fenomeno ma anche le numerose variabili implicate nella progettazione di interventi individualizzati. Ciò vale anche per la difficoltà relativa ai rapporti scuola-famiglia in quanto, spesso, i docenti si trovano a doversi confrontare non solo con aspetti sociali e culturali differenti, ma anche con diverse visioni del concetto di disabilità.

A questo proposito un approccio multidimensionale appare fondamentale: secondo Goussot (2010), ad esempio, un approccio antropologico alla pedagogia permette sia di evidenziare la dinamicità esistente tra dimensione culturale e disabilità ma anche di ampliare il concetto stesso di bisogno educativo speciale. A tal riguardo Ianes (2005) riferisce che:

un Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata (p. 26).

La presenza di studenti provenienti da altri mondi culturali, oppure influenzati da una pluralità di dimensioni culturali, pone domande nuove sull'idea stessa dei bisogni speciali

e fa capire che il fatto di avere bisogni particolari non significa che vi sia una risposta uguale per tutti. La storia stessa della pedagogia speciale insegna che vi è un legame tra bisogni particolari, apprendimenti e contesti socioculturali.

Per via dell'emergenza sanitaria dovuta al contenimento della pandemia del Covid-19, il tema dell'inclusione scolastica merita riflessioni e approfondimenti particolari: tutte le scuole italiane, infatti, hanno dovuto adottare soluzioni innovative per garantire il corretto svolgimento delle lezioni e delle attività previste dal calendario. Occorre sottolineare che, nonostante la didattica in modalità *e-learning* fosse già presente in alcuni Istituti, in questa fase è stato necessario implementare e potenziare i sistemi dedicati, adeguandoli alle nuove necessità derivanti dai numerosi e simultanei accessi alle piattaforme e all'enorme quantità di dati trasferiti.

L'erogazione della didattica a distanza, inoltre, ha indotto la maggior parte dei docenti a dover riorganizzare il proprio modo di fare lezione tenendo conto soprattutto della nuova modalità di interazione con gli studenti. Occorre riflettere, inoltre, sulle ricadute che tali trasformazioni hanno avuto non solo sulle modalità di trasmissione delle conoscenze ma anche sullo stesso processo di apprendimento: il docente oltre a veicolare la trasmissione del sapere è diventato, in questa nuova modalità di fare didattica, anche una sorta di *tutor* virtuale. Secondo Calvani e Rotta (2000), nell'ambito dell'*e-learning*, l'*e-tutor* può ricoprire diversi ruoli:

- *instructor*: esperto della materia laddove l'obiettivo principale del corso è quello di far acquisire contenuti agli allievi;
- *facilitator*: poiché fornisce diverse forme di *scaffolding* agli studenti (nei corsi in cui lo studente utilizza la Rete per approfondire i materiali didattici personalizzando il proprio percorso di apprendimento);
- *moderator*: quando gestisce attività, discussioni, gruppi di lavoro in modalità collaborativa.

Pertanto, la funzione del docente e la gestione della classe hanno acquisito ulteriore complessità in quanto è emersa la necessità di dover mettere in campo sia le competenze relative ai saperi disciplinari, sia la capacità di supportare gli studenti nel nuovo percorso di apprendimento per il completamento del percorso formativo. Va evidenziato, inoltre, che in questa fase anche le modalità di organizzazione dei materiali didattici hanno subito delle variazioni legate, principalmente, alle difficoltà nell'acquisizione da parte degli studenti. Un ulteriore aspetto problematico, infine, è quello legato all'ormai noto *digital divide* (Sartori, 2006, pp. 7-24). Il divario digitale che già da tempo si cerca di fronteggiare è quello relativo sia a carenze nelle infrastrutture sia alle inadeguate competenze degli studenti o delle stesse famiglie di appartenenza.

Partendo da tali considerazioni appare indispensabile approfondire e analizzare le soluzioni individuate e le esperienze vissute dai docenti in merito alle strategie inclusive adottate nella didattica a distanza rivolta ad alunni stranieri disabili nell'ambito dell'emergenza sanitaria in corso.

1. Progettazione educativa e approcci metodologici per una didattica inclusiva

La progettazione di percorsi educativi finalizzati allo sviluppo del potenziale di apprendimento di alunni disabili stranieri è collegata a un insieme di caratteristiche di tipo culturale, familiare, soggettivo e sociale e la comprensione di tali caratteristiche risulta fondamentale per impostare una presa in carico adeguata rispetto ai bisogni speciali (Goussot, 2011). Può essere utile menzionare anche dei riferimenti ministeriali riguardanti la definizione di *educazione interculturale* e l'accoglienza degli alunni

stranieri. La Circolare del Ministero Pubblica Istruzione 205/1990 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri – l'educazione interculturale*, così definisce l'educazione interculturale:

[...] è condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo in questo tipo di società assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

[...] avvalorata il significato della democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto, l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione e il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

[...] pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della cultura occidentale non possono essere ritenuti come valori paradigmatici, e, perciò, non possono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione (comma VI).

La definizione illustrata implica un cambiamento di paradigma educativo. Infatti, il tentativo di rinnovamento che interessa la scuola italiana definisce un processo di ripensamento organico del complesso dei compiti della scuola. Il suo fine ultimo è, infatti, quello di dar vita a una *paideia del nuovo millennio* (Moscato, 2011, p. 52) che sia solidale, multiculturale e democratica.

La relazione esistente tra scuola, famiglia e servizi territoriali, inoltre, rappresenta la parte strategica di una concezione ecologica dello sviluppo umano, concezione di stampo antropologico che mette l'*anthropos* (Harrison, 2002, p. 138), ovvero la persona, al centro di un processo di accompagnamento volto a favorire sia lo sviluppo che l'inclusione sociale e scolastica degli studenti figli di migranti.

Come afferma Goussot (2011), è fondamentale un tipo di approccio che tenga in considerazione il soggetto nella sua unicità, un approccio, dunque, di tipo globale e transculturale che ben si collega a quanto riportato nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) anche se, come fa notare l'autore, questo non può essere sufficiente per una nuova visione interculturale del processo di sviluppo del bambino con disabilità. La dimensione culturale, infatti, fa parte del processo di costruzione dell'identità e non è un fattore esterno. Questa problematica potrebbe aprire nuovi orizzonti relativi al concetto stesso di bisogno speciale che può comprendere anche le situazioni di disagio provocate da percorsi migratori particolarmente problematici.

Pertanto, risulta necessaria l'adozione di metodologie didattiche e strumenti pedagogici che prestino particolare attenzione sia all'aspetto culturale sia al delicato momento dell'accoglienza, in modo da rendere la scuola e la classe contesti realmente inclusivi.

Affrontare le problematiche relative alle metodologie di gestione dei gruppi classe in presenza di alunni con bisogni educativi speciali risulta indispensabile per la progettazione di interventi che favoriscano sia lo sviluppo delle potenzialità individuali, sia i percorsi di socializzazione. Molto importante, inoltre, è la gestione dei conflitti

all'interno del gruppo classe basati su pregiudizi, sentimenti irrazionali e stereotipie radicate.

La definizione di pregiudizio fornita da Gordon Allport può essere utile per comprendere la natura del fenomeno; secondo l'autore il pregiudizio è un «atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente a un gruppo, semplicemente in quanto appartenente a quel gruppo, e che pertanto si presume in possesso di qualità biasimevoli generalmente attribuite al gruppo medesimo» (Allport, 1973, p. 10). Come osserva Lascioli il pregiudizio nei confronti della disabilità ha radici profonde e radicate nell'essere umano: «il pregiudizio è un *potere* agito-subito. Chi lo agisce allo stesso tempo lo subisce nei termini di una riduzione della possibilità di comprendere la realtà. Chi lo subisce, allo stesso tempo lo agisce portandone il peso» (Lascioli, 2011, p. 21). I contributi offerti dalle varie discipline psicologiche, antropologiche, filosofiche ed economiche rispetto alla definizione di tale fenomeno sono molteplici e risultano sicuramente indispensabili per cercare di spiegarne la complessità e i meccanismi che ne sono alla base. Secondo l'antropologo Tentori: «il pregiudizio semplifica la visione del mondo riducendola a un dualismo *consueto/consuetudinario* come equivalente di normale, giusto, valido, contrapposto a *diverso* come equivalente di inquietante, rischioso, ingiusto, cattivo» (Tentori, 1996, p. 68). Il fenomeno del pregiudizio costituisce un problema rilevante sul piano pedagogico poiché, se non correttamente affrontato, può declinarsi in una pluralità di manifestazioni perpetrate nei confronti del *diverso* che, purtroppo, ancora oggi rappresentano un'emergenza educativa di difficile risoluzione. Al fine di prevenire tali fenomeni è importante definire le dinamiche che possano condurre a una distorsione nell'interazione con l'altro e risulta necessario individuare metodologie e strategie che non si limitino alla sola trasmissione di conoscenze rispetto al tema della *diversità* ma che si pongano come obiettivo principale quello di sviluppare *mentalità* inclusive. La relazione educativa e l'ascolto empatico rivestono un ruolo fondamentale in questo processo: è importante che l'educatore si interroghi *in primis* sui propri schemi mentali e sulle rappresentazioni che possono fungere da ostacolo a un'autentica comprensione dell'altro, solo in questo modo sarà possibile progettare un'azione educativa volta all'abbattimento di quelle invisibili barriere che limitano la costruzione di contesti realmente inclusivi. Imparare a porre al centro della relazione la *persona* nel suo significato più profondo significa individuare il punto di partenza per l'eliminazione di pregiudizi e stereotipi legati al concetto di diversità (Zanoni, 2017).

Il concetto di pregiudizio, inoltre, entra inevitabilmente a far parte delle dinamiche di gruppo: il filosofo Norberto Bobbio (1980) in studi relativi alla natura del pregiudizio dimostrava come tutti i gruppi sono portatori di pregiudizi che non sono altro che delle costruzioni sociali che fanno leva sulle emozioni che accompagnano la paura. A questo proposito sarebbe importante tener presente alcuni concetti chiave dell'azione pedagogica per la gestione didattica ed educativa dei gruppi stessi: l'accoglienza, la mediazione, la cooperazione educativa, il *cooperative learning*, l'incontro, il dialogo, la partecipazione e l'inclusione. A queste parole chiave è possibile aggiungerne altre: comunicazione, intercultura, accompagnamento e ascolto comprensivo.

Rispettare e accogliere la *diversità* implica il riconoscimento delle differenze ma anche delle similitudini per lo sviluppo di relazioni basate sull'empatia e sul sentimento di eguaglianza. Goussot (2011), a questo proposito, fa notare come in un mondo globalizzato, multiculturale e interdipendente anche gli insegnanti, i formatori e gli operatori dei servizi di neuropsichiatria infantile devono prendere coscienza che vengono plasmati, come i loro alunni, dal modello di società in cui vivono e come i loro alunni sono impregnati di pregiudizi e stereotipi. Questa consapevolezza deve portare a

concepire il lavoro educativo e l'insegnamento come un processo di ricerca permanente dove si apprende insegnando.

Tale presa di coscienza deve essere alla base di una gestione positiva del gruppo classe che è fondamentale per tutte quelle attività finalizzate all'inclusione che hanno modo di svilupparsi solo se è presente un clima armonioso, nel quale vengono valorizzate le abilità di ognuno e prestato ascolto alle voci di tutti. In questo modo, i compagni di classe, nelle loro peculiarità, rappresentano una risorsa che può essere attivata per un cammino didattico e affettivo comune dove il successo di uno studente è legato a quello degli altri. Solo un clima positivo, democratico e cooperativo crea le condizioni per permettere a tutti di crescere e fare della classe un sistema accogliente e inclusivo (Scataglini, Cramerotti e Ianes, 2008). Gli *altri* costituiscono un elemento favorevole per l'inclusione nel momento in cui l'istituzione scolastica riesce ad armonizzare tutte le realtà presenti e a fare in modo che nessuno studente a scuola sia da solo. La comunità educante nella società odierna, sempre più complessa, è chiamata a formare le nuove generazioni al rispetto reciproco e al riconoscimento dell'altro come *Io-Tu* e non *Io-Esso*, per utilizzare un'espressione di Martin Buber (1997), dotato cioè di una certa dignità come *persona* e non come *individuo*. Per favorire la piena inclusione dei ragazzi disabili, stranieri o con Bisogni Educativi Speciali, la scuola deve ragionare in termini di *speciale normalità*, attivando le risorse e gli interventi più vicini alla normalità includendo anche quei principi speciali che la rendono più efficace (Ianes, 2015). Operare in questi termini significa guardare a una vasta gamma di potenzialità e strategie inclusive che possono essere attuabili grazie all'attività di sensibilizzazione rispetto ai diritti di sviluppo e apprendimento di tutti gli alunni. In particolare, il concetto di *speciale normalità* si riferisce all'utilizzo di risorse normali per l'inclusione che vanno potenziate con *principi attivi* di carattere tecnico e specifico, con l'intento di far coesistere la normalità con la specialità (Ianes e Macchia, 2013). Ciò riveste un ruolo di fondamentale importanza se si pensa che la vita di classe rappresenta per molti studenti l'unica opportunità per incontrare compagni, amici ed educatori capaci di arricchire il loro bagaglio umano e sociale (D'Alonzo, 2020). Il supporto della famiglia, infatti, spesso non basta, è necessario che questi ragazzi vivano esperienze relazionali anche al di fuori di essa ed è solo entrando in un ambiente formativo come la scuola che un alunno con Bisogni Educativi Speciali può nascere una seconda volta. I compagni di classe rappresentano un bene prezioso soprattutto per attuare i processi di integrazione e di sostegno verso l'alunno con disabilità, non solo nel prendersi cura di lui nei vari momenti della giornata scolastica, ma anche con gesti di aiuto durante le attività che si svolgono in aula. La finalità è quella di rendere il gruppo classe un sistema aperto, che in maniera attiva e partecipativa collabora alla preparazione dei materiali, all'individuazione degli obiettivi didattici e alla scelta delle migliori strategie per raggiungerli. Per ottenere questo è opportuno adottare quelle relazioni di aiuto tra studenti che possano concretamente promuovere la costruzione di reti di sostegno. Il contesto scolastico dovrebbe essere il luogo ideale all'interno del quale favorire e incoraggiare le amicizie, processo spesso ostacolato da diversi fattori, che possono tuttavia essere limitati con l'adozione di più modalità di aiuto informale. Si mostra utile, a questo riguardo, richiamare un concetto che può rivelarsi estremamente utile: quello di *zona di sviluppo prossimale*. Nell'opera intitolata *Il processo cognitivo*, Vygotskij (1987) spiega il termine in questione come la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato da *problem-solving* autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione dei propri pari più capaci. L'interazione sociale cui fa riferimento l'autore, fornisce il contesto ideale per guidare l'apprendimento, mentre

il ruolo dell'insegnante è quello di mediare in maniera flessibile, calibrando il suo aiuto, per favorire progressivamente l'attività autoregolata da parte dell'alunno. Una modalità di supporto fra pari che consente di applicare la zona di sviluppo prossimale e utilizzare in modo efficace la risorsa *altri* è il *tutoring*. La metodologia citata prevede che un alunno (tutor) svolga attività di insegnamento diretto in coppia a un altro alunno con o senza difficoltà di apprendimento ma è soprattutto nella didattica speciale che il concetto ha acquisito un valore particolare, poiché l'allievo *speciale* che ricopre la funzione di tutor in classe assume la consapevolezza di poter fare qualcosa di utile agli altri. Come sostenuto da Ianes (2015), il *tutoring* rappresenta una sintesi felice e possibile di *normalità* (la disponibilità di aiuto dei compagni) e di *specialità* (l'organizzazione, i ruoli, le abilità sociali, ecc., aggiunte per far funzionare adeguatamente il gruppo). Chiaramente tale modalità di supporto produce evidenti effetti positivi non solo per l'inclusione degli alunni con disabilità ma risulta essere molto valida anche in contesti diversi, con più discipline o attività didattiche. Da un punto di vista emotivo, inoltre, il *tutoring* consente ai ragazzi di acquisire sicurezza e autostima, nonché atteggiamenti positivi verso la scuola e interazioni appropriate fra i compagni. Proprio per favorire una valida conduzione del gruppo, le strategie di lavoro fra pari permettono all'insegnante di seguire meglio il lavoro di tutta la classe e di rendere gli allievi partecipativi e attivi, mentre agli studenti con difficoltà consente di riflettere sulle proprie competenze, valorizzandole e rafforzandole.

Un ulteriore strumento per favorire l'inclusione all'interno della classe e promuovere una gestione positiva è rappresentato indubbiamente dall'ascolto attivo, su cui si sono ampiamente pronunciati vari autori, tra cui Gordon (1991). L'autore sostiene, infatti, che l'ascolto attivo favorisce le discussioni produttive in classe, aiuta a vincere la resistenza degli studenti ad apprendere cose nuove, aiuta la classe a esternare e analizzare sentimenti provocati da eventi dirompenti sia dentro che fuori la scuola, permette di stimolare gli alunni nella discussione di gruppo e di coinvolgerli in maniera produttiva motivandoli a imparare. È chiaro come l'ascolto non possa essere semplicemente relegato all'udire, bensì descritto come una funzione complessa formata dalla relazione di più aspetti che coinvolgono il docente e il discente quali la fiducia, l'affidamento, l'identificazione con l'altro, l'empatia, la corretta distanza, la ricerca di un equilibrio, la sospensione del giudizio, la messa in atto delle capacità cognitive e la corretta rielaborazione affettiva, corporea, verbale di quanto avviene nell'incontro con lo studente (Albanese e Mercadante, 2010).

Secondo Goussot (2011), poi, particolare attenzione va riservata nel caso di alunni disabili e stranieri, alla fase dell'accoglienza, dove per accoglienza si intende anche la presa in carico dei desideri e delle aspettative degli studenti. Può essere particolarmente utile rifarsi al concetto di *formazione attiva* di cui Pestalozzi è ideatore (Goussot, 2011, p. 159).

Pestalozzi, infatti, concentrò i suoi studi sull'educazione di ragazzi provenienti da classi sociali poco abbienti teorizzando un sistema educativo basato su:

- professionalizzazione e dignità attraverso il lavoro;
- apprendimento attraverso il mutuo-aiuto come preparazione a diventare cittadini attivi.

Per l'autore risulta fondamentale iniziare il percorso educativo partendo dalle esperienze personali dei ragazzi, attraverso uno scambio reciproco tra educatore ed educando basato su un clima di ascolto positivo in modo, però, da restituire all'educatore l'autorevolezza necessaria non solo alla gestione del percorso educativo del singolo studente ma dell'intero gruppo classe.

È possibile affermare, quindi, che l'azione dell'*accogliere* e quella del *mediare* siano indispensabili nella progettazione di percorsi individualizzati finalizzati allo sviluppo delle potenzialità personali e dell'apprendimento. Tali concetti si basano sull'ascolto attivo e sul dialogo comprensivo; pertanto, possono risultare efficaci ai fini della piena inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali metodologie didattiche basate sulla cooperazione educativa (ispirata ai lavori di Freinet) o sul *Cooperative Learning* in quanto, l'interculturalità si configura come un processo cooperativo in cui risulta fondamentale la mediazione didattica. Il *Cooperative Learning*, nello specifico secondo, Ianes, Cramerotti, Capaldi e Rondanini (2016):

offre il grande vantaggio di funzionare bene sia per attività particolari, centrate soprattutto sulle relazioni tra studenti, sia per quelle disciplinari, legate alle varie materie di studio, per le quali gli aiuti e le collaborazioni tra compagni risultano decisive per costruire apprendimenti significativi e, nello stesso tempo, per potenziare le competenze sociali degli studenti (p. 300).

Le metodologie didattiche cooperative si configurano come delle pratiche di mediazione pedagogica che consentono all'insegnante di fungere da facilitatore nei processi di apprendimento e di comunicazione, infatti Goussot (2011) riferisce che:

la figura del formatore è quella del consulente e non del puro trasmettitore; crea le condizioni con le sue conoscenze, il suo sapere e le sue competenze per l'attivazione di un processo di auto-apprendimento e per un apprendimento basato sul principio della collaborazione e del mutuo aiuto. Le metodologie legate all'apprendimento cooperativo offrono gli strumenti per la gestione dei conflitti nel gruppo in senso pedagogico. Interculturalità, cooperazione educativa e *cooperative learning* possono favorire la creazione di un contesto interattivo e dialogante; aperto ai cambiamenti e alla molteplicità delle culture e delle storie (p. 160).

L'apprendimento cooperativo, inoltre, grazie alle sue caratteristiche e al suo modo di rispondere in modo esaustivo alle necessità formative di molti allievi con bisogni educativi unici, potrebbe rappresentare una valida strategia didattica capace di creare un ambiente inclusivo adatto anche a studenti disabili stranieri: «questo perché il principio è quello per cui ciascun componente di un gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti e ognuno può divenire risorsa (e strumento compensativo) per gli altri» (Ianes e Cramerotti, 2013, p. 272).

Particolare attenzione, inoltre, andrebbe posta al funzionamento della rete che agisce intorno all'alunno straniero disabile. A tal proposito Goussot (2010) suggerisce di ispirarsi al metodo della presa in carico globale di Ovide Decroly: si tratta di un modello integrato creato dal grande pedagogo belga nel suo lavoro con i bambini che chiamava *irregolari* cioè bambini con diverse disabilità e con insufficienze intellettive di varie gradazioni. Tale modello prevedeva la costruzione di *Monografie* di bambini, cioè dossier riguardanti i percorsi individuali, sociali e scolastici di bambini con il contributo di diversi esperti: insegnanti, educatori, terapisti e genitori i cui diversi punti di vista permettono di avere una visione più globale e complessiva del processo di sviluppo del bambino.

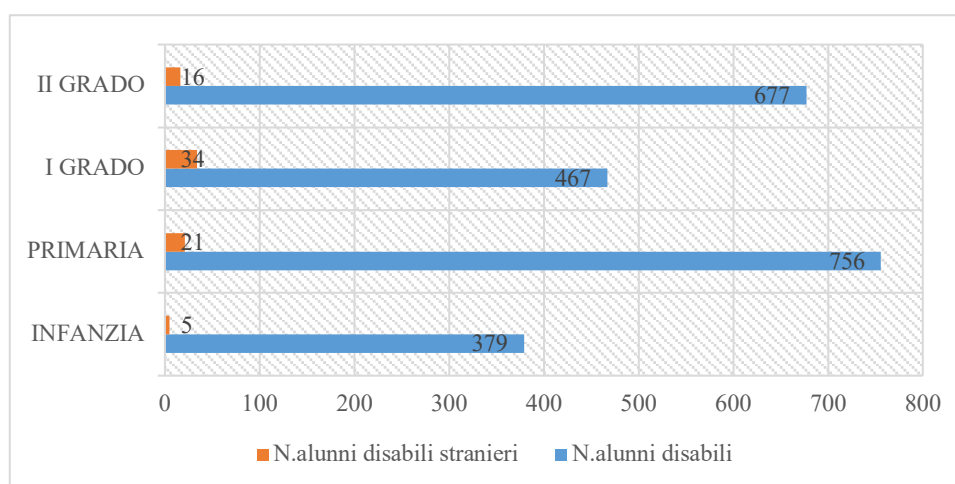
Occorre sottolineare a questo punto, che gli approcci fin qui introdotti si configurano come possibili spunti metodologici che consentano ai docenti una progettazione educativa e didattica in grado di soddisfare i bisogni di studenti stranieri disabili. Tuttavia,

è necessario ribadire l'importanza di calibrare gli interventi su ciascun caso specifico tenendo in considerazione l'unicità di ciascuno studente.

2. La didattica a distanza durante l'emergenza sanitaria e le strategie inclusive adottate dai docenti per gli studenti stranieri disabili nella Provincia di Frosinone

Dopo aver ripercorso brevemente, dal punto di vista teorico, il complesso fenomeno della *doppia diversità* e aver riflettuto su alcuni aspetti critici sottolineati nell'ambito del dibattito scientifico di riferimento e relativi ai processi inclusivi e alla progettazione educativa e didattica rivolta a studenti stranieri disabili, con la presente ricerca si intendono raccogliere esperienze e dati relativi all'erogazione della Didattica a distanza e alle eventuali strategie inclusive adottate dai docenti delle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Frosinone durante il periodo dell'emergenza sanitaria, al fine di individuare buone pratiche e aspetti problematici. Disporre di informazioni sulle caratteristiche socio-demografiche degli alunni disabili e stranieri presenti nelle scuole della provincia di Frosinone è sicuramente indispensabile per comprendere le caratteristiche del fenomeno che si intende indagare. Le elaborazioni che vengono di seguito riportate riguardano i disabili stranieri che frequentano le scuole di ogni ordine e grado della provincia. Per quanto attiene la qualità dei dati specifici della disabilità si è fatto riferimento alla certificazione di disabilità ai sensi della Legge 104/92.

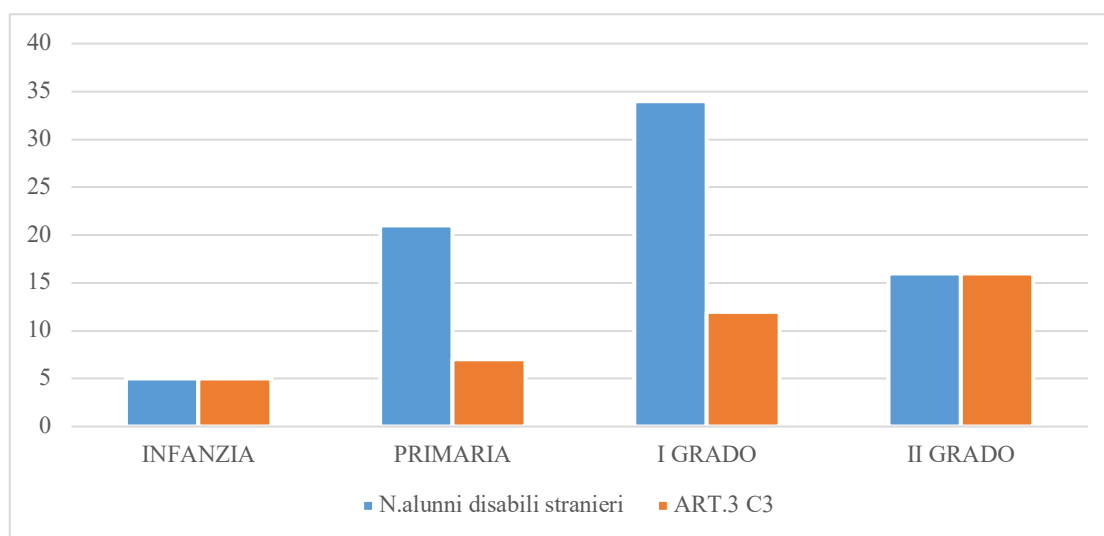
I dati riportati, elaborati sulla base di fonti dell'Ambito Territoriale Provinciale (cfr. Tab. 1) mostrano che la percentuale più alta relativa alla presenza di alunni disabili per l'a.s. 2019/2020, è riscontrabile nella scuola secondaria di primo grado (7,3%), la più bassa è quella riguardante la scuola dell'infanzia (1,3%), mentre nella scuola primaria e nella scuola secondaria di secondo grado risultano essere rispettivamente del 2,8% e del 2,4%. L'analisi dei dati evidenzia una situazione di una certa disomogeneità nella distribuzione dei casi nei diversi ordini e gradi di scuola, in particolare, in termini percentuali, sono molti di più gli alunni stranieri con disabilità nella scuola secondaria di primo grado e pochissimi quelli nella scuola dell'infanzia.



Tab. 1: Presenza alunni disabili nella scuola Provincia di Frosinone a.s. 2019/2020.

Altro dato oggetto di attenzione è stato quello relativo alla gravità dei casi di disabilità (cfr. Tab. 2). Emerge che il 100% degli alunni stranieri con disabilità presentano una certificazione di gravità, ai sensi della L.104/92 art. 3 comma 3, sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola secondaria di secondo grado. Meno evidente è il grado di

incidenza della gravità nella scuola primaria (33,3%) e nella scuola secondaria di secondo grado (35,3%).



Tab. 2: Gravità della disabilità alunni stranieri.

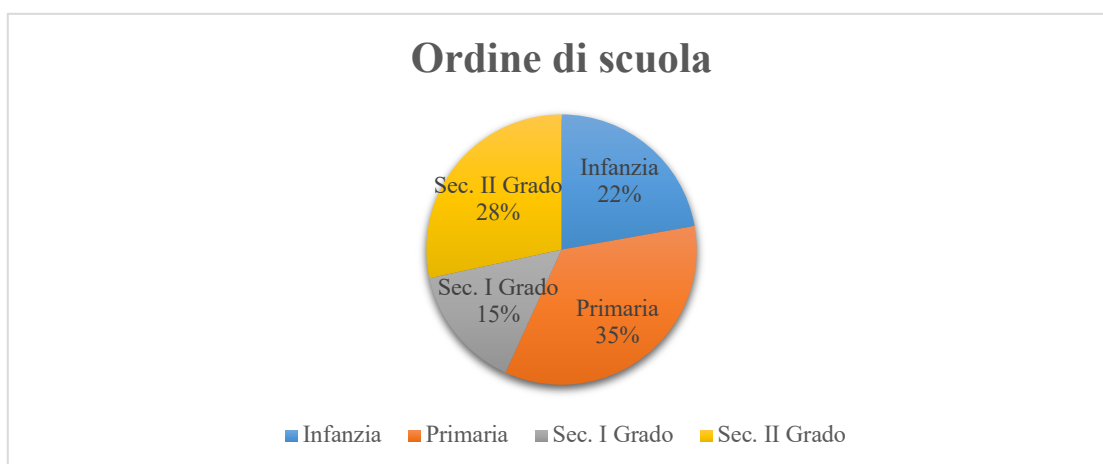
Partendo da questi dati complessivi, attraverso un questionario rivolto ai docenti delle diverse scuole del territorio di riferimento, compilato da 405 insegnanti della scuola dell'infanzia (22,2%), della scuola primaria (34,6%), della scuola secondaria di primo grado (14,8%) e della scuola secondaria di secondo grado (28,4%), è emerso un quadro abbastanza esauriente riguardo le strategie adottate per favorire l'inclusione e i processi di apprendimento per gli alunni stranieri con disabilità nel periodo di emergenza sanitaria.

Il questionario, somministrato per via telematica, è stato suddiviso in diverse sezioni:

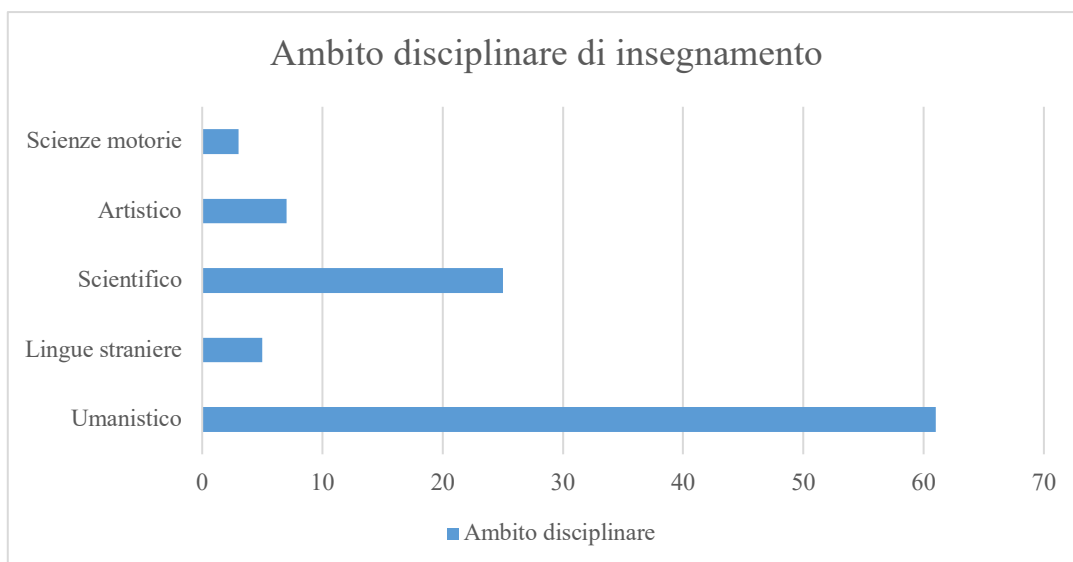
1. Sezione A - informazioni demografiche dei rispondenti, ordine di scuola, servizio sul sostegno, ambito disciplinare di insegnamento;
2. Sezione B - sezione dedicata alla Dad, modalità e strumenti utilizzati, strumenti reputati più efficaci, disponibilità degli studenti di dispositivi personali e una connessione Internet, predisposizione di eventuali strategie o materiali alternativi;
3. Sezione C - Rapporti con la famiglia.

Il questionario è stato chiuso con uno spazio *libero* in cui l'intervistato ha potuto segnalare considerazioni, osservazioni e commenti sulle scelte fatte.

I dati relativi alle informazioni socio-demografiche degli intervistati sono riportati nei grafici seguenti (cfr. Tab. 3 e Tab. 4).



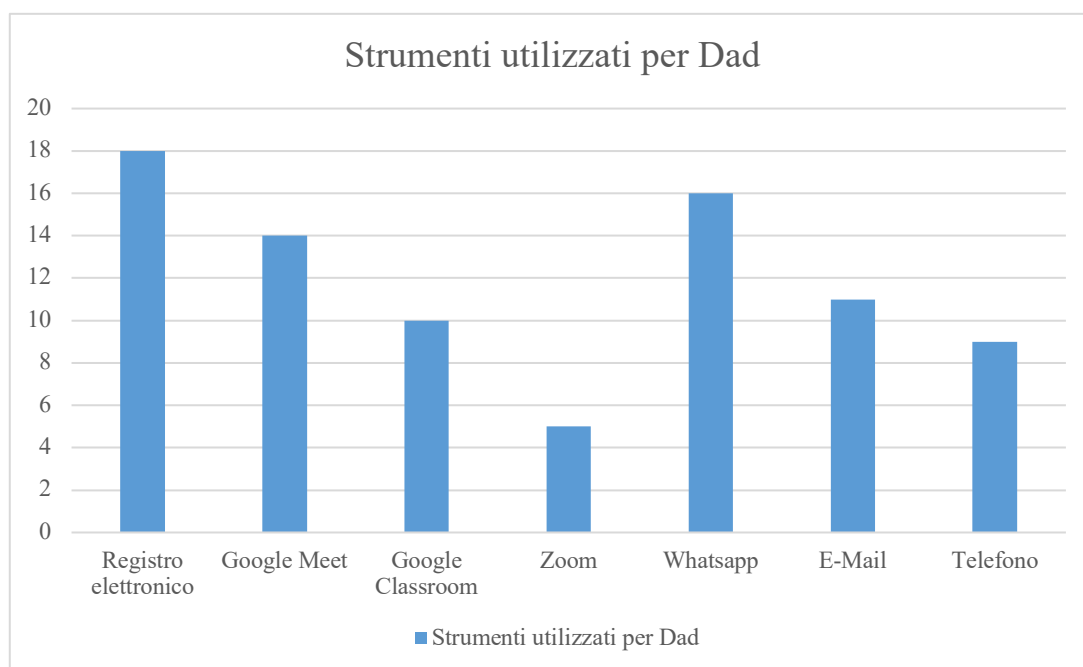
Tab. 3: Ordine di scuola dei partecipanti.



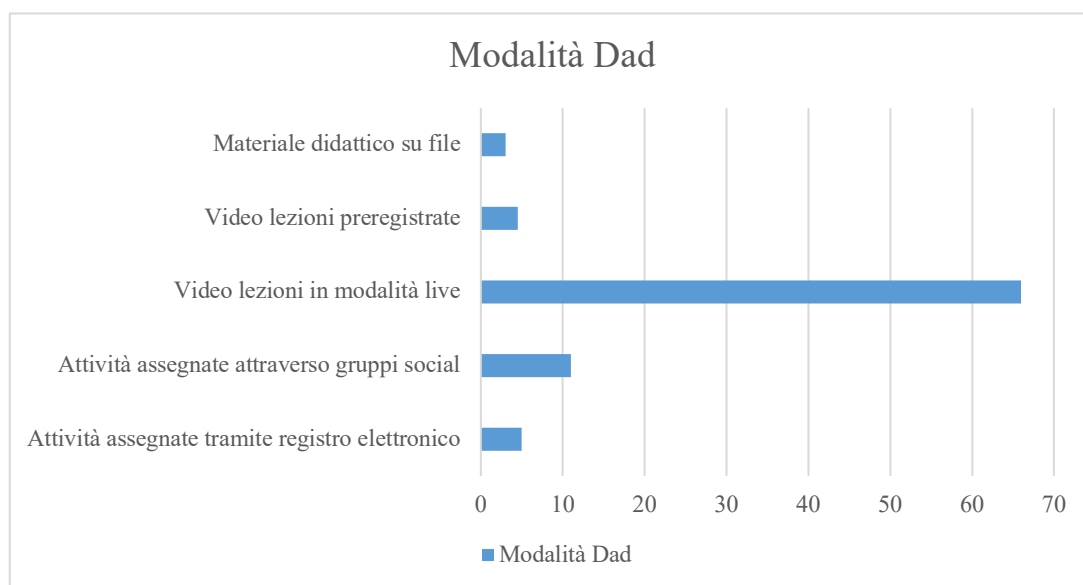
Tab. 4: Ambito disciplinare di appartenenza.

Dei docenti intervistati il 63% ha dichiarato di svolgere servizio su posti di sostegno.

Per ciò che concerne la Sezione B del questionario, relativa agli strumenti utilizzati per le attività di Didattica a distanza (DAD) è possibile evidenziare le modalità maggiormente utilizzate: principalmente lezioni in modalità live attraverso strumenti come Google Meet, Zoom e Whatsapp. I dati raccolti sono riportati nelle tabelle seguenti (Tab. 5 e Tab. 6).



Tab.5: Strumenti utilizzati per la Dad.



Tab. 6: Modalità di erogazione Dad.

I docenti intervistati hanno dichiarato di aver trovato maggiormente efficaci i seguenti strumenti: Google Meet (29%), Google Classroom (21%), Whatsapp (18%).

Nella Tab. 6 sono riportate le modalità maggiormente utilizzate per l'erogazione della Dad. Un dato significativo è quello relativo alle attività alternative eventualmente predisposte: in più del 70% dei casi sono stati predisposti materiali e attività alternative (78%), che hanno consistito per la quasi totalità in predisposizione di mappe concettuali, schemi riassuntivi, attività creative. Inoltre, occorre evidenziare che la maggior parte degli intervistati ha dichiarato che in seguito alle nuove modalità di erogazione della didattica, vi sono stati dei cambiamenti relativi agli obiettivi e nelle tempistiche espressi nei Piani Educativi Individualizzati.

Infine, i dati relativi alla disponibilità di dispositivi personali e alla connessione Internet degli studenti sono riportati nella Tab. 7.

In base all'esperienza nelle classi, quanti studenti possono contare su dispositivi personali e collegamento a internet?	
Tutti	20%
Quasi tutti	49%
Più della metà	18%
La metà	7%
Meno della metà	7%

Tab. 7: Disponibilità di dispositivi personali e connessione Internet degli studenti.

I rispondenti hanno dichiarato di aver predisposto attività alternative anche per coloro non in possesso di dispositivi digitali e collegamento a Internet, prevalentemente tramite contatti telefonici e grazie il supporto delle famiglie. Il rapporto con i genitori risulta essere migliorato (47%) grazie alla possibilità di interazione sia per via telematica che per telefono; tuttavia per ben il 27% la situazione è peggiorata a causa delle difficoltà di comunicazione, sia per l'utilizzo degli strumenti informatici sia per problemi linguistici. Molti genitori, infatti, non hanno padronanza della lingua italiana. Per la restante parte dei genitori (26%), la situazione già critica non è cambiata.

Commenti conclusivi

Per via dell'emergenza sanitaria tutte le scuole italiane hanno dovuto adottare soluzioni innovative per garantire lo svolgimento delle lezioni e delle attività scolastiche. In questa fase è stato necessario implementare e potenziare i sistemi dedicati all'e-learning. L'erogazione della didattica a distanza, inoltre, ha indotto i docenti a dover riorganizzare il proprio modo di fare lezione tenendo conto delle nuove modalità di interazione con gli studenti. Per ciò che concerne le modalità di fruizione, nella maggior parte dei casi le scuole hanno optato per diverse tipologie di piattaforme e sono state predisposte sia lezioni in modalità sincrona, sia asincrona. Partendo da tali considerazioni, attraverso la presente indagine, sono stati analizzati i seguenti aspetti:

- In che modo le nuove modalità di erogazione della didattica abbiano influito sui processi inclusivi ed educativi;
- La condizione degli studenti stranieri disabili durante le fasi dell'emergenza sanitaria e le eventuali criticità legate al divario digitale e alle differenti modalità di interazione;
- I cambiamenti che hanno interessato il rapporto con le famiglie.

Da questa sintetica indagine, seppur circoscritta alla provincia di Frosinone, è emerso un quadro che presenta punti di criticità ma anche significativi elementi di riflessione sugli aspetti positivi e sulle opportunità offerte dalla Didattica a distanza. È possibile evidenziare che gli strumenti che hanno permesso modalità di comunicazione sincrona si sono dimostrati maggiormente efficaci per l'attuazione delle strategie didattiche e, in particolare, dei processi inclusivi. Tali strumenti infatti hanno favorito, laddove possibile, la partecipazione alle attività nelle classi virtuali anche agli studenti stranieri disabili che, nonostante le criticità, hanno potuto mantenere vivo il rapporto con insegnanti e compagni. Occorre evidenziare, tuttavia, anche le problematiche connesse al *digital divide*, legate a problemi culturali e soprattutto economici degli alunni stranieri, che hanno comportato in alcuni casi un vero e proprio impedimento nella realizzazione di attività educative e processi inclusivi. La possibilità di una comunicazione sincrona ha

rappresentato anche uno strumento efficace e di supporto per le famiglie. Va evidenziato, inoltre, che per ciò che concerne il rapporto con gli alunni, le difficoltà maggiori sono state riscontrate con i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. La condizione di disabilità unita a quella di essere straniero ha costituito un ostacolo per avviare, in modo proficuo, le attività relazionali/educative a causa della perdita del contatto diretto con l'insegnante e i compagni.

A partire da tale esperienza è necessario individuare piste di ricerca che consentano di offrire soluzioni efficaci alle criticità riscontrate. La sfida, dunque, è quella di operare concretamente al fine di sviluppare un sistema d'istruzione resiliente e in grado di adattarsi alle nuove necessità con l'obiettivo di favorire quanto più possibile i processi educativi e inclusivi.

Bibliografia

- Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Diversità Multiculturale e Handicap*, Odense, Danimarca, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Albanese O. e Mercadante L. (a cura di) (2010), *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe: riflettere ed innovare*, Azzano San Paolo, Junior.
- Allport G. W. (1973), *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Balboni P.E. (a cura di) (2000), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Petrini.
- Bini, E. (2017), *Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema sociosanitario e scolastico italiano*. In «Culture e Studi del Sociale», Vol. 2, n. 2, pp. 203-211.
- Bobbio N. (1980), *La natura del pregiudizio*, Torino, Città di Torino.
- Buber M. (1997), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti: approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori.
- Caldin R. e Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola. Un approfondimento sugli alunni disabili figli di genitori migranti o adottati da famiglie italiane*. In A. Canevaro, L. D'Alonzo, D. Ianes e R. Caldin (a cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, pp. 89-114.
- Calvani A. e Rotta M. (2000), *Fare formazione in internet: manuale di didattica online*, Trento, Erikson.
- Circolare del Ministero Pubblica Istruzione 26 luglio 1990, n. 205 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, Roma.
- Colombo M. (2004), *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- D'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La scuola.
- D'Alonzo L. (2020), *La gestione della classe per l'inclusione*, Brescia, Scholé.
- Demetrio D. e Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Favaro G. (1998), *Bambine e bambini di qui e d'altrove*, Milano, Guerini e Associati.
- Favaro G. e Napoli M. (2005), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini e Associati.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.

- Fravega E. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2003), *Classi meticce. Genitori, studenti, insegnanti, nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.
- Giovannini G. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Edizioni Fondazione Agnelli.
- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Firenze, Giunti & Lisciani.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*. In «Ricerche di pedagogia e didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 271-296.
- Goussot A. (2011), *Bambini stranieri con bisogni speciali: saggio di antropologia pedagogica*, Roma, Aracne.
- Harrison G. (2002), *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, Roma, Meltemi.
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson
- Ianes D. (2015), *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2013), *Alunni con Bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM del 27/12/2012 e della CM n.8 6/3/2013*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2013), *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Capaldo N. e Rondanini L. (2016), *Insegnare domani nella scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Lascioli A. (2011), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> [consultato il 21/04/2020].
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, FrancoAngeli.
- Moscato M.T. (a cura di) (2011), *Progetti di cittadinanza: esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Milano, FrancoAngeli.
- Sartori L. (2006), *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*, Bologna, il Mulino.
- Scataglini C., Cramerotti S. e Ianes D. (2008), *Fare sostegno nelle scuole superiori: dagli aspetti teorico-metodologici alla dimensione operativa*, Gardolo, Trento, Erickson.
- Schianchi M. (2009), *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Milano, Feltrinelli.
- Tentori T. (1996), *Il rischio della certezza*, Roma, Studium.
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo: raccolta di scritti*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Zannoni F. (2017), *Stereotipi e pregiudizi*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 607-615.

L'identità dei luoghi. Per un'educazione interculturale e antirazzista
Mariangela Giusti,
Roma, TAB Edizione, 2020

Tiziana Chiappelli
PhD, Adjunct professor
Università di Firenze

L'identità dei luoghi. Per un'educazione interculturale e antirazzista di Mariangela Giusti è un libro *curioso* in almeno tre sensi.

Anzitutto è *curioso* nell'accezione più strettamente etimologica del termine: dal latino *curiosus*, «che si cura di», in cui «cura» è da intendersi come «premura e sollecitudine per qualcosa». Curioso, dunque, perché «desideroso di conoscere, di sapere, di vedere, di sentire, per istruzione e amore della verità [...]» secondo la definizione del Vocabolario Treccani, e come tale indaga, esplora, interroga. Ma cosa è l'oggetto della «cura», delle analisi e delle riflessioni preziose contenute in questo libro? Sono i luoghi intesi come spazi relazionali, frutto di sedimentazioni stratificate di epoche e vicende, punto di incrocio di percorsi recenti e passati, spazi attraverso cui lingue, stili di vita, generazioni transitano, sostano, si intersecano senza sosta dando luogo, per l'appunto, a un continuo ridisegnarsi delle mappe identitarie personali e dei territori. Luoghi che sono anche e sempre paesaggi, profondamente caratterizzati dagli eventi storici e dalle visioni culturali di cui sono testimonianza concreta, e da cui sono incessantemente trasformati. E luoghi che sono anche lo scenario privilegiato in cui si svolge parte della vita di tutti i giorni di tanti e tante, quella meno nascosta e più pubblica: sono i giardini, le piazze, gli angoli delle strade che percorriamo e abitiamo in vari modi, ogni giorno. Luoghi, insomma, che sono l'esatto opposto dei *nonluoghi*, simboli e prodotto della alienazione e dell'individualismo spinto tipici della post-modernità.

I *luoghi* di cui tratta questo libro sono, al contrario, spazi ad alta densità antropologica le cui dimensioni costituenti sono le inter-azioni e inter-relazioni quotidiane intrecciate al portato storico che ne ha disegnato nel tempo, altra dimensione fondamentale, i contorni e le funzioni. Sono, insomma, quei luoghi in cui la qualità delle relazioni e la capacità di trasformare trasformandosi ne determina il grado di inclusività sociale. Riflettere sui luoghi, sul nostro rapporto con essi, educare alle relazioni attraverso il comune senso di appartenenza a un luogo è, secondo l'autrice, un potente strumento di contrasto al razzismo, un percorso di scoperta e riscoperta degli spazi plurilingui e multiculturali che abitiamo, un avviamento al pensiero interculturale, un processo di ri-significazione attraverso la scoperta dei vissuti personali di chi li vive.

Il libro, dunque, può essere definito un testo di *pedagogia dei luoghi* per lo sviluppo del pensiero interculturale e antirazzista. Esso nasce da una ricerca-formazione, come la definisce l'autrice, i cui beneficiari-partecipanti, insegnanti e docenti denominati *microricercatori* e provenienti da varie scuole e vari contesti, hanno esplorato le complessità linguistiche e culturali di diversi luoghi a partire da piccoli borghi fino a città medio-grandi, da aree periferiche ai centri storici, concentrandosi su piazze, edifici antichi e spazi verdi come, ad esempio, parchi, giardini e zone boschive.

Tutti luoghi definiti da Giusti *naturali* non perché non portino l'impronta umana ma perché sono «*setting* in cui i fenomeni ordinariamente accadono e che acquisiscono significato proprio in relazione ai contesti in cui si verificano» (Lincoln e Guba, 1985, p.

27). La scelta della metodologia della ricerca-formazione rimanda alla necessità di formare e trasformare l'agire educativo promuovendo la riflessività in educatori, insegnanti, docenti: il libro, risultato di questo percorso, ha perciò un carattere plurale e corale, raccogliendo le esperienze, le riflessioni, le indagini svolte sul campo dai partecipanti. Esso si compone di una parte teorica e metodologica che spiega l'impianto della ricerca-formazione e lo contestualizza dal punto di vista dei riferimenti scientifici, per poi svilupparsi in analisi delle interviste e narrazioni dei e nei luoghi, con il supporto grafico di disegni e acquerelli, fotografie, schizzi e mappe tratteggiate a matita e penna, dettagli di oggetti, proprio per ridare il senso caldo del significato anche affettivo ed emotivo dei luoghi, nella loro valenza di scrigno di ricordi, custodi della memoria, spazi del vivere quotidiano e comune. La citazione di H. Von Foester: «l'ambiente come noi lo percepiamo è una nostra invenzione» (Von Foester, 1988, p. 29) sottolinea quella che è la *scoperta* più importante che possiamo fare quando riflettiamo sui luoghi: portare alla consapevolezza come essi siano intrecci indissolubili di natura e cultura, di tratti personali e costruzioni sociali, di passato, presente e progettualità future.

La ricerca-formazione ha portato dunque a mappare, osservare, analizzare, *ascoltare* i luoghi attraverso i significati che le persone che abitano questi spazi attribuiscono loro e a ricercare i messaggi che essi ci veicolano dal passato. Una ricerca delle *radici* dei luoghi da intendersi non come dispositivo di chiusura identitaria: il recupero del valore storico, umano personale e sociale di essi è, al contrario, in funzione del riconoscimento della loro complessità attuale, della presa di coscienza di come ognuno di essi sia, in vario grado, un microcosmo dell'epoca globalizzata. I luoghi, dunque, visti come spazi dinamici di incontro e occasione preziosa per educare ed educarsi alla bellezza, allo stare insieme: la perfetta, concreta circostanza per renderci consapevoli del pluralismo irreversibile dei nostri territori.

Un concetto chiave del libro è quello di indifferenza: attraverso una serie di notazioni e schede didattiche, il testo ci indica come superarla, come andare oltre a quella che appare come una menomazione di intelligenza e sentimenti, *semplicemente* stando con tutti se stessi nei luoghi che viviamo, imparando ad amarne la bellezza, a riconoscerla nei dettagli, a rispettarla e valorizzarla. Il libro insomma ci aiuta a capire come il clima sociale di rifiuto del diverso, l'abitudine alla diffidenza e la diffusione della arroganza razzista possano essere trasformati se iniziamo a prenderci cura dei luoghi che abitiamo partendo dalla loro diretta conoscenza. Poiché dunque uno degli scopi del libro è quello di offrire strumenti pratici per ulteriori percorsi formativi, esso, illustrando i risultati della ricerca-formazione, allo stesso tempo offre spunti di riflessione e piste di lavoro per insegnanti e studenti. Illustra la costruzione metodologica della ricerca e correda il tutto con schede operative per riflettere e far riflettere sui temi del pluralismo, del plurilinguismo, dell'antirazzismo, dell'educazione civica, dei diritti e della partecipazione. Ecco dunque perché il libro, a mio parere, è *curioso* anche nelle altre due accezioni del termine. *Curioso* perché non ha una forma accademica standardizzata: è basato su un solido impianto teorico e, allo stesso tempo, riesce a rimanere fedele a ciò di cui è il prodotto, ovvero una esplorazione formativa svolta in modo corale, dialogico, plurale, in cui la molteplicità dei punti di vista e dei saperi che incorpora arricchiscono le pagine con testimonianze, riflessioni e narrazioni in più codici che hanno il potere di rendere vivo e vivace al lettore lo scenario a cui si riferiscono.

È *curioso*, infine, perché suscita curiosità: si apre la prima pagina e se ne è agganciati. Quasi come fosse un romanzo, pagina dopo pagina si è trascinati avanti nella lettura, si vuole sapere cosa succede dopo, cosa ha da raccontarci e da svelarci, da suggerirci o indicarci una piazza, un elemento architettonico, un albero. E ci lascia con il desiderio di

guardare con nuovi occhi, occhi più attenti e responsabili, più interculturali, i luoghi del nostro vivere quotidiano.

Bibliografia

- Lincoln Y.S. e Guba E.G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, New York, SAGE Publications.
- Vocabolario Treccani, *Curioso*. In
<https://www.treccani.it/vocabolario/curioso/#:~:text=%2D%20%E2%96%A0%20agg.-,1.,%5D%20%E2%89%88%20%E2%80%96%20attento...> [consultato il 23/10/2020].
- Von Foerster H. (1988), *Costruire una realtà*. In P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata*. Milano, Feltrinelli, pp. 37-63).

**A partire dai punti di forza.
Popular culture, eterogeneità, educazione
Davide Zoletto,
Milano, FrancoAngeli, 2019**

Flavia Virgilio
Dirigente scolastica del CPIA Udine e docente a contratto dell'Università di Udine

Il libro di Davide Zoletto, fin dal titolo, apre una prospettiva innovativa nel modo di guardare ai contesti scolastici eterogenei, per “provare insieme – insegnanti, educatori, ricercatori – a costruire possibili percorsi, anche parziali e sempre in divenire, di miglioramento in senso sempre inclusivo ed equo degli ambienti e delle azioni educative” (Zoletto, 2020, p. 1).

Un maestro dell'interculturalità come Raimond Panikkar ha affermato coraggiosamente che «l'apertura all'interculturalità è veramente sovversiva. Ci destabilizza, contesta convinzioni profondamente radicate che diamo per scontate, perché mai messe in discussione. Ci dice che la nostra visione del mondo, quindi il nostro stesso mondo, non è l'unico» (2002, p. 90). Zoletto ci accompagna a riconsiderare le rappresentazioni che descrivono la diversità nei contesti educativi come problematica, enfatizzandone le criticità e i punti di debolezza. Non si tratta, ovviamente, di negare la fatica e le fragilità in nome di un ottimismo a tutti i costi, ma di allenarci a esercitare un altro sguardo per costruire, con Pannikar, visioni del mondo plurali. Si tratta di una sfida cruciale per i mondi dell'educazione che ha come obiettivo il tentativo di una costruzione di prospettive non scontate né stereotipate, che smarchi i soggetti in formazione da una visione che Zoletto definisce “coloniale” del rapporto tra persone e gruppi.

Nella prima parte del testo vengono proposte le “Cornici” all'interno delle quali Zoletto inquadra la questione dell'eterogeneità dei contesti educativi. Le cornici offrono spaccati per una lettura dei contesti educativi che parta da un lato dall'analisi critica delle teorie sulla creolizzazione e dall'altro dalle teorie dell'intersezionalità, per arrivare a individuare spazi di condivisione nelle pratiche del quotidiano e in quegli ambiti che Zoletto definisce come *popular cultures*. La terza cornice, la *popular culture* come occasione pedagogica, apre un campo di riflessione che per i contesti educativi, ma soprattutto per la scuola, costituisce certamente una sfida e una frontiera. Una sfida perché impone alla scuola di ripensare il ruolo di ciò che scuola non è, almeno non in senso tradizionale, nei processi di apprendimento. Una frontiera perché espone la scuola all'incursione del quotidiano degli studenti nel canone tradizionale dell'insegnamento.

In questo senso il volume di Zoletto accompagna i docenti a prendere sul serio ciò che la critica post-coloniale potrebbe avere da dire alla scuola e al canone culturale che essa contribuisce a costruire, mostrandone i presupposti epistemologici e le pedagogie latenti. Nel processo di decostruzione emergono allora, non tanto le differenze rigide e le identità dicotomizzate, ma piuttosto le traiettorie mobili in cui è possibile riconfigurare gli incontri/scontri a partire dalle esperienze degli allievi.

Il contributo che Zoletto in questo volume dà alla formazione dei docenti, ma anche a un'idea di scuola, sta proprio in questa attenzione nel mettere al centro, in modo non acritico né ingenuamente ottimista, i mondi culturali, le *popular culture*, degli apprendenti intesi come punti di forza da cui partire. In questo senso le esperienze degli studenti, culturali, linguistiche, biografiche, non sono vuoti da riempire, svantaggi da

colmare, ma piuttosto agganci saldi verso mondi caratterizzati da transnazionalità e condivisione generazionale e intergenerazionale. Le culture degli studenti, intese in questo senso, ci permettono di uscire dalla prospettiva ristretta del *back ground* migratorio come chiave di lettura delle interazioni e dei successi/insuccessi in ambiente scolastico e ci consentono di guardare, seppure in modo sempre problematizzante, alle diverse competenze di cui gli studenti sono portatori e al modo con cui queste competenze si incontrano (o si scontrano) con le culture delle scuole.

La seconda parte del testo, a partire da due ricerche in contesti scolastici, offre una ricca cassetta degli attrezzi per costruire dentro le scuole laboratori di ricerca azione. La ricerca azione richiede ai docenti un vero e proprio ripensamento riflessivo dei presupposti impliciti della propria professionalità, trasformando la scuola in un luogo in cui, sui saperi, si fanno esercizi di epistemologia critica. La possibilità di esplorare i processi di apprendimento in cui gli studenti sono coinvolti nella vita quotidiana (le lingue, le tecnologie, ma anche lo sport e il tempo libero) offre ai docenti l'opportunità di imparare che cosa questi stessi processi possono insegnare sulle modalità con cui l'apprendimento formale avviene nelle aule scolastiche, sia in termini di processi che di prodotti, ad esempio in termini di effetti di inclusione/esclusione (Willis, 1977).

I punti di forza di cui il libro di Zoletto parla, incontrano il linguaggio istituzionale della scuola, richiamano i processi di valutazione e miglioramento, ma ne mostrano il lato pedagogicamente più interessante, molto lontano dall'adempimento burocratico e dalla pura analisi dei dati. Il lavoro di ricerca azione e la focalizzazione sui punti di forza può, infatti, avere effetti non solo pedagogico didattici, ma anche istituzionali molto vicini all'idea di apprendimento trasformativo di Jack Mezirow (1991), che concepisce l'apprendimento come un processo di chiarificazione e modificazione del significato che avviene attraverso un intenso lavoro di riflessione critica e di partecipazione. Si tratta di riconoscere e decostruire le prospettive di significato che sono alla base dei quadri di riferimento che orientano i contesti educativi. Sono i contesti, infatti, a costituire le cornici di senso entro cui gli esiti dei processi educativi vanno valutati, non solo in termini di apprendimento, ma soprattutto in termini di produzione di processi di cittadinanza.

In questa prospettiva il libro di Zoletto accompagna il lettore verso un'analisi critica, scientificamente solida, accompagnata da una serie di strumenti concreti di supporto al lavoro non solo didattico, ma anche culturale del docente inteso come professionista riflessivo.

Bibliografia

- Panikkar R. (2002), *Pace e Interculturalità*, Milano, Jaca Book.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass Inc. (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003).
- Willis P. (1977), *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House.