

# Disabilità e migrazione: quali intrecci d'inclusione nella scuola primaria?<sup>1</sup>

cantiere  
aperto

Anna Pileri

Prof.ssa Associata, docente di Metodologie qualitative della ricerca e Pedagogia speciale, Psicopedagogia interculturale e dell'inclusione, Coordinatrice di ricerche nazionali e internazionali, Università IUSVE di Venezia Mestre

Valeria Friso

Phd, Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin» dell'Università di Bologna

## Sommario

Il contributo presenta i risultati di un'indagine empirica che ha coinvolto insegnanti, educatori e altre figure che operano in rete (Unione delle Terre D'Argine, Italia) a sostegno dei bambini e delle bambine<sup>2</sup> con disabilità migranti<sup>3</sup> frequentanti la scuola primaria. Il progetto di vita dell'alunno con disabilità in età scolare comprende sia i criteri e gli interventi di carattere scolastico, sia quelli di socializzazione e di educazione, ma cosa accade quando l'alunno con disabilità è figlio di migranti? Entriamo dunque nei risultati dell'indagine (*focus group* e questionario) che ha implicato metodi di rilevazione e di analisi qualitativi e quantitativi, rendendo così possibile un'analisi più integrata e completa dei dati. Da una prima analisi risulta evidente che, nonostante si siano attivati processi di riflessione e consapevolezza circa la necessità e urgenza di considerare la duplice condizione di diversità, occorre ancora delineare in modo esplicito e specifico nuove «linee guida» e nuovi «paradigmi» che, intrecciando disabilità e migrazione, possano orientare efficacemente insegnanti e gruppo operativo nel delicato e complesso percorso d'inclusione e d'integrazione.

## Parole chiave

Disabilità, migrazione, intrecci, scuola primaria, inclusione, integrazione.

<sup>1</sup> Nella stesura dell'articolo le due co-autrici hanno interamente condiviso il tema trattato; tuttavia si specifica che Anna Pileri ha stilato i paragrafi *Introduzione*, *Quadro scientifico di riferimento fra criticità e nuovi orizzonti epistemici*, *Disegno e processo d'indagine*, *Analisi tematica e tracce polifoniche tratte dai focus* e Valeria Friso ha stilato i paragrafi *Analisi dei dati: lo strumento del questionario*, *Il contesto: professionisti e alunni*, *I documenti scolastici*, *Il rapporto con le famiglie*, *Conclusione*.

<sup>2</sup> Come da convenzione nella lingua italiana, utilizziamo la forma al maschile per riferirci in modo generale al ruolo delle persone (allievo, alunno, insegnante, operatore, ecc.). Concettualmente intendiamo naturalmente includere anche tutte le bambine, le allieve, le insegnanti, le dirigenti, che rivestono quello stesso ruolo.

<sup>3</sup> La scelta di utilizzare il termine «migrante», piuttosto che «straniero», è dettata dalla volontà di inserire lo studio qui presentato in parte nel filone internazionale di studi sui temi dei flussi migratori e della disabilità. In questo senso accogliamo totalmente la giustificazione dell'utilizzo di questo termine proposta da Roberta Caldin in Caldin R. (a cura di) (2012b), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori, pp. 1-4.

## Introduzione

Oggi più che mai i termini inclusione e integrazione risultano rilevanti e al contempo urgenti nella loro accezione semantica più profonda che richiama l'assunzione di una visione progettuale pedagogica, politica e sociale capace di rispondere attivamente alla genesi di nuovi bisogni identitari, in particolare quando si tratta di bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità psico-sociale. Ci troviamo di fronte a un quadro di complessità che non trova precedenti e che richiede una ri-lettura costante dei contesti multiculturali attuali sempre più mutanti e dinamici. In proposito il sociologo e filosofo polacco Bauman ha cercato di promuovere un necessario «risveglio culturale» affermando che il cambiamento e l'incertezza sono le uniche certezze (Bauman, 1999).

Occorre dunque apprendere a camminare sulle sabbie mobili (Bauman, 2006) cogliendo sensibilmente i tratti che caratterizzano l'incertezza trasformandola positivamente in sfida educativa, in apertura al possibile. In tale prospettiva anche i paradigmi d'inclusione e d'integrazione non sono acquisizioni date per sempre e vanno aggiornate e re-interpretate nei contesti sociali attuali. In tale quadro siglato dal cambiamento non possiamo certo trascurare i bambini e le bambine con disabilità migranti e figli di migranti presenti nel nostro Paese, una realtà a nostro parere non ancora sufficientemente investigata.

Lo scenario degli studi scientifici sul tema, infatti, risulta spesso centrato sull'una o sull'altra dimensione (o disabilità o migrazione), mentre riteniamo fondamentale esaminarle nel loro intreccio, poiché si tratta di due aree di diversità che, addizionandosi, possono accrescere le possibili forme di discriminazione ed esclusione dei bambini e delle loro famiglie. Di qui il nostro impegno, non solo euristico, rivolto *in primis* a disvelare in-

trecci e connessioni di disabilità e migrazione nei saperi e nelle prassi d'inclusione messe in atto nella scuola primaria e nelle relative azioni di rete con il gruppo operativo. Inoltre, riteniamo rilevante far emergere riflessività circa «paradigmi» e «linee guida» non sempre rispondenti alle nuove istanze determinate dalla duplice condizione di diversità menzionata e spesso declinate in interventi di settore che attengono o alla Pedagogia interculturale o alla Pedagogia speciale.

## Quadro scientifico di riferimento fra criticità e nuovi orizzonti epistemici

Come già premesso, l'ampia letteratura scientifica tende a ridursi considerevolmente quando si tratta di analizzare disabilità e differenze culturali nel loro intersecarsi. Anche sul piano statistico<sup>4</sup> risulta scarsamente delineata la convergenza di queste due dimensioni; esse appaiono sovente come due mondi distinti che sembrano non incontrarsi. Infatti, a livello nazionale non abbiamo un quadro quantitativo preciso circa la presenza effettiva degli alunni con disabilità migranti frequentanti i servizi educativi e scolastici, spesso i dati risultano separati e indicati come segue: alunni stranieri e alunni con disabilità. Probabilmente ciò è anche dovuto alla difficoltà d'incrociare i dati relativi alle due dimensioni e all'eterogeneità di denominazione riferita alla persona migrante (Martinazzoli, 2012).

Anche sul piano legislativo riscontriamo che le due dimensioni risultano a tutt'oggi normate in modo distinto (disabilità L. 104/92, migrazione L. 40/98), nonostante si

<sup>4</sup> 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.

riferiscano a un'unica persona i cui i tratti che attengono all'una e all'altra dimensione sono compresenti. Tuttavia, nonostante le criticità menzionate, il dibattito pedagogico-interdisciplinare è sempre più attento e allertato e comincia a forgiarsi di pregnanti riflessioni teoriche e ricerche nazionali e internazionali che intercettano i risvolti educativi di questa «duplice diversità» individuando strategie e strumenti favorevoli all'integrazione. Tali studi convergono circa l'urgenza di analizzare e comprendere l'impatto di tale fenomeno sui sistemi educativi, scolastici e sanitari dei paesi di accoglienza, poiché l'inclusione di un bambino con disabilità migrante e/o figlio di migranti richiede, inevitabilmente, la messa in campo di nuovi processi organizzativi (Caldin, 2011), nonché l'individuazione di nuovi paradigmi educativi, sociali, culturali e politici.

Su questi aspetti la «FISH» Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap ha realizzato una ricerca dal titolo «Migranti con disabilità: conoscere il fenomeno per tutelare i diritti»,<sup>5</sup> svolta insieme a partner specializzati<sup>6</sup> con l'obiettivo di indagare le condizioni di vita delle persone migranti con disabilità in Italia, attraverso la selezione/organizzazione dei dati disponibili e l'analisi di alcune storie di vita di persone con disabilità migrate nel nostro Paese o di «seconda generazione». Emerge una fotografia dai contorni imprecisi, caratterizzata da molteplici criticità, che paiono sfuggire non solo alle statistiche, ma anche alla normativa, alle istituzioni e alle organizzazioni: «È la società italiana nel suo complesso che non incontra e non conosce queste persone e, quindi, non ne riconosce le specifiche esigenze, che rimangono in carico

a famiglie che già faticano a realizzare il loro progetto d'inclusione».<sup>7</sup> Alcune ricerche internazionali, più datate rispetto a quelle italiane, anche a seguito della specificità storico-politica-sociale dei processi migratori che in alcuni paesi precedono i nostri, offrono un'indiscutibile spunto e punto di riferimento. Fra le indagini europee ed extraeuropee, condotte negli ultimi decenni, consideriamo di particolare rilevanza l'indagine dal titolo «Diversità culturale e Handicap»<sup>8</sup> finalizzata a individuare le necessità degli alunni con disabilità provenienti da altri paesi. Si tratta di uno studio effettuato su vasta scala coinvolgendo 25 Paesi,<sup>9</sup> fra cui l'Italia, da cui emergere una fotografia piuttosto interessante:

- *gestione educativa*: diversità fra i Paesi nella gestione educativa degli alunni con disabilità migranti;
- *dati esistenti*: in nessuno dei 25 Paesi esiste una banca dati nazionale che incroci le due dimensioni;
- *piani educativi*: non emergono interventi educativi e scolastici che intreccino la duplice condizione, pur essendo presenti politiche rivolte all'integrazione nel rispetto dei diritti e delle pari opportunità;

<sup>7</sup> Report dell'indagine realizzata dalla FISH.

<sup>8</sup> Rapporto di sintesi, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, a cura di Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou, Victoria Soriano, in base ai contributi dei Rappresentanti Nazionali, dei Coordinatori Nazionali e degli Esperti Nazionali, traduzione di Leandra Negro, 2009.

<sup>9</sup> Hanno aderito al progetto 25 paesi europei: Austria, Belgio (Comunità a Lingua Fiamminga e Comunità a Lingua Francese), Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito (Inghilterra) Repubblica Ceca, Spagna, Svezia, Svizzera (Comunità a Lingua Francese e Comunità a Lingua Tedesca), Ungheria.

<sup>5</sup> Progetto di ricerca FISH, 2013.

<sup>6</sup> Le associazioni Villa Pallavicini e Nessun luogo è Lontano, rete territoriale FISH e ANCI, UNAR, Foromez PA, Cie Piemonte e Comune di Lamezia Terme.

- *valutazione degli alunni*: aspetto particolarmente problematico segnalato da tutti i paesi poiché i dispositivi di monitoraggio sono infatti costruiti non in prospettiva multiculturale, la loro taratura si basa su un target di popolazione monoculturale e monolingue;
- *interventi specifici*: tutti i Paesi concordano circa la necessità di interventi educativi specifici che tengano conto della duplice dimensione, poiché, a eccezione della Danimarca, risultano assenti indicazioni e linee guida ministeriali specifiche per gli alunni con disabilità migranti.

Ulteriori ricerche internazionali si sono dedicate all'intreccio fra le due dimensioni esaminando i seguenti *focus*: l'educazione, le implicazioni familiari, il bilinguismo, l'intreccio fra ciò che può rivelarsi una «doppia vulnerabilità»<sup>10</sup> se il contesto non risulta rispondente nel comprendere che un bambino con disabilità migrante o figlio di migranti deve interagire con più dimensioni che attengono alla disabilità, al percorso migratorio e al contesto differente da quello d'origine (per lingua, religione, dimensioni di cura, rappresentazioni della disabilità ecc.), anche quando si tratta di bambini di «terze e quarte generazioni».

In Francia, gli studi di Moro e della sua équipe di etnopsichiatria transculturale, che da anni svolgono nella città di Parigi un supporto fondamentale per le famiglie e i loro figli — che Moro definisce «nati qui ma venuti d'altrove» (2010)<sup>11</sup> — offrono un

qualificato e inedito lavoro transculturale.<sup>12</sup> Moro evidenzia che, in molteplici casi, l'esperienza migratoria può causare traumi specifici che vanno a incidere gravosamente sulla situazione già complessa che riguarda un bambino con disabilità cognitiva (ritardo mentale, autismo ecc.) o fisica (ritardo motorio, paresi, ipoacusia ecc.). Inoltre, l'autrice sottolinea importanza di conoscere le storie di vita delle famiglie e dei loro figli, il loro rapporto con la cultura d'origine, poiché tale processo di conoscenza consente di cambiare il nostro sguardo nei loro confronti, rendendo più fertili le possibilità di sostenerli e alleviare il «vissuto d'esilio» (Moro, 2001) che la migrazione spesso comporta. Esilio cui si aggiunge un «duplice lutto» (Caldin, 2012a), poiché al vissuto luttuoso dei genitori determinato dalla comunicazione di avere un figlio con disabilità si aggiunge quello della migrazione che include l'abbandono del paese d'origine, dei legami affettivi, del territorio conosciuto. I dati rilevati dalle indagini nazionali e internazionali menzionate, ancora oggi attuali e rilevanti, esortano a indagare disabilità e cultura d'origine nella loro interazione, tuttavia, anche se risulta confortante la strada scientifica intrapresa in questa prospettiva, il passaggio a un'effettiva ricaduta in campo educativo, scolastico, sociale, sanitario e politico richiede un più diffuso e costante investimento e aggiornamento interdisciplinare cui la ricerca non può sottrarsi.

Dati statistici, prassi educative, linee guida devono, imprescindibilmente, essere ri-visti alla luce della duplice diversità e in-

<sup>10</sup> Termine utilizzato da SIOS, The cooperation group for ethnic association in Sweden, la pubblicazione di riferimento è citata in bibliografia.

<sup>11</sup> L'autrice si riferisce ai bambini figli di migranti, le nuove generazioni nate in Francia che si trovano a fare i conti con il «vissuto d'esilio» dei loro genitori e con le differenze e i contrasti fra la cultura della propria famiglia e quella del contesto francese. Contesto

in cui il fenomeno della disintegrazione delle nuove generazioni (Pileri, 2016) sta ponendo la Francia in una particolare condizione di crisi.

<sup>12</sup> L'autrice, nel corso del suo dottorato svolto a Parigi (2008-2012), ha potuto conoscere e osservare *sur place* il prezioso lavoro di Marie Rose Moro, partecipando come osservatrice a sedute di etnopsichiatria familiare presso l'Hôpital Avicenne, Bobigny, Paris.

crociando molteplici informazioni che possano fornire un quadro completo e indispensabile agli «addetti al lavoro inclusivo». Diversamente, facendo eco agli autori e alle autrici cui ci siamo ispirate, se si continua a trascurare la duplice condizione, si rischia di perpetrare interventi frammentati o «azioni liquide» che limitano l'auspicato diritto d'inclusione e d'integrazione ribaditi anche dall'ONU. Di qui il nostro impegno a intraprendere la strada di un'indagine che includa le due dimensioni integrandole come fili che tessono il medesimo tessuto. Prima di entrare nel disegno e nell'analisi dell'indagine, che approfondiremo nei prossimi paragrafi, ci preme infine sottolineare che, sul piano scientifico, ci poniamo particolarmente in sintonia con uno fra i più rilevanti studi svolti sul campo, si tratta del Progetto di ricerca «Genitori migranti e figli con disabilità».

Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie»,<sup>13</sup> coordinato da Caldin,<sup>14</sup> che ha particolarmente illuminato e tracciato il nostro sentiero epistemologico attraverso la pregnante riflessione circa la «[...] definizione dello status di minore/alunno con disabilità, figlio di migranti, in una cornice interculturale e storicizzata che vede l'Italia impegnata e all'avanguardia nei processi d'inclusione per la riduzione dell'handicap, ma arrancante in quelli, talvolta solo parzialmente accoglienti, riguardanti i migranti e

i loro figli» (Caldin, Argiropoulos e Dainese, 2010, p. 6). Altro aspetto che ci trova particolarmente in sintonia con questa ricerca attiene all'importanza di evitare «stereotipi concettuali» che inducano a definire i bambini con disabilità figli di migranti come necessariamente o maggiormente problematici dei bambini con disabilità autoctoni, esponendoli al rischio di «[...] oscurare le potenzialità insite nei processi di integrazione delle differenze, che possono contribuire all'avvio e al consolidamento di spinte evolutive nei singoli e nei gruppi, a livello affettivo/relazionale cognitivo/razionale: a titolo esemplificativo, ricordiamo che solo se aiutiamo gli insegnanti a richiamare alla memoria la bravura dei bambini arabi in matematica essi sono disposti ad ammetterla; ma rarissimamente troveremo un insegnante che, di primo acchito, ricorderà che i bambini arabi sono bravi in matematica» (Ibidem, p. 8).

## Disegno e processo d'indagine

Il campo d'indagine, come annunciato, concerne la rilevazione di saperi e prassi educativo-didattiche messe in atto dalle insegnanti e dal gruppo operativo che intreccino disabilità e migrazione. Tale rilevazione è anche finalizzata all'ideazione/redazione di «Linee guida per l'inclusione» dei bambini e delle bambine con disabilità migranti frequentanti le scuole primarie dell'Unione Terre D'Argine<sup>15</sup> (Regione Emilia Romagna), territorio in cui la loro presenza registra un incremento<sup>16</sup> e un conseguente bisogno di

<sup>13</sup> Il lavoro di ricerca «sul campo», avviato nel 2009 in collaborazione con il Comune di Bologna, ha visto coinvolti come ricercatori: Roberto Dainese, Dimitris Argiropoulos, Elisa Gori, Barbara Leonardi, che hanno lavorato con la supervisione scientifica e il coordinamento di Roberta Caldin, Docente di Pedagogia Speciale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

<sup>14</sup> Roberta Caldin è Presidente Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione, Università di Bologna e Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze Dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin».

<sup>15</sup> L'indagine è stata svolta anche grazie al sostegno di Paola Guerzoni, Assessore all'Istruzione dell'Unione Terre d'Argine e Sindaco di Campogalliano.

<sup>16</sup> 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

risposte inclusive efficaci. Emerge un contesto in cui prevale la disabilità legata al ritardo mentale medio, a volte lieve, che a causa di «deprivazione esperienziale» diventa più complesso e che risulta, spesso, aggravata da percorsi migratori particolarmente frammentati e difficili. Il progetto d'indagine (2016-2018) è promosso dall'Assessorato all'Istruzione dell'Unione Terre D'Argine in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.B. Bertin», Università di Bologna e con l'Università IUSVE (aggregata all'università Pontificia) di Venezia-Mestre.

Il processo investigativo ha tratto impulso dalla domanda iniziale pervenutaci da Elena Goldoni<sup>17</sup> e Laura Borghi<sup>18</sup>, Referenti territoriali della ricerca, particolarmente attente a conoscere se e come la presenza di alunni con disabilità migranti ha modificato «il modello d'inclusione» storicamente utilizzato nel loro territorio. Di qui ha preso avvio la genesi di ulteriori domande che hanno orientato il gruppo di ricerca<sup>19</sup> nel delineare con maggior chiarezza l'ipotesi, il campo d'indagine, nonché il suo disegno complessivo: disabilità e migrazione sono comprese nel loro intreccio

---

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.

<sup>17</sup> La dott.ssa Elena Goldoni è Coordinatrice pedagogica del Comune di Carpi, Referente della Commissione intercultura e disabilità del Patto per la Scuola dell'Unione Terre D'Argine. La domanda di ricerca menzionata fa eco anche al lavoro svolto nell'ambito della Commissione.

<sup>18</sup> La dott.ssa Laura Borghi è Responsabile dell'area organizzazione e gestione dei servizi ausiliari agli utenti e alle scuole dell'Unione Terre d'Argine. Si occupa di ricerche di customer e qualità rispetto ai servizi educativi e scolastici.

<sup>19</sup> Il gruppo di ricerca è composto da Valeria Friso, Anna Pileri e Adriana di Rienzo con la supervisione di Roberta Caldin e Ivana Bolognesi del Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Università di Bologna.

o sono considerate distintamente? Quali rappresentazioni ed eventuali stereotipi e pregiudizi implicano? Se e in che modo la duplice diversità ha modificato saperi, prassi dei professionisti coinvolti nel percorso d'inclusione e d'integrazione scolastica e sociale dei bambini con disabilità migranti e delle loro famiglie?

La tipologia d'indagine, empirico-esplosivo-descrittiva, coniuga dispositivi solitamente collocabili in due aree specifiche, che derivano dal differenziare i metodi di ricerca di tipo qualitativo da quelli di tipo quantitativo. La scelta di far interagire due tipologie, in linea con Bogdan e Biklen (2007), attiene alla possibilità/opportunità che esse possano correlarsi (ad approcci *bottom-up e top-down*), integrando all'analisi qualitativa la tipologia quantitativa. I paradigmi teorici che giustificano questi metodi di ricerca in educazione si riferiscono a un «approccio integrato» (Saukko, 2005), sempre più diffuso nel campo della ricerca educativa e sociale e denominato anche *Mixed method approach* (Creswell, 2014). Teniamo a sottolineare che il disegno dell'indagine non è stato inteso in modo rigido ma sensibile e flessibile ai cambiamenti da apportare anche sul piano della scelta dei dispositivi ritenuti più adatti a indagare il contesto coinvolto.

In proposito, ci viene incontro il pensiero di Demetrio (1992, p. 126), particolarmente illuminante nel definire l'ideazione di un processo di ricerca «una formulazione (ancora una volta una rappresentazione) provvisoria che si arricchisce, e definisce, nel corso della ricerca [...]. L'ideazione dunque intesa come fase alquanto laboriosa che non esige tempi lunghi perché si è consapevoli del fatto che essa si organizzerà strada facendo mediante successive elaborazioni concettuali» Raffaella Semeraro (2011, p. 98) ritiene che dal dibattito epistemologico contemporaneo viene delineandosi una concezione della ricerca «i

cui tratti specifici sono le iniziali pulsioni problematiche, gli aspetti di libera esplorazione, la complessità degli approcci, l'abbandono di una logica cumulativa e piramidale nella costruzione del sapere scientifico e così via». In linea con il pensiero dei due autori, questa indagine non si è avvalsa di ipotesi rigidamente definite, ma di molteplici interrogativi che hanno reso possibile sia l'approfondimento teorico-scientifico dell'argomento trattato, sia la rilevazione e l'analisi dei dati empirici raccolti in riferimento a dispositivi di matrice qualitativa e quantitativa.

Anche la scelta dei dispositivi attiene sia alla possibilità di integrare le due metodologie quali-quantitative nell'intento di rendere più «completa» l'analisi e di migliorare le categorie d'indagine evitando pretese positivistico-verificazioniste. Trattandosi di una ricerca in campo educativo è doveroso sottolineare che gli aspetti di attendibilità-replicabilità<sup>20</sup> e di validità<sup>21</sup> richiedono una doverosa cautela sul piano della trasferibilità, poiché gli aspetti rilevati attengono, in modo specifico, al contesto investigato.

In questa prospettiva sono stati realizzati due *focus group* che si sono rivelati particolarmente proficui: il primo di tipo prettamente esplorativo, finalizzato a conoscere il contesto, le caratteristiche generali del lavoro sull'inclusione e gli aspetti legati al tema disabilità e migrazione, un quadro indispensabile per costruire un questionario il più possibile rispondente. Il secondo *focus*, invece, ha avuto lo scopo di tarare<sup>22</sup> il questionario e renderlo quindi più in linea con la domanda di ricerca e con il contesto di

riferimento, anche grazie ai rimandi elargiti dal campione<sup>23</sup> dei partecipanti caratterizzato da un gruppo eterogeneo di professionisti.

I due *focus* hanno avuto la caratteristica di *full group*, ovvero, hanno coinvolto 10 e 12 persone e tre ricercatori dai seguenti ruoli: due osservatori e un moderatore che è intervenuto per agevolare l'andamento della discussione, contrastare deviazioni dal tema, sollecitare ed equilibrare gli interventi. Le domande stimolo, di seguito elencate, sono state individuate non agganciando immediatamente la duplice dimensione; infatti le prime fungono da sonda per verificare se il tema emerge anche in assenza di domande specifiche. Inoltre, per ragioni affini, non abbiamo utilizzato il termine inclusione per indagare la tipologia di lessico da loro utilizzata e, quindi, la concettualizzazione più rappresentativa del percorso pedagogico-culturale legato alla loro professione.

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

<sup>23</sup> Il campione di ricerca è costituito da un gruppo eterogeneo di professionisti che si prendono cura del percorso inclusivo dei bambini e delle loro famiglie (educatori, insegnanti, assistenti sociali, neuropsichiatri, insegnanti curricolari, insegnanti referenti per l'intercultura, insegnanti referenti per la disabilità, mediatori culturali e/o linguistici, Dirigenti scolastici). Hanno partecipato ai *focus group* le Referenti della ricerca (Elena Goldoni e Laura Borghi), assistenti sociali, neuropsichiatri (Servizi Sociali dell'Unione Terre d'Argine e il servizio di NPIA del distretto di Carpi), le insegnanti delle scuole dell'infanzia e delle primarie del territorio. Hanno partecipato alla compilazione del questionario gli educatori della Coop. Domus Assistenza di Modena e i mediatori culturali della coop. Caleidos di Modena e le insegnanti delle seguenti scuole: Istituto Comprensivo Carpi 2 (Modena); Istituto Comprensivo Carpi 3 (Modena); Istituto Comprensivo Carpi Nord (Modena); Istituto Comprensivo Carpi Centro (Modena); Istituto Comprensivo di Novi di Modena (Modena); Istituto Comprensivo di Campogalliano (Modena); Istituto Comprensivo di Soliera (Modena).

<sup>20</sup> Riguarda la possibilità di misurare uno stesso fenomeno in tempi e situazioni differenti.

<sup>21</sup> Riguarda una corrispondenza adeguata fra le risposte ottenute e quelle previste, in modo tale da descrivere adeguatamente il fenomeno che si intende indagare.

<sup>22</sup> Si sottolinea la collaborazione particolarmente significativa di Elena Goldoni e Laura Borghi.

2. Ci sono rapporti di collaborazione fra i vari servizi? Se sono presenti, potete descriverne le modalità?
3. Cosa succede quando alla disabilità si aggiunge la condizione di figli di migranti?
4. In che modo le due diversità influiscono nella definizione del percorso? Potete fare esempi concreti?
5. Sono previsti percorsi ad hoc per alunni con disabilità migranti o figli di migranti?

### **Analisi tematica e tracce polifoniche tratte dai focus**

L'analisi dei *focus group*<sup>24</sup> ha fatto emergere i seguenti temi che consideriamo particolarmente rilevanti sia perché fotografano un quadro essenziale per la comprensione del contesto e la costruzione del questionario, sia per l'apporto riflessivo sollecitato durante il flusso narrativo condiviso dai partecipanti (vedi Appendice).

### **Analisi dei dati: lo strumento del questionario**

Come già presentato nei paragrafi precedenti, il progetto di ricerca ha indagato, attraverso un approccio quali-quantitativo, come la presenza di alunni disabili figli di migranti influisca sulla pratica dell'integrazione/inclusione scolastica nel territorio dell'Unione delle Terre D'Argine.<sup>25</sup> Gli stru-

menti qualitativi e quantitativi utilizzati hanno permesso di ricostruire in maniera maggiormente completa gli aspetti che caratterizzano il contesto di riferimento.

In questo contributo evidenziamo i principali risultati che sono emersi dall'analisi dei dati nella parte quantitativa della ricerca, cioè dai questionari.

Oltre, infatti, allo strumento del *focus group*, è stato realizzato un questionario a domande a risposta multipla, chiuse e aperte inviato a professionisti che lavorano con bambini con disabilità figli di migranti. A ciascuno è stato chiesto di compilare il questionario, riferendosi agli alunni con disabilità figli di migranti presenti in classe nell'anno scolastico 2015-2016. I questionari sono stati implementati on line e ciò ha permesso una maggiore flessibilità nella compilazione degli stessi. Sono stati sottoposti a una testatura preliminare per accertarne la completezza e la comprensibilità su un campione di professionisti.

Gli *item* del questionario facevano riferimento alle tre macro-sezioni di seguito elencate.

- 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.

Gli *item* delle diverse sezioni sono stati formulati dopo aver consultato la letteratura esistente. In particolare, si è fatto riferimento a una delle pochissime ricerche esistenti in Italia, condotta sul territorio bolognese e coordinata dalla Prof.ssa Roberta Caldin nel 2008-2010, rispetto alla quale si è cercato di restare molto fedeli, anche per poter, in un secondo momento, confrontare alcuni dati, considerando gli anni trascorsi da quella

<sup>24</sup> 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*.

<sup>25</sup> L'Unione delle Terre d'Argine comprende i quattro comuni di: Campogalliano, Carpi, Novi di Modena, Soliera.



ricerca e il diverso territorio di attenzione, pur sempre emiliano.<sup>26</sup> Gli item sono stati definiti anche dopo aver analizzato in modo approfondito il *focus group* realizzato nel territorio di indagine che è stato molto prezioso 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, anche se informali. Gli item, infine, sono stati condivisi anche con gli esperti del coordinamento e della direzione scientifica della ricerca stessa.

## Il contesto: professionisti e alunni

Il gruppo di ricerca, come abbiamo indicato nella descrizione del campione, 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.

Dopo aver inviato il questionario agli Istituti scolastici e ai servizi del territorio, con richiesta di diffusione ai professionisti che lavorano con bambini con disabilità figli di migranti, il gruppo di ricerca ha esaminato i dati emersi.

Il primo gruppo, delle cui risposte principali presentiamo qui l'elaborazione, è composto da 30 persone di cui 29 femmine e un maschio. Questo dato risulta essere in media con i dati nazionali che vedono aumentare sempre più il

numero di donne collocate negli ambiti lavorativi propri della cura e dei servizi rispetto alle figure maschili che sono sempre più in calo. I dati ISTAT del 2014, infatti, rileva come le donne siano complessivamente più impegnate nel lavoro di cura rispetto agli uomini, sia in valore assoluto (8,4 milioni di donne contro 6,8 milioni di uomini), che in termini percentuali sulla popolazione di riferimento (il 42,3% delle donne contro il 34,5% degli uomini) (ISTAT, ottobre 2014). Questo dato si può collocare all'interno di una fotografia più complessiva in cui è possibile leggere le variazioni tendenziali assolute — in migliaia di unità — di genere negli anni 2012-2016.

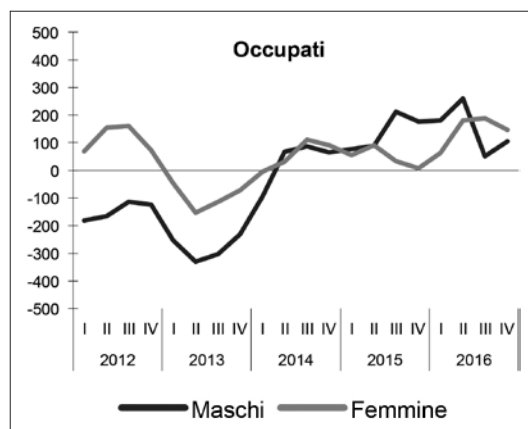


Fig. 1 Occupati per sesso e per regime orario, dipendenti per carattere dell'occupazione e occupati per posizione professionale (Fonte: ISTAT, *Rilevazione sulle forze di lavoro*, *Annuario statistico italiano*, 2017).

A livello europeo, negli ultimi anni, si registra una ripresa dell'occupazione che si concentra proprio nell'ambito dei servizi in generale tra cui quelli educativi, cioè in quell'ambito in cui c'è maggiore presenza di occupazione femminile (ISTAT, 2017, p. 145). Infatti, oltre il 95% della crescita di occupati dell'ultimo anno è concentrata nei servizi, settore in cui i livelli occupazionali

<sup>26</sup> La ricerca di Caldin, descritta nel volume *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive* (Caldin, 2012b), ha considerato, oltre alla letteratura internazionale, anche la ricerca condotta da Goussot nel territorio di Cesena: *Bambini «stranieri» con bisogni speciali. Saggio di antropologia pedagogica*, (Goussot, 2011).

superano di oltre mezzo milione quelli del 2008 (ISTAT, 2017, p. 148). L'incremento delle professioni qualificate e tecniche nell'ultimo anno ha riguardato in misura più accentuata le donne e in valori assoluti, tra i comparti, i servizi alle imprese e all'istruzione (ISTAT, 2017, p. 150).

Nel nostro caso, le professionalità coinvolte sono state: insegnanti di sostegno (40%), personale educativo assistenziale (PEA) (30%), insegnanti curricolari che hanno in aula bambini migranti con disabilità (23,33%). Inoltre, sono presenti un pedagogista e un educatore professionale territoriale.

Significativo il dato che emerge relativamente all'anzianità di servizio nel ruolo dichiarato del gruppo di riferimento, perché risulta essere estremamente vario. Si va da un minimo di un anno di servizio a un massimo di 35 anni. La media, dunque, risulta essere 8,5 anni con risposte che arrivano da persone appena entrate nella scuola e da altre che sono presenti da molto tempo.

Il titolo di studio più alto in possesso delle persone coinvolte è il diploma di scuola superiore (53%), seguito dalla laurea specialistica/magistrale (36,7%) e dalla laurea triennale (6,7%) con un'unica persona che ha anche un master universitario. 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 di Diploma Magistrale o Diploma di Liceo Socio-Psico-Pedagogico, conseguito entro l'anno scolastico 2001-2002 (DM 10 marzo 1997).

I bambini con disabilità, figli di migranti che sono presi in carico dalle figure professionali coinvolte nel questionario sono 33 maschi e 15 femmine. Confrontando i dati relativi all'età e alla classe frequentata è stato possibile rilevare un progressivo aumento di età a partire dalla classe terza,

per innalzarsi progressivamente in quarta e in quinta. Questo evidenzia come non vi sia sempre corrispondenza tra età anagrafica e età della classe nella quale i bambini dovrebbero essere inseriti.

I ricercatori poi, nel sondare la qualità della presenza di questi alunni a scuola, hanno considerato la frequenza all'attività scolastica che, come si nota nella figura 2 risulta essere, per la maggior parte dei casi, costante (79%).

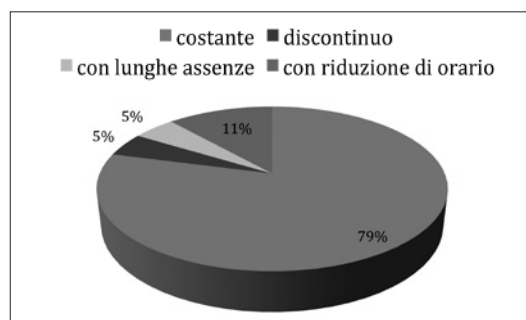


Fig. 2 Frequenza all'attività scolastica da parte degli alunni migranti con disabilità.

Nelle situazioni in cui vengono rilevati discontinuità, lunghe assenze o riduzioni di orario, questi, secondo l'osservatorio dei rispondenti, sono dovuti principalmente a due aspetti: ai viaggi nel Paese d'origine oppure alla salute limitata dell'alunno, quindi vengono legati al quadro clinico del bambino. 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, sono state decise dal neuropsichiatra di riferimento, oppure sono dovute alla frequenza a centri specifici durante l'orario scolastico o, ancora, al troppo affaticamento che non può essere richiesto al bambino.

Incrocando i dati relativi alle figure professionali e al numero di bambini considerati

si è potuto vedere che la percentuale di insegnanti specializzati per le attività di sostegno prevista per questi bambini con disabilità è in media con il numero di insegnanti specializzati assunti in Emilia Romagna, essendo il rapporto poco più di 1,3 (tabella 1).

**TABELLA 1**  
**Numero medio di alunni con disabilità per insegnante di sostegno. Anno scolastico 2015-2016 (Fonte: ISTAT)**

REGIONE	SCUOLA PRIMARIA	TOTALE
Piemonte	1,46	1,53
Valle d'Aosta	1,63	1,71
Lombardia	1,81	1,82
P. A. Bolzano	3,62	4,71
P.A. Trento	2,09	2,25
Veneto	1,70	1,78
Friuli-V.G.	1,32	1,51
Liguria	1,89	1,78
Emilia-Romagna	1,78	1,78
Toscana	1,42	1,43
Umbria	1,54	1,55
Marche	1,51	1,56
Lazio	1,58	1,60
Abruzzo	1,62	1,65
Molise	1,13	1,17
Campania	1,50	1,50
Puglia	1,45	1,49
Basilicata	1,32	1,36
Calabria	1,24	1,29
Sicilia	1,54	1,58
Sardegna	1,21	1,31
<b>Italia</b>	<b>1,59</b>	<b>1,63</b>

Le due caratteristiche che contraddistinguono i bambini presi in considerazione, come indicato precedentemente, sono l'essere figli di migranti e avere una disabilità. Abbiamo ritenuto essenziale chiedere ai professionisti che andavano compilando il questionario se erano a conoscenza del Paese di nascita del bambino e dei suoi genitori e se conoscevano la diagnosi di disabilità. I dati rilevati, interessanti dal punto di vista sociologico e per la lettura del contesto, sono degni di nota anche nella loro totalità. Infatti, grazie alle molte risposte ricevute in questi due item e grazie al fatto che la maggior parte di queste risposte sono complete, siamo in grado di affermare che le persone che hanno compilato il questionario sono molto attente e consapevoli.

Per quanto riguarda, dunque, il gruppo di bambini considerato questo lo stato dell'arte che si presenta (tabella 2).

Per capire le prassi relative all'inserimento di questi alunni nell'attività scolastica, dato ritenuto particolarmente importante dai ricercatori, era stato pensato un *item* che chiedesse esplicitamente quale fosse stato il momento dell'anno in cui questi bambini erano stati inseriti.

Sono state date risposte per 41 dei 47 bambini che fanno parte dell'indagine e dalle risposte emerge che la prassi consolidata è quella di inserire i bambini all'inizio dell'anno (93%), anche se non mancano delle eccezioni in cui la situazione ha richiesto un inserimento ad anno scolastico iniziato (7%).

Volendo, inoltre, indagare quanto profonda fosse la conoscenza dei bambini con cui i professionisti contattati lavorano, è stato chiesto loro se fossero a conoscenza della diagnosi dei bambini stessi, dalla quale poi derivano le certificazioni/invalidità<sup>27</sup> e le strategie didattiche.

<sup>27</sup> La certificazione di handicap in base alla legge 104/92 è quella che certifica la situazione di svantaggio sociale

**TABELLA 2**  
Paese di nascita degli alunni migranti con disabilità e dei loro genitori

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	22	India	2	India	2
Marocco	2	Ghana	3	Italia	3
Pakistan	12	Marocco	7	Kosovo	1
Polonia	1	Pakistan	14	Marocco	6
Tunisia	2	Polonia	2	Nomade	1
		Sri Lanka	1	Paesi dell'est	1
		Romania	1	Pakistan	14
		Tunisia	4	Polonia	1
		Kosovo	1	Romania	1
		Nomade	1	Sri Lanka	1
		Paesi dell'Est	1	Tunisia	4
				Non conosciuto	2

Tutti i rispondenti al questionario conoscono la diagnosi dei bambini con cui lavorano nonché la sua tipologia.<sup>28</sup>

derivante dalla disabilità o menomazione e dal contesto sociale di riferimento (art.3, co.1). L'handicap viene considerato grave quando la persona necessita di un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione (art.3, co.3). La presenza di questa certificazione dà accesso all'erogazione di alcuni servizi e ad alcuni benefici. La certificazione di invalidità in base alla legge 118/78 è quella che certifica la difficoltà a svolgere alcune funzioni tipiche della vita quotidiana o di relazione, a causa di una menomazione o di un deficit psichico o intellettuale, della vista o dell'udito.

<sup>28</sup> Le diagnosi che emergono, citando letteralmente quanto scritto dai rispondenti, sono: «Danni neurologici che compromettono il linguaggio e la deambulazione causando episodi di epilessia; Osteogenesi imperfetta;

Tetraplegia spastica; Sindrome di William; Autismo; Paralisi cerebrali; Cefalea cronica, malformazioni congenite del cranio; Sindrome di Down, ritardo mentale grave e emigrazione e sradicamento sociale grave; Paralisi cerebrale infantile: tetraparesi spastico-distonica ICD10; Ipoacusia bilaterale; Sordità; Ipoacusia Neurosensoriale; Danni neurologici che compromettono il linguaggio e la deambulazione causando episodi di epilessia; Ritardo mentale; Lieve ritardo cognitivo; Ritardo mentale medio; Ritardo mentale grave; Ritardo mentale grave con microcefalia; Ritardo mentale grave con compromissione comportamentale e trisomia 18; Importante ritardo in tutte le funzioni F80.1: disturbo del linguaggio espressivo, F80.2: disturbo della comprensione del linguaggio, F83: disturbi evolutivi; Iperattivo, disturbo condotta; Oppositivo provocatorio con disturbo del linguaggio e della comprensione; F83 Disturbi evolutivi misti associati a epilessia; Disturbo del linguaggio espressivo — disturbo della comprensione del linguaggio — disturbi evolutivi delle abilità

L'elenco delle diagnosi di disabilità (ma anche di disturbi), che abbiamo messo in nota, è stato fonte di molte riflessioni da parte dei ricercatori. A monte era stato deciso di non proporre a chi avrebbe risposto al questionario i codici ICD 10 per conoscere le tipologie di deficit attribuite a questi alunni, in fase di valutazione diagnostica. Questa scelta era stata fatta per poter sondare, pur in minima parte, come il linguaggio specialistico fosse entrato o meno a scuola dopo più di quarant'anni di integrazione scolastica. Le persone che hanno risposto al questionario sono professioniste attente e motivate positivamente verso il proprio lavoro. Eppure, leggendo le risposte a questo semplice item si possono notare come coesistano precisione di linguaggio (c'è chi ha indicato il codice ICD10 di sua iniziativa) e inesattezze o comunque approssimazioni importanti.

## I documenti scolastici

Dopo aver proposto domande più specificamente rivolte a recuperare informazioni sugli alunni, il questionario proseguiva con domande che avrebbero permesso ai ricercatori di comprendere maggiormente 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),

Rispetto al PDF emerge che i professionisti che hanno risposto hanno partecipato alla

stesura di 26 di essi, mentre a 18 PDF non erano presenti alla stesura, ma sono stati letti quasi tutti. Il *quasi* ci fa riflettere in quanto emerge che il 15% dei PDF non siano neppure stati letti dai professionisti contattati tramite il questionario. Probabilmente, a un occhio esperto di ambito scolastico e dei servizi, che l'85% 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 nel momento in cui si lavora con una persona con disabilità. Oppure, potrebbe significare che ci sono ancora delle difficoltà nel rendere fruibili tali documenti ai professionisti.

Diversa situazione è invece per il PEI che è scritto da 32 dei professionisti coinvolti e solo il 4% di tali documenti non è letto dagli stessi professionisti.

Entrambi i documenti risultano essere scritti in italiano, ma, in un caso particolare di una famiglia cinese essi vengono esposti in presenza di una mediatrice culturale cinese. A questo proposito, il 33% dei professionisti afferma che la presenza del mediatore linguistico-culturale avviene attraverso colloqui con le famiglie o, in qualche altra situazione, interviene comunicando informazioni.

Nel questionario, a questo punto, viene aperta una parte riguardante il coinvolgimento della famiglia nella redazione del PEI, vengono indagate le eventuali motivazioni che non permettono un pieno coinvolgimento e vengono indicati, tra i principali interventi dei PEI, quelli ritenuti prioritari dai professionisti. I dati relativi a questi aspetti non verranno analizzati in questo contributo che, invece, ha lo scopo di presentare gli elementi che hanno a che vedere anche con gli aspetti interculturali di queste particolari situazioni.<sup>29</sup>

scolastiche non specificate; Disturbo della comprensione, del linguaggio, ritardo psico motorio; Disturbo comprensione del linguaggio s. di Williams; Disturbo del linguaggio; Disturbo del linguaggio espressivo; A.D.H.D.»

<sup>29</sup> In questo breve contributo le altre aree che non verranno esposte riguardano la presenza di accordi di rete, la loro composizione e le modalità di lavoro; la conoscen-

Ecco, dunque, che si giunge alla parte del questionario caratterizzata maggiormente dalla presenza di alcune domande aperte.

Innanzitutto, è stato chiesto di indicare gli ambiti operativi interculturali, promossi dal PEI e conosciuti dagli scriventi. La risposta è stata compilata da 17 professionisti i quali hanno individuato diverse tipologie di attività sia individuali sia in piccoli gruppi, proposte sia con personale della scuola sia con l'ausilio di personale esterno. Molte di esse sono pratiche e manuali a carattere sportivo, formativo, culturale e 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. L'apprendimento che viene veicolato in questi casi avviene attraverso l'utilizzo di oggetti e all'interno di situazioni di interazione reali, ma anche di gioco. Sono certamente «protagonisti» i laboratori molto citati e con dovizia di particolari. Specificatamente, vengono passati in rassegna laboratori di lettura e di animazione; d'immagine; di pittura; manuali con vario tipo di materiale; di teatro; di psicomotricità, di italiano lingua 2; di musica; di lavorazione con argilla; creativi; di cucina; di cura dell'orto e dell'area cortiliva.

Vengono menzionati anche precisi progetti come, ad esempio, il progetto «Muoviti muoviti».<sup>30</sup> La varietà delle risposte ha permesso ai ricercatori di evincere come la

didattica attiva e un approccio laboratoriale siano gli strumenti principi scelti dai professionisti coinvolti nel momento in cui debbono individuare strategie, modalità, ma ancor più tecniche e metodi, utili a sviluppare delle abilità e a far apprendere delle conoscenze che si possano basare non solo sull'esperienza, ma anche sull'incontro con l'altro. «Altro» che in certi casi è «diverso». In questo caso la diversità diviene doppia in quanto è la somma data dalla disabilità e dalla provenienza della propria famiglia. Le modalità concrete di lavoro collettivo che vengono elencate, possono rientrare nei gruppi cooperativi o nella didattica aperta o laboratoriale che può trovare 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.

Altra questione nodale affrontata è stata quella 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 20% 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 il concetto di autonomia sia divenuto un concetto pensato da molti.

Come afferma Canevaro «L'autonomia deve essere una proposta per tutti, senza discriminazioni. E dobbiamo capire che, come ogni proposta, può essere favorita ostacolata dal tempo storico in cui si trova a vivere» (2009, p. 1). 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 per-

za dei contenuti del PTOF/Manifesto pedagogico e la conoscenza di progetti di istituto, per le famiglie di alunni migranti con disabilità.

<sup>30</sup> Il progetto «Muoviti muoviti» è stato descritto anche in fase di *focus group*. Si tratta di un progetto che coinvolge tutti i bambini che frequentano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e le prime due classi della scuola primaria. Attraverso lo sviluppo relazionale, psicologico, affettivo e il potenziamento delle capacità motorie di base, si propone ai bambini un'esperienza che li aiuti a scoprire il proprio corpo e le infinite possibilità motorie che esso ci offre.

sonale. Le riflessioni presenti nelle risposte del questionario sembrano proprio ricalcare quanto proposto da Pavone (2014), quando esplicita come la costruzione dell'identità possa essere intesa come un processo teso alla ricerca di un equilibrio, mai definitivo, che si snoda lungo un'asse che prevede, allo stesso tempo, assimilazione e differenziazione, identificazione e distinzione dagli altri.

## Il rapporto con le famiglie

Nella sezione successiva del questionario sono stati inseriti alcuni aspetti legati al rapporto con le famiglie, perché l'alleanza con esse è ritenuta strategica dai ricercatori convinti che «il ruolo educativo dei genitori nei primi mesi e anni del bambino [...] è di vitale importanza: è in seno alla famiglia che il bambino impara a conoscere, giocare, relazionarsi; qui vengono poste le basi per tutti i successivi rapporti col mondo esterno» (Caldin, 2015, p. 97).

La prima tra queste domande ha cercato di individuare, nella prassi quotidiana, quali fossero le figure professionali maggiormente incontrate dalle famiglie di bambini migranti

con disabilità. Il quadro che ne emerge, come si può ben notare dalla tabella 3, è che l'insegnante specializzato per le attività di sostegno è sicuramente 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 personale altrettanto accessibile alla famiglia. Da qui l'importanza assoluta di una continua interazione tra queste due figure e di una definizione sicura delle loro competenze professionali, al fine di non creare confusioni sia ai bambini sia alle famiglie: se questo avvenisse, questi ultimi avrebbero maggiori difficoltà a porre richieste corrette alla persona adeguata. Dalla tabella 3, a partire da queste due figure professionali, nasce l'auspicato e difficile lavoro di rete, oggi ancor più necessario, soprattutto in situazioni nelle quali sono presenti delle disabilità.

Nel rapporto con le famiglie, secondo gli studi letti e la letteratura considerata, è essenziale che il linguaggio dei vari documenti, ma anche delle «comunicazioni scola-famiglia» come anche dei colloqui, sia chiaro e condi-

**TABELLA 3**  
Frequenza di incontro tra le famiglie e le categorie professionali indagate

	MAI	RARAMENTE	SPESSE	SEMPRE
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%

viso. Per questo abbiamo realizzato un focus proprio sul linguaggio. Nella prima domanda, è stato chiesto ai professionisti se, a loro giudizio, il linguaggio che loro stessi e i colleghi utilizzano nell'incontro con le famiglie risulta accessibile alle famiglie stesse. Il dato che un po' sorprende è che il 30% dei professionisti ritiene che il linguaggio utilizzato non venga compreso.

Immaginando che una percentuale avrebbe potuto scegliere questa risposta, i ricercatori hanno provato ad aggiungere una domanda che offrisse la possibilità di far emergere ulteriori modalità comunicative che potrebbero aiutare le famiglie migranti di bambini disabili nella comprensione del linguaggio specifico (PEI, PTOF, 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 che fosse sempre presente a scuola. Questo perché l'incidenza delle famiglie migranti con bambini che frequentano la scuola primaria, come abbiamo visto nella prima parte di questo contributo, è una percentuale significativa. Molti altri aggiungono che è essenziale saper spiegare in modo semplice, aggiungendo qualche colloquio, utilizzando in qualche caso eventualmente l'inglese o la forma scritta. C'è, infine, chi è convinto dell'importanza di un lavoro di équipe non solo interno alla scuola, ma anche con i professionisti esterni, come il logopedista o il neuropsichiatra, affinché il messaggio che viene proposto sia percepito da tutti come «coerente».

Interessante è stata anche la lettura delle strategie che sono indicate come messe in pratica perché ritenute utili per comunicare. Oltre a ribadire alcune proposte indicate nelle risposte precedenti, viene aggiunta qualche prassi molto operativa quali scrivere su un quadernino le informazioni; comunicare anche

con un membro della famiglia, per esempio un fratello maggiore, in grado di capire bene l'italiano; calendarizzare incontri per rendere partecipi i genitori delle conquiste dei propri figli; richiedere informazioni su situazioni o problematiche familiari che permettano di interpretare atteggiamenti o comportamenti dei figli; aiutare le famiglie nel disbrigo delle pratiche burocratiche con Asl, Inps e con altri Enti; utilizzare l'empatia; mostrare gli ausili e i materiali utilizzati a scuola; formulare semplici frasi accompagnate da immagini.

## Conclusioni

Il progetto di ricerca di cui in questo contributo si tratta, oltre ad avere visto la presenza di diversi strumenti di indagine, come *focus group* e questionari, vorrebbe procedere con il tratteggio di indicazioni utili a stilare una sorta di vademecum, delle linee guida, per i professionisti che lavorano con bambini con disabilità, figli di migranti. In tal senso, si è voluto dare spazio anche nel questionario a una domanda relativa all'indicazione da parte dei rispondenti di quali contenuti, a loro avviso, sarebbe importante fossero presenti.

Le risposte a questo interrogativo sono state ampie e i ricercatori le hanno 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 al questionario, non dovrebbero essere dimenticate, ma, al contrario, dovrebbero essere presenti. La ricchezza di queste figure sta a indicare come ci sia consapevolezza della ricchezza che il lavoro in rete può e potrebbe dare. Si tratta, in particolare, di: mediatore culturale; logopedista; fisioterapista.

Nell'area «bambino e sua famiglia» sono stati raggruppati tutti gli elementi che ri-



guardano 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 (sportive, culturali, ecc.); spiegare quali sono le figure professionali che lavorano con il bambino; spiegare l'utilità dei documenti che vengono redatti; condividere quali strategie possono essere attivate nel lavoro con il bambino; promuovere attività ludiche; fare incontri settimanali/mensili con mediatori e professionisti; essere un'équipe affiatata e in accordo sulle attività decise; proporre corsi di formazione per educatori sulla disabilità; rendere le informazioni più accessibili alle famiglie, rispetto ai loro personali bisogni.

Infine, nell'area «concetti», sono stati riuniti tutti quei termini e concetti, anche

ombrello, che ricordano come anche il linguaggio sia importante quando si tratta di temi specifici quali quelli oggetto di quest'indagine: inclusione; integrazione; pari opportunità; progetto di vita.

Formalmente, le prossime fasi della ricerca prevedono, dopo un primo momento di disseminazione dei risultati raggiunti attraverso l'analisi dei dati quali-quantitativi, la redazione di un vademecum o di alcune indicazioni da rendere disponibili alle figure professionali che operano nel territorio delle Terre D'Argine con bambini migranti con disabilità e le loro famiglie. Informalmente, ci si attende che la ricerca abbia contribuito e contribuisca a mantenere vigile l'attenzione sul funzionamento della rete territoriale, così importante in quest'ambito di lavoro, ma anche a destare nel contesto nazionale interrogativi nuovi rispetto alla «categoria» delle persone migranti con disabilità che, a detta dei servizi, sembra, almeno in alcune zone del Paese, essere in aumento. L'obbligo a utilizzare il condizionale in questa conclusione di contributo è posto dal fatto che, a oggi, non ci risulta esistano precise banche dati disponibili che considerino queste due variabili.

## Disability and migration: Interweaving inclusion in primary school

### Abstract

The paper presents the results of an empirical survey that involved teachers, educators and other figures working in a network (Unione delle Terre D'Argine, Italy) supporting children with disabilities attending primary school. The life projects of pupils with disabilities, of school age, include both criteria and interventions of a scholastic character and those of socialisation and education, but what happens when the pupils with disabilities are migrants? Let's have a look at the results of the survey (focus group and questionnaire), which involved qualitative and quantitative methods of detection and analysis, making a more integrated and complete analysis of the data possible. From a preliminary analysis, it seems clear that even if processes of reflection and awareness were activated regarding the necessity and urgency of considering the double condition of diversity, it is still necessary to outline explicitly and specifically new «guidelines» or new «paradigms», which, by interweaving disability and migration, could effectively guide teachers and operational groups in the delicate and complex path of inclusion and integration.

### Keywords

Disability, migration, interlacements, primary school, inclusion, integration.

### Autore per corrispondenza

Valeria Friso  
 Università degli Studi di Bologna  
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin»  
 Via Filippo Re, 6  
 40126 Bologna  
 E-mail: valeria.friso@unibo.it

### Bibliografia

- AA.VV. (2004), *We are all unique and yet more alike than we imagine. A book about disability, ethnicity, reception and treatment*, Stockholm, The cooperation group for ethnic association in Sweden, SIOS.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino.
- Bauman Z. (2006), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Bogdan R. e Biklen S.K. (2007), *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*, New York, Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Bolognesi I., Goussot A., Caldin R., Balsamo C., Mei S., Cima R., Zerri C. e Rullo E. (2011), *Disabilità e diversità culturale*, Trento, Erickson.
- Caldin R. (2012a), *Servizi educativi e sanitari nell'incontro con genitori migranti di bambini disabili. Riflessioni ed esperienze, tra alleanze e disalleanze*. In M. Contini (a cura di), *Disalleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci.
- Caldin R. (a cura di) (2012b), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori.
- Caldin R. (2014), *Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families*, «ALTER», vol. 8, n. 2, pp. 105-117.

- Caldin R. (2015), *Famiglia e sviluppo delle autonomie*. In D. Ianes e A. Canevaro (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson*, Trento, Erickson, pp. 95-98.
- 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.
- Canevaro A. (2009), *La vita indipendente. Sconfinamenti*, <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, USA, Author.
- Creswell J.W. (2014), *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, CA, USA, SAGE.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Fondazione Migrantes, *Rapporti Immigrazione, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016*, [www.migrantesonline.it](http://www.migrantesonline.it) (consultato il 28/12/2017).
- 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.
- Goussot A. (a cura di) (2011), *Bambini «stranieri» con bisogni speciali. Saggio di antropologia pedagogica*, Roma, Aracne.
- ISTAT (2017), *Annuario statistico italiano 2017*, Roma, Istat.
- 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, USA, CAST.
- Moro M.R. (2001), *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, Paris, PUF.
- Moro M.R. (2002), *Enfants d'ici, venus d'ailleurs. Naitre et grandire en France*, Paris, La Découverte.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.
- Saukko P. (2005), *Methodologies for cultural studies. An integrative approach*. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, USA, SAGE.
- Savia G. e Mulè P. (2015), *Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA). Linee guida: testo completo*, [www.udlcenter.or](http://www.udlcenter.or) (consultato il 28/12/2017).
- Semeraro R. (2011), *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. IV, n. 7, pp. 97-106.

## APPENDICE

**ANALISITEMATICA****ACCORDI DI RETE E ACCORDI DISTRETTUALI**

Sono noti al gruppo dei partecipanti che concordano circa la loro funzione di orientare azioni di collaborazione fra servizi del territorio e la realizzazione di molteplici progetti.

**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 di collaborazione tra i servizi sociali, i servizi della psichiatria e il Comune e l'amministrazione e le scuole; uno sa 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", offerto 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 significativo, per studiare anche le risposte sui diversi casi, perché, come si diceva prima, la disabilità è un campo sempre in movimento e quindi 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 del ragazzo» (4).*

*«Da circa quattro anni abbiamo costruito un progetto insieme all'Assessorato e all'Istituzione del Comune di Carpi insieme alle componenti scolastiche; un progetto che ha avuto un valore molto grande, con tante difficoltà di cui stiamo ancora prendendo atto, è quello dell'inserimento dei ragazzini con multi-disabilità complesse, che molto spesso vanno negli istituti, e abbiamo costruito questo progetto con l'attivazione praticamente di tutta una serie di interventi direttamente sulle scuola da parte del nostro servizio non in ambulatorio» (2).*

*«Parlo come servizio sociale inteso in senso ampio. La domanda mi spiazza in un certo qual modo, nel senso che quando nel servizio sociale si parla di disabili non si parla di disabili minori: questo mi pare utile da rilevare. [...] e quindi avere davanti bimbi disabili, nella mia categoria mentale di cui mi scuso, è una categoria di servizio minori e famiglia; questo non vuol dire che non ci occupiamo di bambini disabili, ma nel nostro modo di operare è il contesto della famiglia che viene considerato, quindi non esiste un servizio sociale «minori-disabili»... e anche per fortuna, dico io, perché a forza di fare sotto-categorie poi diventa complicato, quindi esiste il lavoro del servizio sociale nell'ambito della famiglia» (5).*

**RIPENSARE AL RUOLO DEL MEDIATORE**

Una figura ritenuta diffusamente rilevante nell'accoglienza dei bambini e delle loro famiglie, nella mediazione linguistico-culturale, che necessita però di formazione specifica atta a intrecciare le due dimensioni.

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

*«Il ruolo fondamentale da ripensare, da rivedere, 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 davvero diventano una difficoltà per creare reale integrazione non solo linguistica, ma anche poi realmente un elemento di disabilità» (3).*

*«Anche il fronte culturale è vastissimo e di difficile codifica e appunto i mediatori, per ricollegarmi anche con il progetto DSA: quest'anno questo progetto portato avanti da una logopedista della zona, che ha voluto indagare meglio su quelle che erano le abitudini linguistiche, ma anche familiari, e sul progetto di vita stesso dei bambini di prima e seconda elementare, e appunto in questo c'è stato un po' un'apertura. Il ruolo dei mediatori è veramente da ripensare come scuola e come servizio» (4).*

*«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 dal nostro punto di vista, non solo il vostro, dei mediatori, se prima non hanno fatto una formazione che permetta loro di essere veramente di aiuto, perché a volte non lo sono e allora meglio un traduttore» (2).*

## DISABILITÀ E MIGRAZIONE

Emerge un quadro di maggior complessità quando alla disabilità si aggiunge la dimensione legata alla migrazione. In particolare nella stesura del PEI, nella classificazione/definizione in categorie diagnostiche, nelle incomprensioni comunicative dovute anche alla lingua, nella percezione, vissuta con allarme, di un maggior numero di bambini e bambine migranti con disabilità in alcune scuole e nella difficoltà di comprendere (in particolare quando non si ha ancora una diagnosi funzionale) se le difficoltà sono legate a una o all'altra dimensione.

## 3. 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 io la uso lo stesso, quale delle sue situazioni ha un peso maggiore nel momento in cui io vado a pensare al PEI?» (1).*

*«Mi rivedo molto in quello che state dicendo, perché seguo due bambini che vengono dalla Cina e tutti e due sono sordi; posso dire che nella mia scuola primaria tutti i bimbi che sono certificati vengono da Paesi stranieri. Quindi io tutti i giorni mi trovo davanti soprattutto bambini cinesi sordi: come conciliare l'aspetto della disabilità e l'aspetto della multiculturalità? Nella scrittura del PEI c'è da tenere in conto tutti e due i fattori» (7).*

*«Abbiamo visto che il tasso d'incidenza maggiore sulle disabilità e sulle patologie di tipo medico-sanitario — intendo paralisi cerebrale, sindromi disgenetiche, ritardi mentali, patologie neurologiche — è il maggiore dai 12 ai 18; da questa stima che ho fatto molto sommaria, poi abbiamo subito la problematica del disturbo del comportamento e i disturbi emozionali e delle problematiche sociali, ma visto che le problematiche sociali sono delle categorie diagnostiche che non vediamo sempre, è quindi poco attendibile il dato, perché l'asse 5 è una classificazione che non usiamo [...], noi vediamo una situazione abbastanza complicata per quanto riguarda i bambini stranieri» (8).*

«Io vorrei esprimere una criticità per collegarmi a quello che diceva la dottoressa: il fatto che, appunto, 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 per me e nel futuro lo sarà ancora di più, perché abbiamo anche realtà che non sempre ci permettono una reale integrazione; mi spiego meglio: ad esempio, a Novi c'è una scuola d'infanzia dove ci sono solo bambini stranieri o, o una scuola d'infanzia dove ci sono due sezioni di soli bambini italiani; quando c'è questa grande difficoltà, ancora di più diventa difficile capire bene il confine e tante volte ci si trova disarmati, "sconquassati"» (6).

«L'insegnante chiede l'intervento del referente intercultura, 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).

### **DIFFICOLTÀ DI COMUNICAZIONE CON LE FAMIGLIE MIGRANTI**

Si segnalano difficoltà non solo dovute all'incomprensione della lingua, ma legate alla linguaggio utilizzato dalla scuola, al tipo di rapporto (di fiducia o diffidenza) instaurato fra genitori e famiglie, dalle condizioni di vita e di inserimento socio-culturale delle famiglie e dalla loro rappresentazione di disabilità.

#### **4. In che modo le due diversità influiscono nella definizione del percorso? Potete fare esempi concreti?**

«In alcune culture, non mi ricordo bene, la disabilità è vista in un certo modo: per esempio in 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 riferiva 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. Io infatti vivo due situazioni diverse, nel senso che con la famiglia di prima elementare riesco a comunicare benissimo con la mamma, la quale mi racconta anche cosa succede un po' in casa, invece con l'altro caso, quello di seconda elementare, abbiamo bisogno del mediatore culturale e quindi si fa molta fatica a collegare tutti i vari tasselli; tutto dipende secondo me dal tipo di linguaggio che si usa con la famiglia, da 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 tra docenti, ma soprattutto scuola-famiglia sia fondamentale, quindi quando ci si ritrova davanti a uno scoglio legato al linguaggio e alla comunicazione» (3).

«Se c'è un bel rapporto tra l'insegnante e la famiglia, c'è molta fiducia; è un lavoro che richiede 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. Le cose adesso stanno così: se un genitore straniero ti dà la fiducia, poi la sua fiducia ce l'hai veramente» (7).

«C'è tutto questo scenario dietro quelli gravissimi: c'è la povertà, c'è la miseria, c'è la tristezza, c'è l'isolamento, così anche progetti, come abbiamo fatto con l'associazionismo per portarli fuori, non riescono; non vanno, sono chiaramente forse diffidenti, spaventati, preoccupati o per il loro assetto culturale non possono prevedere che qualcuno faccia, quindi abbiamo situazioni di degrado, che oltre alla paralisi, oltre alla disabilità grave, hanno la miseria, che non è solo la miseria economica, che stiamo vedendo ormai anche nei disabili italiani, ma è la miseria culturale» (1).

**NON RISULTANO PERCORSI AD HOC PER BAMBINI CON DISABILITÀ MIGRANTI**

Tuttavia vengono indicate prassi relative al coinvolgimento di figure che fanno da ponte nella comunicazione: oltre al mediatore culturale, l'insegnante referente intercultura. Sono indicate progettualità, come «Muoviti muoviti e special» con l'indicazione che intervengano a favore di tutto il gruppo classe e non in modo specifico sulla disabilità e migrazione.

**5. 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 intercultura, 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, per cui dico anche questo, cioè che però la domanda che è stata fatta in realtà per noi è una domanda... 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 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 dalla prima alla terza, quindi il bambino disabile così come il bambino di recente migrazione ne usufruisce, sia l'uno che altro, è qualcosa che hanno in più» (7).*