

## **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 immigrata<sup>1</sup>, portatori di bisogni educativi speciali<sup>2</sup>, 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 sistemicità 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 sistemicità, 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 renderli 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

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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](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](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.