

**Bambini migranti con disabilità nella scuola primaria.  
Prospettive di ricerca**

**Migrant Children with disabilities in primary school.  
Research perspectives**

Valeria Friso  
PhD, Ricercatrice  
Università di Bologna

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

**Sommario**

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

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

**Abstract**

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

**Keywords:** Disability, migration, primary school, inclusion.

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

Considerando la letteratura riferita alla duplice dimensione di disabilità e migrazione, ci si rende immediatamente conto di come essa tenda a ridursi quando si tratta di comprenderle nel loro possibile intreccio. Infatti, il quadro scientifico di riferimento risulta complessivamente carente e spesso si limita a descrivere il fenomeno calibrandolo sull'una o sull'altra dimensione. Tale *gap*, circa la convergenza di queste due dimensioni, emerge anche sul piano statistico<sup>1</sup>, infatti sino al 2017<sup>2</sup> non era possibile disporre di un quadro quantitativo preciso riguardo l'effettiva presenza degli alunni migranti con disabilità frequentanti i servizi educativi e scolastici. Difatti nei

report precedenti i dati erano trattati in modo disgiunto, quindi era possibile individuare gli alunni stranieri<sup>3</sup> e gli alunni con disabilità in modo separato. È ipotizzabile che ciò fosse dovuto alla difficoltà nell'incrociare i dati e anche alla disomogeneità di designazione riferita alla persona migrante (Martinazzoli, 2012). Anche rivolgendo lo sguardo al versante legislativo possiamo riscontrare due dimensioni normate in modo distinto da due decreti: disabilità L.104/92 e migrazione L.40/98.

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

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

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

L'indagine è finalizzata a rilevare rappresentazioni, saperi e prassi educativo-didattiche messe in campo dalle insegnanti e dal gruppo operativo (come previsto dalla legge 104/92 per ogni alunno con disabilità iscritto a scuola opera collegialmente un gruppo interprofessionale), allo scopo di svelare eventuali intrecci fra disabilità e migrazione e di far emergere riflessività circa *paradigmi* e *linee guida* non sempre rispondenti alle nuove istanze determinate dalla duplice differenza. Il campione d'indagine è costituito da un gruppo eterogeneo di professionisti impegnati nel percorso inclusivo dei bambini e delle bambine migranti con disabilità delle scuole primarie dell'Unione Terre D'Argine<sup>5</sup>. Si tratta di un territorio in cui si registra un notevole incremento<sup>6</sup> di alunni migranti con disabilità con un conseguente bisogno di risposte inclusive rispondenti. Il progetto d'indagine<sup>7</sup> è stato promosso dall'Assessorato all'Istruzione dell'Unione Terre D'Argine in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M.B. Bertin", l'Università di Bologna e l'Istituto Universitario Salesiano IUSVE di Venezia-Mestre. L'indagine ha preso avvio dalla domanda iniziale espressa da Elena Goldoni e da Laura Borghi (2017), impegnate nel voler disvelare se e come la presenza di alunni con disabilità migranti ha modificato il *modello d'inclusione* storicamente utilizzato nel loro territorio.

Si tratta di uno studio esplorativo che coniuga strumenti di tipo qualitativo e quantitativo nell'ottica del *Mixed method approach* (Creswell, 2014). Il disegno d'indagine non è stato perseguito in modo rigido, ma si è flessibilmente modulato in relazione alle modifiche che lo stesso contesto richiedeva. In questa prospettiva sono stati realizzati due *focus group* con obiettivi differenti seppur collegati fra loro: il primo ha avuto un obiettivo di tipo esplorativo, determinante per entrare nel contesto e individuare le sue caratteristiche con peculiare riferimento agli aspetti legati a disabilità e migrazione, un'azione che ha permesso di intercettare elementi indispensabili per la realizzazione del questionario. Il secondo *focus group* ha avuto, invece, l'obiettivo di testare<sup>8</sup> il questionario allo scopo di renderlo più rispondente sia al contesto, sia alla domanda di ricerca. I due *focus* hanno coinvolto, rispettivamente, 10 e 12 persone e 3 ricercatori che hanno assunto i seguenti ruoli: 2 osservatori che hanno seguito un protocollo di osservazione tramite *check list* e 1 moderatore che è intervenuto per agevolare l'andamento della discussione, contrastare deviazioni dal tema, sollecitare ed equilibrare gli interventi. Le domande stimolo sono state individuate con gradualità, le prime hanno assunto la funzione di sondare se i temi emergevano anche in assenza di domande e di termini specifici, per evitare di orientare e di suggerire le risposte, nonché l'uso terminologico.

## 3. Analisi tematica dei *focus group*

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

### *Accordi di rete*

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

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

Noi abbiamo accordi che sono di rete, nel senso che sono accordi distrettuali che ci consentono e ci danno una lista di lavoro abbastanza così di collaborazione tra i servizi sociali, i servizi della psichiatria e il comune e l'amministrazione e le scuole, uno 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* offerti dal Comune e *Bambini insieme* nei quali rientrano dei laboratori che vanno dalla musica al teatro, alla *pet therapy*. (2)

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

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

### *Ruolo del mediatore*

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

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

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

Anche il fronte culturale è vastissimo e di difficile codifica e i mediatori, per ricollegarmi anche con il progetto DSA, quest'anno portato avanti da una logopedista

della zona, che ha voluto un attimo indagare meglio su quelle che erano le abitudini linguistiche, ma anche familiari e il progetto di vita dei bambini. Il ruolo dei mediatori è veramente da ripensare come scuola e come servizio. (I4)

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

#### *Comunicazione-alleanza con le famiglie migranti*

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

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

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

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

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

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

#### *Percorsi rivolti a tutti gli alunni*

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

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

C'è un momento in cui l'insegnante chiede l'intervento del referente 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, cioè io incontro un bambino a me non interessa proprio un fico secco da dove viene, che cosa fa a casa, che cosa interessa, cioè io, chiedo scusa, cioè non è un problema. (1)

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

#### *Disabilità e migrazione: due dimensioni ancora da integrare*

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

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

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

Mi rivedo molto in quello che state dicendo, perché seguo due bambini che vengono dalla Cina tutti e due sordi, posso dire che nella mia scuola primaria tutti i bimbi che sono certificati vengono da Paesi stranieri quindi con questa disabilità come conciliare l'aspetto della multiculturalità? Nella scrittura del PEI c'è da tenere in conto di tutti i due i fattori. (7)

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

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

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

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

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

#### **4. Il questionario: aree e contesto**

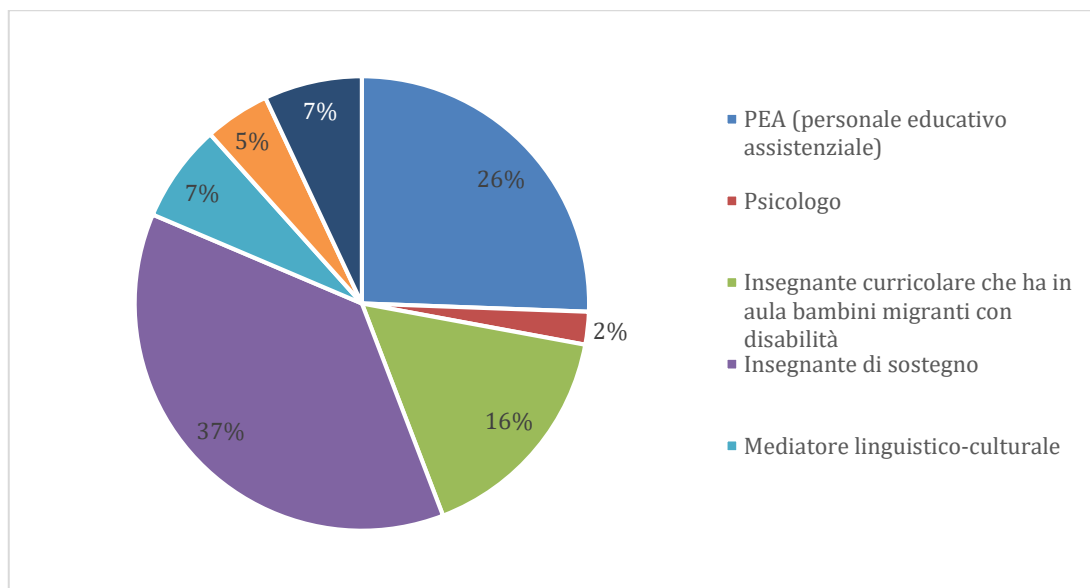
In questa seconda parte del contributo evidenziamo i principali risultati che sono emersi dall'analisi dei questionari. Come già accennato da Pileri nei paragrafi precedenti, allo strumento del *focus group* è stato affiancato un questionario semistrutturato somministrato on line a professionisti che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

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

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

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

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



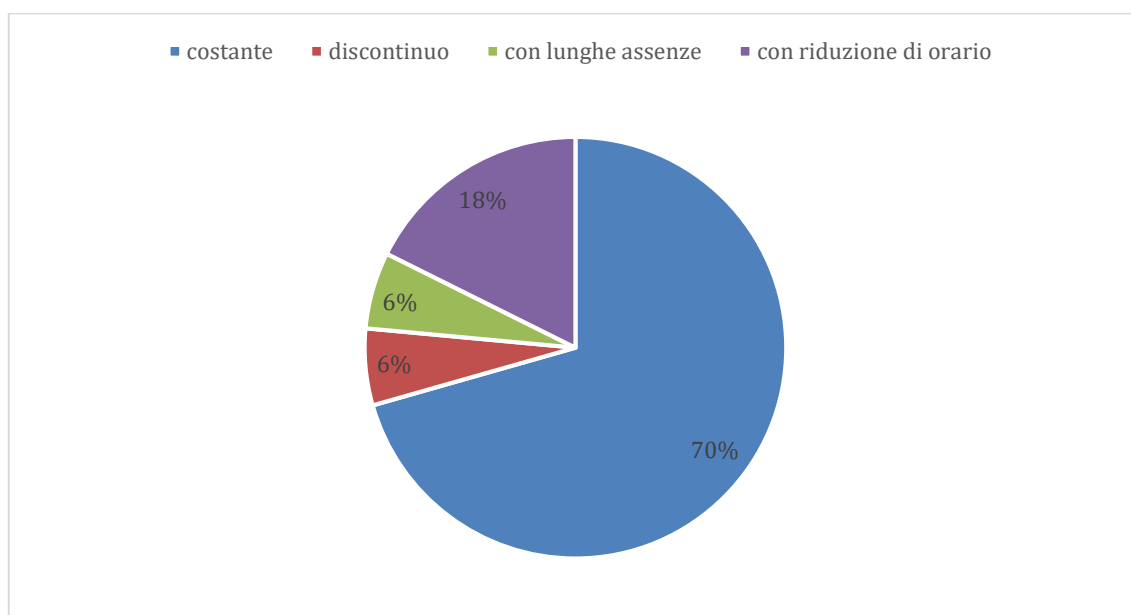
**Graf. 1: Composizione del gruppo di riferimento**

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



che metà delle persone che ha risposto al questionario siano insegnanti di scuola primaria con abilitazione avuta con il diploma Magistrale o diploma di Liceo Socio-Psico-Pedagogico, conseguito entro l'anno scolastico 2001-2002 (DM 10 marzo 1997).

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



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

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

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

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

Italia	24	Ghana	4	India	2
Marocco	1	India	2	Italia	4
Pakistan	12	Kosovo	1	Kosovo	1
Polonia	1	Marocco	8	Marocco	7
Sri Lanka	1	Nomade	1	Nomade	1
Tunisia	2	Paesi dell'est	1	Paesi dell'est	1
					1
		Pakistan	14	Pakistan	4
		Polonia	2	Polonia	1
		Romania	1	Romania	1
		Sri Lanka	1	Sri Lanka	1
		Tunisia	4	Tunisia	5
				Non conosciuto	1

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

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

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

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

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

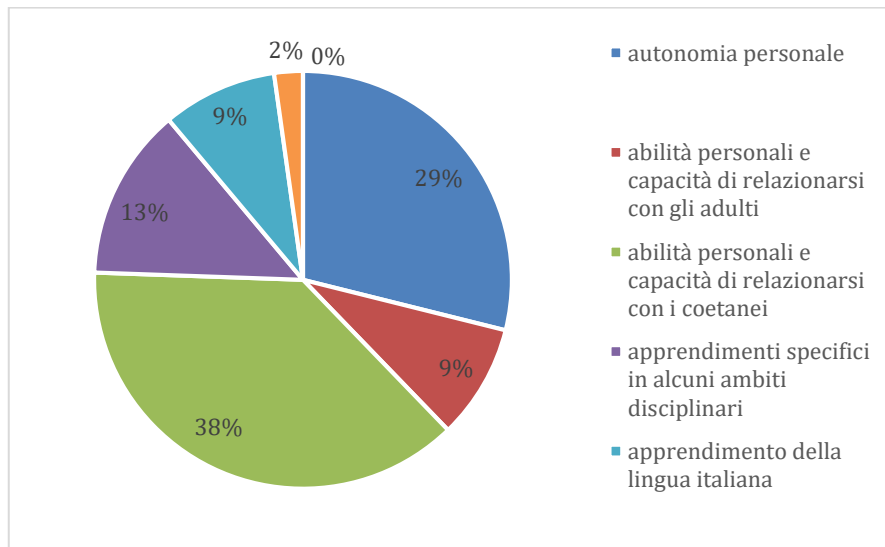
Dopo aver proposto domande più specificamente rivolte a recuperare informazioni sugli alunni, il questionario proseguiva con quesiti volti a cogliere le azioni già in atto e quelle ipotizzate dalla scuola e dai servizi, relativamente a interventi delineati nei documenti progettuali. Con l'obiettivo di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

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

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

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

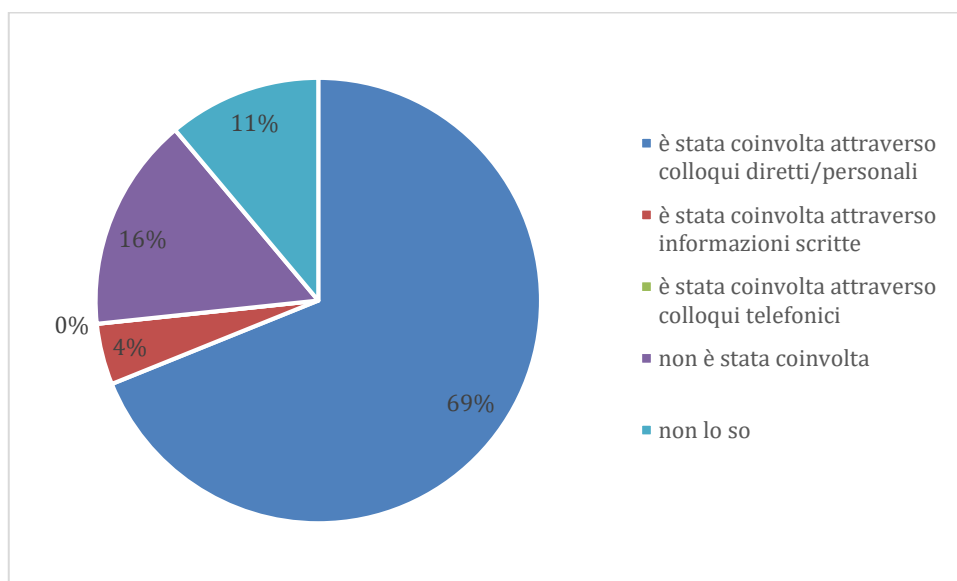
Tra gli ambiti principali di intervento previsti nel PEI è stato chiesto ai professionisti di indicare quale fosse il principale tra alcune opzioni (Vedi Graf. 3).



**Graf. 3: Ambiti di intervento nel PEI ritenuti prioritari**

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

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



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

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

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

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

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

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

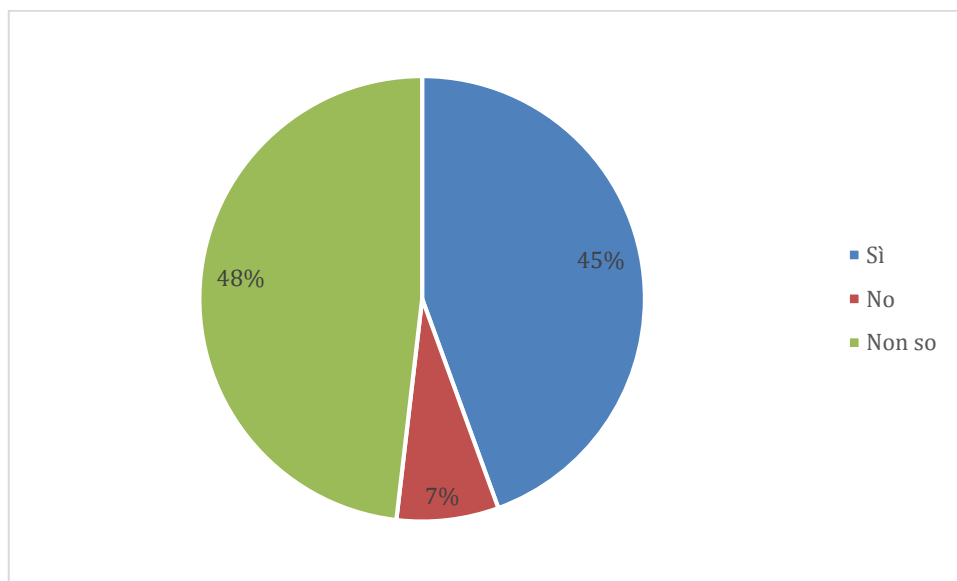
Nel rapporto con le famiglie, secondo la letteratura considerata, è essenziale che il linguaggio dei vari documenti, ma anche delle *comunicazioni scuola-famiglia*, sia chiaro e condiviso. Nella prima domanda, è stato chiesto ai professionisti se il linguaggio utilizzato a scuola nell'incontro con le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

## 6. La rete

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

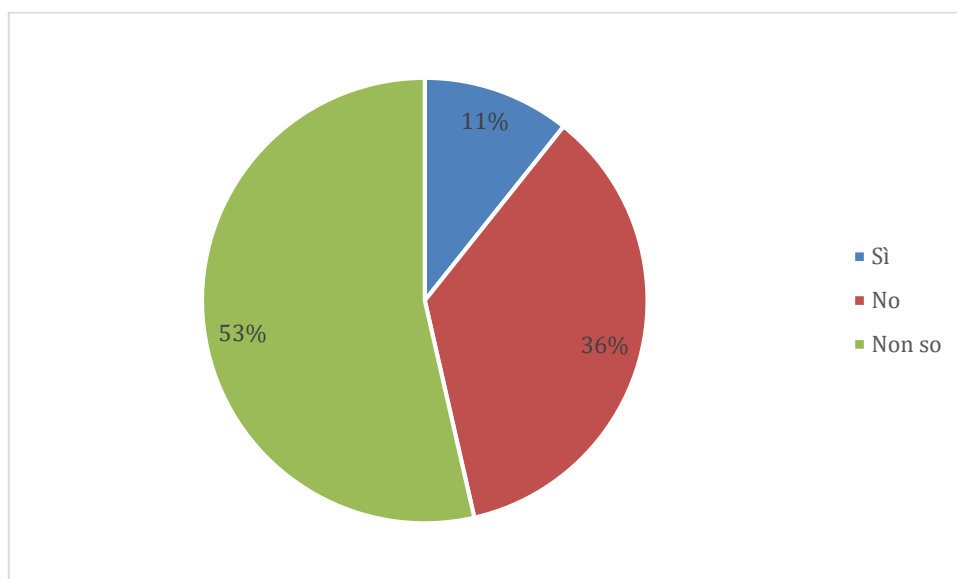
La varietà delle risposte ha permesso di evincere come la didattica attiva e un approccio laboratoriale siano gli strumenti principali scelti dai professionisti e utili a sviluppare abilità e conoscenze basate non solo sull'esperienza, ma anche sull'incontro con l'altro. Le modalità concrete di lavoro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

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



**Graf. 5: Conoscenza della presenza di accordi di rete**

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



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

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

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

## Conclusioni

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

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

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

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

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

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

### Note

<sup>1</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. L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione condivisa delle autrici, tuttavia Anna Pileri è autrice dei paragrafi 1, 2, 3 e Valeria Friso è autrice dei paragrafi 5, 6, 7 e delle conclusioni.

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

<sup>3</sup> Nel Report è utilizzato il termine alunni stranieri.

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

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

<sup>6</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 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>7</sup> L'indagine si è svolta nei seguenti anni: 2016-2018.

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

<sup>9</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*.

### Bibliografia

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



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