

Disabilità e migrazione: nuove alleanze per l'inclusione

Disability and migration: new alliances for inclusion

Francesca Marone
Professoressa Associata
Università di Napoli "Federico II"

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

Sommario

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Alunni con disabilità provenienti da contesti migratori

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusioni. Nuove interazioni e processi formativi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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