

Scuola e famiglia del bambino di origine immigrata, portatore di disabilità. Prove di dialogo e di alleanza educativa

*Maria Grazia Simone*¹

Abstract

Il contributo illustra il rapporto tra la scuola e la famiglia del bambino di origine immigrata portatore di disabilità, come importante spazio di riconoscimento e di intesa reciproca in vista dello sviluppo di sinergie educative e di strategie di accompagnamento nel processo di crescita, volte all'ottenimento di condizioni di benessere personale, di qualità della vita e di inclusione sociale. Se immigrazione e disabilità rendono il bambino e la sua famiglia assai vulnerabili, l'intervento educativo e la proposta didattica intendono creare opportunità per elevare la qualità degli ambienti di vita e, di conseguenza, le globali opportunità di sviluppo.

Parole chiave: scuola, famiglia, disabilità, immigrazione, inclusione.

Abstract

The paper focuses on the relationship between school and the family of the child of migrant origin, bearer of disability, as an important space for mutual recognition and understanding, in view of the development of educational synergies and accompanying strategies in the growth process, aimed at obtaining conditions of personal well-being, quality of life and social inclusion. If immigration and disability make the child and his/her family very vulnerable, the educational intervention and the didactic proposal intend to create opportunities to raise the quality of the child's living environments and, consequently, his/her global development opportunities.

Keywords: school, family, disability, immigration, inclusion.

¹Professoressa associata di Pedagogia presso l'Università Telematica "e-Campus" di Novedrate (Co).

1. *Immigrazione e disabilità, scuola e famiglia. Dallo svantaggio all'inclusione*

Avere nel proprio nucleo familiare un bambino² con bisogni educativi speciali³ comporta alcuni sconvolgimenti: una significativa ridefinizione del rapporto di coppia, di quello tra fratelli, la rimodulazione del tempo quotidiano e dello spazio, la presenza in casa di soggetti estranei che si occupano che si occupano di lui ecc. Questi cambiamenti possono generare percezioni di disorientamento, rabbia, delusione, anche di solitudine, in ciascuno dei membri del gruppo familiare. Se allo stato di disabilità si associa anche quello di essere “figli⁴ dell’immigrazione”⁵, è evidente che le condizioni di vita di questi minori e delle loro famiglie divengono più dense di fattori di criticità.

Gli allievi di origine immigrata, portatori di bisogni educativi speciali, inseriti in percorsi scolastici in Italia, sono numericamente in crescita (Colussi, Ongini 2016; European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education, 2014; Lepore, 2011). Tuttavia, la riflessione pedagogica a proposito è stata, sinora, piuttosto limitata (Dainese, 2013; Goussot, 2010;).

In questa sede si intende dimostrare che la particolare e delicata situazione di molti bambini, portatori di disabilità e di origine immigrata,

²Nel contributo si fa riferimento al bambino di origine immigrata, portatore di disabilità, nella fascia d’età che va dalla prima infanzia alla preadolescenza.

³A “bisogni educativi speciali” in questa sede si guarda in un’accezione molto ampia, comprendente le disabilità fisiche e/o psichiche, i disturbi specifici dell’apprendimento, la marginalità sociale (*laddove non diversamente specificato, d’ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell’Autrice, N.d.R.*).

⁴Nel presente lavoro, per ragioni di mera praticità, si utilizza sempre la dizione “figlio” e “figli”, “bambino” e “bambini”, per indicare anche le “figlie” e le “bambine”, pur consapevoli della differenza di genere e delle specificità dei due sessi.

⁵Con questa espressione ci si vuole riferire a un’ampia casistica di minori: bambini stranieri che giungono in Italia avendo vissuto direttamente l’esperienza migratoria; bambini nati in Italia da genitori stranieri; bambini di coppie miste, dove uno dei due genitori è italiano e l’altro proviene da percorsi migratori; bambini di origine straniera che arrivano in Italia attraverso il percorso di adozione internazionale da parte di genitori italiani o di coppie miste; bambini nati in Italia da madre sola, straniera ecc. Nel contributo, per ragioni di spazio, non si faranno distinzioni tra queste varie tipologie nella consapevolezza, tuttavia, che esse non possono essere accumulate e che ogni situazione si porta dietro alcune, distinte, specificità (per esempio, aver vissuto direttamente la migrazione rispetto a chi non l’ha vissuta; essere già stati oggetto di trattamento speciale nel Paese di origine oppure dover cominciare il percorso in Italia ecc.), specifici bisogni educativi e differenti percezioni dell’immagine di sé.

può trovare occasioni di benessere e di emancipazione se si lavora alla cura del rapporto tra la scuola e la famiglia, concedendo a quest'ultima un ruolo importante nella progettualità educativa pensata per il singolo alunno. Da recenti ricerche, emerge in modo significativo lo stato di solitudine delle famiglie, di origine immigrata, con figli e portatori di disabilità. Questa condizione, in alcuni casi, evolve in isolamento sociale, in un situazione di generale invisibilità, senza relazioni significative e caratterizzanti le loro *routines* quotidiane (Caldin, 2014; Giuliani, Bellomira, 2010). La famiglia, in simili situazioni di disagio, richiede anzitutto di essere accolta, considerata e ascoltata, *in primis* da parte dell'istituzione scolastica in cui il figlio è inserito. Come è stato affermato da Pennanzio, Armani e Traverso (2015) sulla scorta delle considerazioni di Lepore (2011), «tutto ciò che le famiglie migranti portano con sé e tutto quello che ruota intorno al bambino con disabilità è un “materiale” denso di significato da ascoltare, da interrogare perché, come insegnanti e educatori può aiutarci a dare risposte, a entrare in contatto con sistemi familiari di significato diversi» (ivi, p. 173).

L'istituzione scolastica e quella familiare, nel corso degli ultimi decenni, hanno registrato profonde trasformazioni che ne hanno ridefinito i ruoli, le funzioni e i rispettivi compiti. Di conseguenza il loro rapporto, da sempre delicato e complesso, si è arricchito di numerosi aspetti da negoziare e di altrettanti elementi sui quali riflettere (Baldacci, 2014; Contini, 2012; Dusi 2012; Dusi, Pati, 2011). Nel caso della famiglia di origine immigrata con un figlio portatore di disabilità è come se la scuola sia chiamata a prendere in carico non soltanto quest'ultimo, ma anche i suoi familiari, spesso spaesati per via dell'esperienza migratoria e dell'impatto con la disabilità, alla ricerca di chiavi di lettura e di valide procedure di accompagnamento educativo. Silva (2012) supporta questa nostra convinzione e afferma che una istituzione scolastica in grado di accogliere e valorizzare le diversità degli alunni deve necessariamente essere attenta anche alle loro famiglie, al loro coinvolgimento, alla loro valorizzazione, al loro apporto. La scuola è in grado di rispondere non soltanto ai bisogni dell'allievo ma anche a quelli delle famiglie, perché da esse può ricevere, a sua volta, aiuto e collaborazione: «se accolti, ascoltati e accompagnati, i genitori divengono degli ottimi collaboratori, andando a sostenere il proprio bambino, e se stessi con lui» (Caldin, 2012, p. 43).

Dinanzi ai molti problemi, alle numerose criticità e ai tanti bisogni, l'educazione si fa promotrice del “doppio” compito dell'inclusione scolastica e sociale dell'allievo con disabilità e di origine immigrata. Dal nostro punto di vista, questa sfida educativa si configura in termini for-

temente sistemici (von Bertalanfy, 1968), ecologici (Bronfenbrenner, Morris, 2006) e risponde alla necessità di promuovere il benessere del bambino nella pluralità dei suoi contesti di vita (scolastico, familiare, sociale ecc.) dove egli richiede accoglienza, rispetto, valorizzazione delle sue risorse e delle sue differenti abilità. Dainese (2013) sottolinea che, nel nostro Paese, le pratiche volte a garantire una funzionale collaborazione con le famiglie di origine immigrata e con figli portatori di disabilità non risultano ancora del tutto consolidate, anche perché, a detta dello Studioso, i processi di immigrazione in Italia sono un fenomeno «presoché recente» (*Ibidem, passim*). Se si considera che tali processi hanno almeno 40 anni di storia, ormai, si potrebbe leggere altrimenti questa interpretazione affermando che è il sistema d'istruzione a non essere ancora pronto, dopo quasi mezzo secolo, a rispondere adeguatamente alle forme di *diversabilità* coniugate alla diversità di ordine culturale, etnica e linguistica e alla loro efficace gestione in ambito educativo.

I documenti che la normativa indica per gli alunni con disabilità (diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato ecc.), oggi fortemente permeati dall'approccio Icf, prevedono sempre più un effettivo coinvolgimento dei genitori. Quest'ultimo, tra gli altri aspetti, dovrebbe essere finalizzato ad un loro accompagnamento verso la presa di coscienza delle potenzialità del figlio e delle azioni da mettere in atto per implementarle. Ciononostante, nel caso degli alunni portatori di disabilità e di origine immigrata, tali documenti, nei fatti, paiono di prevalente appannaggio del solo personale scolastico (docenti, dirigenti ecc.). Tale situazione, probabilmente, impedisce alle famiglie di comprendere adeguatamente e di inserirsi nella progettualità educativa e didattica della scuola e, per questo motivo, di riflettere sul proprio ruolo secondo prospettive costruttive e resilienti.

Una strategia vincente per rendere la proposta didattica e l'intervento educativo maggiormente capaci di ottenere condizioni di efficacia per l'allievo con disabilità e di origine immigrata riguarda la capacità di coinvolgere attivamente la famiglia per generare una naturale continuità educativa e una condizione di corresponsabilità, tra questo contesto e quello scolastico, nell'ottenimento di condizioni di benessere per il bambino e, di conseguenza, per l'intero nucleo. Nel raggiungimento di questo importante obiettivo, riveste un notevole ruolo l'adeguata formazione degli educatori scolastici nella gestione delle dinamiche relazionali e comunicative attivabili con il bambino di origine immigrata, portatore di disabilità, e con la sua famiglia.

Anche in tema di collaborazione scuola-famiglia, la variabile culturale, dovuta a differenze etniche, linguistiche ecc., rappresenta un

aspetto rilevante da considerare in modo da indirizzare, fin da subito, l'accoglienza e la progettualità educativa secondo alcune importanti categorie della Pedagogia interculturale del nostro tempo (Favaro, 2000; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Santerini, 2017) quali l'*accettazione*, l'*accoglienza*, la *valorizzazione delle differenze*, l'*ascolto*, il *dialogo*, la *reciprocità*.

Il principale ostacolo, rispetto a un attivo coinvolgimento dei genitori e a un proficuo rapporto scuola-famiglia, è rappresentato dal *gap* linguistico che, in talune situazioni, può divenire un effettivo fattore di rischio. Le difficoltà comunicative e la mancanza di spazi di dialogo possono compromettere una buona relazione con la famiglia. Risulta dunque opportuno adeguare soprattutto le modalità comunicative e, per farlo, non basta avvalersi del servizio di mediazione linguistico-culturale o della traduzione di documenti, dal momento che il concetto di "comunicazione interculturale" va ben oltre: «l'intesa comunicativa è comprensione dell'altro che mi comprende, mi interroga e mi risponde senza essere riducibile a me, ed entra nella dimensione del presente come co-autore del futuro, come collaboratore solidale di un progetto di azione» (Perucca, 2012, p. 201). Bini (2020, 2017) evidenzia nella figura del mediatore la capacità di costruire un *ponte* tra universi etnici e linguistici diversi, di decodificare ed esplicitare gli "impliciti culturali" circa le rappresentazioni di disabilità e di cura che, altrimenti, potrebbero generare incomprensioni.

La famiglia collabora attivamente se si percepisce come una risorsa, se si sente presa in considerazione, adeguatamente informata e valorizzata, anche quando vede riconosciuto il proprio orizzonte culturale, etnico e linguistico. In tal modo essa può divenire interlocutore, alla pari con i professionisti, nell'impegno di elaborare, condurre e valutare il progetto individuale di vita per la persona disabile (Pavone, 2009). In questa maniera si viene a generare una vantaggiosa condizione di collaborazione e di condivisione di esperienze, di significati, di progettualità, di valori e di competenze presenti nel nucleo quanto tra le mura scolastiche. Risulta indispensabile pensare a percorsi di presa incarico della famiglia che possano conciliare sostegni educativi e sociali con supporti educativi e psicologici per tutti i suoi componenti (Caldin, Cinotti, 2013), anche incentivando le pratiche comunicative e conversazionali al suo interno (Boffo, 2005).

La scuola può rivelarsi una presenza strategica per costruire momenti di condivisione, spezzare lo smarrimento, prevenire l'isolamento delle famiglie, di origine immigrata con figli portatori di disabilità. Si tratta di favorire la costruzione di reti e di alleanze con altri nuclei familia-

ri (Moro, 2002) e di facilitare, con l'ausilio di adeguate procedure di mediazione interculturale (Simone, 2020), il dialogo tra i genitori e gli educatori, e tra questi e le altre figure che lavorano sul territorio (operatori socio-sanitari, riabilitativi, assistenziali, animatori sociali, mediatori ecc.), a favore del bambino e della sua famiglia.

2. *Competenze comunicative in classe e cura della relazione educativa*

Nella progettazione e nella conduzione dei vari interventi educativi e didattici, occorre tenere sempre a mente che i bambini di origine immigrata, portatori di disabilità, si trovano a cavallo tra due sistemi di valori (quello di nascita e quello di adozione), e tra due appartenenze (alla cultura di origine e al mondo della disabilità). Si tratta di dimensioni che devono poter dialogare tra di loro e trovare dei punti di connessione per sostenere la persona in età evolutiva nel compito di elaborare una propria immagine di sé. Per questo l'intervento didattico che voglia dirsi davvero inclusivo pone l'alunno di origine immigrata, portatore di disabilità, sempre al centro delle attività e degli interessi del gruppo classe: mai ai margini, anche quando i risultati che si vanno ottenendo non siano quelli sperati rispetto all'impegno profuso. Sentirsi "al centro" può aiutare questi allievi a sviluppare, sul fronte personale, autoefficacia e conseguente autostima mentre, sull'asse della relazionalità orizzontale, apprezzamento e considerazione da parte dei pari, inibendo la demotivazione e il rischio di esclusione.

Particolare cura merita di essere dedicata alla dimensione relazionale nel gruppo classe per garantire coinvolgimento attivo del bambino e rispondere al suo bisogno di inclusione nel più ampio ambiente scolastico. L'accettazione della diversità, gli atteggiamenti ispirati da empatia e da solidarietà sono alla base della costruzione di una buona interazione tra lui e i pari. Il "buon insegnante" la rinforza mediante l'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi (Ianes, Canevaro, 2015) e le tecniche del *tutoring* (Cottini, 2004). Si può anche ricorrere, in situazioni in cui vi sia scarsa autostima personale e diffidenza rispetto all'ambiente, alla efficace formula del montessoriano bambino "pupillo", affidato a uno più esperto e che, in molte situazioni, è il suo scudo e il suo punto di riferimento. In questi casi, l'attivazione della risorsa rappresentata dai compagni è di grosso rilievo per facilitare il processo di integrazione e richiede un attento lavoro di preparazione da parte dell'insegnante, che prende nella giusta considerazione il contesto classe e le competenze sociali di tutti i bambini (Cottini, Rosati, 2008).

Nella pratica didattica, la relazione che il docente sa generare con il singolo allievo assume un ruolo decisivo nella creazione di condizioni di benessere. Come ricorda d'Alonzo (2016), il processo di insegnamento-apprendimento non è soltanto una questione tecnico-metodologica e risulta inglobato in un sistema di variabili personali, al cui interno la componente affettiva e quella comunicativa assumono notevole valenza. Per il bambino di origine immigrata e portatore di disabilità può essere davvero utile poter connotare in termini affettivi la sua relazione con l'insegnante, nel rispetto del criterio della giusta distanza, per generare un clima di fiducia, di rassicurazione, di serena accoglienza e di pronta risposta alla complessità dei suoi bisogni.

Quando si parla di insegnante, ci si riferisce a tutti i docenti curricolari, non soltanto a quello di sostegno, perché la presa in carico dell'allievo "speciale" non è di esclusiva competenza di quest'ultimo, bensì rappresenta una responsabilità da condividere con tutti i colleghi, i compagni e l'intera comunità scolastica. Ianes (2004) sottolinea che l'insegnante "di sostegno", in realtà, è un insegnante "per" il sostegno, in grado di sollecitare le varie forme di "sostegni" che la comunità scolastica può offrire. Si tratta di una figura che si spende nell'attivare le competenze di tutti e che evita di rinchiudersi all'interno di una relazione didattica individuale con l'alunno portatore di disabilità, separata rispetto alla vita della comunità scolastica e, per questo, infruttuosa. Mettere in atto questa intenzionalità educativa, sostiene sempre lo studioso, non è affatto facile e richiede una forte specializzazione universitaria, in particolare sui nuovi bisogni educativi speciali che possono legarsi alla condizione di allievo di origine immigrata e portatore di disabilità. Soltanto in questa maniera si consente alla figura dell'insegnante di sostegno di scrollarsi di dosso l'alone del mero "assistente pietoso", che in taluni contesti rischia ancora di assumere, per indossare le vesti del professionista della relazione educativa, preparato in tema di didattica speciale ma anche di *life skills*, di prevenzione delle difficoltà di apprendimento quanto di educazione alla nuova cittadinanza, consapevole delle dimensioni emotive legate alla condizione di disabilità e di quelle inerenti la diversità di ordine culturale, etnica e linguistica, nonché del loro intreccio.

Tutti i docenti che hanno in carico il bambino di origine immigrata portatore di disabilità sono chiamati ad aver cura anche della relazione con la famiglia di quest'ultimo. Non sempre essa è facile e all'insegna della vicendevole comprensione: talvolta si possono riscontrare difficoltà reciproca, presenza di blocchi comunicativi, esistenza di pregiudizi legati a un'errata rappresentazione dell'altro e del suo ruolo. Come

afferma Paparella (2005), in condizioni di “normalità” l’incontro del bambino con l’istituzione scolastica è anticipato, mediato e forse persino condizionato dall’incontro che la sua famiglia ha con la scuola: ossia, da quell’intreccio di attese, prospettive, bisogni, domande che caratterizza un rapporto meritevole di speciale attenzione, sia sul versante dell’esperienza quotidiana, sia sul fronte della ricerca e dell’analisi scientifica.

Il delicato e complesso rapporto scuola-famiglia necessita dunque di nuovi equilibri:

la famiglia che è chiamata ad affidare senza delegare, a fidarsi senza rinunciare, a chiedere senza protervia e dunque a dimostrarsi disponibile all’ascolto e all’impegno comune; la scuola è chiamata ad accogliere senza espropriare, a coltivare senza recidere le radici, a continuare e ad integrare, ad istruire e ad educare, ad assumere la persona come destinataria di ogni suo sforzo. Scuola e famiglia hanno dunque da recuperare una più efficace capacità di dialogo, una più disponibile comune responsabilità che consenta orientamento e sicurezza nelle opzioni che l’una e l’altra vengono chiamate a compiere (Paparella, 2005, p. 142).

Ciò è particolarmente vero nel caso del rapporto tra scuola e famiglia del bambino di origine immigrata portatore di disabilità:

la famiglia può diventare la migliore alleata di un percorso di integrazione scolastica e sociale, e come un alleato prezioso va trattata: con considerazione, ascolto, empatia, comunicazione, mediazione e coinvolgimento continuo. Ma anche fissando assieme regole, confini, limiti e tutele della professionalità degli insegnanti. Questi ultimi dovrebbero allora conoscere a fondo i temi delle strutture e delle dinamiche familiari, le risposte allo stress da parte delle varie figure familiari, gli studi sui bisogni e sulle risorse della famiglia e le sperimentazioni sui vari interventi di supporto familiare: *counseling* educativo, formazione di competenze educative, gruppi di auto-mutuo aiuto ecc. (Ianes, 2004, p. 590).

3. Verso una scuola e una società pienamente inclusive

È ormai riconosciuta la necessità di ricercare condizioni tali per cui alla popolazione immigrata sia permesso di partecipare attivamente e pienamente alla vita sociale, culturale, economica e politica dei paesi di accoglienza, i quali debbono sempre più investire sul loro adattamento (Consiglio Unione Europea, 2014). Nell’affrontare il problema dell’allunno di origine immigrata portatore di disabilità, la scuola italiana è

chiamata a mobilitare alcune delle risorse e delle competenze che, fortunatamente e nella maggior parte dei casi, sono già presenti al suo interno, se non altro perché l'integrazione scolastica è oggetto di attenzione scientifica e didattica almeno da un trentennio (Canevaro, 2006; Ianes, Canevaro, 2015). Si tratta di una dimensione costitutiva e imprescindibile del nostro sistema formativo. Ciononostante, la scuola pensata dalla Costituzione, fondata sull'equità, sulla promozione sociale e sulla valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, secondo Ianes e Cramerotti (2011) rappresenta una prospettiva ancora piuttosto lontana.

La variabile che più caratterizza una comunità scolastica è la sua dimensione inclusiva: ogni scuola è chiamata a misurarsi con la sfida della diversità, che nasce non soltanto dalla presenza di alunni portatori di disabilità ma anche dalla grande eterogeneità di situazioni personali e culturali di ciascuna classe (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). La presenza di differenze e di diversità nella scuola non va più intesa come problema a carico del singolo bambino, né soltanto dell'insegnante di sostegno o della classe interessata, ma come compito di tutto il sistema in cui egli è inserito. Questo implica la necessità coinvolgere tutti gli alunni nelle pratiche dell'accoglienza, dell'accettazione, dell'integrazione come momenti educativi, per ciascuno, per vivere esperienze di partecipazione e di cittadinanza attiva.

La capacità di voler accogliere il diverso si manifesta anche nell'abilità del docente di dar vita a una proposta didattica ampiamente inclusiva, che non si concentri sui limiti presenti, e punti a valorizzare le potenzialità e le risorse, a volte inespresse. Particolare attenzione va rivolta a metodologie esperienziali, anche a sfondo ludico, che possono più agevolmente avvicinare la classe alla valorizzazione della diversità di ordine culturale, etnica e linguistica e della disabilità. Nella scuola dell'infanzia, ad esempio, da alcune ricerche emerge che gli elementi in grado di facilitare l'integrazione riguardano le attività in piccolo gruppo o aventi un carattere laboratoriale; di contro, molti insegnanti ritengono inefficaci, se non addirittura di ostacolo, la modalità individualizzata, ancora utilizzata in talune situazioni, in quanto esclude l'allievo dalla partecipazione alla vita della classe (Caldin, Argiropoulos, Danese, 2010).

Immigrazione e disabilità rendono, come detto, il bambino e la sua famiglia assai vulnerabili. Su sollecitazione di Goussout (2010), si può guardare al concetto di "vulnerabilità" nella sua dimensione dinamica e non deficitaria, ossia come opportunità per valorizzare le risorse potenzialmente presenti in situazione, puntando ad elevare la qualità degli

ambienti di vita del bambino e, di conseguenza, le sue globali opportunità di sviluppo. Nel caso dell'allievo di origine immigrata portatore di disabilità la finalità di ogni progettazione educativa e di ogni intervento didattico è quella di condurlo verso un maggiore livello di autonomia e verso un'ulteriore conoscenza di sé e del mondo che lo circonda. La gestione del complesso connubio tra la diversità di ordine culturale, etnica e linguistica e la disabilità rappresenta pertanto, nell'attuale fase storica, uno tra i più importanti compiti educativi per una scuola che voglia dirsi davvero inclusiva. Ne derivano difficoltà e sfide, ma anche motivi di impegno umano e sociale, perché

l'incontro con l'altro/diverso è un evento che segna l'esperienza di ciascuno sin dall'infanzia, è un percorso che occorre apprendere molto presto nei suoi labirinti emotivi se non si vuole intraprendere sentieri senza ritorno, se non si vuole rimanere isolati nella propria nicchia socio-culturale, se si vuole scongiurare il rischio di chiudersi in un asfittico e piccolo universo omologato (Perucca, 2012, p. 228).

L'accoglienza, l'accompagnamento e l'integrazione del bambino portatore di disabilità, proveniente da altra cultura, richiedono la capacità di lavorare su molti fronti, con la collaborazione della famiglia, il contributo di più attori (per esempio, il presidio riabilitativo che segue il bambino e le altre agenzie educative territoriali ecc.) e nel rispetto di alcune sensibilità per garantirgli una migliore qualità della vita.

Il lavoro da fare è ancora tanto. Nonostante si siano attivati processi di riflessione e di consapevolezza sulla necessità e l'urgenza di considerare la duplice condizione di diversità, c'è ancora bisogno di delineare in modo esplicito e specifico nuove "linee guida" e nuovi "paradigmi" circa disabilità e immigrazione. Si tratta di orientare efficacemente tutti gli attori nel delicato e complesso percorso di inclusione e di integrazione (Friso, Pileri 2019), per inibire il rischio (che, a volte, è effettiva, quotidiana condizione di molti bambini e ragazzi) di un mancato riconoscimento e di ridotte opportunità sociali (Catarci, Fiorucci, 2014).

La presenza della differenza è sempre elemento di arricchimento, in ogni contesto, a maggior ragione in quello scolastico. La scuola può sfruttarne la presenza per divenire "palestra di diversità": spazio inclusivo di accoglienza e di valorizzazione delle specificità personali e culturali, etniche e linguistiche, in cui esercitarsi a una cittadinanza attiva, responsabile, inclusiva e solidale.

Riferimenti bibliografici

- Alonzo L., d' (2016): *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011): *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2014): *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertalanffy L., von (1968): *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*. Trad. it. Milano: Isedi.
- Bini E. (2017): Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano. *Culture e Studi del Sociale*, n. 2, pp. 203-211.
- Bini E. (2020): L'inclusione degli alunni disabili migranti. Progettualità educativa e approcci pedagogici. *Education Sciences & Society*, n. 1, pp. 225-269.
- Boffo V. (2005): *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006): *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner, W. Damon (eds.): *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, pp. 793-828.
- Caldin R. (a cura di) (2012): *Alunni disabili, figli di migranti*. Liguori: Napoli.
- Caldin R. (2014): Inclusive Social Networks and Inclusive Schools for Disabled Children of Migrant Families. *Alter*, n. 8, pp. 105-117.
- Caldin R., Argiropoulos D., Danese R. (2010): Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 5, pp. 1-38.
- Caldin R., Cinotti A. (2013): Different Mirrors. Sibship, Disability and Life Phases. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 1, pp. 95-114.
- Canevaro A. (2006): *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*. Erickson: Trento.
- Catarci M., Fiorucci M. (2014): *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando Editore.
- Colussi E., Ongini V. (2016): *Quadro generale sugli alunni con cittadinanza non italiana*. In M. Santagati, V. Ongini (a cura di): *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale 2014/2015*. Milano: Fondazione Ismu.
- Contini M. G. (a cura di) (2012): *Dis-alleanze educative*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2004): *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Rosati L. (2008): *Per una didattica speciale di qualità*. Perugia: Morlacchi.
- Dainese R. (2013): Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola. *Studium Educationis*, n. 3, pp. 103-112.
- Dainese R. (2019): *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori: riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.

- Dusi P., Pati L. (a cura di) (2011): *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (2014): *Education for All. Special Needs and Inclusive Education. External audit report*. Odense: European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education.
- Favaro G. (a cura di) (2000): *Alfabeti interculturali*. Milano: Guerini e Associati.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera, A. (eds.) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Friso V., Pileri A. (2019): Disabilità e migrazione: quali intrecci d'inclusione nella scuola primaria? *L'integrazione scolastica e sociale*, n. 1, pp. 72-94.
- Giuliani C., Bellomira R. (2010): Immigrazione e disabilità di un figlio: sfide educative e socio-culturali. *Psicologia dell'educazione*, n. 1, pp. 29-46.
- Goussot A. (2010): Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 5, pp.1-21.
- Ianes D. (2004): La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, n. 3, pp. 589-598.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009): *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, vol. 1. Trento: Erickson.
- Ianes D., Canevaro A. (2015): *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Erickson: Trento.
- Lepore L. (2011): *Per uno sguardo antropologico alla disabilità: i minori disabili stranieri*. In S. Mei (a cura di): *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*. Bologna: CDI, pp. 19-25.
- Moro M.R. (2002): *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella N. (2005): *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando Editore.
- Pavone M. (a cura di) (2009): *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pennanzio V., Armani S., Traverso A. (2015): Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 167-182.
- Perucca A. (2012): *Società mondo e pedagogia della differenza*. Saggio introduttivo di M.G. Simone. Napoli: Guida.
- Santerini M. (2017): *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.
- Silva C. (2012): Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 39-48.
- Simone M.G. (2020): *Mediazione*. In F. Bochicchio, A. Traverso (a cura di): *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. Lecce: Libellula, pp. 101-112.