

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Facoltà di Scienze della Formazione
Scuola di Dottorato in Scienze della Formazione
Dottorato in Pedagogia (EDUCATION)

Con la collaborazione

*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
-Direzione Generale-*

Ufficio XIV –Ambito territoriale per la provincia di Piacenza

REPORT

Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

*Un'indagine esplorativa tra le scuole dell'infanzia
e primarie della provincia di Piacenza.*

Marzo 2011

A cura di Caterina Martinazzoli

REPORT

Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori. Un'indagine esplorativa tra le scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza.

Indice

1. L'indagine esplorativa	2
1.1 Il tema e le ipotesi d'indagine	2
1.2 Le finalità e gli obiettivi specifici	4
1.3 Gli aspetti innovativi	4
1.4 Metodologia e struttura organizzativa	5
1.4.1 Individuazione del contesto specifico	5
1.4.2 Fasi di lavoro	7
1.4.3 Strumenti	7
1.4.4 Tempistica	9
2. I dati quantitativi: gli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori nelle scuole della provincia di Piacenza	9
2.1 Modalità operative	9
2.2 Presentazione e analisi dei dati	10
3. Le interviste agli insegnanti	18
3.1 Modalità operative	18
3.2 Presentazione e analisi dei dati	20
3.2.1 Questioni familiari	20
3.2.1.1 La cultura e la migrazione	20
3.2.1.2 La disabilità del figlio e le rappresentazioni culturali	28
3.2.1.3 L'educazione	33
3.2.2 Questioni scolastiche	38
3.2.2.1 Il bilinguismo	38
3.2.2.2 Gli interventi educativi e didattici	41
3.2.3 Il pensiero degli insegnanti. Riflessioni sulle risorse necessarie ad un migliore intervento	54
4. La documentazione	61
4.1 Modalità operative	61
4.2 Presentazione e analisi dei dati: i P.E.I.	62
4.3 Presentazione e analisi dei dati: i P.O.F.	65
5. Riflessioni conclusive sui risultati dell'indagine esplorativa	73
5.1 Fotografia della realtà scolastica piacentina: principali questioni emerse	73
5.2 Alcune indicazioni per gli insegnanti	78
Allegato 1 Traccia per le interviste semi-strutturate agli insegnanti	81
Allegato 2 Griglie di osservazione per l'analisi dei documenti	82
Indicazioni bibliografiche	83

1. *L'indagine esplorativa*

Nell'anno scolastico 2009/2010 è stata effettuata un'indagine esplorativa¹ nelle scuole della provincia di Piacenza, con la collaborazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna – Direzione Generale- Ufficio XIV –Ambito territoriale per la provincia di Piacenza², con lo scopo ultimo di fotografare la realtà scolastica in relazione all'integrazione dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, comprenderne meglio le dinamiche scolastiche e ottenere ulteriori indicazioni utili alla comprensione della complessità di cui il fenomeno è caratterizzato. L'indagine esplorativa ha coinvolto le scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza in cui sono presenti bambini con autismo o con ritardo mentale provenienti da contesti migratori. In particolare, l'indagine ha interessato:

- 16 istituti comprensivi/circoli didattici;
- 52 alunni;
- 135 insegnanti.

Nei successivi paragrafi sono illustrati gli obiettivi, i criteri e l'analisi dei dati dell'indagine svolta.

1.1 *Il tema e le ipotesi d'indagine*

Nella nostra società multietnica il fenomeno dell'immigrazione è in espansione e si trovano sempre più frequentemente nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie bambini con disabilità immigrati di prima o seconda generazione. Dalla ricerca teorica emerge la duplice diversità che essi vivono, quella di avere una disabilità ed essere stranieri in un paese molto diverso da quello d'origine e con una concezione di salute/malattia spesso differente. Questa doppia diversità porta con sé una doppia difficoltà d'integrazione, un doppio rischio di emarginazione, una doppia discriminazione che mina l'inclusione. La doppia difficoltà non riguarda solamente il bambino con disabilità proveniente da contesti migratori e la sua famiglia, ma anche i servizi socio-sanitari ed educativi che si occupano del bambino stesso; la scuola in primo luogo si trova a gestire una situazione complessa il cui rischio è il fallimento dell'intervento educativo.

Si è, pertanto, pensato di progettare un'indagine esplorativa che, a partire dai nodi teorici principali³ che influiscono in modo significativo sull'integrazione scolastica dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, permettesse di comprendere gli aspetti educativi e didattici coinvolti e di verificarne le implicazioni nell'integrazione scolastica.

¹ Tale lavoro si inserisce nell'ambito della tesi di dottorato in Pedagogia (EDUCATION) discussa nel marzo 2011: Martinazzoli C., *Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori: aspetti culturali, educativi e didattici*, Università Cattolica del Sacro Cuore XXIII ciclo, a.a. 2009/2010 [<http://hdl.handle.net/10280/1027>].

² D'ora in poi verrà utilizzata la dicitura "Ufficio Scolastico Territoriale di Piacenza"

³ Tra i principali nodi teorici si evidenziano il possibile trauma migratorio, a seguito della migrazione vissuta; il probabile isolamento che si crea in un nuovo Paese, alle prese con la ricerca di una nuova e doppia identità; la vulnerabilità specifica di cui possono soffrire i figli di migranti; la differenza di rappresentazioni culturali di disabilità; e, infine, il bilinguismo di cui sono portatori i bambini migranti.

Data la complessità su più livelli che comporta il fenomeno della disabilità di bambini provenienti da contesti migratori, la domanda da porsi è quali strategie educative le scuole e i servizi educativi attuano per favorire l'inclusione di questi alunni.

Al doppio svantaggio di questi bambini, quello di vivere in un paese straniero e di avere una disabilità -entrambi aspetti di elevato rischio di emarginazione-, si unisce la doppia difficoltà nel gestire e prendere in carico tali soggetti. Un intervento integrato tra genitori, scuola e servizi socio-sanitari appare, quindi, indispensabile per permettere il confronto, la condivisione e la creazione di un progetto di vita comune, che tenga in considerazione ogni aspetto educativo del bambino con disabilità proveniente da contesti migratori.

Oggi nel mondo sanitario ed educativo vi è consapevolezza e rispetto della complessità del migrante, ma ancora, nel caso del soggetto migrante con disabilità, ci sono molti aspetti che richiedono comprensione e approfondimento in modo da avere strumenti adeguati ad un intervento che legittimi le credenze e le rappresentazioni culturali e che comprenda il trauma migratorio subito.

Analizzando i vari protagonisti dell'intervento integrato (famiglia, servizi socio-sanitari e scuola), è possibile rendersi conto della specificità di ruoli che ognuno ha fatto propri, in base alle necessità e all'urgenza degli interventi posti in essere.

I servizi socio-sanitari si occupano dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori nell'ambito del circuito legislativo della L. 104/92; una volta certificati, essi seguono lo stesso percorso dei bambini con disabilità italiani. Alcuni centri di Neuropsichiatria stanno, inoltre, intraprendendo un lavoro terapeutico in ottica transculturale: intervengono sulla famiglia, sulle rappresentazioni culturali e sulla risoluzione del trauma migratorio, creando ponti tra le culture e co-costruendo un nuovo universo culturale di riferimento. Lavorare sui significati e sulla complessità dei vissuti può essere utile perché, a partire dalle rappresentazioni dei genitori del proprio figlio, si può consentire un migliore sviluppo delle sue capacità e potenzialità. In particolare nel caso di bambini con grave disabilità (ritardo mentale e autismo) l'intervento sulla famiglia ha un senso compiuto, legato all'accettazione e alla ricerca di forze per potersi prendere cura di un soggetto debole, nella solitudine di un paese straniero.

La famiglia dovrebbe avere l'occasione di riflettere sulle proprie rappresentazioni, riuscire a superare il trauma migratorio e intraprendere un percorso di ricostruzione di sé e del nucleo familiare in un'ottica transculturale. La famiglia è anche portatrice di saperi culturali e linguistici specifici. Ai genitori è, però, spesso chiesto di utilizzare la lingua italiana a casa, con i propri figli con disabilità, per rendere più semplice il loro inserimento nella nuova società.

Protagonista è anche la scuola: gli insegnanti si trovano smarriti di fronte a situazioni spesso molto complesse e privi di risorse, strumenti specifici e mediatori linguistici in misura adeguata. I ruoli istituzionali a volte non tengono di fronte all'impegno ed allo sforzo della famiglia nel ricostruire significati. Se ai servizi sanitari spettano i compiti più specificatamente medici e riabilitativi, alla famiglia spetta, infatti, l'educazione volta all'integrazione nella società e allo sviluppo delle lingue -quella madre, ma anche quella del Paese d'accoglienza-. In tale situazione, alla scuola sembra rimanere un compito di tipo assistenziale, più che didattico.

Alla luce delle ipotesi sopra richiamate, l'indagine esplorativa qui presentata è stata disegnata in modo da focalizzare l'attenzione sulla dimensione "scolastica" al fine di verificare se la scuola abbia le risorse per far fronte alla sfida dell'interpretazione e dell'inclusione, a una complessità educativa e a dinamiche relazionali sempre più

articolate, o preferisca arrendersi scegliendo per sé un ruolo di puro inserimento ed accudimento del bambino con disabilità proveniente da contesti migratori.

1.2 Le finalità e gli obiettivi specifici

L'obiettivo generale dell'indagine è volto alla comprensione della realtà scolastica dei *bambini con ritardo mentale o autismo infantile* provenienti da contesti migratori, a partire dalla conoscenza degli insegnanti e dalle loro rappresentazioni fino ad arrivare a comprendere le pratiche educative specifiche messe in atto dalla scuola per favorire l'inclusione di tali alunni. La comprensione scaturisce da una fotografia della realtà piacentina, scattata da varie angolature su tutta la provincia. Tale indagine, inoltre, permette di confrontare le riflessioni ottenute con la ricerca teorica esistente in letteratura sull'argomento.

Gli obiettivi specifici dell'indagine in oggetto sono:

- analisi della distribuzione dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori nelle scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza, in base all'età, alla tipologia di disabilità e alla provenienza;
- comprensione della conoscenza degli insegnanti curricolari e specializzati riguardo alla storia migratoria del soggetto con disabilità;
- comprensione delle rappresentazioni degli insegnanti curricolari e specializzati riguardo ai bambini con disabilità provenienti da contesti migratori;
- comprensione delle risorse interne ed esterne alla scuola e delle collaborazioni con la rete sociale per effettuare un intervento integrato e condiviso con i bambini con disabilità provenienti da contesti migratori;
- analisi delle esperienze educative e didattiche svolte con bambini con disabilità provenienti da contesti migratori;
- comprensione dell'esistenza di specificità nell'intervento educativo con bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

1.3 Gli aspetti innovativi

Sul tema bambini con disabilità provenienti da contesti migratori ancora non sono state svolte significative ricerche e studi in Italia perché il fenomeno è in espansione solo da qualche anno.

Sono molte le ricerche empiriche sul tema degli alunni stranieri e molte quelle sul tema dell'integrazione scolastica dei soggetti con disabilità; ma raramente le due caratteristiche sono state studiate insieme, per comprendere la doppia difficoltà che ne deriva. Sembra che, fino ad ora, non ci si sia posti il problema del punto di vista del contatto tra questi due mondi (disabilità e migrazione). A livello operativo, in realtà, le scuole, i servizi sanitari, le associazioni si scontrano con tale complessa situazione e raramente hanno gli strumenti adeguati per affrontarla, trovandosi in difficoltà, spaesati e desiderosi di capire come poter agire e come poter intrecciare dinamiche familiari, concezioni e tradizioni, rappresentazioni culturali ai fini di un corretto intervento educativo. Le ricerche svolte fino ad ora sul tema in oggetto, infatti, sono nate da esigenze concrete di operatori sociali, che hanno, come primo passaggio, cercato di compiere indagini quantitative sul fenomeno disabilità in soggetti migranti.

La maggior parte degli studi fino ad ora interessati al fenomeno hanno cercato di dare una risposta di tipo transculturale, secondo la scuola di Marie Rose Moro e Tobie Nathan⁴ a Parigi, non focalizzando l'attenzione su aspetti come l'inclusione scolastica. Il focus di queste ricerche è la famiglia, il vissuto migratorio, il cambio di prospettiva, la relazione tra nuova cultura e cultura di origine.

Questo, in ottica educativa e scolastica, non è sufficiente perché nelle scuole gli insegnanti si trovano a dover intervenire concretamente con il bambino e perché il lavoro con le famiglie non garantisce, di per sé, una corretta inclusione.

La pertinenza dell'intervento scolastico è, inoltre, la trasmissione e l'innovazione della cultura di un paese, nello specifico italiano, di una cultura dell'integrazione che ha una tradizione forte, consolidata e connotata anche sul piano delle conoscenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti.

La scuola si trova, quindi, notevolmente in difficoltà a gestire la multiculturalità. Necessita di strumenti e di formazione per ampliare le proprie competenze. Un'indagine volta a conoscere la realtà delle scuole permette di far emergere le difficoltà e, nello stesso tempo, evidenziare le buone pratiche educative messe in atto con soggetti con disabilità provenienti da contesti migratori.

1.4 Metodologia e struttura organizzativa

L'indagine esplorativa tra le scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza si è avvalsa della collaborazione dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Piacenza. Tale ente aveva, infatti, effettuato indagini statistiche relativamente all'espansione del fenomeno degli alunni migranti con disabilità nelle scuole della provincia e la Banca Dati poteva offrire la base da cui partire per elaborare riflessioni di tipo qualitativo sugli alunni migranti con disabilità. Il progetto di ricerca è stato approvato e condiviso dal Servizio Integrazione dell'Ufficio Scolastico Territoriale⁵, che ha fornito la possibilità di attingere i dati necessari dalla Banca Dati provinciale e di contattare i dirigenti scolastici dei circoli didattici ed istituti comprensivi coinvolti.

1.4.1 Individuazione del contesto specifico

Il processo migratorio in Emilia Romagna, come rivela l'Osservatorio Regionale⁶, in ambito scolastico mette in particolare evidenza due caratteristiche del fenomeno:

- l'aumento graduale e stabile negli ultimi anni degli alunni stranieri, la cui forte incidenza è passata in dieci anni da un valore pari al 2,8% all'11,8%;
- la diffusione equilibrata in tutti gli ordini scolastici;

Piacenza, tra le città della Regione, è tra quelle con maggior tasso di immigrazione, presentando l'11,6% di presenze straniere sul suo territorio, come indica la tabella 1.

⁴Marie Rose Moro e Tobie Nathan hanno fondato a Parigi rispettivamente l' Association Internationale d'Ethnopsycanalyse (www.clinique-transculturelle.org) e il Centre Devereux (www.ethnopsychiatrie.net), centri che si occupano di etnopsichiatria e psicologia transculturale.

⁵ Nella persona della referente, dott.ssa Adele Anselmi.

⁶ Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, *L'immigrazione straniera in Emilia Romagna, Dati al 2008*, CLUEB, Bologna 2010, pp. 130-131.

Provincia	Stranieri residenti	Incidenza % stranieri
Piacenza	33.134	11,6%
Parma	45.994	10,6%
Reggio Emilia	59.429	11,4%
Modena	76.282	11,1%
Bologna	86.703	8,9%
Ferrara	21.985	6,1%
Ravenna	36.803	9,5%
Forlì-Cesena	35.001	9,0%
Rimini	26.178	8,6%
Emilia Romagna	421.509	9,7%

Tabella 1 Incidenza stranieri residenti su popolazione residente totale per provincia in Emilia-Romagna all'1.1.2009 (Fonte: Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, Emilia Romagna, 2010).

Anche le scuole della città e della provincia sono caratterizzate da un'alta incidenza percentuale di alunni stranieri, in crescita negli anni, come affermano Anselmi, Dosi e Fornaroli⁷: secondo il loro studio, nell'anno scolastico 1999/2000 gli alunni con cittadinanza non italiana erano circa il 3,5%, nell'anno scolastico 2007/2008, quasi il 15%.

I dati nazionali confermano tali indici riferiti alle scuole della provincia di Piacenza. Dal documento⁸ più recente reperibile, si evince che la provincia di Piacenza è al terzo posto in Italia tra le province a maggior incidenza di alunni con cittadinanza non italiana (tabella 2).

Provincia	% alunni con cittadinanza non italiana per 100 frequentanti
Mantova	15,4 %
Brescia	15,1 %
Piacenza	15 %
Reggio Emilia	13,8 %
Brescia	13,2 %

Tabella 2 Le 5 province italiane con la più alta incidenza di alunni con cittadinanza non italiana rispetto alla popolazione scolastica - a.s. 2007/08 (fonte: MIUR 2009).

In numero crescente, tra questi, vi sono i bambini migranti con disabilità. Essi sono stati stimati per la prima volta nel 2007/2008 da un'indagine quantitativa svolta dall'Ufficio Scolastico Territoriale di Piacenza, con la Provincia e il Comune di Piacenza e nell'anno

⁷ Anselmi A., Dosi A., Fornaroli L., USR E-R, EX IRRE E-R, Emilia Romagna, *La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo, vol. II, La provincia...la ricerca dell'identità*, Tecnodid, 2010, pp .105-106.

⁸ MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2007/2008*, aprile 2009.

scolastico 2009/2010, su 390 alunni con disabilità inseriti nelle scuole dell'infanzia e primarie della provincia, 112 hanno cittadinanza non italiana, pari al 28,7% degli alunni con disabilità⁹. Inoltre, Piacenza è considerata una provincia sensibile ed attenta alle tematiche dell'inclusione scolastica. Tale aspetto, se da un lato comporta la presenza di una realtà più positiva rispetto al contesto italiano, dall'altro permette l'individuazione di possibili buone pratiche inclusive relativamente al fenomeno degli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori e rende la provincia terreno fertile per poter ottenere maggiori informazioni sul fenomeno oggetto di studio. Per tutti questi motivi si è scelto di indagare la realtà dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori delle scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza.

Tra gli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori delle scuole della provincia, sono stati selezionati tutti i soggetti con le caratteristiche funzionali all'indagine: *gli alunni di scuola dell'infanzia e di scuola primaria con ritardo mentale o con autismo infantile*¹⁰ *provenienti da contesti migratori.*

1.4.2 Fasi di lavoro

Il lavoro di indagine ha previsto tre fasi principali:

- I. Analisi dei dati quantitativi dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori inseriti nelle scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza. Tale analisi è stata effettuata attraverso la Banca Dati dell'Ufficio Scolastico Provinciale ed è stata volta all'individuazione dei soggetti che fanno parte dell'indagine esplorativa. Sono stati individuati tramite codice ICD-10 i soggetti con ritardo mentale o con autismo e che risultano di nazionalità straniera, iscritti alle scuole dell'infanzia e primarie della provincia.
- II. Interviste semi strutturate agli insegnanti curricolari e di sostegno e al personale educativo dei bambini selezionati per l'indagine. Tali interviste hanno avuto lo scopo di comprendere il grado di conoscenza e le rappresentazioni che gli insegnanti hanno rispetto a tale tipologia di alunni e di indagare le prassi educative specifiche intraprese.
- III. Analisi dei documenti della scuola, in particolare P.O.F. , P.E.I., ed eventuali progetti. Tale analisi ha consentito di comprendere se si svolgono nelle scuole interventi specifici per i soggetti con disabilità provenienti da contesti migratori.

1.4.3 Strumenti

Gli strumenti scelti per raggiungere gli obiettivi prefissati sono stati i seguenti:

- intervista diretta semi-strutturata con domande aperte (allegato 1) da somministrare agli insegnanti e ad altro personale educativo e, ove consentito, audioregistrata;
- griglie per l'analisi dei documenti (allegato 2), in particolare P.O.F., P.E.I. ed eventuali progetti specifici.

⁹ Dato fornito dall'U.S.T. di Piacenza nel mese di settembre 2010.

¹⁰ E' stato scelto di approfondire l'analisi di due tipologie di disabilità – autismo infantile e ritardo mentale-, escludendo le disabilità sensoriali e fisiche, anche se, in alcuni casi, sono stati analizzati casi di alunni in cui coesistono più patologie.

L'intervista diretta semi strutturata con domande aperte come strumento di indagine è una fonte di informazioni completa e preziosa. Gli intervistati si sentono coinvolti ed implicati in prima persona -a differenza di quanto accade con i questionari- ed è possibile per l'intervistatore gestire meglio la situazione, cogliendo anche gli aspetti non verbali della comunicazione e le reazioni degli intervistati. Nel caso specifico, l'intervista è stata di gruppo perché ha coinvolto gli insegnanti di classe e di sostegno: ciò ha permesso di comprendere le dinamiche relazionali tra insegnanti. Le domande prestabilite sono state poste nello stesso ordine a tutti gli intervistati, ma con la possibilità per l'intervistatore di articolare in modo libero e flessibile, in base alle risposte ottenute dagli intervistati. Il tempo previsto per ogni intervista è stato circa un'ora, variabile in base alla quantità di informazioni che gli insegnanti sono stati in grado di fornire. L'audioregistrazione, attivata previo consenso, ha permesso una comunicazione più lineare e un'attenzione alla persona intervistata maggiore da parte della ricercatrice. Le interviste si sono svolte nelle aule scolastiche a disposizione.

L'intervista è costituita da due parti principali (tabella 3): in primo luogo essa è volta ad indagare le conoscenze degli insegnanti relativamente all'anamnesi transculturale dell'alunno facente parte dell'indagine. In particolare le domande si sono soffermate su aspetti culturali e familiari, legati al vissuto migratorio, alle rappresentazioni culturali e alla realtà familiare; in secondo luogo l'intervista è stata volta ad indagare le modalità di inclusione e di intervento degli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori, focalizzando l'attenzione sugli interventi educativi e didattici e sulla rete famiglia-scuola-servizi socio-sanitari ed educativi. Da ultimo, l'intervista ha previsto due domande volte a comprendere la tipologia di risorse necessaria alla scuola per favorire l'inclusione dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

Intervista semi strutturata per insegnanti

<p>Parte prima: ANAMNESI TRANSCULTURALE</p>	<p>Conoscenza della storia migratoria. Disabilità e rappresentazioni. Aspettative dei genitori. Scolarizzazione e terapie al Paese d'origine. Questioni legate alla vita familiare (cura, lingua, religione, reti).</p>
<p>Parte seconda: ASPETTI EDUCATIVO/DIDATTICI</p>	<p>Progetti ed interventi specifici per la disabilità, per la lingua e per la cultura. Metodologie educative e didattiche utilizzate. Rapporto con i genitori e i servizi socio-educativi. Riflessioni sulle risorse necessarie alla scuola.</p>

Tabella 3 Punti essenziali dell'intervista semi strutturata per insegnanti.

L'analisi dei documenti (P.O.F., P.E.I., eventuali progetti specifici) è volta ad indagare la presenza di specificità dell'essere straniero del soggetto facente parte dell'indagine e la presenza o l'attivazione di interventi specifici.

In particolare i P.E.I., Piani Educativi Individualizzati, stesi per legge (L.104/92) per ogni singolo alunno con disabilità, hanno permesso di comprendere quali interventi educativi vengono effettuati e con quali metodologie, e hanno consentito un confronto con il dichiarato degli insegnanti. I P.E.I. sono stati esaminati attraverso una griglia di analisi, che indaga la presenza di riferimenti all'appartenenza culturale dell'alunno, la presenza di interventi legati agli aspetti culturali e linguistici e la presenza di

pianificazione degli incontri di rete con la famiglia e i servizi socio-sanitari ed educativi. Tali documenti sono stati poi messi a confronto in modo trasversale.

Il P.O.F., Piano dell'Offerta Formativa, è la carta d'identità della scuola, dove emergono le linee di progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa. Attraverso tale documento è stato possibile comprendere il punto di vista culturale e progettuale della scuola. In tal senso, l'interesse all'analisi è nato dalla volontà di comprendere se, tra i progetti che la scuola attiva a partire dalla propria *mission*, vi sia posto per la tematica dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

L'ipotesi che ha guidato l'indagine è stata che se è presente uno spazio attivo nella documentazione, sia nei P.E.I. che nei P.O.F, relativa alla tematica specifica, significa che una riflessione attenta al fenomeno emergente è già stata svolta a livello di istituzione scolastica e che già si è pronti ad attivare interventi che vanno oltre l'emergenza educativa e didattica¹¹.

1.4.4 Tempistica

L'indagine si è svolta nell'arco dell'anno scolastico 2009/2010 nelle scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza che hanno, tra gli alunni, bambini con ritardo mentale o autismo infantile provenienti da contesti migratori. Nella prima parte dell'anno scolastico sono stati presi i contatti con i dirigenti scolastici e gli insegnanti coinvolti, per poi iniziare ad effettuare le interviste e l'analisi della documentazione. L'indagine è stata conclusa nel maggio 2010. L'analisi qualitativa dei dati raccolti è stata svolta nell'estate/autunno 2010.

2. I dati quantitativi: gli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori nelle scuole della provincia di Piacenza

2.1 Modalità operative

La prima fase dell'indagine esplorativa, svoltasi nei mesi di settembre-ottobre-novembre 2009, è consistita nell'analisi dei dati quantitativi dei bambini considerati.

Le caratteristiche ricercate sono state:

- scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza;
- anno scolastico 2009/2010;
- bambini con disabilità (codice ICD-10 F 70-79 per il ritardo mentale; F 84 per i disturbi dello spettro autistico);
- cittadinanza non italiana.

La Banca Dati dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Piacenza è stata analizzata nel mese di settembre 2009 ed ha permesso di ottenere un primo elenco di istituti comprensivi e circoli didattici che accolgono alunni con disabilità provenienti da contesti

¹¹ In un P.O.F. trovato in rete (www.borsi.livorno.org), per esempio, nell'area dedicata agli alunni stranieri, appare la seguente frase: *“Inoltre si sta intensificando la presenza di alunni stranieri con disabilità ed è quindi indispensabile un lavoro incrociato tra docenti, mediatori e operatori del servizio psico-pedagogico”*. In questo caso, dunque, emerge un'attenzione, che porta alla ricerca e alla progettualità di azioni educative per il miglioramento dell'integrazione di tali alunni.

migratori. I dirigenti scolastici delle scuole individuate sono, così, stati informati via mail dall'Ufficio Scolastico Provinciale per un primo contatto e un primo accenno sugli obiettivi dell'indagine esplorativa, con la richiesta di collaborare all'iniziativa. In un secondo momento, i dirigenti sono stati contattati telefonicamente dalla ricercatrice.

Il numero di bambini individuati con le caratteristiche ricercate era, nel mese di settembre 2009, pari a 51. Tale numero si è modificato di volta in volta, nei mesi successivi, durante i colloqui iniziali con i singoli dirigenti scolastici, salendo a 57, per poi diminuire di nuovo. È possibile, infatti, definire tale numero "a fisarmonica" perché, nel corso dell'indagine esplorativa, è aumentato e diminuito in modo alternato¹². Il numero finale di interviste effettuate è stato 52 in 16 istituti comprensivi/ circoli didattici.

Dal mese di settembre 2009 sono iniziati i primi contatti telefonici della ricercatrice con i dirigenti scolastici degli istituti comprensivi e circoli didattici individuati. La richiesta è stata di poter effettuare un colloquio di persona per spiegare il progetto di ricerca, consegnarne una copia e richiedere la collaborazione.

Ogni dirigente scolastico contattato si è reso disponibile al colloquio nei mesi di ottobre e novembre 2009 (ad eccezione di un dirigente scolastico, disponibile nel mese di aprile 2010). Le richieste fatte ai dirigenti scolastici, dopo aver presentato le motivazioni e gli obiettivi dell'indagine esplorativa, sono state:

- disponibilità alla collaborazione;
- verifica dei dati reperiti presso l'Ufficio Scolastico Territoriale relativi al proprio istituto scolastico;
- definizione delle modalità operative per il contatto con le insegnanti coinvolte;
- definizione delle modalità operative per l'analisi della documentazione (P.O.F., P.E.I. ed eventuali progetti specifici).

Tutti i dirigenti scolastici contattati si sono resi disponibili alla collaborazione.

2.2 Presentazione e analisi dei dati

I 52 bambini con disabilità provenienti da contesti migratori presi in considerazione sono distribuiti sulla provincia di Piacenza come illustrato nel grafico (figura 1).

¹² In alcuni istituti comprensivi/circoli didattici, si è scoperto che i bambini con le caratteristiche elencate erano maggiori di quelli presenti nella Banca Dati dell'Ufficio Scolastico Provinciale. I motivi sono stati: nuovi arrivi, bambini di nuova segnalazione o possibili errori di trascrizione dei dati. In altri casi, si è evidenziato che alcuni bambini non erano più presenti presso le scuole per trasferimento in altre città o scuole, ritorno al Paese d'origine, anche temporaneo, ma di lunga durata, passaggio alla scuola secondaria inferiore, bambini in affidamento/adozione che non avevano mai vissuto con la propria famiglia di origine, possibili errori di trascrizione dei dati. In alcuni casi, inoltre, si è verificato l'annullamento della certificazione: è possibile, infatti, parlare di "false diagnosi", ovvero diagnosi di ritardo mentale o disturbi dell'apprendimento o del linguaggio che, in realtà, nascondono semplicemente un ritardo accumulato a causa della vulnerabilità specifica che colpisce i bambini migranti o a causa delle difficoltà legate all'apprendimento della L2 a livello di studio. Spesso tali bambini hanno capacità nella norma e necessitano solamente di tempo per assimilare le conoscenze e far emergere le proprie abilità. In altri rari casi, è mancata la disponibilità da parte degli insegnanti all'essere intervistati, per motivi di tempo o per problemi organizzativi.

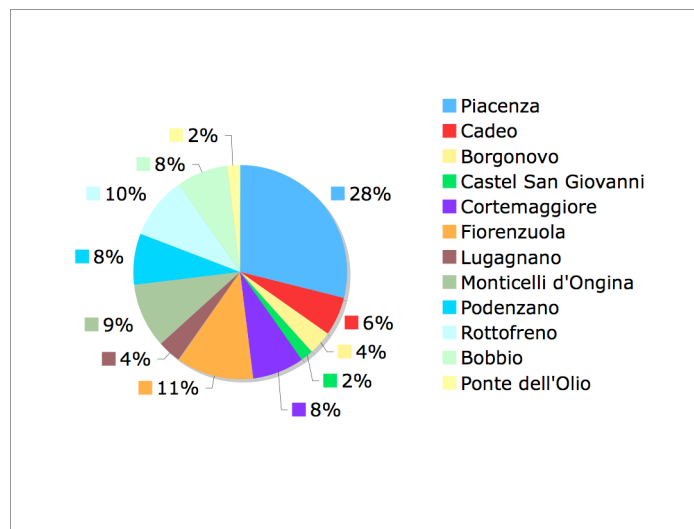


Figura 1 Distribuzione sulla provincia di Piacenza per circoli didattici/istituti comprensivi.

I nomi delle città si riferiscono alla sede centrale dell'istituto scolastico. Nello specifico, ogni circolo didattico / istituto comprensivo presenta la distribuzione nei plessi dislocati nei diversi comuni come in tabella 4:

Sede centrale	Plessi	N° alunni per ogni istituto scolastico
Piacenza (15) 28%	2° circolo didattico	4
	3° circolo didattico	4
	4° circolo didattico	3
	5° circolo didattico	3
	8° circolo didattico	1
Cadeo (3) 6%	Cadeo	1
	Pontenure	2
Borgonovo Val Tidone (2) 4%	Borgonovo val Tidone	1
	Ziano Piacentino	1
Castel San Giovanni (1) 2%	Castel San Giovanni	1
Cortemaggiore (4) 8%	Castelvetro Piacentino	2
	Villanova d'Arda	2
Fiorenzuola (6) 11%	Fiorenzuola	6
Lugagnano Val d'Arda (2) 4%	Lugagnano Val d'Arda	2
Monticelli d'Ongina (5) 9%	Monticelli d'Ongina	1
	Caorso	4
Podenzano (4) 8%	Podenzano	2
	San Giorgio Piacentino	2
Rottofreno (5) 10%	Rottofreno	1
	Calendasco	1
	San Nicolò	3
Bobbio (4) 8%	Bobbio	3
	Ottone	1
Ponte dell'Olio (1) 2%	Vigolzone	1
Totale	/	52

Tabella 4 Distribuzione degli alunni considerati sulla provincia di Piacenza per città/paesi.

La maggior percentuale di bambini con disabilità provenienti da contesti migratori si trova nella città di Piacenza, in linea con la distribuzione dell'immigrazione, più concentrata nelle aree urbane. Buona parte di bambini migranti con disabilità si colloca nella zona della provincia di Piacenza che confina con la provincia di Cremona (Cortemaggiore, Castelvetro, Caorso, Monticelli d'Ongina, Fiorenzuola); tale area, a sviluppo agricolo, è richiamo per i migranti, che spesso trovano lavoro in questo settore. Appare tuttavia insolita la bassa percentuale di bambini migranti nella zona di Borgonovo Val Tidone e Castel San Giovanni, area ad alto tasso di immigrazione¹³.

È possibile che tale apparente anomalia sia dovuta al fatto che le A.S.L. di riferimento abbiamo parametri differenti di certificazione¹⁴.

Per quanto riguarda la provenienza degli alunni, essi sono suddivisi come nel grafico (figura 2).

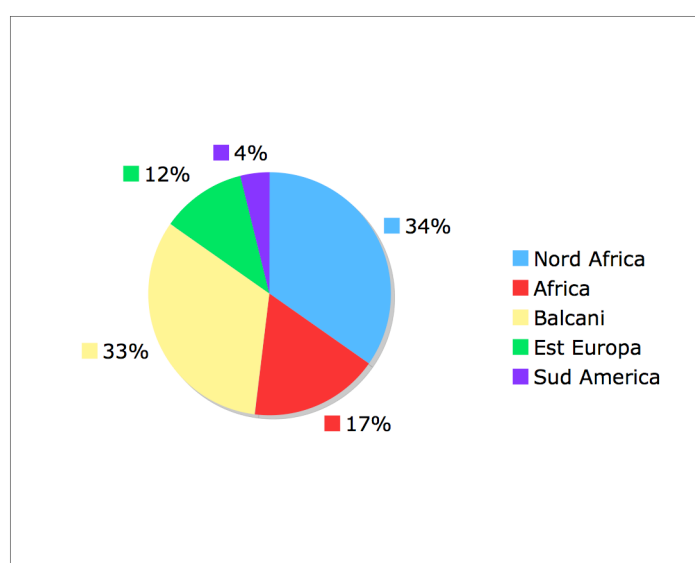


Figura 2 Provenienza degli alunni considerati per aree geografiche di provenienza.

Appare, dunque, una prevalenza di bambini provenienti dal Nord Africa (Marocco, Egitto e Tunisia) e dai Balcani (Albania, Macedonia, Bosnia e Serbia). Un buon numero di bambini provengono dall'Africa (Burkina Faso, Costa d'Avorio, Repubblica Centro Africana e Senegal). In minor misura sono presenti bambini dell'Est Europa, in particolare dalla Romania e solo due bambini sud americani, provenienti da Ecuador e Colombia. Tale distribuzione rispetta in modo piuttosto fedele i dati sulla provincia di

¹³ Il documento ministeriale (MIUR, Alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2007/2008, aprile 2009) sugli alunni con cittadinanza non italiana sottolinea come tra i diciotto piccoli comuni con percentuale superiore al 20% di alunni migranti vi sia proprio Borgonovo Val Tidone. Castel San Giovanni, Rottofreno e Fiorenzuola Val d'Arda sono annoverati tra i comuni italiani con maggiore percentuale di alunni migranti nelle scuole.

¹⁴ L'individuazione di difficoltà negli alunni da parte degli insegnanti e la certificazione da parte dei servizi socio-sanitari sono complesse nei bambini provenienti da contesti migratori perché subiscono le influenze di variabili legate al trauma migratorio e alla diversità linguistica.

Piacenza che evidenziano una prevalenza di stranieri sul territorio di origine albanese, marocchina, rumena e macedone¹⁵.

Nello specifico, il gruppo di bambini è suddiviso come in tabella 5:

Area di provenienza	Paesi	N° per Paese	% per Paese
Nord Africa (18) 34%	Marocco	14	78%
	Egitto	2	11%
	Tunisia	2	11%
Africa (9) 17%	Burkina Faso	3	34%
	Costa d'Avorio	3	34%
	Repubblica Centro Africana	2	22%
	Senegal	1	11%
Balcani (17) 33%	Albania	9	53%
	Macedonia	5	29%
	Bosnia	2	12%
	Serbia	1	6%
Est Europa (6) 12%	Romania	5	83%
	Russia	1	17%
Sud America (2) 4%	Colombia	1	50%
	Ecuador	1	50%

Tabella 5 Provenienza degli alunni considerati per Paese di provenienza.

Incrociando i dati relativi alla distribuzione delle famiglie migranti con figli con disabilità e le provenienze, si può notare come alcune nazionalità si concentrino in zone specifiche della Provincia, dove, probabilmente, sono presenti gruppi etnici particolari. Appare evidente, dunque, che molte famiglie migranti tendono a trasferirsi nella zona della provincia dove già sono presenti amici, parenti o conoscenti che formano delle vere e proprie comunità etniche.

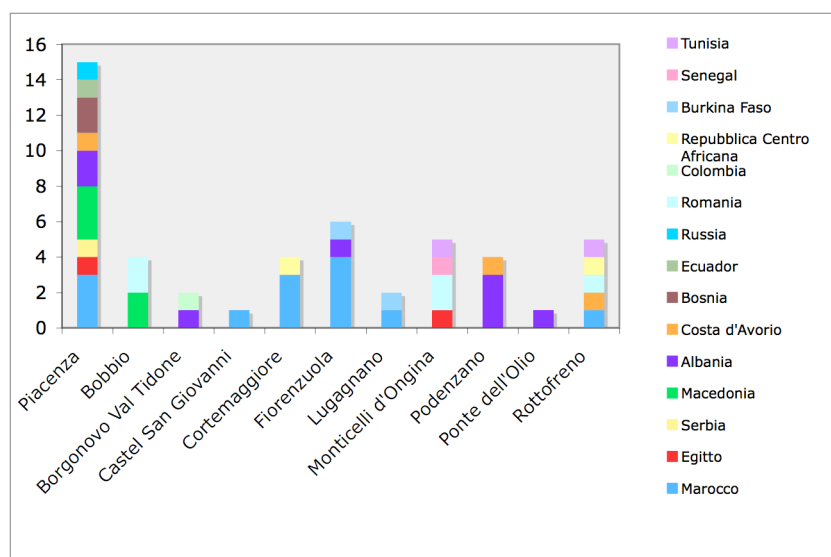


Figura 3 Distribuzione degli alunni considerati per circoli didattici/istituti comprensivi e provenienza.

¹⁵ Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, *L'immigrazione straniera in Emilia Romagna, Dati al 2008*, CLUEB, Bologna 2010, p. 45.

Dall'istogramma (figura 3) è possibile osservare come a Piacenza si trovino in maggioranza marocchini e macedoni; a Bobbio sono presenti sia albanesi che macedoni. Un buon numero di marocchini è presente a Fiorenzuola e Cortemaggiore. A Podenzano spicca il numero di albanesi, così come a Monticelli d'Ongina c'è una prevalenza di rumeni.

Non tutti i bambini considerati in questa indagine esplorativa sono nati nel proprio Paese d'origine. Infatti, quasi la metà, il 46%, è nata in Italia. Ventotto bambini sono, dunque, migranti (hanno vissuto l'evento migratorio), mentre ventiquattro bambini hanno vissuto indirettamente l'evento migratorio e sono figli di genitori migranti. Nello specifico il 62,8% degli alunni inseriti nelle scuole dell'infanzia e il 43,2% di alunni inseriti nella scuola primaria sono nati in Italia. È confermato, così, l'andamento rilevato a livello regionale: i dati¹⁶ relativi all'Emilia Romagna (a.s. 2007/2008) indicano che circa un terzo degli alunni con cittadinanza non italiana è nato in Italia. Questo dato aumenta nella scuola dell'infanzia dove i bambini nati nel Paese accogliente sono il 73%. Vi è inoltre una diminuzione di alunni migranti inseriti in corso d'anno. Questi dati indicano la stabilizzazione del fenomeno migratorio sul territorio regionale e provinciale.

Per quanto riguarda il genere, la maggior parte degli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori presi in considerazione sono maschi; nello specifico, 33 in confronto alle 19 femmine.

L'età del gruppo di bambini appartenenti al contesto dell'indagine è variabile. La scuola dell'infanzia e primaria nell'anno scolastico 2009/2010 dovrebbe accogliere bambini nati tra il 1999 (1998 se anticipatori) e il 2006; in realtà il range d'età comprende anche bambini nati nel 1997. Il motivo è la ripetizione di anni scolastici, sia dovuto alle difficoltà della disabilità, sia, in alcuni casi, alla decisione di ogni singolo istituto scolastico di inserire un bambino nuovo arrivato in classi inferiori alla propria età, secondo la normativa vigente e in base all'accertamento delle competenze e dei livelli di preparazione dell'alunno al momento dell'arrivo in Italia. Nel gruppo di alunni presi in considerazione sono numerosi i bambini che hanno ripetuto l'anno, circa il 36,5%.

In particolare i bambini presi in considerazione sono distribuiti per anno di nascita come in figura 4.

¹⁶ USR E-R, EX IRRE E-R, *Emilia Romagna, La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo*, vol. I, *La regione...la ricerca della qualità*, Tecnodid, 2008, p. 94.

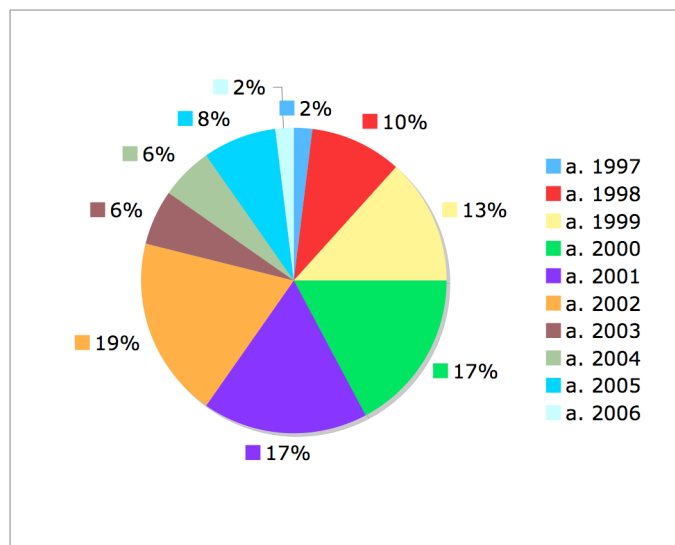


Figura 4 Anno di nascita degli alunni considerati.

Dei 52 bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, solo 8 bambini (15%) frequenta la scuola dell'infanzia. Gli altri 44 bambini (85%) sono inseriti nella scuola primaria. Come si può osservare dall'istogramma sottostante (figura 5), la maggioranza dei bambini frequenta la seconda elementare.

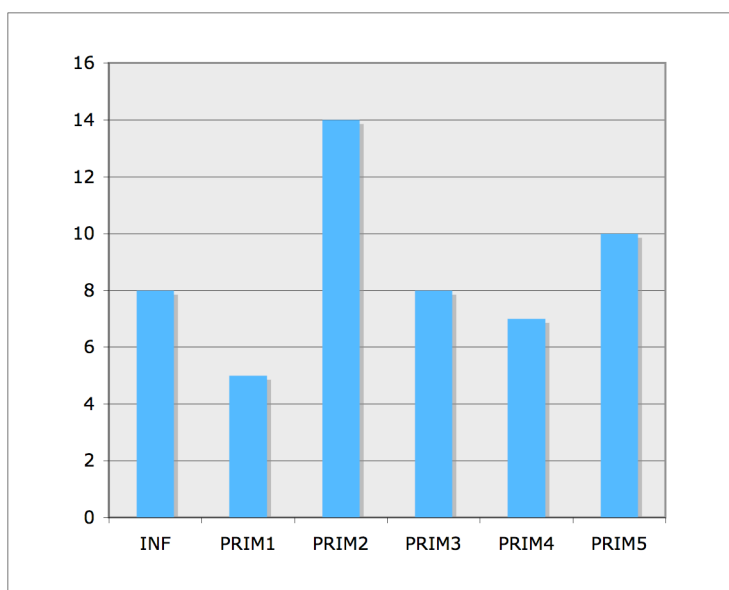


Figura 5 Distribuzione degli alunni considerati per classi.

Un'altra caratteristica del gruppo di alunni preso in considerazione è la tipologia di disabilità (figura 6). La maggior parte (63%) degli alunni presenta nella diagnosi, in base alla classificazione ICD-10, il codice corrispondente al ritardo mentale (F70-F79). Il 33% presenta disturbi evolutivi globali, che comprendono i disturbi dello spettro autistico (F84); una minoranza, il 4%, manifesta altri disturbi, che appaiono connessi ai

disturbi dello sviluppo psicologico. Ognuno di questi disturbi, può essere associato per comorbilità ad altri codici, che corrispondono ad altre disfunzioni.

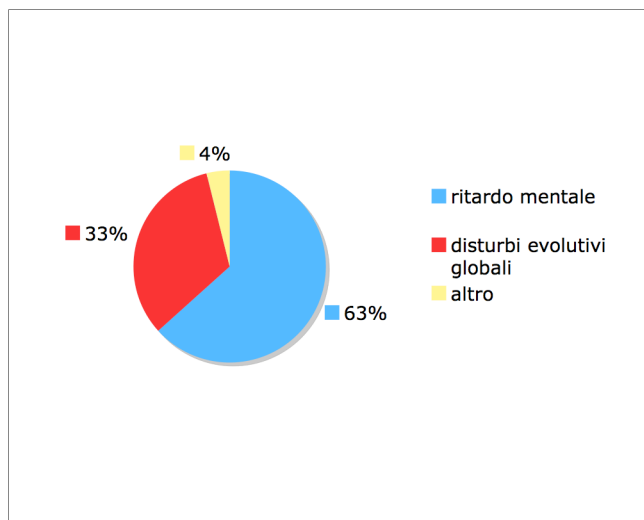


Figura 6 Distribuzione per tipologia di disabilità.

Come è possibile osservare dalla figura 7, le tipologie di disabilità, all'interno della categoria "ritardo mentale" e "disturbi evolutivi globali", presentano una notevole varietà.

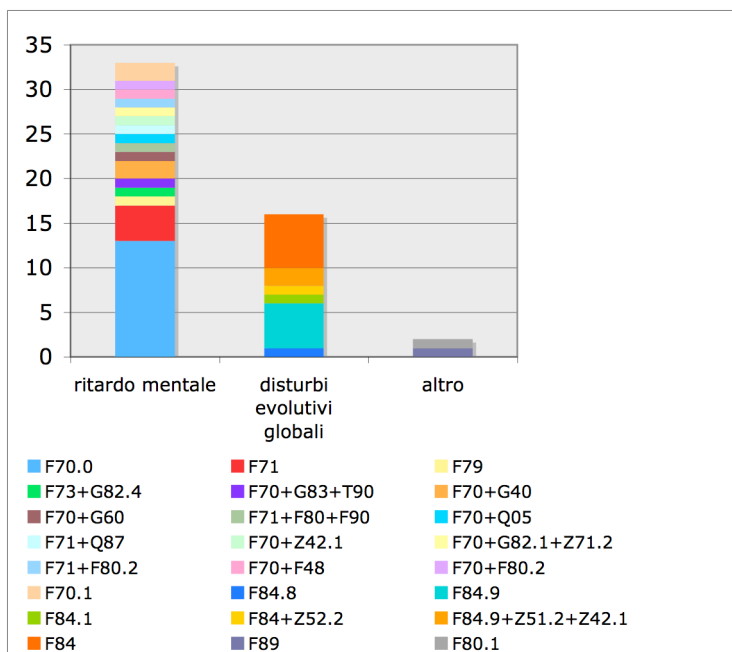


Figura 7 Varietà nelle disabilità del gruppo di alunni considerati.

La tabella 6 esplicita il significato dei codici ICD-10¹⁷ presenti nel gruppo di alunni considerati. Quando ad un codice ne viene affiancato un altro, significa che il deficit è combinato e vi è una doppia o tripla condizione.

Codice ICD10	Corrispondenza di significato
F48	Altri disturbi nevrotici (nevrosi, sindrome di depersonalizzazione-derealizzazione...)
F70.0	Ritardo mentale lieve con nessuna, o minima, compromissione del comportamento
F70.1	Ritardo mentale lieve con significativa compromissione del comportamento richiedente attenzione o trattamento
F71.0	Ritardo mentale di media gravità con nessuna, o minima, compromissione del comportamento
F73	Ritardo mentale profondo
F79	Ritardo mentale non specificato
F80	Disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio
F80.1	Disturbo del linguaggio espressivo
F80.2	Disturbi della comprensione del linguaggio
F84	Disturbi evolutivi globali
F84.0	Autismo infantile
F84.1	Autismo atipico
F84.8	Disturbi evolutivi globali di altro tipo
F84.9	Disturbo evolutivo globale non specificato
F89	Disturbo psicologico non specificato
F90	Disturbi ipercinetici
G40	Epilessia
G60	Neuropatie idiopatiche ed ereditarie
G82.1	Paraplegia spastica
G82.4	Tetraplegia spastica
G83	Altre sindromi paralitiche
Q05	Spina bifida
Q87	Altre sindromi malformative congenite, specificate, di apparati multipli
T90	Sequela di traumatismi della testa
Z42.1	Cure di controllo richiedenti l'impiego di chirurgia plastica alla mammella
Z51.2	Altre chemioterapie
Z52.2	Donatore di ossa
Z71.2	Persona che chiede spiegazioni riguardo al risultato di esami

Tabella 6 Corrispondenza codici ICD-10.

In base alla disabilità e alla gravità, ogni alunno ha diritto ad ore di sostegno e, eventualmente, assistenza di base o specialistica. In particolare, tra gli alunni considerati, quattordici hanno l'insegnante di sostegno per il massimo delle ore (da 22 a 25 ore). Ventitrè alunni hanno l'insegnante di sostegno per 11 /12 ore. Ci sono, infine, alcuni bambini (nove) che hanno meno di 11 ore di sostegno e sei con più di 12, ma meno di 22. Di questi, venti bambini dispongono di ore coperte da assistenti ad personam o educatori. In certi casi è necessario che i collaboratori scolastici o gli insegnanti di classe, dedichino qualche ora al bambino con disabilità per ottenere la copertura totale del suo orario scolastico garantendo un rapporto uno ad uno.

¹⁷ OMS, ICD-10, *Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati, decima revisione*, vol. 1, 2000.

Il gruppo di alunni considerato si presenta, così, variegato per età, per provenienza, per distribuzione sul territorio e per tipologia di disabilità.

3. Le interviste agli insegnanti

*“Ma perché fare una ricerca sui bambini disabili stranieri? Che differenza fa se un bambino disabile è italiano o straniero?”
Insegnanti del 3°circolo, Piacenza*

3.1 Modalità operative

Le modalità operative di contatto con gli insegnanti per poter effettuare le interviste è stata variabile: ogni dirigente scolastico, infatti, per tutelare la privacy degli alunni e per gestire al meglio il tempo a disposizione, ha optato per particolari tempi e modi. Di seguito sono elencate le diverse tipologie di presa di contatto:

- il dirigente scolastico ha fornito alla ricercatrice il nome dell'insegnante Funzione Strumentale per il sostegno, delegandogli la presa di contatti con la ricercatrice e gli insegnanti ;
- il dirigente scolastico ha fornito alla ricercatrice il nome del proprio vicario, delegandogli la presa di contatti con la ricercatrice e gli insegnanti;
- il dirigente scolastico ha fornito direttamente alla ricercatrice i nominativi e i contatti telefonici degli insegnanti coinvolti nella presa in carico del bambino;
- il dirigente scolastico ha organizzato con la ricercatrice un incontro di presentazione del progetto di ricerca con tutti gli insegnanti coinvolti;
- il dirigente scolastico ha fornito direttamente alla ricercatrice le date in cui effettuare le interviste e i nominativi degli insegnanti.

Alcuni dirigenti scolastici hanno presentato il progetto a tutti gli insegnanti dell'istituto comprensivo/circolo didattico durante i collegi docenti. Altri hanno dato comunicazione solamente agli insegnanti coinvolti. In altri casi ancora, gli insegnanti sono stati informati solo superficialmente del progetto di ricerca in atto. Gli incontri di presentazione sono stati effettuati in tre scuole; sono stati l'occasione per presentare a tutti gli insegnanti coinvolti il progetto di ricerca e per rispondere a domande o dubbi relativi all'argomento di indagine e agli aspetti metodologici.

In due istituti comprensivi è stata richiesta un'ulteriore documentazione (carta d'identità o documenti universitari, dichiarazione aggiuntiva protocollata per poter avere accesso all'istituto scolastico) che attestasse l'identità della ricercatrice, perché i dati che la ricerca avrebbe preso in esame sono protetti da privacy.

La richiesta dei dirigenti scolastici è stata quella di effettuare le interviste durante le ore di programmazione¹⁸ degli insegnanti per non caricarli di ulteriori impegni orari

¹⁸ Gli insegnanti della scuola primaria programmano un pomeriggio alla settimana, dalle ore 16.30/17.00 alle ore 18.30/19.00. Ogni volta, quindi, era possibile effettuare 2/3 interviste dalla durata di 45 minuti/ 1 ora ciascuna. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia programmano con frequenza inferiore. Alcuni insegnanti hanno deciso di effettuare ore aggiuntive gratuite al termine dell'orario scolastico per effettuare le interviste.

aggiuntivi; la maggior parte delle interviste sono state effettuate dal mese di gennaio, su richiesta dei dirigenti scolastici o delle insegnanti per i seguenti motivi:

- molti insegnanti di sostegno avevano preso servizio nei mesi di ottobre/novembre e necessitavano di tempo per conoscere meglio il proprio alunno;
- alcuni alunni, tornati nel proprio Paese d'origine per le vacanze estive, avevano iniziato la frequenza scolastica tardivamente e ancora non si era potuto predisporre un'osservazione e una programmazione;
- alcuni dirigenti scolastici hanno ritenuto più opportuno contattare le insegnanti dal mese di gennaio, quando la programmazione fosse stata depositata in segreteria e controllata dal dirigente stesso o dagli insegnanti Funzione Strumentale per il sostegno.

Solo quattro interviste sono state, così, effettuate nel mese di novembre 2009 e altre quattro nel mese di dicembre 2009. La maggior parte sono state effettuate nel mese di gennaio 2010 (diciassette interviste) e nel mese di marzo 2010 (tredici interviste). Nel mese di febbraio 2010 sono state effettuate cinque interviste, nel mese di aprile 2010 otto e soltanto una nel mese di maggio 2010.

Le interviste, svolte da un'unica ricercatrice, hanno coinvolto gli insegnanti di classe e di sostegno di ogni alunno considerato. La richiesta è stata di intervistare l'insegnante di sostegno e almeno un insegnante di classe (dell'area linguistica o scientifica). Anche in questo caso, vi è stata una varietà di gruppi di insegnanti intervistati. Nella maggioranza di casi (quarantatre) sono stati presenti alle interviste tre o quattro insegnanti (insegnante di sostegno, insegnanti di classe dell'area linguistica e scientifica, insegnante di inglese o di religione); in altri casi (nove) si sono resi disponibili unicamente gli insegnanti di sostegno. In un caso particolare si è resa disponibile per un contatto telefonico l'assistente ad personam¹⁹ per integrare le informazioni fornite dagli insegnanti. Tutti gli insegnanti contattati e disponibili alle interviste hanno mostrato interesse per l'indagine esplorativa²⁰.

¹⁹ L'assistente ad personam, in questo caso, ha avuto un ruolo fondamentale per l'inclusione e la frequenza dell'alunno a scuola ed aveva un'importanza rilevante nell'indagine svolta perché proveniente dal Paese d'origine dell'alunno con disabilità. Assume, così, il doppio ruolo di assistenza ad personam e mediazione culturale/linguistica. Per questi motivi è stata contattata.

²⁰ La maggior parte di loro si è mostrata ben predisposta al dialogo e al confronto, partecipe, collaborativa, disposta a mettersi in gioco, disponibile, propositiva e riflessiva. Alcuni insegnanti hanno vissuto l'intervista come un'opportunità per riflettere sulla questione dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e, al tempo stesso, per tirare le somme dell'integrazione del proprio alunno, con spirito critico. In soli quattro casi, gli insegnanti hanno manifestato un atteggiamento scarsamente interessato e frettoloso, spesso sulla difensiva e non si sono mostrati collaborativi, pur fornendo risposte adeguate alle domande. Le interviste effettuate sono state tutte ugualmente utili ai fini dell'indagine esplorativa. Pur con differenti modalità, gli insegnanti sono stati disponibili ed hanno fornito tutte le informazioni necessarie. Sono stati maggiormente accoglienti coloro che avevano avuto un'informazione chiara sulla tipologia di ricerca in atto, rispetto a coloro che, invece, hanno partecipato all'intervista senza sapere esattamente a cosa andassero incontro. In alcuni casi, le informazioni date sono state essenziali: a domanda veniva data risposta, senza aggiunta di aneddoti o particolari. In altri casi, gli insegnanti hanno approfittato per confidarsi e per fare con i colleghi il punto della situazione sull'integrazione del proprio alunno, ritenendo l'intervista un'ottima occasione di confronto e riflessione.

Le modalità operative durante l'intervista hanno seguito il seguente schema:

1. presentazioni reciproche;
2. breve descrizione del progetto di ricerca, specificando il quadro generale dell'indagine e gli obiettivi;
3. comunicazione dei tempi a disposizione, della struttura dell'intervista e della discrezione circa le risposte ottenute;
4. richiesta di accordo per l'impiego di apparecchi di registrazione²¹;
5. verifica dei dati forniti dall'Ufficio Scolastico Provinciale relativi all'alunno;
6. intervista;
7. ringraziamenti e informazioni sulla restituzione dei risultati.

3.2 Presentazione e analisi dei dati

A conclusione delle interviste²² è stata effettuata l'analisi dei dati raccolti che si è ritenuto opportuno rappresentare attraverso la suddivisione delle domande di ogni intervista in categorie. Le categorie individuate sono raggruppate in: questioni familiari e questioni scolastiche. Le prime riguardano la conoscenza degli insegnanti relativamente alla cultura di appartenenza e alla migrazione –ovvero alla storia della migrazione, alla disabilità e alle rappresentazioni culturali e, infine all'educazione intesa dalla famiglia migrante; le seconde riguardano gli aspetti educativi didattici legati al bilinguismo, alla valutazione, alla creazione di legami con la famiglia, agli interventi di tipo integrato e a quelli di tipo globale. Infine, l'ultima categoria considerata riguarda le riflessioni degli insegnanti che hanno ragionato su ciò che alla scuola è necessario per meglio intervenire con gli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori. Creando tali categorie, è stato possibile, pur tenendo conto delle variabili quali provenienza, luogo di nascita e tipologia di disabilità, effettuare confronti qualitativi e osservazioni relativamente alla realtà scolastica piacentina sulla tematica²³.

3.2.1 Questioni familiari

3.2.1.1 La cultura e la migrazione

Le domande utilizzate per riflettere su tale categoria sono state:

- Cosa sa della storia della migrazione della famiglia del suo alunno disabile proveniente da contesti migratori? (da dove viene, chi è partito, perché, quando, quale cittadinanza, dove è nato il bambino...)
- Il suo alunno segue le ore di religione a scuola?

²¹ Non tutti gli insegnanti hanno consentito all'utilizzo del registratore, per timore di togliere la spontaneità alle risposte e per imbarazzo. In particolare, otto casi non sono stati registrati e sono stati presi appunti durante l'intervista.

²² Le interviste audioregistrate sono state trascritte la sera stessa o il giorno dopo averle effettuate, affinché fossero vive le impressioni e le osservazioni della ricercatrice.

²³ Nei paragrafi che seguono, ogni frase in corsivo e virgolettata è un estratto delle interviste audioregistrate in possesso della ricercatrice, a fini esclusivi d'indagine. Per motivi di privacy, non è qui riportato alcun dato relativo a luoghi o nomi di persone che possa permettere il riconoscimento e l'identificazione dell'alunno considerato.

- Sa se la famiglia ha una rete amicale/parentale in Italia?
- Come influisce la cultura familiare nella frequenza a scuola?

Non tutti gli insegnanti sono ben informati sulla storia della migrazione della famiglia del proprio alunno con disabilità. La maggior parte di loro, pur dichiarando di non conoscere nulla riguardo alla storia della migrazione, è a conoscenza di alcune informazioni di base (provenienza, luogo di nascita del proprio alunno e, a grandi linee, anno della migrazione). Molte delle informazioni che vengono fornite sono anticipate dalle locuzioni “*probabilmente*”, “*forse*”, “*crediamo che*”, ad indicare l’incertezza nella conoscenza delle storie di queste famiglie, che non sempre hanno la capacità linguistica o la volontà di raccontare un atto così coraggioso e forte come la migrazione.

Spesso gli insegnanti dichiarano di aver raccolto le informazioni nel corso degli anni (mai in un unico colloquio) attraverso racconti sporadici da parte dei genitori; in altri casi la storia migratoria è stata ricostruita ascoltando i racconti dei bambini stessi, o di altri operatori -sociali, sanitari od educativi- o del mediatore culturale.

Molte sono le informazioni raccolte dagli insegnanti attraverso parenti o amici che, durante i primi contatti della famiglia con la scuola, si sono offerti per tradurre e per mediare l’iniziale relazione scuola-famiglia.

In un caso non è avvenuta migrazione familiare perché il bambino è nato in Italia da madre italiana e padre marocchino e vive con i nonni materni. In un altro caso il bambino è migrato senza famiglia: è in stato di adozione internazionale, dopo alcuni anni di istituzionalizzazione presso il Paese d’origine.

Tutti gli insegnanti intervistati sono a conoscenza dell’origine culturale del proprio alunno. Manifestano alcune titubanze sul luogo di nascita nei casi in cui il bambino inserito nella scuola primaria abbia frequentato almeno un anno alla scuola dell’infanzia. In quel caso, non essendoci stato un inserimento diretto, i racconti della migrazione sono stati solitamente trasmessi dagli insegnanti della scuola dell’infanzia o, in altri casi, non è mai stato fatto riferimento alla storia migratoria del bambino e della sua famiglia.

Gli insegnanti riferiscono di avere scarse conoscenze riguardo alle tappe della storia migratoria. Alcuni racconti sono, infatti, molto vaghi e poco precisi, imprecisati da frasi ipotetiche e dubbi. Anche relativamente agli anni di permanenza in Italia (figura 8), spesso gli insegnanti affermano che le famiglie migranti dei propri alunni sono in Italia “*come minimo da...*” ad indicare l’incertezza dell’informazione. Le loro deduzioni sul periodo della migrazione si basano sulla conoscenza della lingua italiana dei genitori o, in altri casi, sulla presenza nella stessa scuola di altri figli, maggiori, oppure in base all’età del bambino.

“Sappiamo solo che vengono dalla Repubblica Centro Africana. Sono qui da tanti anni, parlano bene la lingua italiana”

“Non abbiamo nessuna notizia sulla storia della migrazione. Il bambino è nato in Italia quattro anni fa, quindi i genitori sono qui da almeno quattro anni. Provengono dal Marocco”

“La bambina è nata qui nove anni fa. Conosciamo la famiglia da almeno nove anni, quando in prima era stata inserita la sorella, che già parlava l’italiano. Erano già bene inseriti nella società”

In particolare, secondo le indicazioni degli insegnanti, la maggior parte dei bambini migranti (nati nel proprio Paese d’origine), sono arrivati in Italia circa dai due ai cinque anni fa. Di dieci casi, gli insegnanti non hanno saputo fornire risposta riguardo all’anno di arrivo in Italia.

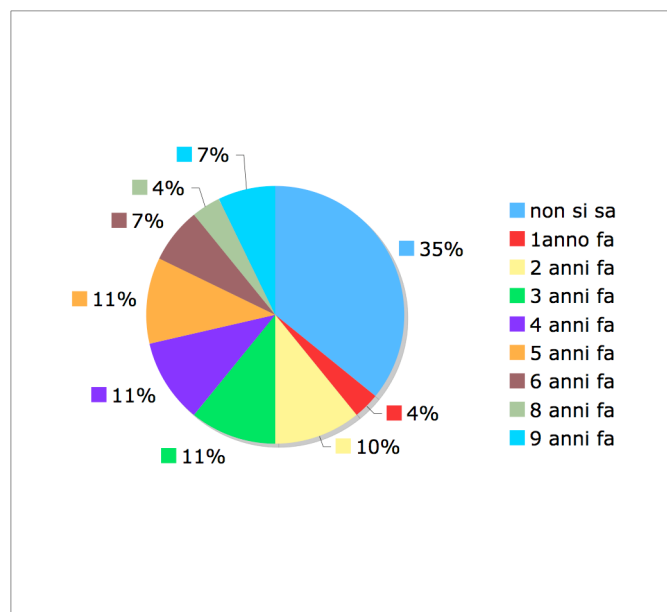


Figura 8 Periodo di permanenza in Italia dei bambini migranti considerati (dato al 2010).

In altri casi, gli insegnanti si sono astenuti dal dare una risposta riguardante la storia e il vissuto migratorio, anche ipotetica, perché non sono a conoscenza di alcuna informazione a riguardo, confessando “*si sa pochissimo*”, “*non sappiamo nulla*”, “*non c’è mai stato modo di parlare con loro e di sapere*”, “*non ci sono informazioni sicure*”. Alcuni genitori hanno difficoltà linguistiche, per cui è difficile poter raccontare la propria storia, per altro intima e a volte dolorosa, agli insegnanti. Altri sembrano non essere intenzionati a mantenere rapporti con la scuola e tendono a non prendere contatti con gli insegnanti. In altri casi, gli insegnanti affermano che la migrazione è un ricordo così lontano nel tempo, che non c’è motivo di parlarne. In un altro caso, le insegnanti ritengono che conoscere la storia migratoria non sia necessario per una buona integrazione.

“Sulla sfera familiare non si riesce ad entrare, c’è come una saracinesca chiusa...”

“Non si sa nulla della migrazione della famiglia. Il bambino è nato a Cremona”

“La bambina è nata in Italia, non sappiamo nulla della storia migratoria della sua famiglia... appare un ricordo lontano”

“Con i genitori non si riesce a comunicare. La mamma non conosce l’italiano, il papà solo poche parole. Negli incontri istituzionali sono stati presenti una sola volta, quindi è difficile ricostruire la loro storia migratoria”

In altri casi, invece le informazioni sono precise ed accurate.

Gli insegnanti che affermano di conoscere il motivo della migrazione ritengono che il padre, o la madre, siano partiti dal proprio Paese d’origine per cercare lavoro. In ventuno casi è il padre che è partito per primo, mentre in cinque casi la prima persona migrante della famiglia è la madre. In un caso, direttamente in Italia si è creata una famiglia tra due migranti che prima non si conoscevano.

Tra i migranti che sono venuti in Italia per cercare lavoro, sembra che alcuni siano partiti “all’avventura”, altri, invece, avevano già contatti con alcuni datori di lavoro, grazie alla rete parentale o amicale (comunità etniche) già stabilite in territorio italiano. In questo caso, i migranti avevano maggior certezza, sicurezza e tranquillità. Dai racconti degli insegnanti, quattro famiglie sono arrivate in Italia appoggiandosi al gruppo etnico di riferimento. I motivi che hanno spinto i genitori del gruppo di alunni

considerati sono, secondo la definizione di Geraci²⁴, fattori di attrazione che esercita il Paese d'accoglienza e fattori di scelta, per il raggiungimento di connazionali già residenti.

“La famiglia è bene integrata a P..E’ arrivata quattro anni fa appoggiandosi ad un gruppo di macedoni, migrati almeno tre anni prima. Arrivati qui avevano già la certezza del lavoro”

Le attività svolte dai genitori migranti sono, secondo quanto riferiscono gli insegnanti, lavori o occupazioni nel campo commerciale, edile, assistenziale, agricolo o industriale. In un caso le insegnanti riferiscono che, nonostante una laurea in scienze politiche, il padre svolge la professione di operaio.

In alcuni casi non vi è certezza del lavoro dei genitori. Gli insegnanti sanno solamente se la mamma e il papà hanno un lavoro, ma non sanno con certezza quale tipologia di attività svolgano. Nella maggioranza dei casi sono solamente i papà a lavorare, mentre le mamme si occupano della famiglia e della casa. In due casi, avviene il contrario: nel primo, la mamma lavora e il padre si occupa dei due figli, entrambi con disabilità; nel secondo, il padre è spesso ospedalizzato per problemi di salute e solamente la madre lavora.

Una famiglia sembra essere partita dal proprio Paese d'origine per la situazione socio-politica preoccupante, fattore di espulsione dal Paese nativo: i componenti sono, quindi, arrivati in Italia come profughi.

In circa venti racconti emerge che, dopo la migrazione del padre o della madre, è avvenuto un ricongiungimento familiare di tutti i componenti della famiglia; in alcuni casi il ricongiungimento è avvenuto in più fasi: prima la moglie e un figlio, poi gli altri figli. Altre volte, è partito il marito (o la moglie), il congiunto ha ottenuto il ricongiungimento familiare e il figlio è nato in Italia a seguito del ricongiungimento.

Gli insegnanti descrivono tre casi in cui, in seguito alla migrazione dell'intera famiglia, c'è stato un ritorno momentaneo nel Paese d'origine e, di nuovo, una migrazione verso l'Italia.

“Nel 2004/2005 è arrivata dall'Albania con la famiglia ed è stata iscritta nella scuola di F.; dopo pochi mesi è tornata in Albania. L'anno dopo è ritornata di nuovo in Italia ed è stata inserita nella scuola di P.”

“Il papà è stato in Italia da solo per un po', per lavorare. È tornato in Senegal, poi è venuto con la moglie e la bambina di cinque anni. Dopo un anno di scuola materna, la bambina è tornata in Senegal con la madre. Nel frattempo, con la separazione dei genitori, è stata affidata al padre ed è tornata di nuovo in Italia”

“B. è nato a Piacenza nel 2000, poi è stato subito trasferito in Costa d'Avorio dai nonni e nel 2005 è ritornato a Piacenza”

La “doppia” migrazione avvenuta in questi tre casi ha probabilmente reso ancora più traumatica la vita di questi bambini. In un caso specifico, la bambina proveniente dal Senegal, ha avuto, secondo il padre, maggiori difficoltà nell'apprendimento a causa di un doppio cambio di prospettive e di luoghi dovuto all'arrivo e alla permanenza di un anno in Italia ed a un nuovo rientro in patria e, di nuovo, in Italia in un'età critica per l'apprendimento del linguaggio. Il padre riferisce “*confusione e difficoltà di linguaggio*” in questo periodo caratterizzato da viaggi tra due luoghi molto distanti per lingua, cultura e costumi.

²⁴ Geraci S., *La salute dell'immigrato*, in Marrone A., *Salute e società multiculturale*, Atti del Convegno “I diritti umani nella scuola oggi: come viverli e come integrarli”, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma, 22 maggio 2003, pp. 73-90.

Solo in un caso le insegnanti accennano alle difficoltà dovute alla migrazione, e quindi all'eventuale trauma migratorio:

“La mamma ha fatto fatica ad inserirsi, non ha vissuto molto bene l'evento migratorio. Non imparava l'italiano, ora sa solo poche parole. Fa molti viaggi in Marocco e ancora oggi, dopo tanti anni, è ancora vestita con l'abbigliamento tipico”

Alcuni insegnanti riferiscono che le madri faticano, spesso, ad adattarsi alla nuova realtà sociale, rifiutandosi di imparare l'italiano o di socializzare, come se rifiutassero un viaggio per il quale il corpo e gli oggetti sono in Italia, ma il cuore e l'anima sono rimasti nella terra d'origine²⁵.

In due casi, inoltre, in seguito alla migrazione, i genitori si sono separati. Questo dato rientra nella casistica di alcuni studi effettuati. In particolare, Giuliani²⁶ riporta la distanza e l'isolamento che si crea all'interno della coppia coniugale. La migrazione, unita alla scoperta della disabilità del figlio, porta ad un forte disagio coniugale, un disequilibrio che si instaura lentamente nelle dinamiche familiari, portando al distanziamento tra coniugi. Questo può avvenire a seguito del ricongiungimento familiare, in cui è difficile, tra l'altro, ritrovare l'intimità e la condivisione di tempo e spazio, in un mondo nuovo, con le problematiche e le tensioni che un figlio con disabilità può portare. Le parole dell'assistente ad personam, madrelingua albanese, di un alunno considerato nell'indagine, sono, a tal proposito, illuminanti:

“Il bimbo è nato quando il papà era in Italia per lavoro. L'ha visto due volte in tutto prima del ricongiungimento. La mamma non aveva raccontato della diagnosi nemmeno al marito. Le famiglie immigrate in cui il marito è lontano e la mamma e il figlio sono rimaste nel paese d'origine sono “finte famiglie”, non c'è vera conoscenza tra coniugi, i giorni in cui si possono vedere (due volte in cinque anni, in questo caso) si cerca di far apparire il meglio di sé. La mamma quindi non ha mai raccontato al marito i problemi del bambino. C'era timore della reazione, timore che potesse non tornare... la mamma si era presa in carico il bambino e tutta la responsabilità. Ora il rapporto si sta assestando, con molta fatica”

Dal gruppo di bambini analizzati, appare che poco più della metà, ventotto bambini, non partecipano alle ore di insegnamento della Religione Cattolica a scuola (figura 9). La maggior parte di essi proviene dall'area del Nord Africa (17 bambini, quasi la totalità dei nord africani) e, in minor misura, alunni provenienti dall'Africa e dai Balcani. La totalità dei bambini appartenenti all'indagine esplorativa e provenienti dall'Est Europa e dal Sud America partecipa, invece, alle ore di insegnamento della Religione Cattolica. Il numero complessivo di alunni che partecipano all'Insegnamento è ventiquattro. Durante l'intervista gli insegnanti rispondono alla domanda “partecipa alle ore di Religione Cattolica” con un sì o con un no, ad eccezione di alcuni che forniscono altri elementi e motivazioni. Alcuni insegnanti specificano, ad esempio che l'alunno non partecipa all'insegnamento della Religione Cattolica perché è di religione musulmana. Altri affermano che un bambino albanese non partecipa per motivi di gestione, avendo una disabilità particolarmente grave. Altri insegnanti ancora riferiscono che il padre di una bambina senegalese che partecipa all'Insegnamento in oggetto è molto religioso, frequenta la parrocchia e fa parte di gruppi di volontariato. Altri insegnanti affermano che la propria alunna segue le ore di Religione Cattolica anche perché non ha piacere

²⁵ Moro M.R., *Bambini di qui venuti da altrove*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 125-126.

²⁶ Giuliani C., *La famiglia immigrata di fronte alla nascita di un figlio disabile: le risorse e le sfide di una difficile transizione*, Centro Ateneo Studi e Ricerche sulla famiglia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2009, p. 45.

ad uscire dalla classe. In questo caso i genitori, pur essendo ortodossi, acconsentono al desiderio della figlia.

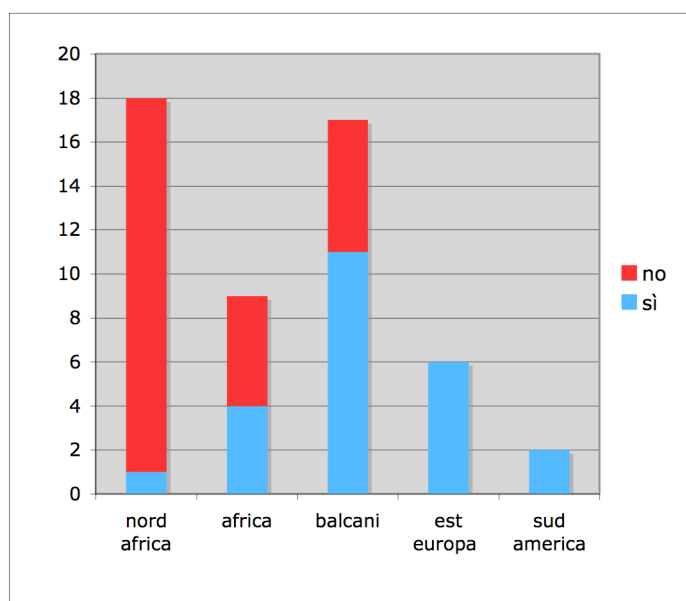


Figura 9 Partecipazione all’Insegnamento della Religione Cattolica.

Riguardo alla domanda “*Sa se la famiglia ha una rete amicale o parentale in Italia*”, è emerso che la maggior parte delle famiglie migranti considerate tendono a vivere in modo piuttosto isolato o ad appoggiarsi e sviluppare amicizie tra i propri parenti o i propri connazionali, residenti nella stessa città o in città limitrofe. Spesso le famiglie hanno amici della propria etnia e organizzano feste. La maggior parte delle amicizie che si sviluppano sono tra persone della stessa etnia (in trentacinque casi), anche se, in tredici casi, le insegnanti dichiarano che i genitori del proprio alunno hanno anche amici italiani (colleghi di lavoro o mamme conosciute a scuola).

“Ha una rete parentale, e anche amicale, ma sempre nell’ambito serbo. Non ha contatti con l’esterno, non li cerca, non li vuole”

“Non hanno amici italiani, nonostante i compagni di classe e i loro genitori siano un bellissimo gruppo che cerca di coinvolgere questi genitori, ma loro hanno preferito stare in disparte”

I connazionali sono “sparsi” per il Nord Italia. Alcuni insegnanti riferiscono i racconti dei propri alunni che nel fine settimana sono stati a fare visita a parenti o ad amici connazionali in altre città (Torino, Piacenza, Milano...). La presenza di una rete “qua”, in Italia, che, spesso, secondo quanto emerso dalla ricerca di Giuliani²⁷, ha una distanza affettiva notevole, nonostante la vicinanza fisica, è, ad ogni modo, una fortuna per le famiglie migranti, che possono sentirsi meno sole di fronte alla disabilità e avere anche aiuti di tipo materiale.

Quasi tutte le famiglie hanno una rete parentale (zii o cugini o nonni) in Italia. Dai racconti emerge che sono circa venticinque le famiglie che hanno una rete parentale vicina a cui appoggiarsi anche per pratiche di cura e accompagnamento del bambino con disabilità oppure, se migrati in periodi precedenti, per aiutare l’iniziale inserimento della famiglia nella nuova realtà. In certi casi vivono tutti insieme nella stessa casa,

²⁷ Giuliani C. 2009, op. cit.

creando nuclei familiari allargati. In alcune famiglie la presenza della nonna è temporanea: si trasferisce in Italia per alcuni mesi, per stare vicina al proprio figlio, per poi ritornare nel proprio Paese d'origine. In questi casi, è forte la presenza di una rete "là", in terra madre, dove i parenti sono vicini affettivamente anche a distanza e disposti ad accorrere per dar sollievo alla famiglia.

"Hanno alcuni parenti e alcuni amici del Burkina Faso: formano una specie di tribù"

Alcuni insegnanti dichiarano che la famiglia del proprio alunno è bene inserita nella realtà piacentina (cinque casi), mentre altre famiglie faticano ad integrarsi socialmente nel Paese d'accoglienza: in sei casi, infatti, le insegnanti dichiarano che la famiglia tende a non avere contatti con l'esterno e ad isolarsi. La parrocchia o gli enti di volontariato si prendono cura di alcune famiglie che maggiormente faticano ad integrarsi nella società. Dal gruppo di famiglie considerato sembra che non ci sia una relazione significativa tra il Paese di provenienza e l'integrazione nella realtà sociale. In linea di massima appare che i genitori che possono contare sui propri gruppi etnici residenti nel territorio, tendono a coltivare i rapporti amicali con i propri connazionali e ad isolarsi maggiormente.

Le amicizie con italiani sono, solitamente, legate all'ambito lavorativo dei genitori, che stabiliscono relazioni amicali con i colleghi. Il lavoro si profila, così, come la possibilità di vivere e guadagnare per il sostentamento della propria famiglia nel Paese d'accoglienza, ma anche come la possibilità di socializzare per una migliore integrazione sociale.

"La mamma è molto socievole e aperta. Forse ha amici anche italiani perché il suo lavoro la porta a relazionarsi con le persone. Ha relazioni anche con le altre mamme"

In altri casi, le amicizie italiane si sviluppano nell'ambito scolastico, con i genitori dei compagni di classe del proprio figlio.

Alcuni insegnanti affermano che spesso le amicizie con i compagni di classe si stabiliscono in modo significativo, ma si limitano a contatti tra bambini, non tra adulti. Questo aspetto è amplificato nelle famiglie con i figli adolescenti che spesso scelgono come amici coetanei italiani.

"Ci tengono a mantenere i rapporti, organizzano le feste di compleanno e la mamma si è offerta per partecipare alle iniziative della scuola, come il pedibus"

Alcuni genitori sviluppano le amicizie lentamente, con il passare degli anni, probabilmente perché aumenta la conoscenza della lingua italiana e la possibilità di relazionarsi con le persone.

"I primi anni la mamma lamentava di non avere amici; ora la situazione è migliorata, conosce meglio l'italiano, porta le figlie al parco giochi, ci tiene a creare rapporti"

In un caso, gli insegnanti affermano che la mamma del proprio alunno frequenta persone italiane e cerca di integrare il bambino perfettamente (ad esempio lo manda al centro parrocchiale, pur non praticando la religione cattolica) per crearsi una rete di aiuto e di appoggio.

Non vi è, però, una correlazione stretta tra il tempo di permanenza in Italia e la qualità dell'integrazione all'interno della società. Alcune famiglie immigrate da anni tendono a rimanere isolate e frequentare solamente connazionali, così come alcune famiglie neo-arrivate in Italia sono riuscite a stabilire relazioni con persone italiane e non. Le variabili sono diverse e non chiaramente identificabili.

Gli insegnanti riscontrano che i propri alunni portano molto poco a scuola del loro background familiare e culturale. In alcuni casi (due) ritengono che non sia possibile valutare abitudini o comportamenti culturali particolari per la gravità della condizione di disabilità del bambino. Ritengono, dunque, impossibile comprendere se i comportamenti dei bambini siano frutto della propria origine o della propria disabilità. In altri casi (circa trentacinque, sia nati in Italia, sia nati all'estero), gli alunni non portano assolutamente nulla di culturale a scuola, se non i tratti fisici e somatici.

“L'essere straniero passa in secondo piano. Il bambino ha soltanto i tratti fisici e somatici marocchini”

Spesso gli insegnanti affermano che il proprio alunno è “italiano”, “piacentino”, “italianizzato”, “occidentalizzato”, ad indicare che il processo di integrazione scolastica è riuscito perfettamente, anche nei casi in cui i bambini siano nati al proprio Paese d'origine.

“Non porta nulla di albanese a scuola. Ama la cucina italiana, e racconta le tradizioni culinarie albanesi, ma è molto italianizzata”

“Solo anagraficamente è albanese. Per il resto è italiano. Non porta nulla di albanese a scuola”

“E' un piacentino! Solo quando vede un cibo particolare, dice ‘nella mia terra si dice così...’ ”

“Il bambino è nato qui. La cultura non cambia, le abitudini culturali non sono diverse. È perfettamente italiano”

Alcuni insegnanti pensano che il proprio alunno non voglia intromissioni tra le due culture e che tenda a separare la propria origine dalla nuova realtà che sta vivendo, mantenendo ciò che di culturale gli è rimasto nella vita in famiglia o nel gruppo di connazionali. Altri insegnanti ritengono che “spesso i bambini stranieri si aggrappano ad una sola cultura, quella nuova” per riuscire a vivere in modo più sereno l'ambiente scolastico.

Non vi è una correlazione significativa tra il luogo di nascita (e, quindi, il periodo di permanenza in terra d'origine) e le abitudini e i comportamenti culturali a scuola. Infatti, in ugual misura, bambini nati in Italia (diciotto su trentacinque) e bambini nati nel proprio Paese d'origine, tendono a non portare il loro vissuto culturale a scuola.

Nei casi -pochi, circa diciassette- in cui gli insegnanti dichiarano che il bambino porti qualcosa di culturale a scuola, appare maggiormente la dimensione “familiare”.

Alcuni alunni portano a scuola le abitudini culinarie: il cibo, l'odore, i dolcetti a merenda, le ricette tipiche e le tradizioni culinarie.

“Porta solo l'odore, gli aromi, l'abbigliamento, il cibo. I comportamenti e le abitudini no, forse per riservatezza”

Altri alunni portano i racconti dei propri paesi d'origine: raccontano dei viaggi in patria, dei nonni e dei parenti rimasti là, delle abitudini e delle avventure nella propria terra d'origine. Portano anche fotografie, libri nella propria lingua o strumenti del proprio Paese. A volte parlano nella lingua madre e insegnano ai compagni alcune parole.

In altri casi portano delle caratteristiche dell'abbigliamento e della cura di sé, come ad esempio una bambina marocchina ama tingersi le unghie con l'henné, o un'altra bambina ama i suoi capelli e le trecce che al suo Paese tutte le amiche hanno; oppure, un bambino albanese tiene un'unghia lunga, come il papà e gli altri uomini della famiglia. Una bambina, invece, sembra rinnegare la propria origine culturale, portando a scuola il desiderio insistente di avere la pelle bianca, come i compagni di scuola, ma al tempo stesso è molto orgogliosa dei propri capelli ricci e scuri.

“Porta a scuola pochi racconti del Marocco e alcune caratteristiche culturali come le unghie dipinte con l'henné”

Alcuni insegnanti raccontano, invece, di alunni che portano a scuola caratteristiche familiari-culturali che rendono complessa l'integrazione scolastica del bambino con disabilità e che non favoriscono l'ambiente ottimale per l'educazione.

“La cultura influisce completamente, a 360°, a partire dalle difficoltà linguistiche, economiche e sociali che limitano il bambino e le sue opportunità”

In due casi viene riferita l'irrispettosità nei confronti della figura femminile: in un caso l'alunno non porta rispetto alla mamma, perché è donna e non ha voce in capitolo; in un altro caso la cultura influisce sul rapporto tra gli insegnanti e i genitori: manca il rispetto da parte della famiglia verso la figura dell'insegnante, che è donna e non è presa nella giusta considerazione.

Altre insegnanti riferiscono una disattenzione da parte della famiglia verso la realtà scolastica, non considerata né degna di attenzione, né un investimento per il futuro del figlio. Gli stessi insegnanti ritengono che tale disattenzione sia la causa della mancanza di materiale scolastico da parte dell'alunno.

Elementi culturali e familiari riferiti dagli insegnanti sono anche l'aspetto igienico, ritenuto una caratteristica culturale e l'assenza da scuola nel giorno di sabato, considerato “sacro” per alcune culture.

In alcuni casi, gli insegnanti dichiarano l'esistenza di pratiche di cura differenti da quelle italiane, per esempio, spesso sono i fratelli o le sorelle maggiori che si prendono cura del più piccolo.

3.2.1.2 La disabilità del figlio e le rappresentazioni culturali

Le domande utilizzate per riflettere su tale categoria sono state:

- Se il suo alunno è nato nel paese d'origine, sa se la disabilità era stata diagnosticata?
- Ha avuto modo di parlare con i genitori del suo alunno riguardo alle rappresentazioni culturali della disabilità (gravità, cause, comprensione...) del proprio figlio?

Soltanto in quattro casi, la disabilità del proprio figlio era stata segnalata al paese d'origine: in un caso, la bambina era seguita presso una classe differenziale in Romania, segno che era stata evidenziata qualche difficoltà, ma nessuna documentazione è stata trasmessa dalla scuola. I genitori avevano però segnalato, al momento dell'inserimento a scuola in Italia, che la loro figlia aveva qualche problema, che la costringeva ad assumere farmaci. In un altro caso non è presente alcuna documentazione sanitaria del Paese d'origine, ma la madre riferisce che all'età di tre anni -ancora in Albania-, a causa di una febbre molto alta, il bambino ha subito una perdita di alcune capacità. In un altro caso la diagnosi di autismo infantile -confermata, con gli stessi criteri in Italia- è arrivata, tramite un semplice pezzo di carta, dalla Romania. Nell'ultimo caso, infine, il bambino si è presentato con una “mezza diagnosi”: era stato, infatti, segnalato come in ritardo rispetto all'età che aveva.

In un caso, secondo le informazioni fornite dall'assistente ad personam, madrelingua albanese, si hanno informazioni più precise riguardo al vissuto pre-migratorio del bambino:

“Il bambino si è presentato a scuola con la seguente diagnosi: ‘grave ritardo mentale a seguito di una paralisi cerebrale dopo la nascita’. Tale diagnosi è stata presentata dai genitori due anni dopo l'inserimento a scuola. Con il legame che ho costruito nel tempo con la famiglia, ho potuto scoprire che il bambino è nato con l'ittero, con il

cordone ombelicale intorno al collo. A sei mesi ha avuto forti crisi convulsive, ha una paralisi cerebrale. Ha svolto attività di fisioterapia e ha tenuto delle protesi fino ai cinque anni”

I genitori hanno nascosto l'iter medico del proprio figlio, comunicando con ritardo le informazioni al personale scolastico, forse per vergogna, oppure per mancanza di fiducia iniziale.

“In Albania si intende la disabilità come la si intende in Italia. Ci sono paesi o zone meno sviluppate dove non si conosce bene questa realtà, la si vive con imbarazzo, con sdegno, con vergogna”

L'assistente ad personam esprime il proprio pensiero relativamente al rapporto tra coniugi che vivono lontani e alla volontà di nascondere i problemi al proprio marito, per paura dell'abbandono. La disabilità è considerata una vergogna che può ostacolare la vicinanza fra moglie e marito.

Negli altri casi, invece, la diagnosi di disabilità e la rispettiva certificazione sono arrivate nel paese accogliente, a volte alla scuola dell'infanzia, altre volte alla scuola primaria. In soli cinque casi, la disabilità è stata diagnosticata al momento della nascita in Italia.

Spesso le insegnanti affermano che ci sono state difficoltà diagnostiche: alcune riferiscono, infatti, che, inizialmente, non era chiara la disabilità, perché mascherata dalle difficoltà linguistiche e dalle differenze culturali. In un caso, appare l'interrogativo se la disabilità non possa essere causata dal trauma migratorio.

“La diagnosi è arrivata in seconda. In prima si è preferito aspettare perché si pensava che il ritardo fosse dovuto alla diversa appartenenza culturale”

“Inizialmente B. mostrava ovvie difficoltà di comunicazione, ma piano piano ci siamo accorte che mancava di logica”

“La diagnosi è avvenuta alla fine della classe seconda. All'inizio non riuscivamo a capire se le difficoltà del bambino fossero legate alla lingua e alla provenienza o se ci fosse qualche disturbo particolare”

“La bambina, dopo la migrazione, è tornata in Senegal. Le si stava formando il linguaggio e il viaggio di ritorno nella terra madre sembra aver causato confusione e difficoltà di linguaggio. Probabilmente la bambina ha vissuto in un contesto poco stimolante e deprivato con la madre”

“La difficoltà sta nella diagnosi. All'inizio si pensava che il problema fosse solo linguistico/culturale, poi è emerso che ha problemi di altro tipo [...]. In questo caso c'è stato bisogno di studiare il caso con maggiore attenzione per non rischiare di segnalare bambini con 'falsi' problemi. È una situazione delicata”

In altre situazioni, pur essendo chiara la diagnosi, sono i genitori ad attribuire alle difficoltà del figlio la deprivazione linguistica e l'essere “straniero”.

“Il padre non voleva farlo osservare per la certificazione, perché credeva che il problema fosse legato semplicemente alla diversa provenienza culturale”

Tali considerazioni da parte degli insegnanti intervistati si collegano alle problematiche di valutazione che la disabilità nei migranti comporta.

In molti casi gli insegnanti riferiscono di non conoscere il pensiero dei genitori riguardo alla loro concezione e rappresentazione di disabilità perché è impossibile comunicare, per motivi linguistici. Infatti, alcuni genitori riescono a comprendere e sostenere comunicazioni di base, ma non sono in grado di effettuare discorsi complessi, tanto meno che vanno ad affrontare argomenti delicati e dolorosi come la disabilità.

Spesso i genitori tendono a giustificare la disabilità del figlio con differenti modalità, in particolare tendono ad attribuire le difficoltà alla pigrizia o alla lentezza dello sviluppo:

“I genitori proteggono molto il bambino e lo definiscono fragilino, piccolino”

Oppure attribuiscono le difficoltà a probabili familiarità:

“All’inizio la mamma giustificava l’assenza di linguaggio della bambina con il fatto che anche il padre, secondo i racconti di sua madre, aveva iniziato a parlare tardi. Pensava che si trattasse di un ritardo riassorbibile”

Oppure, ancora, a malattie comuni o ereditarie:

“All’età di tre anni ha avuto una febbre altissima che ha limitato le sue capacità”

“La causa che i genitori attribuiscono è ereditaria. Dicono che altri bambini nella loro famiglia sono morti in giovane età”

Culturalmente ogni famiglia ha una propria rappresentazione di disabilità. Non sempre emerge, dalle interviste con gli insegnanti, una chiara consapevolezza di quelle che sono le concezioni della famiglia. In molti casi il fatto di non conoscere le rappresentazioni culturali è legato a problemi di comunicazione, a causa della differente lingua; in altri casi alla riservatezza delle famiglie nel confidarsi con le insegnanti. In altri casi ancora, gli insegnanti sostengono che i genitori sono consapevoli della malattia del proprio figlio e che hanno una concezione molto “europea” o “occidentalizzata” nell’interpretare le malattie.

“La mamma sembra molto occidentalizzata nei modi di fare e nei pensieri”

“Forse, essendo il padre una persona che ha studiato, non viveva in un villaggio tradizionale, ma in città ed è piuttosto occidentalizzato nelle concezioni di salute e malattia”

In un caso, la famiglia e la bambina stessa sono consapevoli della causa della disabilità perché si è manifestata in seguito ad un grave incidente stradale.

Ci sono casi in cui, invece, emerge, anche solo in modo sottile e nascosto, la cultura delle famiglie migranti. A volte gli insegnanti hanno compiuto considerazioni personali e generalizzazioni che non hanno permesso di comprendere se il pensiero espresso fosse frutto delle loro percezioni, oppure dei genitori del proprio alunno.

Un esempio è relativo alle considerazioni riguardo alla concezione culturale relativamente al sesso dei bambini.

“Hanno faticato a capire la gravità e ad accettarla. Lo smacco è doppio perché il bambino è primogenito e maschio, con disabilità. Per loro, culturalmente, è tremendo”

“L’epilessia è una malattia che porta vergogna, soprattutto nel figlio maschio, quindi la madre aveva cercato di nascondere questa malattia del figlio, sia alla scuola, che alla pediatra, che al marito”

Altre insegnanti affermano che la propria alunna, oltre ad avere una disabilità, è anche una femmina, quindi, nella cultura marocchina, la doppia condizione di femmina con disabilità equivale a una considerazione nulla. Questo influisce anche sulle aspettative dei genitori: non si aspettano che possa imparare nulla a scuola.

Altre rappresentazioni culturali emerse fanno riferimento alla vergogna che l’aver un figlio con disabilità comporta e all’accettazione.

“Hanno quattro figli. Gli ultimi tre hanno dei problemi: la nostra alunna ha un ritardo mentale, gli altri due bambini sono albini e hanno problemi visivi molto gravi. I genitori si vergognano per questi figli, non li accettano. Forse per motivi legati agli aspetti culturali”

“Là non accettano questo tipo di patologie nei bambini. Per loro i bambini devono essere sani!”

In particolare, relativamente alla vergogna, sono tre i casi in cui la famiglia ha deciso di non parlare della disabilità di un figlio. In uno di questi casi, le insegnanti raccontano che, pur avendo avuto in classe per cinque anni la sorella di una bambina con disabilità,

i genitori non avevano mai accennato alla figlia minore con disabilità, pur avendo con la scuola un buon rapporto.

Emergono, poi, riflessioni di speranza, o affidamento alla religione

“Parlano di salute...sperano che l'altro figlio abbia 'la salute' ”

“La mamma ha detto ‘ Dio me l’ha data così, che cosa posso fare?’ ”

“I genitori non parlano non raccontano di rappresentazioni culturali particolari di disabilità. La bambina però riferisce spesso sogni strani, con mani dal cielo su meteoriti che la prendono, oppure spiriti strani che la coinvolgono”

In quest'ultimo caso, i genitori non fanno riferimento ad alcuna concezione di disabilità, ma si ritrova nei sogni della figlia con disabilità un mondo magico e particolare, fatto di spiriti o strani esseri.

Nel caso del bambino adottato, invece, è particolare la sottolineatura che le insegnanti hanno fatto riguardo al concetto di salute presso l'istituto dove ha vissuto in Russia:

“Là nessuno si è accorto dei suoi disturbi; là non c'era attenzione di tipo educativo. Si valutava solo la salute fisica, per cui ritenevano fosse un fiore”

In due casi le famiglie manifestano particolari riti o metodi di cura per la guarigione del proprio figlio:

“La mamma parla di spiriti che devono essere scacciati attraverso preghiere e segni della croce continui...”

“Il padre, prima di firmare la certificazione, ha detto di voler provare una medicina africana che, se non avesse funzionato entro un certo numero di mesi, avrebbe sospeso. Non ha funzionato, quindi ha dato carta bianca agli insegnanti”

In questi ultimi casi non emerge soltanto l'utilizzo della medicina di tipo tradizionale, ma piuttosto un'apertura ad entrambe le medicine, quella occidentale e quella tradizionale. Le preghiere che scacciano gli spiriti, l'idea di provare una medicina di tipo africano e, al tempo stesso, l'accettazione, seppur con qualche riserva, della diagnosi e dei consigli medici ed educativi del Paese d'accoglienza fanno parte del pluralismo medico, caratterizzato da una varietà di percorsi terapeutici, da una molteplicità di tipologie di guaritori e dalla flessibilità nell'utilizzo di sostanze guaritrici²⁸. Il modello medico italiano è esclusivo o monopolistico²⁹ perché prevede come unico sistema legale di medicina quella ufficiale/occidentale. Gli insegnanti, infatti, abituati a conoscere come unico sistema medico quello scientifico, hanno interpretato le preghiere e la medicina africana come qualcosa di particolare e folle, sorridendo delle affermazioni di tali genitori.

Le rappresentazioni di disabilità sono necessarie per i genitori migranti per trovare un senso ad un evento inaspettato e doloroso, che può aumentare la solitudine e l'estraneità dal Paese accogliente. L'affidamento alla tipologia di cura medica è un aspetto molto personale che ogni famiglia gestisce in base alle proprie convenzioni culturali e alle proprie risorse interne ed esterne. Dalle informazioni fornite dagli insegnanti si evince come in tale piccolo gruppo di genitori migranti appaiano molte

²⁸ Frigessi D., *Percorsi, modelli e attese di salute*, in Beneduce R., Costa G., Favretto A.R., Frigessi D., Goliani F., Lemma P., Pastore M., Rossignoli F., *La salute straniera. Epidemiologia, culture, diritti*, Ed. Scuole Italiane, Napoli 1994.

²⁹ Tognetti Bordogna M., Maricos A., Mehari D., *L'organizzazione sanitaria in Eritrea tra tradizione e innovazione*, in Beneduce R., Costa G., Favretto A.R., Frigessi D., Goliani F., Lemma P., Pastore M., Rossignoli F., 1994, *op. cit.*, p. 98.

delle reazioni che la letteratura mette in luce: la vergogna, l'affidamento ad un dio, l'affidamento agli spiriti o a metodologie mediche particolari.

La comunicazione ai genitori è spesso complessa, sia per motivi linguistici, sia per la cultura differente, sia per la delicatezza dell'argomento da trattare.

Alcune insegnanti fanno riferimento a quanto accaduto con la propria alunna: i genitori, macedoni, erano a conoscenza del percorso di integrazione vissuto da una connazionale, anch'ella con diagnosi di ritardo mentale, hanno capito e accettato e sono stati, perciò, collaborativi. Nella vicenda della connazionale, invece, la situazione era stata complessa perché, al momento della comunicazione della diagnosi, la famiglia aveva portato con sé un amico che conosceva l'italiano. Tale amico, però, traduceva in modo scorretto la diagnosi della bambina: parlava di "malattia mentale" e di "psichiatria". C'era stato, dunque, bisogno, di specificare la terminologia perché il traduttore trasferiva in termini di lessico concetti errati e fuorvianti. Questa esperienza, conosciuta dai genitori dell'alunna con disabilità, ha permesso loro di vivere la disabilità della propria figlia con maggiore serenità e speranza.

In certi casi i genitori, al momento della comunicazione della diagnosi, appaiono soprattutto preoccupati dall'aspetto pratico e organizzativo. Non sanno cosa devono fare, dove andare, in che modo attivare le pratiche burocratiche. Probabilmente si sentono soli e avrebbero bisogno di qualcuno che li accompagni in questo percorso complesso.

Le difficoltà che gli insegnanti riferiscono si rivolgono in particolare a livello prelinguistico, linguistico, metalinguistico, culturale e metaculturale, come emerge anche dalla ricerca svolta dall'ANFASS di Milano³⁰. Le difficoltà, infatti, si riscontrano a livello di emozioni, di comunicazione non verbale e verbale, di capacità di utilizzare termini che hanno un significato condiviso, di differenti concezioni ideologiche e religiose.

Le difficoltà relative alla comunicazione di disabilità si ricollegano anche ai risultati emersi dalla ricerca dell'Associazione L'Abilità, in cui sono state messe in luce le difficoltà linguistiche e relazionali, relative alle diverse rappresentazioni di disabilità e alla comprensione linguistica corretta e quelle clinico terapeutiche, relative alla correttezza nella diagnosi, alla difficoltà di effettuare una anamnesi adeguata e alla necessità di far comprendere al migrante l'utilità di una certa terapia³¹.

L'accettazione della disabilità è un evento complesso e lento. Gli insegnanti intervistati affermano che molti genitori non riescono ad accettare che il proprio figlio abbia una disabilità. In particolare, ci sono coppie genitoriali in cui il padre tende a non accettare, mentre la madre è collaborativa; in altre coppie, invece, avviene il contrario ed è la madre a faticare nell'accettazione della disabilità.

"I genitori non la vedono 'disabile' perché è una bambina attiva, pratica, con grandi capacità manuali"

"La mamma non parla mai di disabilità. Vede sua figlia come una bambina che ha difficoltà, ma sostiene che a casa fa tutto, capisce tutto, è astuta e furba, sa come ottenere le cose. Se parla di aspetti negativi è solo in relazione a difficoltà transitorie"

"I genitori non riuscivano a spiegarsi i motivi e non accettavano le disabilità presenti in famiglia"

³⁰ Ferrario G., Spada E., Pozzi T., *Stile di attaccamento adulto e capacità di elaborazione di risposte adattive alla nascita di un bambino con sindrome di Down. Etnie diverse a confronto*, presentazione ppt Anfass Milano, 2007.

³¹ Borghetto L., Salina M.C., *Le neuropsichiatrie infantili davanti alla migrazione: nuovi bisogni, nuove risposte*, relazione al Convegno "Progetto Nemo. Alla ricerca dei bambini con disabilità a Milano", 20 aprile 2009, Milano.

Nonostante la fatica nell'accettazione, tutti gli insegnanti affermano che, a parte qualche titubanza o rigidità, non ci sono stati particolari problemi nel momento dell'autorizzazione alla certificazione: ogni famiglia ha accettato di sottoporre a osservazione il proprio figlio e ha apportato le firme necessarie alla certificazione della diagnosi di disabilità.

Coloro che accettano la disabilità del figlio senza molte esitazioni, comprendono che il sostegno permette di avere un aiuto e migliori prestazioni. In questi casi, emerge la fiducia nei confronti della scuola, a volte anche la delega e l'affidamento totale alle figure scolastiche. Questo atteggiamento si lega ad una collaborazione costante e viva. Spesso la collaborazione viene dalla famiglia allargata: oltre ai genitori, anche gli zii, i cugini e i fratelli collaborano per una migliore condizione di vita sociale e scolastica del loro familiare con disabilità attraverso assistenza, accompagnamento e aiuto nella traduzione dall'italiano alla lingua d'origine e nei contatti con gli operatori educativi e scolastici.

In alcuni casi, la comprensione della disabilità appare minima. Ci sono genitori che chiedono "quando guarirà?" o "quando imparerà a leggere/scrivere...?". In questo modo appare la fragilità di queste famiglie che non riescono a comprendere la reale condizione del proprio figlio, in un paese che non conoscono, di cui non sempre comprendono i significati e in cui non sanno ancora come muoversi.

3.2.1.3 *L'educazione*

Le domande utilizzate per riflettere su tale categoria sono state:

- Se il suo alunno è nato nel proprio paese d'origine, sa se ha intrapreso delle terapie riabilitative e se è stato scolarizzato?
- Ha avuto modo di parlare con i genitori del suo alunno riguardo alle aspettative che essi ripongono nella scuola per l'educazione e le prospettive di vita del proprio figlio?
- Sa chi si occupa del bambino a casa?
- Quali terapie riabilitative sta intraprendendo il suo alunno disabile?

La maggior parte dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori (diciotto) appartenenti al gruppo d'indagine nati all'estero, non è stato scolarizzato, né ha seguito terapie di riabilitazione nel proprio Paese d'origine. I motivi per cui non c'è stata scolarizzazione sono i seguenti:

- precoce età in cui è avvenuta la migrazione; alcuni bambini hanno vissuto la migrazione molto piccoli, in età non scolare. Altri sono arrivati in Italia in età scolare italiana, ma in età non scolare secondo il sistema scolastico del proprio Paese d'origine. In Macedonia, ad esempio, secondo quanto riferito dalle insegnanti di due alunni macedoni, la scuola primaria inizia a sette anni;
- in un caso, le insegnanti riferiscono che il bambino viveva nell'entroterra della Bosnia, in aperta campagna, dove probabilmente non aveva mai preso in mano né un foglio, né un pennarello;
- alcuni bambini vivevano con i nonni e non andavano a scuola, oppure frequentavano saltuariamente le lezioni.

Gli insegnanti affermano che in tre casi i propri alunni hanno frequentato la scuola dell'infanzia presso il proprio Paese d'origine, in tre casi la scuola primaria, in un caso l'asilo nido. Nella maggior parte dei casi, non è stata trasmessa alcuna comunicazione alla nuova scuola italiana, nemmeno segnalazioni di eventuali difficoltà.

“I genitori ci hanno riferito che frequentava la scuola materna, ma non c'è stata alcuna segnalazione di difficoltà”

In un caso gli insegnanti riferiscono che non è possibile sapere con certezza quale sia stato il percorso di scolarizzazione del bambino; inoltre, in più di un caso, si riscontra la saltuarietà nella frequenza scolastica per motivi di salute. In alcuni casi, nonostante la frequenza scolastica nel proprio Paese d'origine, gli insegnanti hanno riscontrato lacune che fanno pensare che non siano mai stati scolarizzati.

“Forse era curato anche là, perché è oggettiva la sua problematica. Sembra andasse a scuola, ma frequentava poco, poi stava con i nonni”

“Ha frequentato un asilo nido a Dakar, ma con frequenza poco costante, a causa di motivi di salute”

Alcuni insegnanti riferiscono che i bambini hanno frequentato scuole differenziali o terapie di riabilitazione, anche se, in nessun caso, è arrivata una comunicazione che accertasse la frequenza di tali centri o scuole.

“La mamma dice che ha seguito alcune terapie di riabilitazione, però quando è arrivato a scuola non sembrava proprio. Dalla certificazione non risulta nulla che attesti questo”

“Frequentava una scuola differenziale, aveva un'insegnante che teneva circa dieci bambini ‘problematici’, sempre fuori dalla classe”

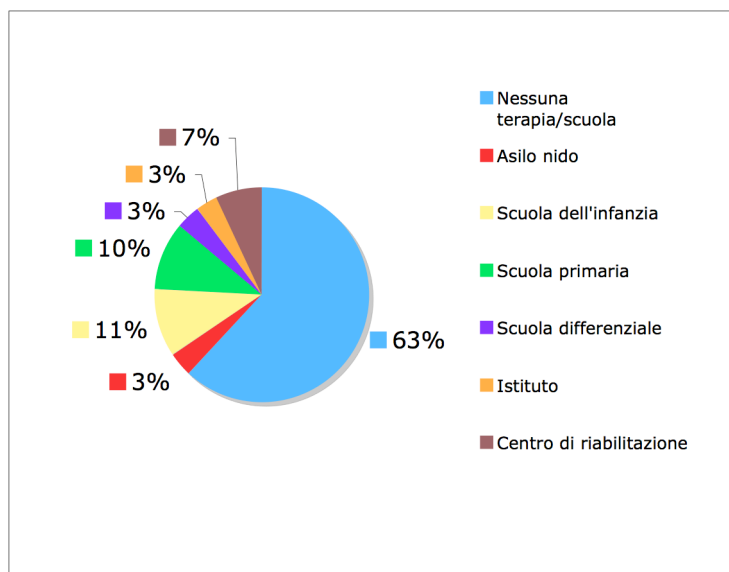


Figura 10 Scolarizzazione e riabilitazione al Paese d'origine. Soggetti considerati n° 28.

Molti dei cinquantadue alunni con disabilità provenienti da contesti migratori considerati nell'indagine esplorativa, svolgono, attualmente, attività riabilitative in base alle necessità che la propria patologia comporta. Quindici bambini non partecipano ad alcuna attività riabilitativa. A detta degli insegnanti, non ne hanno bisogno, oppure sono in lista d'attesa presso le neuropsichiatrie infantili per ottenere un posto per iniziare le terapie. La logopedia e la terapia educativa sono le terapie maggiormente seguite dai bambini presi in considerazione. Alcuni bambini svolgono attività fisioterapiche o di

psicomotricità, ma anche acquaticità, musicoterapia, supporto didattico specifico e comunicazione aumentativa alternativa. In un caso viene garantita l'assistenza domiciliare, in cinque casi il doposcuola e l'assistenza in orario extrascolastico. Due bambini assumono una terapia farmacologia.

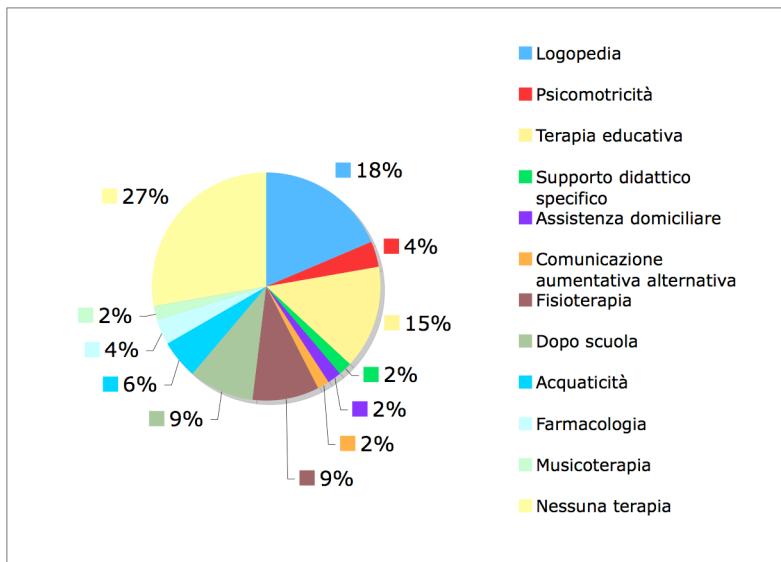


Figura 11 Terapie riabilitative svolte in Italia dagli alunni considerati.

I genitori non sempre hanno avuto modo di parlare con gli insegnanti dei propri figli riguardo alle aspettative che essi ripongono nella scuola per l'educazione del proprio figlio, né riguardo alle prospettive di vita. Nella maggior parte dei casi, le aspettative non sono espresse per le difficoltà linguistiche.

In alcuni casi i genitori avevano aspettative solo inizialmente, poi con il tempo si sono resi conto della situazione e della gravità della disabilità del figlio.

“Nel corso degli anni c'è stato un certo abbandono. Non sono coinvolti e non si fanno vedere. Non chiedono mai nulla. In fondo la bambina sa leggere, scrivere e fare di conto. Dal punto di vista scolastico non c'è attenzione”

“Apparentemente i genitori non hanno alcuna aspettativa. Sembra che per loro la scuola non abbia valore. Il papà dice che quello che la bambina impara, va bene, anche se poco. Le priorità per la famiglia sono altre”

In molti casi, quando l'accettazione della disabilità non è presente, le aspettative espresse sono molto alte. In più di un caso, gli insegnanti, infatti, riferiscono che i genitori vorrebbero che il proprio figlio facesse di più, si impegnasse maggiormente.

“Si aspettano che faccia molto di più”

“La mamma ha speranze, alte aspettative... ‘farà’, ‘leggerà’...”

“La mamma ha aspettative a volte eccessive: spera che il figlio diventi avvocato. Il padre è più consapevole...”

In alcuni casi le aspettative dei genitori sono ben precise:

- imparare la lingua italiana;
- imparare tutto a scuola, come gli altri bambini;
- imparare a scrivere, a leggere, a parlare correttamente;
- diventare come gli altri;
- migliorare nelle autonomie;

- avere “*la salute*”;
- superare presto le proprie difficoltà;
- comportarsi in modo educato rispettando le regole;
- imparare quanto basta per trovare un lavoro.

In altri casi, invece, vi è un realismo maggiore. I genitori si rendono conto delle difficoltà del proprio figlio e tutto ciò che viene appreso –anche un piccolo traguardo- è per loro fonte di gioia.

“La mamma è consapevole della situazione. Non voleva nemmeno frequentasse la scuola, perché pensava non fosse in grado”

“La mamma è molto contenta dei risultati del primo quadrimestre, non si aspettava tanti bei voti!”

“I genitori sono contenti di quello che succede giorno per giorno!”

“Non avevano aspettative in casa. Ora sono molto contenti perché ha imparato a leggere e scrivere: non lo credevano possibile”

In alcuni casi, i genitori sostengono che abbia abilità a casa, che non si riscontrano a scuola.

“La mamma sostiene che a casa il bambino è in grado di scrivere, ma evidentemente, è una cosa impossibile”

Per quanto riguarda le prospettive future, in un caso la famiglia è molto positiva. Non esprime aspettative particolari, ma ha davanti agli occhi il caso della connazionale macedone che, con la stessa disabilità, ha potuto sperimentare un percorso integrativo molto positivo e si augura che possa succedere lo stesso anche alla propria figlia.

In altri casi, invece, la prospettiva di vita che i genitori sperano per il proprio figlio è che apprenda quanto necessario per poter trovare un lavoro e garantirsi una vita autonoma. Il progetto migratorio delle famiglie, infatti, spesso si basa sul riscatto sociale che i propri figli possono ottenere attraverso gli studi in un Paese come l’Italia. Il raggiungimento di una tappa importante come un posto di lavoro è, quindi, agli occhi dei genitori che hanno investito molto a livello affettivo e materiale attraverso la migrazione, un obiettivo molto importante.

Le pratiche di cura nei Paesi di provenienza sono spesso diverse da quelle del Paese d’accoglienza. Ogni famiglia gestisce, infatti, l’educazione e la cura dei propri figli in base alle proprie credenze, alle proprie abitudini, ma anche alle proprie esigenze.

Quanto riferiscono gli insegnanti intervistati, rivela una varietà di persone che si occupano del bambino con disabilità: madre, padre, sorelle e fratelli, zii, cugini, nonni, amici...

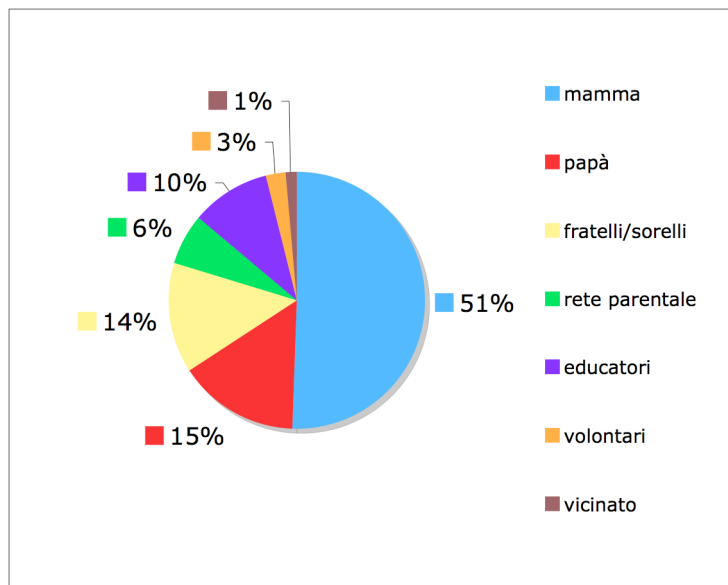


Figura 12 Presa in carico a casa dei bambini considerati.

Nella maggioranza dei casi è la madre a prendersi cura dei bambini a casa, spesso aiutata dal marito e dai figli maggiori, oppure dai parenti. La madre è spesso priva di lavoro e si occupa della gestione della casa e della cura dei propri figli. Nei casi in cui è il padre ad essere disoccupato, è lui che gestisce la casa e la cura dei figli.

Alcuni insegnanti sottolineano come spesso vi sia una divisione di ruoli di cura tra moglie e marito. Spesso il padre si occupa dell'istruzione e la madre della cura, oppure la madre si occupa della cura in casa, il padre dei trasporti casa-scuola.

“La mamma si prende cura della bambina a livello di cura, il papà a livello di istruzione”

In altri casi sono i fratelli e le sorelle maggiori ad aiutare l'alunno negli aspetti scolastici, nei compiti e nell'organizzazione del materiale scolastico.

In più di un caso le insegnanti lamentano una disattenzione da parte della famiglia verso la scuola. La cura, nel senso di accudimento e pulizia, è spesso impeccabile, ma a livello scolastico non c'è alcun tipo di aiuto e attenzione

“A livello di cura è impeccabile. A livello educativo e didattico non sono in grado di aiutarlo”

“La bambina è curata, ben vestita e lavata. Dal punto di vista scolastico, però, non c'è attenzione. I genitori non ci tengono e non le fanno nemmeno fare i compiti”

In altri casi, invece, anche la cura non appare adeguata, per cui i bambini sono lasciati a sé stessi, senza particolari attenzioni:

“A casa si occupano di lui la mamma e la sorella. Però è lasciato a se stesso. A casa non mangia, fa colazione a scuola. Noi ci troviamo spesso a tagliargli le unghie e ci dobbiamo spesso sostituire alla famiglia per molti aspetti”

“Si occupano di lei la mamma e a volte il fratello di 16 anni. Però c'è poca cura. Spesso la bambina arriva a casa poco lavata, e con un abbigliamento poco consono al luogo e alla stagione”

Il ruolo dei fratelli e delle sorelle nell'accudimento dei bambini con disabilità nelle famiglie provenienti da contesti migratori appare degno di attenzione. Dalle interviste emerge in undici casi che i fratelli e le sorelle sono i responsabili della cura e dell'educazione. L'aspetto di maggiore rilievo è che, spesso, tali ragazzi sono minorenni –preadolescenti o adolescenti- e hanno sulle proprie spalle compiti di assistenza, di

educazione, di gestione della casa, di mediazione linguistica e culturale. La ricerca di Giuliani³² conferma che la fratria, nelle famiglie migranti, assume un ruolo rilevante. Spesso vi è una responsabilizzazione dei fratelli nei confronti del minore con disabilità ed il passaggio di consegne dai genitori ad uno dei fratelli.

“Si prende cura di lei solo la sorella maggiore, che ha appena compiuto 18 anni. Studia alle scuole serali, lavora come mediatrice culturale in un’agenzia di assicurazione e si occupa della casa e delle sorelle”

In alcuni casi viene dato un aiuto alle famiglie nella cura e nell’educazione dei figli da parte di educatori (in otto casi) o volontari (in due casi). Gli educatori sono presenti in famiglia da una a tre volte alla settimana, per aiutare i bambini nei compiti. Oppure l’educatore/assistente presente a scuola fa da tramite tra la famiglia e le istituzioni e da raccordo casa-scuola o casa-centri educativi, favorendo l’integrazione della famiglia nella società, attraverso una presenza costante a casa.

“La mamma si aggrappa ai servizi per farsi aiutare...centro parrocchiale, grest, centri estivi, volontari...”

Un caso è particolare perché il padre di un bambino senegalese ha deciso di far seguire i propri figli in casa da un educatore senegalese, per poter garantire il mantenimento della cultura d’origine.

3.2.2 *Questioni scolastiche*

3.2.2.1 *Il bilinguismo*

Le domande utilizzate per riflettere su tale categoria sono state:

- Sa quali lingue si parlano di solito in famiglia?
- Sa in quali lingue i genitori si rivolgono al bambino?
- Quali lingue conosce il bambino? (specificare il livello raggiunto –orale e scritto- in L1 e in L2)

Dall’istogramma sottostante (figura 13), che illustra quali lingue vengono parlate in famiglia e con quali lingue i genitori si rivolgono al figlio con disabilità, emerge che il gruppo considerato per l’indagine esplorativa ha un’alta varietà di linguaggi. L’arabo è la lingua maggiormente utilizzata, in linea con la quantità di bambini provenienti dall’area nord africana.

³² Giuliani C., 2009, op. cit. p. 49.

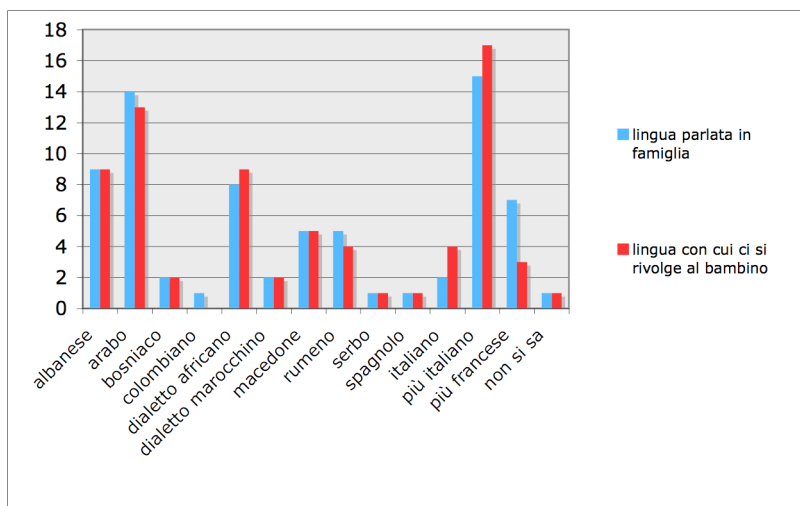


Figura 13 Lingue parlate dalle famiglie degli alunni presi in considerazione.

Dalle interviste emerge che la maggior parte delle famiglie mantiene la propria lingua d'origine. Alcune, in particolare, esprimono agli insegnanti il desiderio che il proprio figlio conosca la lingua d'origine:

“Il padre ci tiene a far mantenere le radici”

Alcune famiglie mantengono il bilinguismo con il francese (sette casi), e quindici il bilinguismo con l'italiano³³. Sembra non siano, dunque, molte, le famiglie che anche in casa parlano l'italiano, lingua appresa dopo la migrazione. E' interessante osservare che in ben diciassette casi, i famigliari si sforzino a parlare in italiano con il proprio figlio con disabilità, anche su consiglio dei servizi socio-sanitari ed educativi. Analizzando le interviste appare che, alcune volte, lo sforzo di rivolgersi anche in italiano al proprio figlio avvenga solo da parte di uno dei due genitori o solo da parte dei fratelli:

“In famiglia parlano il macedone e l'italiano. Tra loro i genitori comunicano in macedone; le sorelle, tra loro, in italiano. La mamma parla male l'italiano e si vergogna a parlarlo davanti alle figlie”

“Parlano il dialetto della Costa d'Avorio e il francese. Tra sorelle parlano in italiano e si rivolgono con la nostra alunna in italiano”

“In casa parlano il bosniaco, ma la sorella parla con lui in italiano”

“La mamma parla con la bambina in arabo, il papà in italiano”

“A scuola, quando incontra il fratellino, parla con lui in italiano”

“Al bambino si rivolgono in italiano e in albanese. La mamma, in particolare, desidera imparare l'italiano e sprona il bambino a comunicare con lei in italiano. In questo modo la mamma impara e lui rafforza le sue conoscenze!”

In due casi, i genitori cercano di rivolgersi al figlio unicamente in italiano, su consiglio dei servizi sanitari ed educativi, anche se, spesso, la lingua che trasmettono è ricca di errori e incomprensioni.

In due casi i genitori comunicano unicamente in italiano sia con il figlio con disabilità, che tra loro: il primo è il caso del bambino in stato di adozione, perché vive in una

³³ Nell'istogramma, le diciture “più francese” e “più italiano” indicano che la famiglia migrante, oltre a parlare la propria lingua madre, parla il francese o l'italiano.

famiglia monolingue italiana. Il secondo è il caso di un bambino nato da coppia mista – madre italiana e padre marocchino- che vive con i nonni materni, monolingue italiani. La maggior parte degli alunni è, in ogni modo, esposta all'italiano unicamente a scuola e durante eventuali attività di tipo extra scolastico (ad esempio, incontri in parrocchia o attività sportive) –che, da quanto emerge, frequentano in pochi-

A volte le mamme, in particolare quelle provenienti dal Nord Africa, non conoscono l'italiano. Per alcuni insegnanti, questo è un aspetto culturale importante, per cui la donna ha minore possibilità dell'uomo di uscire di casa e di integrarsi, anche attraverso la lingua italiana. In altri casi, invece, sembra che le mamme partecipino ai corsi di alfabetizzazione organizzati dal comune per favorire la propria conoscenza della lingua e poter essere maggiormente autonome nel nuovo Paese.

La conoscenza della lingua italiana e della lingua madre da parte dei bambini con disabilità presi in considerazione nell'indagine è soggetta a diverse variabili. Alcuni bambini, a causa della disabilità, non hanno la possibilità di apprendere il linguaggio.

“Sicuramente le difficoltà che ha nell'apprendere l'italiano sono dovute al ritardo mentale, non tanto al bilinguismo”

“Padroneggia tre lingue, l'italiano, il francese e il dialetto della Costa d'Avorio. Il suo problema è di strutturazione del pensiero, aldilà del trilinguismo”

In altri casi, i bambini faticano ad apprendere le diverse lingue: non riescono ad apprendere in modo completo e corretto l'italiano perché esposti solo a scuola a questa lingua e non hanno occasione di esercitarsi nel tempo dell'extra scuola. In questo caso, molte insegnanti affermano che il proprio alunno potrebbe avere un migliore livello di conoscenza della lingua italiana, se a casa i genitori si rivolgessero a lui in italiano perché ritengono che il bilinguismo non giovi all'apprendimento in caso di disabilità.

“Comunica con poche parole. Ne conosce alcune in italiano –che utilizza in modo appropriato a scuola- e alcune in arabo –che utilizza a casa e, ogni tanto, a scuola-. Crediamo che il bambino, in questa situazione di bilinguismo, sia disorientato. Avrebbe potuto imparare molte più parole, se a casa gli avessero parlato in italiano”

“Le difficoltà linguistiche potrebbero annullarsi se a casa fossero in grado di parlare l'italiano, così il bambino potrebbe rafforzare le sue competenze”

“A casa non facilitano l'apprendimento dell'italiano perché non accolgono i consigli del servizio di neuropsichiatria di parlare con il bambino in italiano”

Le insegnanti di una bambina macedone si chiedono se sia giusto mantenere il bilinguismo. Affermano che la bambina fa già fatica a causa della sua disabilità e si chiedono se non sia uno sforzo maggiore dover apprendere due lingue dato che già i bambini stranieri “normodotati” fanno fatica ad apprendere in modo corretto la lingua italiana. In un altro caso, gli insegnanti di un bambino proveniente dal Marocco, si pongono questo quesito:

“Il lavoro sulla lingua è necessario a casa, un lavoro che favorisca la lingua italiana là. Se parlano nella propria lingua a casa, non apprendono l'italiano. Già gli stranieri hanno una doppia difficoltà...in caso di disabilità, è tripla.”

Altri insegnanti, invece, sostengono che il bilinguismo non sia un ostacolo e che non ci sia interferenza alcuna tra una lingua e l'altra.

“Comprende bene l'italiano. Anche l'arabo. Per impararlo meglio va alla scuola coranica. Non c'è interferenza tra le due lingue. All'inizio faceva fatica con le vocali, ma ora è bravissimo anche a livello ortografico in italiano!”

Nella maggior parte dei casi, i bambini che conoscono sia l'italiano, sia la lingua madre - almeno a livello di comprensione e produzione orale- tendono a non utilizzare L1 a scuola, separando i due ambiti, quello scolastico e quello familiare, attraverso la differenziazione linguistica.

“Ha appreso che a scuola si parla una lingua, a casa un'altra”

“A casa parlano solo il macedone. Il bambino parla in italiano con gli amici macedoni: distingue gli adulti macedoni -con cui parla in macedone-, dai bambini macedoni -con cui comunica in italiano-”

“Le due lingue sono due cassette separate, non c'è interferenza tra loro”

In un caso l'alunna, albanese, conosce bene sia l'italiano che l'albanese, tanto da fare da traduttrice per i compagni neo-arrivati dall'Albania. In questo caso, gli insegnanti hanno chiesto alla famiglia di mantenere la conoscenza della lingua madre, di grande importanza per la crescita identitaria della bambina. In un altro caso, un bambino albanese cerca di insegnare la propria lingua madre agli insegnanti, perché ne va fiero.

Dalle osservazioni delle insegnanti, la maggior parte dei bambini considerati dall'indagine in grado di parlare, conosce entrambe le lingue a livello di comprensione e di produzione orale. A livello scritto, è raro che i bambini sappiano padroneggiare la lingua madre, soprattutto se non scolarizzati presso il proprio Paese d'origine.

3.2.2.2 *Gli interventi educativi e didattici*

A. Creare legami/coinvolgere la famiglia

Le domande utilizzate per riflettere su tale categoria sono state:

- Avete frequenti contatti con i genitori?
- È presente un mediatore linguistico nella scuola per la relazione con i genitori?
- I genitori accettano e condividono il progetto educativo proposto dalla scuola per il proprio figlio?
- La scuola favorisce lo sviluppo di reti formali e informali attorno al bambino?

Da quanto emerso dalle interviste con gli insegnanti, i contatti con i genitori sono frequenti in venticinque casi. In genere sono quotidiani, perché la mamma o il papà accompagnano il figlio a scuola e lo vanno a prendere e, in queste occasioni, vi è la possibilità di scambiare informazioni sulla giornata scolastica dell'alunno. In alcuni casi, i contatti sono frequenti anche quando la possibilità di comunicare verbalmente è scarsa. Tendenzialmente i genitori riescono a comprendere almeno le comunicazioni di servizio, mentre se il discorso è complesso, la comprensione è limitata.

“I contatti con i genitori sono costanti, in particolare con la mamma, che è molto presente e partecipa a tutti gli incontri previsti dalla scuola, anche a quelli dell'Asl e si interessa”

“I contatti con il papà sono frequenti, giornalieri. La famiglia è attenta, disponibile, ci tiene molto alla condivisione degli obiettivi educativi”

In venti casi, i contatti sono scarsi; ciò significa che non avvengono in modo quotidiano e quelli realizzatisi sono, tendenzialmente, i contatti canonici durante le udienze e gli incontri presso la neuropsichiatria infantile.

“I contatti si limitano all'incontro con l'Asl e alla consegna delle schede. La mamma è comunque presente”

In tre casi, i contatti avvengono su richiesta. I genitori non si presentano a scuola, ma, se contattati dagli insegnanti, sono pronti ad incontrarli. Spesso succede nei casi in cui i bambini non sono accompagnati a scuola dai genitori, ma dal pullmino comunale, o dai fratelli.

In quattro casi i contatti sono nulli, per motivi linguistici o per apparente disinteresse verso la vita scolastica del figlio.

“I contatti con i genitori sono assenti. Il padre parla abbastanza bene l’italiano, la mamma sembra di no. Non c’è comunque alcun rapporto con noi insegnanti, non si fanno vedere o sentire”

“I contatti sono pressoché nulli per l’impossibilità linguistica”

In un caso, gli insegnanti dichiarano che la relazione con i genitori del loro alunno marocchino è molto difficile, perché manca il rispetto da parte della famiglia per la figura dell’insegnante che, essendo donna, non è tenuta nella giusta considerazione.

In quattro casi, i contatti con la famiglia avvengono tramite comunicazioni costanti e quotidiane attraverso un quaderno.

“Utilizziamo un quadernino per le comunicazioni scuola, famiglia e terapeuta in cui si scambiano informazioni pratiche”

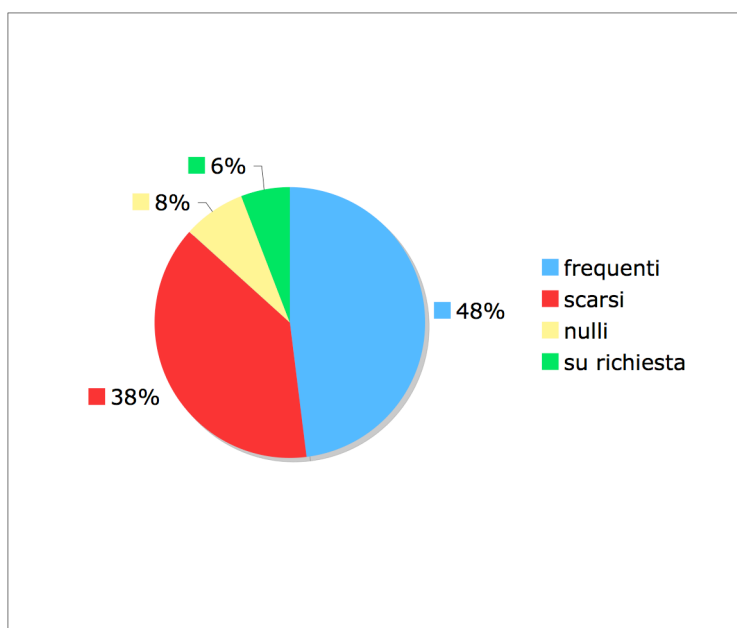


Figura 14 Frequenza dei contatti con la scuola da parte dei genitori.

Non vi è una significativa correlazione tra il Paese di provenienza e la partecipazione agli incontri scolastici con gli insegnanti; piuttosto, i genitori più collaborativi e attivi sono quelli che meglio padroneggiano la lingua e che maggiormente si affidano alla scuola, trovando in essa un punto fermo di riferimento.

I contatti con la scuola sono mantenuti in modo particolare dalle mamme (in diciassette casi), mentre in otto casi esclusivamente dai papà. Spesso tiene i rapporti il genitore che meglio conosce la lingua italiana, in altri casi il genitore che ha maggiore tempo libero e che può maggiormente dedicarsi alla cura del figlio.

In tre casi, le insegnanti riferiscono di avere contatti con entrambi i genitori; in un caso sono i nonni materni italiani, con cui il bambino vive, ad occuparsi delle comunicazioni

scuola-famiglia. In tre casi in cui i genitori sono assenti, molti contatti sono tenuti dalle sorelle, che fanno da tramite tra la scuola e la famiglia.

La presenza del mediatore non è quasi mai garantita. Spesso gli insegnanti riferiscono che, attraverso progetti interculturali della scuola, con una collaborazione con il comune e alcune associazioni di mediazione culturale, è possibile usufruire del servizio di mediazione, ma soltanto in casi di stretta emergenza, come per esempio, quando c'è un nuovo arrivo in corso d'anno. In ventuno casi non è presente alcun mediatore, in diciannove casi non serve. Quando gli insegnanti affermano che non è necessario un mediatore nelle comunicazioni, è perché i genitori sono in grado di comprendere almeno le informazioni necessarie, essendo migrati in Italia da più di quattro anni. Solo in un caso è presente un mediatore e solo in quattro casi il mediatore è stato presente all'inizio, o al momento della comunicazione della disabilità del figlio, o durante i primi momenti di inserimento scolastico, non appena è avvenuta la migrazione.

“E’ stato presente nei colloqui importanti legati alla certificazione di disabilità. Ora non serve più, soprattutto se viene a scuola il papà, che conosce meglio la lingua italiana”

“E’ stato utilizzato un mediatore nei primissimi tempi, per far capire meglio alla mamma la disabilità e le implicazioni. La madre però non gradiva e ha preferito rinunciare a questa risorsa”

La presenza del mediatore da parte dei genitori, in un momento critico come la presa di coscienza della disabilità del proprio figlio, può, come nell'esempio sopra riportato, non essere gradito: per vergogna, per riservatezza o perché tale evento è talmente critico e intimo che i genitori non desiderano che terze persone, sconosciute, si intromettano nella loro vita.

In un unico caso, nonostante il mediatore fosse stato contattato, la famiglia, disinteressata alle questioni scolastiche del proprio figlio, non si è mai presentata agli appuntamenti.

Nella maggioranza dei casi in cui le insegnanti dichiarano che non è necessario un mediatore, le famiglie in questione sono migrate da molti anni e hanno potuto, negli anni, rafforzare le competenze della lingua italiana.

Alcune mamme si fanno accompagnare a scuola da amici o parenti, perché traducano le informazioni di base; in un caso il bambino stesso, che conosce bene l'italiano, si propone come mediatore tra gli insegnanti e i genitori, traducendo le comunicazioni.

“Non serve il mediatore: si fa capire. Quando c'è stato bisogno, la mamma arrivava a scuola con alcuni amici che conoscevano l'italiano”

“Il mediatore non serve. La zia è in grado di mantenere i contatti: si informa e fa da tramite”

“A volte la mamma si fa tradurre da altre mamme che parlano la stessa lingua. Lei non conosce nessuna parola in italiano”

“Il cugino ha fatto da traduttore per i primi giorni perché la mamma e il papà non parlavano l'italiano. È stato una risorsa fondamentale perché traduceva e teneva i contatti con la scuola”

Anche le sorelle o i fratelli più grandi, in alcuni casi, si prestano a fare da traduttori e da mediatori linguistici tra la scuola e la famiglia³⁴, assumendosi un ruolo di responsabilità.

³⁴ Tale fenomeno, definito “role crossover” determina un rovesciamento della funzione genitoriale di supporto: i figli diventano traduttori e mediatori tra la nuova realtà e i loro genitori, perché conoscono meglio la lingua (Valtolina G.G., *Scuola dell'infanzia, famiglia e progettazione interculturale*, in Valtolina G.G. (a cura di), *Una scuola aperta al mondo. Genitori italiani e stranieri nella scuola dell'infanzia a Milano*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 26).

In un caso, l'assistente ad personam, madre lingua albanese, fa da tramite con la famiglia, traducendo gli avvisi e le comunicazioni sia a voce che per iscritto.

La maggior parte degli insegnanti dichiara che le famiglie (quaranta) accettano e condividono il progetto educativo proposto dalla scuola per il proprio figlio. Di questi, alcuni (quindici casi) dimostrano contentezza per i risultati raggiunti, per i progressi e per l'integrazione scolastica del bambino.

Tali genitori dimostrano piena fiducia nella scuola.

“Condividono il progetto educativo, si affidano ciecamente alla scuola e a ciò che po' offrire al loro figlio”

“Dimostrano grande rispetto e gratificazione nei nostri confronti”

“Sono molto contenti. Hanno la massima fiducia nei confronti della scuola: ‘è vostro figlio, lo vedete più di me!’. Il bambino è bravissimo ed è come una spugna, impara tanto e i genitori sono soddisfatti”

Alcuni danno consigli agli insegnanti e partecipano attivamente alla programmazione: si attivano, collaborano e si informano.

“Sono molto contenti e collaborano. La mamma accetta il progetto educativo e mette in atto i nostri consigli”

“Accettano e condividono pienamente. La mamma è contenta del rapporto con le insegnanti e dei progressi che la bambina ha fatto e sta facendo! I genitori macedoni hanno un buon rapporto con scuola: rispetto, fiducia verso le insegnanti, come da noi cinquant'anni fa”

“Il papà sembra accettare il progetto educativo. Cerca anche collaborazione con noi insegnanti. Dice: ‘dovete porvi con più fermezza, mio figlio fa il furbino!’ ”

“I genitori dicono che la scuola in Romania era negativa. Ora sono contenti che la bambina è seguita individualmente e che fa progressi. Avevano in mente di tornare in Romania, ma per il bene della bambina hanno deciso di rimanere”

Quest'ultimo esempio rientra nella casistica di cui parla Goussot³⁵: la presenza di disabilità nella migrazione può modificare il progetto migratorio della famiglia e il rientro nella terra d'origine può essere posticipato, o, addirittura “annullato” a causa delle cure e dell'assistenza che spesso non sono disponibili nella propria terra madre.

In altri casi, invece, gli insegnanti riferiscono che i genitori accettano il progetto educativo senza porre domande o chiedere spiegazioni, o, in altri casi ancora, accettano e firmano il progetto educativo per fiducia, ma non è chiaro se abbiano compreso quanto scritto e proposto.

“Sono contenti, accettano e condividono il progetto educativo...o meglio, non chiedono...i genitori sono già contenti che la bambina venga volentieri a scuola, legga, faccia due conti...sa più di loro...”

Solamente due famiglie si ritengono scontente del progetto educativo e dei risultati ottenuti; altre tre famiglie non dimostrano alcun tipo di interesse: non chiedono informazioni, non si presentano per la firma del progetto educativo, non dimostrano attenzione alcuna per le questioni scolastiche.

“La mamma vorrebbe di più, pretende molto. Firma il progetto educativo, ma non lo condivide pienamente perchè non si rende conto delle gravi difficoltà del figlio”

“No, non lo accettano. Pretendono molto e molto spesso protestano”

³⁵ Goussot A., *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 5, 1, 2010.

Per quanto riguarda la costruzione di reti formali ed informali attorno alla famiglia per garantire loro una migliore integrazione sociale, gli insegnanti non si sentono, nella maggior parte dei casi, responsabili di tale ruolo.

In ben trentadue casi, gli insegnanti dichiarano di non avere mai provato a favorire lo sviluppo di reti formali ed informali attorno alla famiglia.

In sette casi, invece, i tentativi di coinvolgere la famiglia o di proporre gruppi con cui creare un'amicizia sono andati a vuoto:

“La mamma si oppone”

“Si è provato a coinvolgere i genitori in molte occasioni, anche attraverso gli altri genitori, ma non c'è stato mai modo di riuscire ad avvicinarli”

“Per la bambina abbiamo consigliato di partecipare ad attività interculturali organizzate dal comune, ma la famiglia non la porta”

“La mamma è pigra. Non porta mai il bambino alle attività che proponiamo”

“Non c'è possibilità, i genitori rimangono chiusi nel proprio gruppo”

“Abbiamo proposto di portarla ad un centro educativo, ma il padre non vuole. Ha assunto un educatore senegalese che sta con lei dopo la scuola”

“La famiglia si isola”

In tre casi, gli insegnanti affermano che la famiglia è già bene integrata nella società e non c'è bisogno di favorire ulteriormente lo sviluppo di reti formali ed informali.

Altri insegnanti, invece, in dieci casi, affermano di aver indirizzato la famiglia e i loro figli ad attività extracurricolari o curricolari che potessero favorire la loro integrazione nella società. In particolare, la partecipazione alle feste organizzate dalla scuola ha migliorato i rapporti tra genitori e, in alcuni casi, fatto sbocciare contatti e amicizie tra mamme, sia della stessa etnia, che di etnie differenti, creando reti.

In altri casi, vi è la proposta da parte della scuola e delle madri di altri alunni di partecipare alle attività dell'oratorio e dei centri educativi comunali, oppure ad attività sportive extracurricolari.

In nessun caso le insegnanti affermano di aver indicato alle famiglie la presenza di associazioni di genitori di bambini con disabilità, utili per comprendere meglio la gestione del bambino e per trovare appoggio e consigli, o di associazioni interculturali che forniscano anche indicazioni pratiche per muoversi nel nuovo Paese.

B. Intervenire in modo integrato

Le domande utilizzate per riflettere su tale categoria sono state:

- Quali forme di raccordo con i servizi sanitari ed educativi vengono attuate?
- Quale collaborazione c'è tra insegnanti di sostegno e di classe?

La collaborazione tra i vari soggetti educativi che ruotano intorno all'alunno con disabilità proveniente da contesti migratori è fondamentale. Se, con la famiglia, spesso i contatti sono pochi o non qualitativi a causa delle difficoltà linguistiche, è necessario che la scuola sappia relazionarsi con i servizi socio-sanitari ed educativi e sappia tenere una linea educativa di collaborazione tra insegnanti dello stesso team o altri operatori scolastici.

Per quanto riguarda le forme di raccordo con i servizi sanitari ed educativi, la maggior parte degli insegnanti dichiara di avere i rapporti canonici, previsti dalla legge: due

incontri annuali, uno a inizio anno, per la programmazione dell'intervento educativo ed uno a fine anno, per la valutazione del lavoro svolto e dei risultati raggiunti e per ipotizzare eventuali percorsi per l'anno successivo.

In alcuni casi avvengono scambi più approfonditi e frequenti, in particolar modo con i terapisti (fisioterapisti, logopedisti, psicomotricisti, educatori...) che seguono il bambino per la terapia settimanalmente e danno agli insegnanti spunti di lavoro e consigli utili per attivare percorsi educativi e didattici a scuola. In alcuni casi, lo scambio di consigli è reciproco, aspetto che rende gli insegnanti più sicuri di sé e del proprio ruolo attivo nell'educazione dell'alunno.

“Abbiamo buoni accordi: scambi significativi, consigli, collaborazione con la logopedista per l'intervento didattico. Gli incontri servono soprattutto per fare il punto della situazione e valutare lo stato del percorso educativo/didattico che si sta svolgendo con la bambina”

In alcuni casi (due) vi è uno scambio di informazioni settimanale attraverso un quaderno, che serve da raccordo tra casa-scuola-Asl.

“Abbiamo un quaderno di contatto con il centro per poter comunicare e far comunicare alla bambina le attività che svolge a scuola e a terapia”

In altri casi (una decina), i centri socio-sanitari ed educativi sono disponibili per contatti telefonici in qualsiasi momento ce ne fosse bisogno e questo aspetto tranquillizza molto gli insegnanti nel loro lavoro perché sanno di avere un appoggio e un aiuto concreto.

In altri casi, si evidenzia come cruciale lo scambio di informazioni, necessario per conoscere il bambino con disabilità sotto tutti i punti di vista, guardato con occhi diversi -educativi, didattici e clinici-. Tali dimensioni sono ritenute tutte utili per confrontarsi e capire meglio la situazione familiare.

In un caso, gli insegnanti hanno riscontrato che il servizio di neuropsichiatria è stato fondamentale nel contatto iniziale con la famiglia:

“Nella fase della certificazione la neuropsichiatria ha fatto capire ai genitori che i problemi fossero oltre il suo essere straniero. La dottoressa ha fatto capire di essere anche lei un medico, perché la mamma non capiva cosa fosse un neuropsichiatra e diceva che se suo figlio stava male lo doveva portare da un medico....la dottoressa ha spiegato alla mamma che in Italia c'è una legge molto buona che aiuta i bambini in difficoltà.”

Le parole maggiormente utilizzate dagli insegnanti per descrivere il rapporto con i servizi sanitari ed educativi sono: “scambio ottimale”, “il rapporto funziona”, “rapporto sereno e fruttuoso”, “sono disponibili ed attenti”, “contatti buoni”, “incontri utili”, “incontri proficui, con professionisti disponibili”, “scambio attivo”, “incontri positivi”. Il bilancio dei rapporti con i servizi socio-sanitari ed educativi appare, quindi, positivo, anche se non mancano casi in cui questi incontri non appaiono proficui. Alcuni insegnanti (4 casi), lamentano che gli incontri non siano utili ai fini didattici, anche perché, in qualche caso, sembrano conoscere molto poco il bambino e le sue caratteristiche. Alcuni insegnanti comprendono che i centri di neuropsichiatria sono molto affollati e che il tempo da dedicare ai bambini è spesso insufficiente.

“Gli incontri sono utili per conoscere meglio il bambino e la sua famiglia, ma vengono fornite poche indicazioni per le attività educative e didattiche”

“Gli specialisti non vedono mai la bambina, quindi non emergono consigli né indicazioni”

In tre casi gli insegnanti segnalano un'ottima collaborazione non solo con i servizi socio-sanitari, ma anche con l'ospedale, i servizi sociali e i centri educativi.

Dalle interviste effettuate non emerge, però, ad eccezione di pochissimi casi, alcun riferimento culturale. Gli incontri con i servizi socio-sanitari non appaiono quasi mai

utili alla riflessione sulla doppia condizione di soggetto con disabilità migrante che potrebbe portare ad una collaborazione stretta sulla ricerca, definizione e attuazione di interventi specifici.

Un aspetto importante nella collaborazione tra figure educative, è la collaborazione nel team docenti. La realtà della scuola italiana, così come quella piacentina, è caratterizzata dalla discontinuità dell'insegnante di sostegno, che cambia ogni inizio anno, arrivando dopo alcuni mesi dall'inizio anno e non possedendo la formazione adeguata per poter lavorare in modo adeguato con i bambini con disabilità. Questo aspetto crea qualche disagio nel team docente e porta a dover, ogni anno, ricalibrare i rapporti tra insegnanti e ristabilire modalità di collaborazione. In alcuni casi, ad ogni modo, è garantita la continuità dell'insegnante specializzato e favorito, così, l'intervento educativo.

In tutte le interviste effettuate, gli insegnanti dichiarano di avere una buona collaborazione con i colleghi, che si manifesta con:

- coordinamento delle azioni educative;
- decisione comune delle scelte didattiche e dei programmi, poi adattati dall'insegnante di sostegno per l'alunno in difficoltà;
- contatti e scambi quotidiani;
- scontri/confronti;
- programmazione collettiva settimanale;
- ricerca dei punti di contatto tra il lavoro di classe e il lavoro individualizzato;
- condivisione e definizione di obiettivi e strategie;
- comunicazione costante sui progressi raggiunti;
- condivisione dei documenti;
- concordia sul piano educativo e sulle modalità di gestione;
- scambio di osservazioni e idee sull'alunno;
- interscambiabilità di ruoli.

In un caso si evidenzia una stretta collaborazione con l'assistente educatore, con cui c'è uno scambio di ruoli e di compiti, ma una divisione netta di ruoli tra insegnanti di classe e di sostegno:

“Con le insegnanti di classe...essendo la programmazione completamente differenziata, ognuno fa per sé”

Tale quadro appare idilliaco: collaborazione piena, condivisione totale, sintonia e armonia in ogni team docente. Questo è quanto dichiarato dagli insegnanti, anche se, durante le interviste, si è potuto individuare come, in certi casi, avvenga una prevaricazione da parte degli insegnanti di classe su quelli di sostegno, considerati incapaci, o, viceversa, il desiderio di voler primeggiare e attivare un percorso in solitudine con il proprio alunno da parte degli insegnanti di sostegno. Spesso la programmazione è realizzata esclusivamente dall'insegnante di sostegno, senza la collaborazione attiva dei colleghi di classe. A volte gli insegnanti intervistati hanno inteso la collaborazione come “ognuno fa il suo dovere”, in cui gli insegnanti di classe si occupano esclusivamente della classe e l'insegnante di sostegno si occupa esclusivamente del bambino con disabilità, senza interferire sul lavoro di classe. In altri casi, invece, si è potuto davvero riscontrare la serenità tra colleghi e la volontà di lavorare insieme per il bene dell'alunno con disabilità.

C. Intervenire in modo globale

Le domande utilizzate per riflettere su tale categoria sono state:

- Nella scuola esiste un progetto specifico per i bambini stranieri?
- A scuola sono stati effettuati o si effettueranno interventi specifici per bambini stranieri?
- Se sì, il suo alunno è coinvolto?
- E' stato steso il P.E.I. del suo alunno disabile?
- Nel P.E.I. è stata posta l'attenzione sull'essere straniero dell'alunno?
- Quali interventi educativi vengono effettuati con il suo alunno?
- Quale è stata la maggiore difficoltà nella programmazione di interventi educativo didattici con il suo alunno disabile proveniente da contesti migratori?
- Questi interventi agiscono anche sulle eventuali difficoltà linguistiche del bambino? Quali strategie per l'integrazione del suo alunno vengono attivate?
- Questi interventi coinvolgono anche la sfera culturale del bambino?
- È previsto l'utilizzo di sussidi o tecnologie didattiche?

Obiettivo di questa categoria di domande è stato comprendere quale tipologia di interventi e strategie educativi e didattici vengono attivati dagli insegnanti che hanno alunni con disabilità provenienti da contesti migratori.

L'intervista si proponeva di chiedere, inizialmente, se fossero presenti nella scuola progetti specifici per alunni stranieri e se l'alunno con disabilità vi partecipasse. In secondo luogo si è indagato sul Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) e sul fatto che fosse posta l'attenzione sulla diversa appartenenza culturale –e in che modo- e, infine, quale fosse la programmazione educativa e didattica attivata. Nello specifico veniva richiesto se tali interventi agissero sulla sfera culturale, linguistica e integrativa del bambino.

Ad eccezione di quattro casi, in ogni sede degli istituti scolastici considerati sono attivati progetti specifici per bambini migranti. In particolare, si tratta di progetti di prima alfabetizzazione e di rafforzamento dell'italiano come L2 (in ben quaranta casi), attivati con diverse modalità: attraverso esperti esterni, mandati dal comune, attraverso cooperative di mediazione linguistica o attraverso ore aggiuntive di insegnanti interni alla scuola. In un caso le attività sono svolte in orario extrascolastico. Nella maggioranza dei casi, a causa della diminuzione dei fondi scolastici per tale tipologia di attività, l'alfabetizzazione è indirizzata esclusivamente ai bambini neo-arrivati: vengono, così, esclusi coloro che hanno ancora difficoltà, nonostante la permanenza in Italia da almeno un anno e coloro che sono nati in Italia. Molti insegnanti dichiarano che, al di là dei corsi e dei progetti specifici di L2, pongono attenzione costante durante le proprie lezioni al rafforzamento della lingua italiana, con attività didattiche per tutti.

Non tutti i bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, però, partecipano a tali attività. Ne sono stati individuati solamente una decina.

“Partecipa volentieri! Esce dalla classe con altri stranieri per potenziare la lingua, due ore ogni lunedì. Il lavoro in piccolo gruppo le piace”

Alcuni bambini hanno partecipato solo il primo anno in cui sono stati inseriti a scuola, usufruendo anche del mediatore culturale. Molti non partecipano perché nati in Italia, o già scolarizzati alla scuola dell'infanzia, quindi considerati come non aventi diritto. Altri non partecipano perché presentano disabilità tali da non essere in grado di prestare

attenzione in attività di questo genere. Altri ancora non partecipano perché, a detta degli insegnanti, già hanno l'insegnante di sostegno ad aiutarli nelle loro difficoltà anche linguistiche.

“Ha partecipato lo scorso anno. Ha usufruito anche del mediatore culturale che veniva due volte alla settimana, per tutto l'anno”

“La bambina non ha partecipato. Il problema linguistico è, ormai, stato superato. Con l'insegnante di sostegno ha già un aiuto, una figura di riferimento costante”

“Non partecipa. È nata in Italia e conosce già la lingua italiana”

“Non partecipa perché è difficile incastrare le ore di laboratorio con il sostegno. Hanno già una possibilità in più – il sostegno- rispetto agli altri stranieri senza certificazione...”

“Non è coinvolto: ha il sostegno, è certificato, quindi non rientra nel progetto stranieri”

“Non è in grado di stare attento. Ha bisogno del rapporto individuale, uno a uno”

In due casi, gli alunni sono iscritti alle attività extracurricolari del sabato, ma i genitori non li accompagnano.

Altre scuole propongono, esclusivamente o in aggiunta all'alfabetizzazione, progetti di intercultura, di mediazione culturale o di accoglienza, oppure, attività estive di socializzazione e integrazione per bambini stranieri.

Per quanto riguarda la stesura del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.), tutti gli insegnanti contattati al momento delle interviste lo avevano steso per il proprio alunno. Ventotto programmazioni, su indicazione degli stessi insegnanti, non contengono alcun riferimento, né a livello di obiettivi, né a livello di descrizione del caso, alle origini culturali dell'alunno. In alcuni casi, gli insegnanti riferiscono di aver ritenuto opportuno fare riferimento solamente alla disabilità, aspetto prevalente. Qualche insegnante ritiene che non sia necessario ripetere ogni anno le informazioni relative al passato del bambino perché, leggendo la documentazione degli anni passati, è possibile ricavare queste informazioni.

“No, non appare. Avrei voluto, ma la referente del sostegno e la dirigente mi hanno suggerito di non fare alcun riferimento alle origini perché il bambino è nato qui, in Italia, e non è necessario specificare le origini dei genitori”

“Non abbiamo fatto alcun riferimento perché l'attenzione è stata posta sulla disabilità”

“La provenienza non è assolutamente influente. Non si può considerare una bambina straniera: ha una disabilità che non ha razza”

“Non abbiamo posto alcuna attenzione al vissuto pregresso, all'essere straniero. La privazione che ha vissuto e il contesto d'origine se li porta ancora con sé, ma non è dichiarato nella documentazione”

“Il P.E.I. è stato steso in base alle osservazioni attuali, non a quello che ha vissuto”

“Non l'abbiamo ritenuto essenziale perché di difficoltà dovute all'essere rumeno non ne ha”

“Non c'è alcun riferimento all'essere straniero, in questo P.E.I. Mi sono rifatta alle informazioni che erano scritte dall'insegnante precedente. Nel fascicolo personale depositato in segreteria e nella Diagnosi Funzionale appaiono informazioni approfondite sulla migrazione e sullo sradicamento socio-culturale”

“Non è stato ritenuto importante segnalare la sua appartenenza culturale, visto che è qui da molti anni e parla bene l'italiano”

“Non ho mai fatto riferimento alla migrazione. Non lo ritengo né giusto né necessario. È un bambino come gli altri”

“Il P.E.I. è improntato sulla diversa provenienza. Il fatto che sia autistico non mette in secondo piano la sua cultura”

Tra questi, alcuni insegnanti sottolineano che sia importante segnalare la provenienza culturale solo nei dati anagrafici e nella descrizione della famiglia. Per quanto riguarda la programmazione, invece, ritengono che sia utile solamente considerare il bambino nel qui ed ora, per le sue caratteristiche e capacità.

“La provenienza è presente solo nei dati anagrafici, nella parte introduttiva. La programmazione è stesa, invece, in base alle osservazioni e al profilo dinamico funzionale. Quello che è stato non interessa: si osserva e si programma”

“La sua origine si legge solo negli aspetti anagrafici. A livello di obiettivi si è tenuto conto solo della disabilità”

Ventiquattro alunni, invece, hanno segnalata la loro appartenenza culturale sul proprio P.E.I.. Gli insegnanti dichiarano di aver posto l'attenzione alla provenienza a livello di dati anagrafici -nella descrizione del caso, della sua famiglia e della sua storia pregressa-, o a livello di obiettivi e di interventi educativi. In un caso è posta l'attenzione sui criteri di valutazione perché, essendo la bambina bilingue, si considerano le sue difficoltà.

“Nell'introduzione e nella presentazione del caso appare che la bambina ha origine marocchina e che in casa parla solamente la lingua araba”

“In alcuni punti del P.E.I. è specificato che la madre parla in arabo e che il bambino ha difficoltà linguistiche”

“L'appartenenza culturale appare nella stesura degli obiettivi, dove risulta la difficoltà negli aspetti linguistici”

“L'appartenenza culturale emerge negli obiettivi e negli interventi educativi. Il problema è legato alla lingua ed anche ad aspetti culturali. Un ambiente più ricco di stimoli aiuterebbe”

Gli insegnanti riferiscono varie modalità di programmazione per i propri alunni con disabilità provenienti da contesti migratori.

Alcuni attivano programmazioni individualizzate semplificate, altri differenziate. Nella maggior parte dei casi, la programmazione si basa sulla disabilità del bambino e appare esserci meno attenzione agli aspetti culturali. A volte vi è attenzione sull'aspetto linguistico, che spesso, però, è considerato indipendentemente dal bilinguismo di cui i bambini migranti sono portatori, e si basa sulle difficoltà legate alla comunicazione nel caso dei bambini con autismo o su quelle legate all'astrazione, all'attenzione ed alla memorizzazione nel caso dei bambini con disabilità intellettiva. Infatti, la maggior parte degli interventi è basata sulle autonomie e abilità di base, sulla conoscenza del mondo circostante, sul pregrafismo, sui rudimenti della letto scrittura, sulla motricità, sulla socializzazione con i compagni, in base alla gravità della disabilità. Le metodologie utilizzate sono spesso quelle giocose e basate su ritmi e canzoncine, aspetto che favorisce, secondo gli insegnanti, anche il rafforzamento della lingua italiana. Il lavoro educativo e didattico viene svolto in modo individuale, a piccolo gruppo o grupppale, in base alle necessità, alla gravità della disabilità e in base al tipo di lavoro. In molti casi, soprattutto con gli alunni con ritardo mentale, a differenza di quelli con autismo, si lavora soprattutto in classe, per poi spostarsi nell'aula di sostegno per rafforzare alcune competenze, su cui gli alunni sono più deboli.

Alcuni insegnanti sono attenti al problema linguistico degli alunni e affermano di lasciare il bambino in classe il più possibile, anche nel momento in cui si svolgono compiti completamente differenziati, per favorire l'esposizione alla lingua italiana. Molti differenziano il programma per italiano e matematica, in misura minore per le materie di studio, proprio per esporre gli alunni ad una tipologia di linguaggio molto discorsivo. La maggioranza degli insegnanti predilige la modalità mista per quanto riguarda l'utilizzo dell'aula di sostegno: alternativamente i bambini rimangono in classe o escono, secondo le necessità. Per alcuni bambini è una gratificazione rimanere in classe, per altri

è una distrazione. Sono rari i casi (quasi esclusivamente di bambini con autismo) in cui gli alunni passano la maggior parte della giornata nell'aula di sostegno, e altrettanto rari (esclusivamente di bambini con disabilità intellettiva) in cui gli alunni rimangono sempre in classe con i compagni.

In un caso, nonostante la programmazione completamente differenziata, le insegnanti hanno disposto i banchi in modo tale che si lavori sempre in gruppo, anche se ogni alunno ha il proprio compito da svolgere.

Sono molti gli insegnanti che attivano interventi educativi e didattici sull'aspetto linguistico: sia per rafforzare le competenze già acquisite, sia per apprendere la lingua italiana. In molti casi, il lavoro didattico sulla lingua italiana è svolto aldilà del bilinguismo: gli alunni ne necessitano a causa della loro disabilità. In venticinque casi, invece, il lavoro è sull'italiano come L2: gli insegnanti riconoscono la necessità di apprendere la lingua italiana, nonostante le difficoltà legate alla patologia e nonostante le difficoltà legate al bilinguismo.

“Essendo bilingue, l'aspetto linguistico pesa molto sulla situazione. Tutti gli interventi effettuati agiscono sulle difficoltà linguistiche”

“Gli interventi didattici agiscono costantemente sulle difficoltà linguistiche, per rafforzare ed ampliare il suo vocabolario”

Alcuni insegnanti (in quattro casi), cercano di attivare dei percorsi di apprendimento dell'italiano a partire dalla lingua d'origine dell'alunno, valorizzandola.

“Abbiamo creato una specie di vocabolario rumeno-italiano, per favorire l'apprendimento linguistico”

“Io ho imparato l'albanese, è un modo per avvicinarlo, per favorire la sua attenzione e la sua motivazione e per stimolare, poi, il suo apprendimento dell'italiano”

“L'insegnante di sostegno ogni tanto gli rivolge qualche parola in arabo (si fa suggerire da un'altra bambina di origine araba) e lui risponde contento e sorpreso”

“Sto seguendo un corso di arabo, per aiutarla a comunicare, perché soprattutto all'inizio dell'anno non si esprimeva, non voleva comunicare. È molto servito”

Gli interventi educativi sulla cultura sono attivati in ventuno casi. Tra questi, alcuni sono personalizzati, la maggioranza sono invece attivati a livello di classe. Negli interventi di valorizzazione della cultura sono frequenti i racconti o le canzoni dei bambini stessi, su loro stessa iniziativa.

Gli interventi personalizzati sono relativi alla lettura, all'ascolto di racconti tradizionali, all'ascolto della musica tipica

“Si lavora sui libri in albanese della biblioteca della scuola. Sa leggere anche l'albanese è orgogliosa delle sue origini”

“Nell'ambito delle ore di alternativa alla Religione Cattolica, in piccolo gruppo con altri sei bambini marocchini, recuperiamo favole arabe. Le leggiamo, le drammatizziamo e le disegnamo. La bambina ascolta e sembra apprezzare”

“L'aspetto culturale è stato il punto di partenza per trovare l'aggancio con il bambino. Ascoltiamo spesso insieme la musica albanese”

Gli interventi a livello di classe riguardano il riferimento costante alle origini culturali di ogni bambino migrante o figlio di migranti presente nella classe nelle ore di italiano, di geografia o di storia o di insegnamento di Religione Cattolica (o alternativa).

“Facciamo spesso attività in classe sui diversi punti di vista e sporadicamente lettura di testi. Conosce poco la propria religione, non è mai stata in Costa d’Avorio. Porta foto, conosce il suo Paese d’origine a livello geografico e vorrebbe andarci”

“Facciamo sporadicamente riferimento alle sue origini, attraverso il confronto delle varie tradizioni culturali”

“In storia il prossimo anno parleremo della storia personale di ogni bambino. Sarà l’occasione per fare riferimento alle diverse culture d’origine”

“Non c’è un lavoro sistematico sulla cultura d’origine. Capita di fare degli agganci alle diverse culture, riportare notizie circa fatti che qui avvengono in un modo e in altre realtà in un altro. Lei però non partecipa, forse perché si sente italiana, perché è nata qui”

La valorizzazione, invece, consiste nell’ascoltare e dare valore ai racconti o ai canti o ai libri della tradizione culturale del bambino.

“La bambina racconta il suo vissuto in Macedonia, i suoi ricordi familiari (i nonni, il cibo, le tradizioni familiari, le festività). Tra l’altro mantiene i contatti attraverso la chat di “Messenger” con i suoi amici macedoni e poi ci racconta. Sporadicamente, di fronte alla cartina geografica, si parla delle proprie origini o si allarga il discorso ad aspetti legati alle sue origini”

“Il bambino parla spesso dell’Albania, quindi si prende spunto dai suoi racconti o riferimenti per parlare in classe della sua terra d’origine, in ambito di geografia, educazione alimentare, italiano...”

“Il bambino canticchia spesso la propria musica araba, sembra una preghiera”

“C’è un riferimento costante alla sua cultura d’origine. La bambina è molto legata alle proprie origini. Canta spesso canzoni rumene”

Per quanto riguarda le strategie di integrazione che gli insegnanti attivano a favore dei propri alunni con disabilità provenienti da contesti migratori, è essenziale ricordare che la necessità di integrazione per questi bambini assume una doppia valenza: essi vanno integrati nella classe come soggetti con disabilità e, al tempo stesso, come soggetti migranti. La maggioranza degli insegnanti ha risposto alle domande riflettendo sul primo tipo di integrazione, quella legata alla disabilità. Pochi insegnanti (in soli tre casi) hanno riflettuto sull’integrazione legata alla migrazione. In due casi, la strategia educativa attivata è l’utilizzo della lingua madre, in un caso non viene applicata alcuna strategia, ma vi è un riferimento deciso alla diversa appartenenza culturale.

“L’insegnante sta imparando l’arabo per poter comunicare in modo migliore con la bambina e integrarla meglio nella classe”

“Ho cercato, attraverso l’albanese, di creare un ponte, per favorire l’integrazione”

“E’ bene integrato! La classe presentava, già dalla prima, molti stranieri. Non c’è stato bisogno di progetti integranti per lui perché tutti sono partiti allo stesso livello”

Questo significa che il bambino con disabilità proveniente da contesti migratori è vissuto dagli insegnanti soprattutto come alunno con disabilità, più che come alunno migrante. In ventinove casi, gli insegnanti dichiarano che il livello di integrazione del loro alunno nella classe è molto buono. In alcuni casi, ritengono che non ci sia bisogno di attivare alcuna tipologia di intervento a favore dell’integrazione. Questi sono i casi in cui gli alunni migranti con disabilità hanno frequentato molti anni di scuola con i compagni (alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria), oppure svolgono attività extracurricolari (in due casi, nuoto e pallavolo) che favoriscono la socializzazione, oppure sono bambini particolarmente socievoli, tanto da farsi volere bene da tutti i compagni.

“Non servono strategie di integrazione. È una bambina perfettamente integrata, grazie all’anno di raccordo che ha svolto nella scuola dell’infanzia”

“C’è sempre qualcuno vicino a lei, non è mai sola. Al mattino i compagni l’aspettano e salgono con lei. È molto accettata, molto ben voluta. È molto gentile e attenta verso i bambini. Trasmette l’affetto e la carica affettiva che ha nei confronti dei compagni. Accarezza, saluta, aspetta, fa gentilezze a tutti”

Le modalità che vengono indicate dagli insegnanti per favorire l’integrazione sono di vario genere. Il fare partecipare l’alunno alle attività della classe è considerata una strategia fortemente integrante. In cinque casi, gli alunni rimangono in classe con i compagni per l’intera fascia oraria scolastica. In sei casi, gli alunni si recano nell’aula di sostegno solo nelle ore in cui è presente l’insegnante di sostegno. In dodici casi, gli alunni rimangono in classe solo durante alcune attività educative: musica, motoria, il gioco libero e guidato, la mensa, le attività pratiche come esperimenti, uscite didattiche e laboratori, l’intervallo e l’ora di inglese.

“L’integrazione si verifica nelle ore di motoria, di musica, nella ricreazione, nel colorare insieme ai compagni in classe, nel correre e giocare con i bambini anche di altre classi, nell’appello mattutino e nel premio del venerdì, che consiste nel far vedere ai compagni di classe i propri lavori e ricevere applausi”

In una decina di casi, gli insegnanti dichiarano la difficoltà di socializzazione del proprio alunno e attivano la strategia della mediazione dell’adulto per favorire i rapporti tra compagni di classe e un lavoro sull’apprendimento delle regole che permettono di vivere le relazioni in modo ottimale.

“Ha comportamenti aggressivi e spesso è isolato. Ci comportiamo con lui come con gli altri, per insegnargli a stare con gli altri in modo adeguato”

Altre strategie utilizzate sono l’apprendimento cooperativo (in due casi), la didattica laboratoriale (in due casi) e le attività in piccolo gruppo (in sette casi), che permettono al bambino con disabilità di partecipare a compiti anche complessi con l’aiuto e il sostegno degli altri e gli permettono di avere un ruolo all’interno dei gruppi, in base alle proprie capacità.

“Durante le ore di lezione i banchi sono disposti in modo che si lavori in gruppo. Il bambino per questo risulta molto integrato”

“E’ in classe il più possibile. Il bambino si sposta e sceglie il posto dove stare. A volte giriamo tutti i banchi verso di lui per coinvolgerlo”

In tre casi, gli insegnanti attivano alcuni momenti educativi di sensibilizzazione dei compagni, favorendo l’accettazione dell’alunno con disabilità proveniente da contesti migratori e il clima sereno e collaborativo.

“Abbiamo svolto un brainstorming sull’autismo, per favorire il legame tra lui e i compagni”

In tre casi, il gioco è stato definito come un forte aiuto alla socializzazione e alla relazione con i compagni. È considerato, quindi, come una strategia integrante molto valida.

Solamente in due casi, le strategie di integrazione sembrano non funzionare e le difficoltà di socializzazione e relazione con i compagni si conservano:

“Ha qualche difficoltà di integrazione perché tende a giocare da sola. È piuttosto timida e solitaria, ma questo è dovuto anche ad aspetti del suo disturbo emozionale”

“E’ stato provato di tutto: sedersi in cerchio, palestra, musica, gioco collettivo...però niente funziona. Si rifiuta di stare in gruppo e di partecipare. La scuola è vista come una gabbia”

Per quanto riguarda le tecnologie, dalle interviste effettuate, sembra che il loro utilizzo non sia collegato agli aspetti culturali o linguistici, ma soprattutto alla disabilità. In particolare, ventuno alunni non utilizzano in alcun modo le tecnologie a scuola. In trentuno casi, invece, la tecnologia è utilizzata. In nove casi gli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori partecipano alle ore di informatica con i compagni di classe, senza utilizzare software specifici né per la loro disabilità, né per la loro appartenenza culturale. In tre casi gli alunni utilizzano il computer solo come stimolo motivante, per ascoltare musica, per giocare o come attività stereotipata. Nei rimanenti diciannove casi, gli alunni utilizzano software specifici per la disabilità oppure per favorire l'apprendimento della lingua italiana: software per l'apprendimento dell'italiano e della matematica, programmazione individualizzata attraverso il computer, software didattici gratuiti utilizzabili anche a casa, programmi di videoscrittura per comunicare giochi logopedici, oppure attrezzature particolari come il mouse facilitato, la tastiera espansa, l'alphasmart e il computer portatile.

3.2.3 Il pensiero degli insegnanti. Riflessioni sulle risorse necessarie ad un migliore intervento

Le domande utilizzate per riflettere su tale categoria sono state:

- Quali strumenti crede che possano essere utili e necessari per un migliore intervento con il suo alunno disabile proveniente da contesti migratori?
- Di quali risorse necessita la scuola per poter intervenire al meglio con il suo alunno disabile proveniente da contesti migratori?

Gli insegnanti sono una grande risorsa. Spesso lamentano la fatica di un lavoro ormai diventato complesso a causa della varietà di bambini che popolano le classi. Spesso evidenziano la scarsità di risorse e di investimenti nei confronti della scuola, e ciò ostacola il loro lavoro. Vivendo tra le mura scolastiche giorno dopo giorno, essi, però, sanno sviluppare una notevole capacità di vedere la realtà e di ipotizzare soluzioni per ogni difficoltà che incontrano. Il quadro di possibili risorse e possibili strumenti utili per un migliore intervento con gli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori emerge, infatti, completo e ricco di spunti interessanti. Ogni insegnante intervistato dimostra di aver riflettuto sulle problematiche e sulle possibili risorse in base al proprio alunno ed alle sue necessità ed esigenze.

È possibile differenziare il pensiero dei cinquantadue team di insegnanti intervistati circa le risorse necessarie alla scuola in tre gruppi:

- necessità di risorse umane, ovvero figure professionali e ruoli professionali nuovi;
- necessità di risorse materiali, ovvero più strumenti e materiali;
- necessità di risorse formative, ovvero azioni formative per le figure professionali coinvolte.

Tali risorse sono ulteriormente suddivisibili in:

- risorse scolastiche, ovvero necessarie in ambito scolastico;
- risorse ponte, ovvero intermedie tra la scuola, la famiglia e l'extrascuola;

- risorse extrascolastiche, ovvero esterne alla scuola.

Tale elenco può essere riassunto nello schema sottostante (tabella 7):

RISORSE	SCOLASTICHE	PONTE	EXTRA SCOLASTICHE
UMANE	Ore di compresenza per attività integrative (3) Insegnante di sostegno fisso e con più ore (11) Commissione stranieri per favorire integrazione (1)	Mediatore linguistico e culturale (11) Mediatore madre lingua (3) Facilitatore L2 fisso (2) Mediatore culturale all'inizio dell'anno (4) Educatore scolastico e familiare (2) Mediatore come tramite scuola, famiglia e servizi (2)	Coinvolgimento delle associazioni stranieri (1)
MATERIALI	Strumenti e attrezzature didattiche per il sostegno (7) Fondi (3) Strategie educative integranti (3) Progetti interculturali (2)	Materiale tipici del paese d'origine per conoscere le proprie origini (1) Nuove tecnologie: traduzione vocale simultanea (2) Traduzione di avvisi e comunicazioni scolastiche (2) Collaborazione con famiglia per linea educativa coerente (3) Collaborazione scuola, famiglia e servizi (3)	Tempi e vie più corte di certificazione (1) Sportello informativo (1) Strumenti per capire prima la diagnosi (1) Flessibilità legislativa (1) Aiuto economico e appoggio alla famiglia per una maggiore integrazione nella società (1) Collaborazione con enti sportivi esterni alla scuola (1)
FORMATIVE	Sensibilità e valorizzazione delle differenze (4) Formazione insegnanti (8) Condivisione e socializzazione esperienze (1)	Comprensione dinamiche di cura (2) Conoscenza paese origine (3)	Formazione alla famiglia sugli aspetti pratici 104/92 (1) Insegnamento dell'italiano per le madri (2)

Tabella 7 Schema riassuntivo delle risorse di cui necessita la scuola.

Tra le *risorse umane scolastiche*, gli insegnanti intervistati individuano figure professionali già presenti nella scuola: insegnanti di classe e insegnanti di sostegno. In undici casi viene sottolineato come, in situazioni di disabilità aggravata dalla condizione migrante, sia importante una figura di sostegno fissa, che abbia continuità di anno in anno e con un numero di ore “corposo”. L'insegnante di sostegno deve poter garantire all'alunno e alla sua famiglia un punto di riferimento costante e presente e poter progettare un intervento educativo completo e personalizzato per questi bambini che, secondo alcuni insegnanti, hanno più bisogno di aiuto rispetto agli altri. In un caso viene sottolineata l'importanza dell'unicità della figura di riferimento. Spesso nelle scuole si assiste alla presenza di un insegnante di sostegno, affiancato da uno o più educatori: un'unica figura di riferimento competente -persona in cui riporre la propria fiducia- favorisce la comunicazione con la famiglia migrante e l'integrazione del bambino.

“E' necessaria la continuità e la presenza fissa dell'insegnante di sostegno”

“Servono più ore di sostegno. In questo modo è possibile attivare lavori di gruppo, apprendimento cooperativo; si ha un supporto in più per l'accettazione e la valorizzazione delle differenze”

In un caso, gli insegnanti segnalano la necessità di “ ‘commissioni stranieri’ per favorire l'integrazione” all'interno della scuola. In tutte le scuole incontrate per l'indagine esplorativa è presente tale tipologia di commissione e tali insegnanti ne sottolineano la forza e l'importanza, e, in modo sottinteso, il ruolo che può assumere anche nei casi dei bambini migranti con disabilità:

“E' fondamentale una buona commissione stranieri, che valuta, ha conoscenze e competenze per poter favorire l'integrazione ed evita l'inserimento selvaggio”

Un'altra risorsa umana scolastica proposta da tre gruppi di insegnanti intervistati è il ripristino delle ore di compresenza nelle classi. Tale risorsa permetterebbe di attivare strategie integrative, attività cooperative e in piccolo gruppo. Permetterebbe di svolgere attività di recupero e sostegno, di potenziamento e laboratori artistici, teatrali e sportivi...

“Credo sia fondamentale la possibilità di avere ancora le compresenze per poter effettuare laboratori teatrali che, per la mia esperienza, sono molto integranti”

Tra le risorse umane extrascolastiche, alcuni insegnanti intervistati propongono il coinvolgimento con le Associazioni di stranieri presenti sul territorio piacentino. Tali Associazioni potrebbero favorire l'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori, fornendo il loro appoggio culturale, in relazione alle rappresentazioni di disabilità e alla possibilità di creare una rete di aiuto intorno alla famiglia migrante.

Tale indicazione riprende la riflessione a cui si è giunti anche a Parma³⁶: emerge la necessità di collaborazione con le Associazioni che si occupano di intercultura nel territorio per fornire strumenti e servizi adeguati per migliorare l'integrazione degli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori.

Tra le risorse umane ponte, gli insegnanti individuano diverse tipologie di figure professionali che ruotano intorno al mediatore linguistico e culturale.

Alcuni insegnanti (in quattro casi) affermano che il mediatore linguistico e culturale sia fondamentale soprattutto nella fase iniziale per favorire l'inserimento del bambino nella classe e per mediare i rapporti con i compagni. All'inizio, inoltre, il mediatore è fondamentale anche per la relazione con la famiglia, neo immigrata, alle prese con l'inserimento scolastico del figlio, senza comprendere né la lingua, né le regole che sottostanno al sistema scolastico italiano. Nel primo periodo, il mediatore linguistico culturale è importante anche per la comunicazione della disabilità alle famiglie: le incomprensioni linguistiche e culturali possono essere numerose ed è utile che i genitori comprendano in modo completo tutte le informazioni che vengono loro comunicate. Gli insegnanti tendono a dividere la figura del mediatore culturale, da quello linguistico. Quest'ultimo è spesso sovrapposto al facilitatore linguistico di L2.

Dalle indicazioni fornite dagli insegnanti, il **mediatore culturale** dovrebbe avere tali caratteristiche:

- competenze relazionali, utili nel rapporto con bambino e con la classe;

“E' fondamentale la mediazione, soprattutto all'inizio, nel rapporto con il bambino e la classe. Il mediatore deve essere competente e sapersi relazionare”

- mediazione durante la comunicazione della diagnosi di disabilità ai genitori;

³⁶ www.cepdi.parma.it Centro Provinciale di Documentazione per l'Integrazione

“Il mediatore culturale è una grande risorsa, sia nel rapporto con la classe e con il bambino, sia nella comunicazione della diagnosi alla famiglia. Sono necessarie ore aggiuntive quando arrivano alunni stranieri perché si trovano in una situazione caotica... il fatto di essere disabili è una complicazione e un'esigenza in più”

“Avere una persona fissa a scuola per ogni lingua faciliterebbe i colloqui con i genitori, per aiutarli ad accettare la disabilità del figlio”

“Se c'è una disabilità, il bisogno del mediatore è continuo, per tutto l'anno. Serve un mediatore con un numero elevato di ore, una presenza continua, tempo a disposizione e una modalità corretta riguardo le tematiche della disabilità”

- facilitatore della collaborazione scuola-famiglia;
- trasmettitore dei valori e delle regole della scuola italiana alla famiglia;

“Il mediatore dovrebbe far comprendere i meccanismi della scuola italiana alle famiglie straniere per trasmettere ai figli il valore della scuola, la sua realtà, le sue regole, le sue dinamiche”

- competenze pedagogiche e psicologiche, oltre che competenze relative alla disabilità;

“Il mediatore dovrebbe avere competenze pedagogiche con bambini di tale fascia d'età”

- conoscenza approfondita del bambino e della famiglia e della modalità di rapportarsi a loro.

“Il mediatore dovrebbe avere il ruolo di ammortizzatore tra la scuola e la famiglia per far passare i concetti e la cultura della disabilità, mediare le esigenze familiari e quelle didattico educative”

Il mediatore linguistico e facilitatore di L2, invece dovrebbe occuparsi esclusivamente del bambino, sapergli insegnare la lingua italiana come L2, cercando di superare le difficoltà legate alle personali resistenze che la disabilità comporta.

Il problema della lingua e della comunicazione è quello maggiormente percepito dagli insegnanti. Lo vedono come un *“grande scoglio”*.

La figura del mediatore culturale e linguistico non è percepita da tutti gli insegnanti come utile all'integrazione dei bambini migranti nella scuola. Essi ritengono che il mediatore possa essere una figura invadente per la famiglia alle prese con la comunicazione di disabilità, evento critico ed intimo. Altri, credono che la loro alunna potrebbe percepire il mediatore come figura destabilizzante. In altri tre casi, gli insegnanti riferiscono che il ruolo di mediatore non possa essere semplicemente quello di mero traduttore. Se così fosse, è meglio non averlo in classe perché provocherebbe più fastidio e disagio che aiuto all'alunno in difficoltà.

“Il mediatore culturale come è oggi non serve: è un traduttore momentaneo che non facilita l'apprendimento. Altro è l'insegnante facilitatore costantemente presente a scuola...”

“Il mediatore deve tenere in considerazione la disabilità, l'educazione, la persona, le aspettative dei genitori...non solamente tradurre e dare comunicazioni”

Tra le risorse materiali scolastiche, gli insegnanti suggeriscono strumenti e attrezzature didattiche per il sostegno (in sette casi), che comprendono giochi, attrezzature ginniche, software didattici, aule predisposte

Suggeriscono, inoltre, la necessità di fondi, per poter acquistare ciò che è necessario per le singole esigenze di ogni bambino con disabilità proveniente da contesti migratori – e non solo-.

In altri casi, gli insegnanti propongono come risorse necessarie delle azioni educative e didattiche: progetti interculturali ad hoc per lo scambio di conoscenze sui vari Paesi e

strategie educative integranti, come l'apprendimento cooperativo, l'attivazione di laboratori di teatro o di educazione motoria e sportiva.

Tra le *risorse materiali extrascolastiche*, gli insegnanti propongono suggerimenti relativi alla certificazione di disabilità. Il percorso per la certificazione è lungo e complesso. Spesso la situazione di questi bambini è delicata e necessita di interventi immediati. In un caso, gli insegnanti parlano di “*tempi e vie più corti di certificazione*”, in un altro di “*flessibilità legislativa*” e in un altro ancora, di *strumenti per capire precocemente* se le difficoltà dell'alunno vanno aldilà dell'appartenenza culturale: alcuni insegnanti affermano che l'unica difficoltà con la loro alunna è stata nell'individuazione della disabilità (ritardo mentale lieve). All'inizio si pensava avesse problemi solo linguistici, poi ci si è resi conto che le difficoltà aumentavano. Gli insegnanti si definiscono “*non abituati a comprendere tali difficoltà*” perché, con i bambini migranti normodotati, riescono a capire in fretta dove c'è un problema e trovare strategie per aiutarli, mentre nel caso di bambini con disabilità serve maggiore tempo e maggiore attenzione e strumenti diagnostici più efficaci.

“Servirebbe accorciare le vie della certificazione, per poter favorire l'integrazione del bambino con disabilità da subito, non appena arriva dal proprio Paese d'origine”

“Credo sia necessaria una flessibilità legislativa che risponda alle emergenze. Il bambino che arriva a metà anno senza certificazione, avrà la certificazione solo l'anno successivo: è penalizzato lui stesso e difficile da gestire. Le emergenze devono essere gestite subito, per il bene del bambino, per garantire il suo diritto allo studio”

L'assistente ad personam, madrelingua albanese, di un bambino albanese, ritiene possa essere utile uno sportello informazioni sulla disabilità presso i Centri di Neuropsichiatria, dedicato alle famiglie migranti, in cui si possano trovare informazioni in lingua, indicazioni su come muoversi nell'iter burocratico, consigli per la cura e la gestione del bambino a casa... uno sportello, quindi, che sia un punto di riferimento costante per le famiglie migranti con figli con disabilità. Anche la ricerca di Bologna, infatti, ha evidenziato la necessità di una “quotidiana accessibilità” ai servizi³⁷ per l'orientamento e l'accompagnamento dei genitori al momento della scoperta della disabilità.

Un'ulteriore risorsa extrascolastica che gli insegnanti suggeriscono è un aiuto economico da parte del comune e dei servizi sociali alle famiglie, per una maggiore integrazione nella società e per una migliore gestione della disabilità del proprio figlio.

“Bisognerebbe garantire un aiuto alla famiglia, per permettere un'integrazione più profonda: garantire un alloggio più sano, un lavoro fisso o costante”

Anche l'orientamento verso attività integrative extrascolastiche come lo sport - e quindi la collaborazione con enti esterni alla scuola- è vista come possibile risorsa.

Tra le *risorse materiali ponte*, gli insegnanti suggeriscono l'utilizzo di materiale didattico e non, tipico del Paese d'origine del proprio alunno, per favorire la motivazione e l'attenzione e per avvicinare il bambino alle proprie radici. In particolare, propongono lettura di storie di Paesi diversi, utilizzo di fotografie e immagini della propria terra d'origine, giochi e musica appartenenti alle tradizioni popolari di ogni Paese.

Un altro possibile strumento è collegato alle nuove tecnologie: il traduttore vocale simultaneo permette ai bambini con disabilità di comunicare almeno i propri bisogni

³⁷ Caldin R., Argiropoulos D., Danese R., *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 5, 1, 2010

nella propria lingua madre. Questa soluzione facilita la comunicazione, spesso problematica nei bambini bilingue con disabilità.

Altre risorse proposte sono supporti cartacei con la traduzione o semplificazione di semplici avvisi e comunicazioni casa-scuola.

“Credo sia necessaria la traduzione, o almeno la semplificazione di spiccioli avvisi. Spesso le circolari e gli avvisi sono molto complessi e si prestano a diverse interpretazioni”

Anche la ricerca de L'Abilità³⁸ ha messo in luce tale tipologia di soluzione per favorire la relazione con i genitori e limitare le difficoltà comunicative di tipo linguistico e culturale.

Secondo alcuni insegnanti (sei casi), la collaborazione è un'altra risorsa indispensabile: collaborazione sia con la famiglia per avere una linea educativa comune, sia tra la famiglia, la scuola e i servizi.

Collaborare con la famiglia è utile anche per comprendere quali sono le aspettative e le modalità educative attivate, senza cadere in pregiudizi o giudizi affrettati. La sinergia e il *continuum* tra vari servizi educativi necessitano di una figura che possa fare da “collante”: gli insegnanti la individuano nel mediatore culturale.

“La collaborazione con la famiglia è essenziale per tenere una linea educativa coerente. La collaborazione nel nostro caso non c'è, neanche insistendo. La famiglia di origine marocchina ha caratteristiche culturali che portano ad attribuire poca importanza alla scuola...”

“La collaborazione scuola, famiglia e servizi è fondamentale per una corretta integrazione degli alunni con disabilità, a maggior ragione se sono stranieri”

“Servirebbe un mediatore culturale della stessa origine, che tenga i contatti scuola-famiglia-asl. Non serve un mediatore sul bambino, per quello c'è il sostegno. È necessaria una figura che leghi i tre ambiti e che permetta di comprendere meglio le modalità di cura, gli atteggiamenti e le aspettative”

“Servono persone che possano permettere la più approfondita conoscenza del bambino, della sua famiglia e della sua cultura. Grazie a tale conoscenza si possono vedere gli aspetti ritenuti ‘fastidiosi’ con occhi diversi, con occhi più consapevoli. Serve una figura che avvicini le due realtà”

In un caso, la figura di collante potrebbe essere, secondo gli insegnanti, un educatore che lavori sia con l'alunno a scuola, che con la famiglia a casa, per poter far da tramite e portare a scuola le osservazioni sulle modalità di cura e di gestione del bambino, per meglio comprendere le abitudini.

“Serve un lavoro di raccordo, un ‘raccordatore’, un mediatore che viva sia la casa che la scuola”

Tra le *risorse formative scolastiche*, gli insegnanti hanno espresso la necessità di diverse tipologie di formazione.

In primo luogo, alcuni propongono una formazione di tipo linguistico. Un'insegnante sta imparando l'arabo, un'altra l'albanese. Credono sia un passo fondamentale per andare incontro ai bisogni primari del bambino con disabilità. Una formazione bilingue o multilingue per alcuni insegnanti della scuola potrebbe, dunque, favorire l'integrazione dei migranti, in particolari quelli con disabilità e sarebbe una soluzione per valorizzare le risorse interne ad ogni istituto scolastico.

Qualche insegnante propone una formazione specifica sulla nuova realtà incontrata a scuola: quella dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, fenomeno nuovo, che la scuola, in certi casi, vive come emergenza.

³⁸ Borghetto L., Salina M.C., *Le neuropsichiatrie infantili davanti alla migrazione: nuovi bisogni, nuove risposte*, relazione al Convegno “Progetto Nemo. Alla ricerca dei bambini con disabilità a Milano”, 20 aprile 2009, Milano

“L’informazione è la prima risorsa, se supportata da esperti, da ricerche, da interesse e partecipazione”

A tal proposito, un team di insegnanti crede che possa essere utile la condivisione e la socializzazione di esperienze: relazionarsi con situazioni simili permette agli insegnanti di prendere spunto ed esempio dalle varie prassi educative. Una possibile risorsa può essere, dunque, attivare momenti di incontro e di scambio con altri insegnanti della provincia che hanno come alunni bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

Un’ultima tipologia di formazione che alcuni insegnanti propongono è relativa alla sensibilizzazione verso la tematica sia della disabilità che dell’intercultura, in modo da creare una scuola pronta a valorizzare ogni differenza.

Tra le *risorse formative extrascolastiche*, gli insegnanti propongono l’attivazione di corsi di italiano per le madri e per i padri degli alunni, in modo che la comunicazione casa-scuola possa essere migliore e in modo che la famiglia riesca ad integrarsi al meglio nella nuova realtà.

È ritenuto utile anche effettuare incontri in cui vengono fornite informazioni chiare alla famiglia sugli aspetti organizzativi e pratici nel momento in cui si entra nel circuito della L.104/92 e per far capire ai genitori il valore e le regole della scuola, quali sono i diritti e i doveri della famiglia e del figlio.

Tra le *risorse formative ponte*, alcuni insegnanti (cinque casi) credono fondamentale una formazione di tipo culturale, che permetta di conoscere, attraverso libri o racconti di alcuni genitori migranti o musiche tipiche, la cultura dei Paesi d’origine dei propri alunni, per poter meglio capire un mondo a volte difficile da comprendere. Anche per i bambini, una formazione di questo tipo potrebbe essere attivata, per favorire l’integrazione tra compagni di veri etnie.

“È importante conoscere la realtà e le modalità educative del Paese d’origine, le abitudini, capire dove ha vissuto il bambino fino a pochi anni prima, con quali stimolazioni”

Accanto a questa tipologia di formazione, gli insegnanti segnalano anche la comprensione delle pratiche e delle dinamiche di cura tipiche dei Paesi d’origine. Gli insegnanti si rendono conto delle differenze di cura e della diversità nell’intendere l’educazione e la scuola. Ritengono, quindi importante, potere avere delle risorse formative adeguate per avere maggiori informazioni rispetto al Paese d’origine dei propri alunni ed essere, in questo modo, maggiormente in sintonia con il bambino e la sua famiglia. Questo faciliterebbe la comprensione di certi comportamenti, per poter dare un senso ad alcune scelte che la famiglia compie.

In otto casi, gli insegnanti affermano che la scuola è pronta ad affrontare l’integrazione scolastica dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori. Ritengono, infatti, che non servano risorse aggiuntive o personale specializzato. In un caso, in particolare, la disabilità è considerata talmente grave, che l’aspetto della diversa appartenenza culturale viene annullato.

“Le difficoltà di integrazione sono legate solo alla grave disabilità. La cultura, nel nostro caso, non appare significativa”

“Nel caso in questione, la scuola dà già molto all’alunna: ci sono assistenza educativa, sostegno, strumenti tecnologici e ausili tecnologici per le sue necessità. Si possono svolgere le attività didattiche appieno perché ci sono molti mezzi”

“Non serve nulla. La situazione della nostra alunna è ottimale. Non c’è il problema della lingua, la famiglia collabora, la bambina è coperta con molte ore di assistenza e di sostegno”

“Il mediatore culturale non serve assolutamente. Probabilmente la famiglia non lo accetterebbe, lo percepirebbe come un’invadenza...”

4. La documentazione

4.1 Modalità operative

Per quanto riguarda la consultazione della documentazione (P.E.I., P.O.F. ed eventuali progetti specifici), i dirigenti scolastici non hanno avuto alcuna difficoltà nel fornire il P.O.F., documento pubblico, in molti casi presente sul sito internet della scuola. Riguardo al P.E.I.³⁹, essendo un documento protetto da privacy e contenente dati sensibili, i dirigenti scolastici hanno attuato modalità differenti:

- in un unico caso non è stata data la possibilità di consultarli;
- nella maggioranza dei casi è stato richiesto di consultare i documenti presso la segreteria della scuola, in presenza di un addetto alla segreteria;
- in altri casi, al termine dell’intervista, gli insegnanti hanno potuto fornire il P.E.I. per essere consultato *in loco*, in presenza degli stessi insegnanti.

In particolare, sono stati analizzati quarantotto P.E.I. su cinquantadue⁴⁰, secondo una griglia (allegato 2) con l’obiettivo di estrapolare dai documenti i riferimenti:

- all’appartenenza culturale;
- agli interventi specifici sulla cultura d’origine;
- agli interventi specifici sulla lingua;
- alla tipologia di interazioni con i servizi socio-sanitari e con la famiglia.

Riguardo ai P.O.F., le modalità di reperimento sono state:

- la maggior parte dei dirigenti ha suggerito di cercare il P.O.F. su internet⁴¹;
- in alcuni casi è stata consegnata una copia cartacea;
- in altri casi è stata consegnata una copia da consultare *in loco* e da restituire in segreteria.

³⁹ I P.E.I. sono i documenti individuati dalla L. 104/92 in cui vengono descritti gli interventi educativi e didattici personalizzati predisposti per l’alunno con disabilità in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all’educazione e all’istruzione. Tali documenti, redatti in sinergia tra insegnanti, famiglia e operatori sanitari, contengono in particolare finalità e obiettivi didattici, itinerari di lavoro, metodologie, tecniche e verifiche, modalità di coinvolgimento delle famiglie. Sono, quindi, un documento essenziale per l’integrazione dell’alunno con disabilità.

⁴⁰ Nei paragrafi che seguono, ogni frase in corsivo e virgolettata è un estratto, in possesso della ricercatrice a fini esclusivi d’indagine, dei P.E.I. analizzati. Per motivi di privacy, non è qui riportato alcun dato relativo a luoghi o nomi di persone che possa permettere il riconoscimento e l’identificazione dell’alunno considerato.

⁴¹ <http://quartocircolopc.scuolaer.it/>; <http://icponte.scuolaer.it/>; <http://icbobbio.it/>;
<http://ottavocircolopc.scuolaer.it/>; <http://www.istitutocomprensivocadeo.pc.it/>; <http://www.comprensivo-csg.net/>; <http://www.istitutocomprensivofiorenuola.it/>; <http://www.icparinipodenzano.it/index.php>;
<http://icbobbio.it/>

L'analisi dei Piani dell'Offerta Formativa (P.O.F.)⁴² degli istituti comprensivi e circoli didattici coinvolti nell'indagine esplorativa è avvenuta su sedici documenti⁴³. L'analisi svolta si proponeva di verificare quale spazio ufficiale la tipologia di alunni con disabilità provenienti da contesti migratori ha nei documenti. In particolare, l'analisi si è focalizzata sui riferimenti nel testo a:

- alunni stranieri;
- alunni con disabilità;
- alunni con disabilità provenienti da contesti migratori;
- progetti specifici per alunni stranieri;
- progetti specifici per alunni con disabilità;
- progetti specifici per alunni con disabilità provenienti da contesti migratori.

4.2 Presentazione e analisi dei dati: i P.E.I.

I riferimenti all'appartenenza culturale sono presenti in soli quindici P.E.I., come è possibile osservare nell'istogramma. In cinque casi il riferimento è solo parziale. In ventotto, invece, non vi è segnalato alcun riferimento sull'origine degli alunni con disabilità. Tale dato coincide in modo piuttosto fedele a quanto dichiarato dagli insegnanti in sede d'intervista.

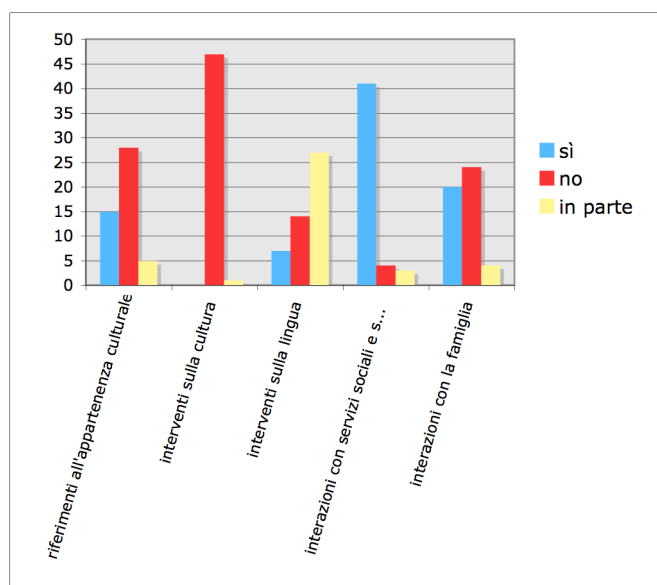


Figura 15 Analisi dei P.E.I.

⁴² Il Piano dell'Offerta Formativa è la carta d'identità della scuola, dove emergono le linee di progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa.

⁴³ In particolare sono stati analizzati, secondo uno schema di analisi prestabilito (allegato 2), i P.O.F. di: 2° circolo didattico di Piacenza; 3° circolo didattico di Piacenza; 4° circolo didattico di Piacenza; 5° circolo didattico di Piacenza; 8° circolo didattico di Piacenza; Istituto comprensivo di Bobbio; Istituto comprensivo di Borgonovo Val Tidone; Istituto comprensivo di Cadeo; Istituto comprensivo di Castel San Giovanni; Istituto comprensivo di Cortemaggiore; Istituto comprensivo di Fiorenzuola; Istituto comprensivo di Lugagnano Val d'Arda; Istituto comprensivo di Monticelli d'Ongina; Istituto comprensivo di Podenzano; Istituto comprensivo di Ponte dell'Olio; Istituto comprensivo di Rottofreno.

Nella documentazione in cui è presente l'origine culturale, è possibile trovare riferimenti appartenenti a diverse aree:

- dati anagrafici: in alcuni documenti viene indicata la provenienza e l'origine o il luogo di nascita.

“La bambina è di origine bosniaca”

- Storia dell'alunno: tale ambito comprende alcuni elementi della storia della migrazione.

“L'alunno è arrivato nel dicembre scorso dall'Albania”

- Aspetti familiari: tale ambito comprende la provenienza della famiglia, la composizione familiare, il linguaggio parlato in famiglia, la rete di relazioni che i genitori hanno, alcuni dati burocratici.

“La famiglia non parla italiano corretto e non ha contatti con le persone del Paese”

“La madre ha il permesso di soggiorno, concessole per l'assistenza e la cura del figlio disabile; il padre si sta mobilitando per ottenere i documenti per vivere in Italia”

- Osservazione dell'alunno: tale ambito comprende la descrizione delle difficoltà linguistiche, le conoscenze lessicali e le abitudini linguistiche.

“La produzione scritta è penalizzata a causa della diversità linguistica”

“Difficoltà nel linguaggio (elementare e povero dal punto di vista lessicale, difficoltà nell'esporre episodi del proprio vissuto). Ciò dipende dalla mancata stimolazione linguistica in famiglia, perché i genitori sono stranieri e usano in casa la propria lingua d'origine”

- Interventi educativi e didattici: tale ambito comprende gli interventi volti, in particolare, a favorire il linguaggio.

“Coinvolgere il modo attivo anche i genitori nella comunicazione verbale per iniziare tempestivamente l'apprendimento della lingua italiana”

- Composizione del gruppo classe: tale ambito comprende la descrizione della classe in cui l'alunno è inserito.

“E' l'unico bambino di provenienza straniera in classe”

Il dato relativo alla dicitura “in parte” comprende i casi in cui vengono date notizie relative alla provenienza in modo indiretto oppure il riferimento all'origine culturale è presente nel fascicolo personale dell'alunno o in altri documenti. In un caso è presente nella spiegazione della diagnosi (riferimento allo sradicamento sociale). In un altro caso, nel Profilo Dinamico Funzionale si legge che l'alunno ha una scarsa conoscenza della lingua italiana. In un altro, i riferimenti all'appartenenza culturale sono presenti nella Diagnosi Funzionale, in cui si legge:

“Scarsa dotazione lessicale con esiti di ritardo nello sviluppo del linguaggio e del bilinguismo (famiglia non italiana)”

In un altro caso, infine, nel P.E.I. dell'anno precedente si legge tra gli obiettivi:

“Trovare similitudini con la terminologia della lingua madre per rendere i concetti più comprensibili”

Per quanto riguarda gli interventi specifici sulla cultura e sulla lingua, nella documentazione non viene pressoché mai dichiarato alcun tipo di intervento, ad eccezione di un unico caso. Tale dato si scosta da quanto affermato dagli insegnanti che,

invece, sostengono in ben ventuno casi, di svolgere interventi educativi e didattici sugli aspetti culturali del proprio alunno. Probabilmente questo dato indica che vi è un'attenzione costante e presente sugli interventi educativi legati alla cultura d'origine, ma si ritiene non sia importante o necessario inserirli nel P.E.I., che risulta un documento ufficiale.

L'unico caso in cui nel P.E.I. è presente un riferimento parziale agli interventi di tipo culturale è quello di una bambina per la quale gli insegnanti scrivono:

“Gli apprendimenti partono dalle proprie esperienze familiari e si pone attenzione al suo vissuto”

Per quanto riguarda gli interventi linguistici, la maggior parte dei P.E.I. presenta la descrizione di interventi definiti “in parte linguistici” perché sono destinati al miglioramento della lingua italiana, ma non fanno riferimento alle difficoltà legate al bilinguismo. Sembra che tali interventi siano rivolti alla disabilità che comporta difficoltà linguistiche, più che alle difficoltà legate alla conoscenza di una lingua.

In alcuni casi, non vengono scritti riferimenti al bilinguismo, forse perché ritenuti sottintesi, considerata la provenienza dell'alunno. Tale riflessione scaturisce dal confronto con quanto dichiarato dagli insegnanti durante le interviste, in cui in venticinque casi, gli insegnanti hanno affermato di svolgere interventi didattici sull'italiano come L2.

In sette casi, gli interventi linguistici sono effettuati per migliorare l'italiano come L2. Si legge nella documentazione, infatti, di interventi legati al miglioramento della lingua italiana o all'avviamento della conoscenza dell'italiano di base e di interventi didattici a favore dell'ampliamento del vocabolario della lingua italiana.

Per quanto riguarda l'attenzione alla collaborazione con i servizi socio-sanitari ed educativi e con la famiglia, è stato analizzato dove e in che modo vengono nominati la famiglia e i servizi socio-sanitari ed educativi.

I servizi socio-sanitari ed educativi sono nominati in quarantuno P.E.I. alla voce “Contatti con i servizi”. In pochi casi, tre, non vengono descritte le modalità di interazione, ma viene unicamente fatto riferimento al nome dei terapisti e dei medici che hanno in cura l'alunno. In quattro casi non emerge alcun tipo di contatto o relazione con i servizi.

Nella totalità dei P.E.I. in cui sono nominati i contatti con i servizi, viene sottolineato il fatto che vi sono due incontri canonici, uno all'inizio e uno a fine anno, in cui insegnanti, operatori dei servizi socio-educativi (medici, terapisti, educatori, assistente sociale...) e genitori si trovano per fare il punto della situazione sull'alunno, scambiare informazioni, collaborare per la definizione del piano educativo e didattico e per valutare l'andamento dell'alunno.

In alcuni casi viene specificata la possibilità di contattare i servizi telefonicamente o di usufruire di ulteriori incontri con l'équipe medico-sanitaria in caso di necessità. In un caso viene dichiarato l'utilizzo di un quaderno per le comunicazioni scuola-servizi-famiglia.

In ventisette P.E.I. vengono specificati anche i rapporti e l'interazione tra operatori scolastici: in particolare, gli insegnanti dichiarano di effettuare la programmazione settimanalmente e di scambiarsi informazioni sull'alunno con disabilità anche giornalmente per progettare, analizzare il caso e riflettere sull'andamento dell'alunno. In alcuni casi si dichiara di effettuare incontri con il gruppo H dell'Istituto (in media due incontri all'anno) per confrontarsi sui casi, sulle metodologie e la didattica inclusiva.

I rapporti con i genitori, invece, appaiono più complessi e, quindi, l'interazione con la famiglia risulta meno evidente nella documentazione. In ventiquattro casi nel

P.E.I. non si fa cenno alla famiglia, in venti, invece, sì. In quattro casi le interazioni con la famiglia sono nominate solo in parte (non è presente uno spazio di P.E.I. dedicato ai rapporti con la famiglia, ma in altre parti del documento vengono citati).

La descrizione dei rapporti con la famiglia è suddivisibile in più categorie:

- Descrizione delle modalità con cui l'alunno viene accompagnato a scuola;
- Descrizione delle modalità di contatto tra scuola e famiglia (per esempio, contatti attraverso un quadernino, o attraverso una persona di riferimento come un parente, l'insegnante di sostegno, l'assistente ad personam o il mediatore culturale);
- Descrizione degli incontri di raccordo scuola-servizi-famiglia;
- Descrizione di incontri organizzati per confrontarsi sul percorso educativo didattico dell'alunno;
- Descrizione della gestione e dei rapporti con famiglia;
- Descrizione della composizione familiare.

Per l'indagine esplorativa, era prevista anche un'analisi di eventuali progetti specifici attivati per bambini con disabilità provenienti da contesti migratori. Dai dati raccolti, non sembra che sia stato attivato alcun progetto specifico. Alcuni progetti che le scuole hanno programmato riguardano esclusivamente la disabilità (progetto I Care - Imparare, Comunicare Agire in una rete Educativa-; progetto CIP - Comitato Italiano Paraolimpico-). Altri progetti sono dedicati all'apprendimento dell'italiano come L2.

4.3 Presentazione e analisi dei dati: i P.O.F.

I documenti delle diverse istituzioni scolastiche hanno impostazioni differenti, ma tutti sono provvisti di una parte in cui viene spiegato il contesto territoriale e sociale in cui sono inseriti i vari plessi, una parte in cui vengono definiti gli obiettivi formativi e la *mission* della scuola, una parte in cui viene specificato l'organigramma della scuola e una parte in cui sono elencati e spiegati i progetti in atto e le collaborazioni con il territorio. Da quanto emerso dall'analisi, la totalità dei P.O.F. fa riferimenti costanti nel testo agli alunni stranieri e agli alunni con disabilità. E' assente nella totalità dei documenti, invece, il riferimento agli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori, pur essendo, in alcune scuole, un numero cospicuo. Lo stesso avviene per i progetti dichiarati: la totalità dei P.O.F. presenta progetti specifici per alunni stranieri, quattordici P.O.F. presentano progetti specifici per alunni con disabilità, nessun P.O.F. presenta progetti specifici per bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

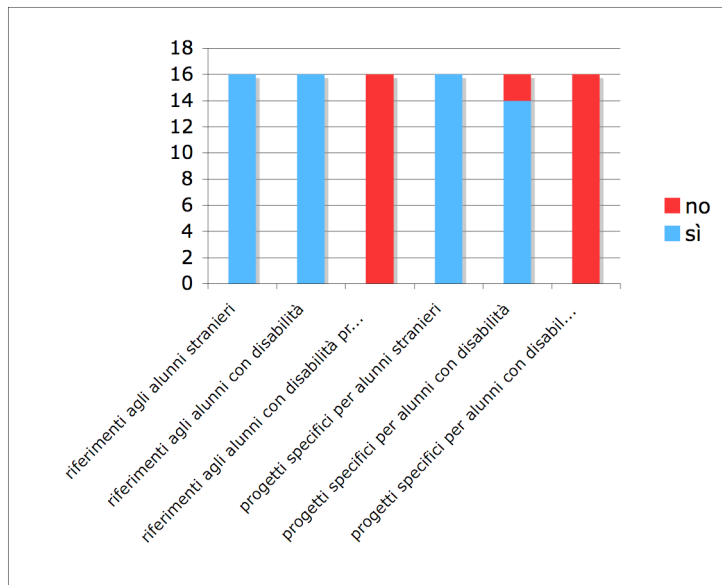


Figura 16 Analisi dei P.O.F..

Dalla figura 17 è possibile osservare come i riferimenti agli alunni con disabilità o agli alunni provenienti da contesti migratori siano variabili da P.O.F. a P.O.F., in base all'attenzione dedicata ad ognuno dei due argomenti e agli obiettivi che la scuola si prefigge. In alcuni casi appare una prevalenza di riferimenti agli alunni con disabilità; in altri agli alunni provenienti da contesti migratori. Nell'economia finale di ogni P.O.F., i due argomenti risultano, in ogni modo, trattati in modo completo e approfondito, ad indicare che sia l'integrazione della disabilità sia quella degli alunni immigrati sono elementi di notevole importanza nelle scuole piacentine, sia a livello di problematizzazione, sia a livello di progettazione.

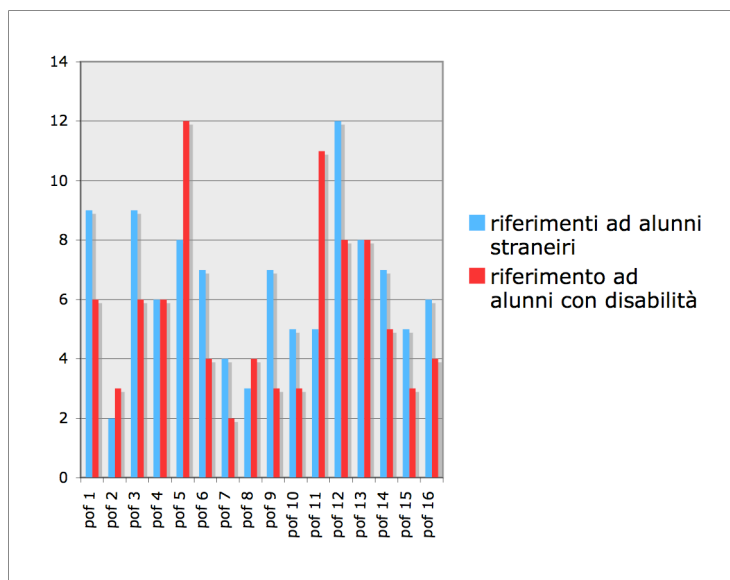


Figura 17 Numero di riferimenti ad alunni stranieri o ad alunni con disabilità.

Per quanto riguarda l'attenzione e il riferimento agli alunni provenienti da contesti migratori (migranti o figli di migranti), in tutti i documenti analizzati, sono presenti riferimenti in tali ambiti⁴⁴:

- descrizione della scuola e del contesto: una parte dei P.O.F. è spesso dedicata alla struttura della scuola e del contesto in cui è inserita. Conseguenza della presenza di alunni migranti, infatti, è la presenza stanziale di famiglie migranti sul territorio circostante la scuola. In alcuni documenti è visibile la problematizzazione del fenomeno in termini di attenzione specifica e sensibile.

“Sono presenti anche nel nostro quartiere casi di adulti sprovvisti di licenza elementare e nuclei familiari di altre nazionalità. Alunni nomadi provenienti dal nuovo campo Croce Grossa frequentano la scuola X. Per l'integrazione degli alunni nomadi, che presentano bisogni specifici derivanti dalla loro diversità socio-culturale, è stato richiesto l'intervento di assistenti e la collaborazione degli insegnanti di sostegno.

Presenza numerosa, ormai da qualche anno, di bambini itineranti che frequentano le scuole del Circolo in due periodi dell'anno (ottobre - maggio). [...]

I quartieri sono in forte espansione e pertanto si prevede un incremento dell'utenza sia italiana sia straniera.”
pof 3

“Nel contesto del territorio sono presenti problematiche che vanno assumendo rilevanza sempre maggiore come il fenomeno crescente dell'immigrazione.

Spesso si tratta di famiglie che vivono situazioni di svantaggio economico e culturale, che richiedono interventi di sostegno socio – educativo particolarmente finalizzati ad una positiva fruizione dell'esperienza scolastica da parte dei minori” Pof 12

“Vi è la presenza di significativi flussi di immigrazione di extracomunitari. Le situazioni di isolamento fisico-socio-culturale concorrono a creare negli alunni e nelle famiglie disparità nella possibilità di fruizione dell'offerta culturale e ricreativa in genere, accentrati nei centri maggiori...” pof 1

“E' presente una forte immigrazione, quindi viene attivato un processo di integrazione multi-etnica, per la presenza consistente di alunni stranieri” pof 7

- Descrizione dell'utenza: in numerosi P.O.F. appare un'approfondita analisi degli alunni che frequentano i diversi plessi dell'istituto scolastico, sottolineando la presenza costante e in aumento di alunni provenienti da contesti migratori, che contribuiscono all'eterogeneità della popolazione scolastica.

“Tutti i plessi sono caratterizzati da un'alta percentuale di stranieri” pof 13

“Provenienza socio-culturale dell'utenza: l'utenza è costituita da ceti sociali e culturali eterogenei. Da anni sono presenti numerosi alunni di varie nazionalità” pof 16

“Gli alunni stranieri sono 72 e la loro integrazione può essere garantita nonostante il numero sostenuto di alunni per classe” pof 11

“L'eterogeneità socio-culturale dell'utenza rende necessaria la realizzazione di percorsi di insegnamento-apprendimento mirati a favorire la crescita culturale e l'acquisizione di competenze che consentano agli alunni l'inserimento consapevole nel contesto socio-economico-culturale del territorio e nel contesto sociale allargato” pof 10

“Ci sono bambini e ragazzi reali che hanno lingue, appartenenze, riferimenti culturali e religiosi diversi e che vivono accanto ai compagni italiani impegnati nel comune compito di crescere insieme” pof 9

⁴⁴ Le frasi in corsivo e virgolettate sono estratte dai P.O.F. analizzati

“Gli stranieri superano il migliaio (14%) [nel territorio] e provengono da Albania, Marocco, Romania, India, Mauritius, Tunisia, Algeria, Egitto, Ecuador e Perù” pof 6

- Obiettivi e mission della scuola: ogni P.O.F. contiene gli obiettivi che si prefigge di raggiungere, e la propria vocazione educativa. Nella maggioranza dei casi la valorizzazione delle potenzialità di ogni alunno è l'obiettivo principale, che comprende, di conseguenza, anche l'accoglienza e l'integrazione di alunni provenienti da contesti migratori.

“Sviluppo di progetti didattici sulle tematiche legate all'accoglienza, in particolare degli alunni stranieri e degli alunni della locale comunità Sinti, che a tutt'oggi rappresentano complessivamente circa il 31% della popolazione scolastica del Circolo” pof 3

“Particolare attenzione viene riservata agli alunni in stato di disagio socio-culturale e agli alunni stranieri, quindi in situazione di disagio linguistico, ambientale e relazionale” pof 16

“Stabilire rapporti interpersonali fondati sul rispetto della persona, di chiunque si presenti come diverso per condizioni sociali, scelte religiose, handicap fisici o psichici” pof 5

“E' un diritto dei bambini valorizzare la diversità culturale e religiosa” pof 15

“Accoglienza e integrazione

La scuola garantisce l'accoglienza degli alunni e dei genitori attraverso:

*- iniziative atte a far conoscere strutture, forme organizzative, regolamenti
- organizzazione di incontri fra genitori dei nuovi alunni e docenti per una reciproca conoscenza*

- impegno dei docenti a creare un clima di ascolto, di fiducia e di rispetto

- particolare attenzione per la soluzione di problematiche relative agli alunni di altre nazionalità, in situazione di diversa abilità e di disagio, interagendo in modo costruttivo con gli EE.LL. e le agenzie formative del territorio” pof 12

“Favorire l'integrazione delle diverse culture presenti sul territorio” pof 10

“Riconoscere come ricchezza la diversità delle persone e delle culture; sviluppo della capacità di costruire il mondo interculturale che si sta realizzando, rispettando la diversità” pof 14

“Caratteristica peculiare dell'insegnamento è l'attenzione allo sviluppo globale della persona dell'alunno, intendendo per globale sia l'aspetto dell'autonomia personale che sociale. Il principio è valido per tutti, in particolare per chi manifesta difficoltà sul piano dell'integrazione” pof 4

- Attività educative e progetti: ogni scuola propone, attraverso il proprio P.O.F., numerose attività o progetti, alcuni finanziati con fondi d'istituto, altri con fondi provinciali o regionali, per favorire l'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori. Nella maggioranza dei P.O.F., è presente un paragrafo dedicato agli alunni immigrati, che definisce le attività, i progetti, la normativa, le modalità di accoglienza, la definizione delle risorse... tali paragrafi hanno titoli differenti in ogni documento: *“alunni stranieri”, “accoglienza e integrazione”, “dalla multiculturalità all'interculturalità”, “l'integrazione degli alunni stranieri”*. In linea di massima, in ogni documento appare una sensibilità attiva verso la tematica degli alunni migranti e figli di migranti, tale da attivare una serie di interventi educativi a favore dell'accoglienza, dell'apprendimento linguistico, della valorizzazione della cultura d'origine e della cittadinanza attiva di ogni alunno.

“L'istituto partecipa a finanziamenti Europei per favorire percorsi di inserimento di immigrati in difficoltà attraverso l'acquisizione della lingua italiana e agire un cambiamento culturale nelle istituzioni e nel contesto sociale rivolti ad alunni stranieri ed alunni in situazione di disagio socio-ambientale” pof 12

“Utilizzo di fondi accreditati per l'integrazione di alunni stranieri” pof 13

“Progetto interculturale per l’insegnamento della lingua italiana agli alunni stranieri” pof 9

“Attività di accoglienza anche con l’apporto di mediatori culturali e di docenti L2, progetti di recupero e supporto, spazio alla tematica della complessità del fenomeno migratorio in atto, favorendo un approccio inclusivo” pof 13

“Progetti di educazione interculturale e relazionale con gli istituti del distretto” pof 8

“Progetti di accoglienza alunni –Lo sviluppo delle identità nel rispetto delle differenze;

Progetto Amministrazione Comunale - MEETING INTERETNICO 2010;

Iniziative di integrazione per allievi europei ed extraeuropei:

- Applicazione del protocollo di accoglienza sottoscritto da Istituzioni Scolastiche, Amministrazione Comunale e Ufficio Scolastico Provinciale.

- Attivazione convenzioni o accordi di rete con Scuole e/o Enti , Associazioni per l’utilizzo di esperti, mediatori culturali, facilitatori linguistici, sulle tematiche inerenti l’inserimento degli alunni stranieri” pof 3

“Progetto IRIDE;

Attività alternative alla religione cattolica;

Potenziamento linguistico” pof 12

“Progetto ‘nessuno escluso’” pof 5

“Progetto ‘io e gli altri’: teniamoci per mano, un poster per la pace, cittadinanza e costituzione” pof 1

“Oltre babilonia: integrazione alunni stranieri e prevenzione del disagio – diritti dei bambini”

“Il nostro Istituto ha predisposto un progetto che permette agli studenti, dopo aver incontrato un’apposita commissione che ne accerta i livelli di competenze ed abilità, di essere inseriti nelle classi ritenute adeguate (secondo la normativa e il protocollo approvato dal C.D.)...” pof 12

“Accoglienza e potenziamento degli alunni stranieri: ‘lo sviluppo delle identità nel rispetto delle diversità/oltre Babilonia’” pof 11

- Valutazione: in un esiguo numero di documenti, appare l’attenzione alla valutazione differenziata, in base alle reali necessità. Spesso, i bambini provenienti da contesti migratori, soprattutto se neo-arrivati, non hanno le stesse competenze e abilità di base dei compagni italiani, e necessitano, quindi, di una valutazione adattata al loro livello pregresso.

“Per gli alunni che necessitano di percorsi facilitati a causa di rilevanti difficoltà di apprendimento dovute a particolari condizioni di disagio socio-culturale o alla scarsa conoscenza della lingua italiana, è possibile utilizzare nello spazio riservato alla singola materia o nel giudizio globale la seguente espressione : “la valutazione espressa è strettamente collegata al percorso individuale di apprendimento e tiene conto dei livelli di motivazione, partecipazione, impegno nonché delle potenzialità di apprendimento dimostrate”. Nel caso non infrequente in cui gli alunni di nazionalità diversa da quella italiana iniziassero a frequentare, nel corso dell’anno e, in particolare, a ridosso della fine del primo quadrimestre, si può prevedere la sospensione della valutazione per mancanza di elementi atti a supportare un qualsiasi giudizio sui livelli di apprendimento conseguiti” pof 3

Le griglie di valutazione e le schede strutturate saranno diversificate, personalizzandole per particolari situazioni (bambini stranieri, bambini con handicap, bambini problematici o in situazione di disagio socio-culturale)” pof 16

- Collaborazione con altri enti che si occupano di immigrazione; la provincia di Piacenza è provvista di numerose associazioni o enti che si occupano di immigrazione. Ogni scuola può usufruire delle risorse di tali enti e associazioni per favorire l’integrazione dei bambini provenienti da contesti migratori.

“La presenza di alunni appartenenti a nazionalità diverse pone problemi complessi, poiché si tratta di bambini che hanno lingue, alfabeti e modelli di comportamento differenti. Di fronte a queste problematiche la scuola attiva progetti specifici sul versante organizzativo e metodologico - didattico cercando anche di potenziare il rapporto con le agenzie del territorio in un’ottica di raccordo interistituzionale sempre più stretto” pof 12

“Collaborazione costante con Mondo Aperto”

“Sono utilizzati per un’effettiva accoglienza mediatori culturali proposti da Associazioni quali ad es. “Mondo Aperto”, “Anna Frank”, in collaborazione con i Servizi Sociali al fine di favorire la comunicazione scuola-famiglia” pof 3

“L’istituto in collaborazione con gli Enti locali e le ASL, nell’ambito dei progetti elaborati a livello provinciale o di Distretto, potrà richiedere l’intervento di esperti esterni (mediatori culturali/linguistici)” pof 10

- Commissioni stranieri e funzione strumentale: tutti i P.O.F. analizzati dichiarano la presenza di una commissione apposita per gli alunni stranieri (commissione interculturale o commissione stranieri) e della funzione strumentale. L’attivazione di tali risorse è fondamentale per poter garantire un’effettiva integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori perché permette un’attenzione costante, momenti di riflessione, persone dedicate che se ne occupano.

“E’ presente la funzione strumentale per il coordinamento degli alunni stranieri” pof 13

“Da alcuni anni è stata istituita la Commissione Accoglienza e, anche una Funzione Strumentale, con lo specifico scopo di attivare tutti i contatti possibili con Associazioni, Enti ed Amministrazioni del territorio (sportello bussola) per una ricognizione delle risorse e degli strumenti disponibili atti a garantire le migliori condizioni per un proficuo inserimento nella Scuola e nelle classi di pertinenza” pof 3

“Presenza di una figura con funzione strumentale” pof 3

- Aspetti legislativi: in alcuni P.O.F. sono presenti alcune indicazioni relative alle norme vigenti in tema di integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori.

Allo stesso modo, in tutti i documenti analizzati, sono presenti riferimenti agli alunni con disabilità in tali ambiti:

- Obiettivi e mission della scuola: in tutti i P.O.F. è prevista l’attenzione e la sensibilità verso gli alunni con disabilità. Il principio costituzionale dell’uguaglianza è richiamato in molti documenti.

“Particolare attenzione viene riservata agli alunni diversamente abili” pof 16

“Promuovere e realizzare lo sviluppo delle capacità di ogni singolo alunno attraverso metodi adeguati e interventi individualizzati; favorire l’integrazione degli alunni in situazione di handicap” pof 10

“Attuare il riconoscimento e la garanzia della libertà e dell’uguaglianza, affinché la diversità non diventi disuguaglianza sociale” pof 2

“Promozione della piena integrazione dei portatori di handicap secondo la L. 104/92” pof 8

- Criteri per l’ammissione: alcune scuole specificano le modalità di ammissione, in particolare la precedenza degli alunni con disabilità nella frequenza scolastica.

“Viene garantita precedenza assoluta d’accesso ai bambini disabili certificati e con residenza nelle strade del perimetro del IV Circolo, che abbiano presentato domanda di iscrizione entro i termini di scadenza delle iscrizioni stesse. Viene inoltre garantita la collocazione in testa alle liste di attesa qualora la domanda di iscrizione pervenga dopo la chiusura dei termini, valutata, da parte della scuola, l’esistenza effettiva delle condizioni di inserimento” pof 3

- Struttura della scuola: numerosi P.O.F. presentano la scuola, nelle sue strutture fisiche – come l’assenza di barriere architettoniche, la presenza di aule dedicate

al sostegno, la presenza di bagni appositi per la disabilità, la descrizione di strumenti specifici per gli alunni...- e nelle sue risorse umane –organico degli insegnanti di sostegno, presenza di educatori e assistenti comunali, ruolo dei collaboratori scolastici-

“I servizi igienici sono sufficienti e funzionali e uno di questi è disponibile per alunni disabili” pof 3

“Nella scuola ci sono aule previste per attività individuali e di sostegno; sono presenti due bagni per i portatori di handicap, undici docenti di sostegno, due educatrici per disabili più nove assistenti” pof 11

“I collaboratori scolastici sono un ausilio agli alunni portatori di handicap” pof 9

“Presenza di insegnanti di sostegno statali e collaboratori scolastici formati appositamente più eventuale assistenza di base o specialista” pof 7

- Attività educative e progettazione: tutti i P.O.F. analizzati dedicano ampio spazio alla descrizione delle azioni educative attivate per i bambini con disabilità e ai progetti messi in atto. Nella maggior parte dei P.O.F. appare un paragrafo dedicato all'integrazione dei bambini con disabilità, in cui viene spiegato il ruolo dell'insegnante di sostegno, la documentazione da creare in base alla L. 104/92 (P.E.I., D.F., P.D.F.), la metodologia di lavoro, le relazioni con l'ASL e i servizi, l'organizzazione dell'attività di sostegno, i riferimenti legislativi... ogni documento propone un titolo differente a tale paragrafo: *“Integrazione di alunni diversamente abili”*, *“Alunni diversamente abili”*, *“Integrazione scolastica degli alunni con difficoltà di apprendimento, attività di sostegno”*, *“La scuola e l'alunno diversamente abile”*, *“Abili... diversamente”*, *“Accoglienza e integrazione”*, *“Progettazione accoglienza e integrazione alunni”*, *“L'integrazione degli alunni disabili”*.

“Progetto in rete: la scuola fa bene a tutti;

Ricerca sulla dislessia;

Progetto di integrazione degli alunni diversamente abili per favorire l'inserimento di alunni portatori di handicap presenti a scuola” pof 3

“Progetto I CARE;

Progetti individualizzati” pof 12

“Progetto ‘Didattica dell’Integrazione’ che mira a favorire la creazione di un ambiente di apprendimento integrale più sensibile e rispondente alle diverse forme di abilità e potenziamento dei soggetti e consente l’acquisto di materiali didattici specifici” pof 1

“Progetto FUTURA, partecipazione dei docenti Centro Autismo;

progetto integrazione alunni diversamente abili (screening funzionale per la dislessia, accoglienza, presenza di esperti di Casa Morgana per le dinamiche relazionali” pof 11

“Progetto ‘Abilità in Acqua’;

progetto ‘Un viaggio organizzato-continuità tra ordini di scuola-’;

Progetto ‘CIP’, interventi con esperti di motoria” pof 5

“Progetto specifico, finanziato dall’Amministrazione Provinciale: Potenziare le attività laboratoriali per favorire l’integrazione degli alunni diversamente abili” pof 2

- Valutazione: gli alunni con disabilità necessitano di una valutazione particolare, decisa, in base al Piano Educativo Individualizzato e applicata in base alle reali potenzialità dell'alunno. pertanto, in alcuni P.O.F. viene specificata la modalità di valutazione di tali alunni

“Gli alunni diversamente abili sono valutati in ragione del Progetto Educativo Individualizzato elaborato dall’insegnante di sostegno in accordo con i docenti di classe” pof 3

“Le griglie di valutazione e le schede strutturate saranno diversificate, personalizzandole per particolari situazioni (bambini stranieri, bambini con handicap, bambini problematici o in situazione di disagio socio-culturale)” pof 16

- Collaborazione con altri enti che si occupano di disabilità: alcuni istituti scolastici si appoggiano ad altri enti che si occupano di disabilità e forniscono indicazioni riguardanti le interazioni con l'ASL di riferimento per la documentazione e la collaborazione nell'intervento educativo.

“Collaborazione con le varie Istituzioni ed Associazioni presenti sul territorio” pof 3

“Rapporti con il C.T.S., Centro territoriale servizi per la disabilità” pof 9

“Collaborazione con il centro servizio Dislessia” pof 11

“Collaborazione con il Centro Autismo, il CRNT (Centro tecnologie per l'integrazione), DSA (dislessia)” pof 5

“Collegamento con operatori socio-sanitari in ottemperanza alla normativa L 104/92 e secondo gli accordi di programma tra Enti Locali, Provincia, Comune e Istituti” pof 4

- Commissione integrazione e funzioni strumentali: come nel caso dell'intercultura, anche per la disabilità è prevista, secondo quanto dichiarano i P.O.F., una commissione per la disabilità e una funzione strumentale che gestisca le questioni legate agli alunni con disabilità. In molte scuole è prevista, come per legge, la formazione dei gruppi d'istituto (GLIS o GLH) che si occupano di riflettere sui casi presenti nell'istituto e di riflettere su una didattica inclusiva.

“Coordinamento della Commissione Accoglienza e raccordo con la Commissione integrazione alunni disabili” Pof 3

“Nell'Istituto funziona un apposito gruppo di lavoro formato da docenti di classe e da docenti di sostegno, da rappresentanti dei genitori, dagli Enti Locali e delle ASL che si riunisce periodicamente con lo scopo di migliorare l'efficacia dell'intervento di inserimento/integrazione” pof 10

“La funzione strumentale è il tramite tra la scuola, la famiglia e il territorio” pof 14

- Formazione: alcuni istituti scolastici sottolineano, attraverso il P.O.F. la volontà di aggiornamento e formazione costante, a favore di una integrazione dei bambini con disabilità sempre attenta.

“Ricerca di nuove strategie per i recupero dello “svantaggio” pof 6

“Corso di formazione per l'inserimento degli alunni autistici/con disturbi relazionali per i collaboratori scolastici; Corso di aggiornamento DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), Autismo, Sostegno per i docenti” pof 11

5. Riflessioni conclusive sui risultati dell'indagine esplorativa

“Serve un ponte!”

Insegnanti dell'istituto comprensivo di Cortemaggiore

5.1 Fotografia della realtà scolastica piacentina: principali questioni emerse

L'obiettivo generale dell'indagine era quello di comprendere la realtà scolastica dei bambini con ritardo mentale o autismo infantile provenienti da contesti migratori, inseriti nelle scuole dell'infanzia e primarie della Provincia di Piacenza, a partire dalla conoscenza del fenomeno da parte degli insegnanti e dalle loro rappresentazioni fino ad arrivare a comprendere le pratiche educative specifiche messe in atto dalla scuola per favorire l'inclusione di tali alunni. Le interviste realizzate e la documentazione analizzata forniscono vasti e importanti spunti di riflessione.

In particolare, le analisi relative ai dati quantitativi del fenomeno, alle interviste agli insegnanti e alla documentazione hanno permesso di scattare una fotografia variegata e complessa della realtà scolastica piacentina relativamente al fenomeno dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori. Ciò che si evince dall'analisi dei dati è la grande variabilità e complessità del fenomeno in relazione alle storie migratorie, alle credenze culturali, alla qualità dell'integrazione sociale delle famiglie, alla qualità dell'integrazione scolastica degli alunni e alle soluzioni educative e didattiche attivate, in base alle capacità funzionali e alle competenze linguistiche di ogni alunno. La figura 18 mette in evidenza le principali questioni emerse.

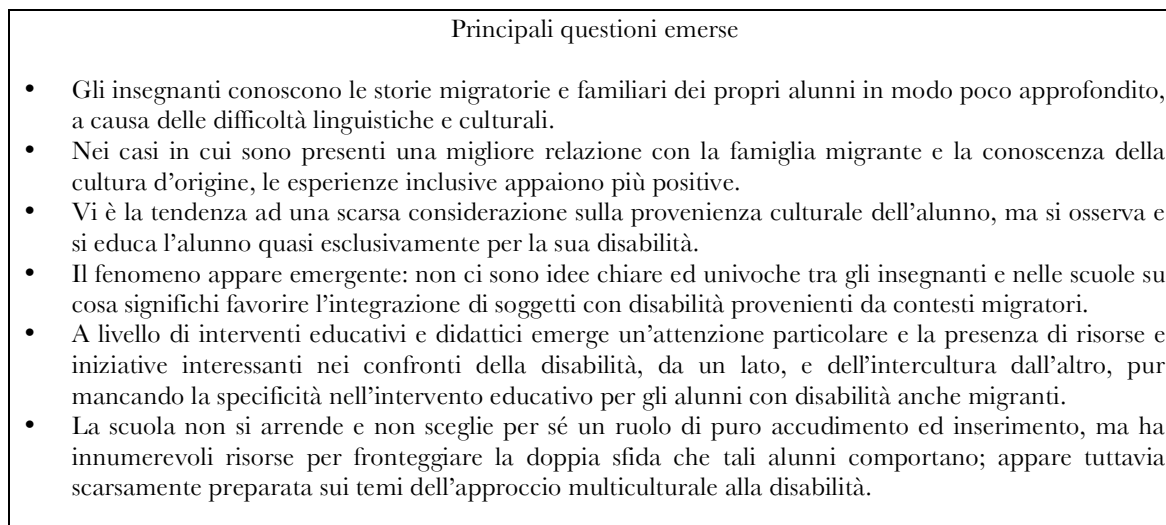


Figura 18 Fotografia della realtà scolastica piacentina: principali questioni emerse.

L'analisi della distribuzione dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, ha permesso di comprendere l'entità numerica, l'età, la provenienza, la tipologia di disabilità di tali alunni, come riportato nel paragrafo 2 di questo capitolo e ha messo in luce che gli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori sono presenti in buon numero nelle scuole piacentine.

Per quanto concerne la conoscenza degli insegnanti curricolari e specializzati riguardo alla storia migratoria del soggetto con disabilità, dall'indagine emerge una scarsa conoscenza da parte degli insegnanti degli aspetti relativi alla storia della migrazione e all'ambiente di provenienza della famiglia del proprio alunno. Alcuni insegnanti non ritengono importante questo aspetto, altri lo ritengono difficile o impossibile da acquisire a causa dell'aspetto linguistico o per la delicatezza e riservatezza dell'argomento. Alcuni insegnanti, invece, conoscono in modo accurato la storia migratoria: sono gli insegnanti che hanno maggiori contatti con le famiglie e che conoscono la famiglia da più anni. Tali insegnanti sono spesso in grado di parlare con i genitori anche circa le rappresentazioni culturali sulla disabilità, o di coinvolgere i genitori nella programmazione educativa e didattica. Gli insegnanti intervistati sembrano non percepire il fenomeno dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori come una doppia difficoltà.

In alcuni casi l'aspetto culturale è mascherato dalla disabilità che, probabilmente, coinvolge il corpo insegnante a livello di sforzo emotivo ed educativo in modo così intenso, da tralasciare la cultura d'origine degli alunni, per focalizzarsi sulla diagnosi e sulle capacità e competenze dell'alunno in base alla tipologia di disabilità. In altri casi, invece, gli insegnanti sono particolarmente attenti all'aspetto linguistico, che appare lo scoglio maggiore per l'integrazione di tali bambini. In alcuni casi c'è un'attenzione agli aspetti culturali, ma ciò sembra legato solo alle difficili relazioni con la famiglia d'origine. L'indagine esplorativa svolta conferma il risultato emerso anche dalla ricerca di Cesena⁴⁵, in cui si afferma che gli insegnanti gestiscono i bambini soltanto per gli aspetti della disabilità, lasciando da parte gli aspetti legati alla diversa appartenenza culturale. L'attenzione agli aspetti culturali si evidenzia solo nel rapporto con la famiglia.

L'impressione complessiva è che gli insegnanti più sereni siano quelli che ritrovano nell'alunno aspetti di "italianizzazione", in cui la cultura non emerge in modo evidente nel bambino e in cui la famiglia non apporta alcuna problematica né di tipo comunicativo né di tipo pratico. È come se si cercasse di non vedere l'aspetto culturale per potersi dedicare esclusivamente all'aspetto della disabilità. Infatti, molti alunni con disabilità provenienti da contesti migratori non sono coinvolti nemmeno in minima parte nelle attività che vengono proposte ai bambini migranti "normodotati". Molti insegnanti hanno posto l'attenzione sugli aspetti legati alla disabilità, fornendo preziose notizie sulla diagnosi, sugli aspetti educativi e didattici e sulle strategie utili per una determinata disabilità. Alcuni di loro hanno, invece, posto scarsa attenzione sugli aspetti culturali per vari motivi, tra cui il fatto che l'alunno fosse ben integrato, o che la disabilità fosse così grave da nascondere gli aspetti culturali. Molti hanno mostrato disinteresse agli aspetti culturali e, alcuni, hanno confessato la propria difficoltà nel gestire, da un lato la disabilità -a volte molto grave, in particolare nei casi di autismo infantile-, e dall'altro gli aspetti culturali e linguistici, in particolare la relazione con la famiglia, a volte poco ben disposta nei confronti della scuola.

Non sono comunque pochi i casi di insegnanti che hanno pienamente compreso la necessità di una maggiore sensibilità, attenzione alle dinamiche culturali, familiari e di rete, e professionalità specifiche in presenza di alunni con disabilità provenienti da contesti migratori. Tali insegnanti sono apparsi particolarmente motivati nello svolgere il proprio lavoro, con passione e particolare interesse verso ogni tipologia di alunno che

⁴⁵ Rullo E., *Alunni con disabilità figli di migranti. Quando la sfida raddoppia*, relazione al Convegno Internazionale Erickson "La qualità dell'integrazione", Rimini 13/15 novembre 2009

incontrano nelle loro classi. La maggior parte, inoltre, ha sottolineato la necessità di risorse aggiuntive.

Si comprende, così, che il fenomeno è emergente, che non ci sono ancora idee chiare ed univoche tra gli insegnanti e nelle scuole su cosa significhi favorire l'integrazione di soggetti con disabilità provenienti da contesti migratori. Questo dimostra la complessità della situazione e le difficoltà nel gestire tutte le variabili e le caratteristiche che i bambini con disabilità provenienti da contesti migratori mettono in evidenza.

Le scuole della provincia di Piacenza sembrano avere molte risorse e molta iniziativa nell'attuare percorsi a favore di alunni con disabilità e di alunni provenienti da contesti migratori. Analizzando i P.O.F. delle scuole, infatti, si leggono numerose attività, avviate sia con fondi d'istituto che con fondi provinciali o regionali, per la migliore integrazione di tutti gli alunni e per la valorizzazione delle diversità. In ogni scuola, infatti, si attivano progetti e attività che, pur essendo indirizzate separatamente per soli alunni con disabilità o per soli alunni migranti, possono adattarsi a chi, **nella stessa persona**, possiede il doppio status di migrante e disabile. Inoltre sono attivate molte collaborazioni con la rete sociale, le agenzie educative sul territorio che si occupano di disabilità o di immigrazione, a dimostrare come l'attenzione e la sensibilità verso le tematiche siano notevoli. Nello specifico caso della doppia difficoltà nel gestire ed integrare i bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, non appare tuttavia esservi alcuna specificità nell'intervento educativo. I P.O.F. analizzati, ognuno con la propria struttura e le proprie particolarità, non hanno alcun riferimento specifico e diretto nei confronti dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, anche se, nella maggior parte, nella *mission* della scuola e negli obiettivi generali, appare spesso la disposizione all'accoglienza di ogni alunno, senza alcuna distinzione di sesso, razza, capacità o condizioni sociali e, in generale, un'attenzione all'accoglienza e alla valorizzazione di ogni diversità. Le scuole della provincia di Piacenza analizzate, dimostrano, dunque, una forte spinta verso l'inclusività, con riferimenti costanti ad azioni di sostegno verso gli alunni più deboli e a progetti volti al coinvolgimento di tutti (bambini, famiglie, operatori) in una scuola accogliente.

Anche i bambini con disabilità provenienti da contesti migratori possono essere inclusi in tali obiettivi e finalità. Inoltre, alcune strategie didattiche ed educative pensate per i bambini con disabilità o per i bambini provenienti da contesti migratori, appaiono certamente applicabili anche con bambini che presentano il doppio stato di disabilità e migrazione. Ad esempio, un'azione interessante, molto utile con le famiglie migranti con figli con disabilità è la seguente:

“Per facilitare la comunicazione alle famiglie degli alunni stranieri, la comprensione di quanto necessario per l'iscrizione dei figli a scuola e per orientarsi sull'organizzazione della scuola stessa, sono disponibili presso la segreteria della scuola media moduli nelle lingue che risultano maggiormente diffuse tra gli immigrati presenti sul territorio” pof 9

Così come gli studi e le ricerche in Italia si sono occupati esclusivamente dell'uno o dell'altro ambito, anche gli insegnanti sembra abbiano imparato a lavorare con l'uno o l'altro tipo di alunno, faticando a vedere e valorizzare la doppia condizione. Anche quando vengono effettuate alcune attività che riguardano la cultura d'origine dell'alunno con disabilità, tali interventi appaiono sporadici e non dichiarati nella documentazione relativa all'alunno (il P.E.I.); in altri casi l'intervento si basa

sull'apprendimento dell'italiano L2, ma, nella maggioranza dei casi, comprensibilmente a favore dell'apprendimento esclusivo della lingua italiana e a scapito di quella madre.

L'attenzione è, dunque, rivolta in prevalenza agli aspetti legati alla disabilità: approssimando una percentuale, per dare un'idea dello sbilanciamento dell'attenzione verso la disabilità, si potrebbe affermare che per un 85% l'attenzione è rivolta alle caratteristiche relative alla patologia, mentre per un 15% l'attenzione è rivolta ad aspetti linguistici o culturali.

Alunno con disabilità proveniente da contesti migratori:

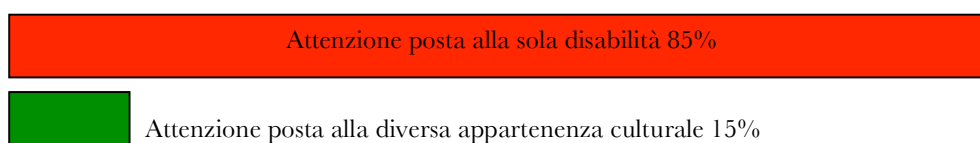


Figura 19 Attenzione posta all'alunno da parte degli insegnanti.

Una notevole importanza ricopre il rapporto degli insegnanti con i genitori. In questo caso lo sbilanciamento sulla disabilità o sulla differente appartenenza culturale si allevia: l'attenzione è rivolta ai genitori come madre e padre di un soggetto con disabilità in linea di massima allo stesso modo in cui è rivolta ai genitori come migranti. Pur non conoscendo la storia della migrazione e pur non avendo particolari rapporti confidenziali con i genitori, gli insegnanti dimostrano una particolare attenzione agli aspetti culturali familiari, non sempre in termini di valorizzazione della cultura d'origine, degli usi e dei costumi, ma spesso, in termini di giudizio (o pregiudizio) nei confronti di abitudini familiari o concezioni culturali relative alla scuola, alle capacità dei propri figli e alle aspettative. L'attenzione posta ai genitori come madre e padre di alunni con disabilità dovrebbe considerare al tempo stesso che l'accettazione, le aspettative e le modalità educative e comunicative possono essere differenti in genitori migranti, così come, l'attenzione posta ai genitori come migranti, dovrebbe tenere in considerazione le diverse concezioni di disabilità di cui padre e madre possono essere portatori. Spesso l'attenzione è posta ad una o all'altra caratteristica senza riflessione alcuna sulle implicazioni e le correlazioni che il doppio evento critico (migrazione e disabilità del figlio) comporta.

Per quanto riguarda gli altri protagonisti di un intervento integrato, famiglia e servizi socio-sanitari, la scuola sembra avere con loro particolari rapporti. Per legge, gli incontri con i servizi socio-sanitari vengono attivati. Alcuni di essi risultano utili e funzionali all'integrazione scolastica e sociale del minore, in altri casi, sembrano soltanto incontri di routine. Alcune riunioni effettuate sembrano essere state l'occasione per la scuola per incontrare le famiglie (che non si presentavano, invece, ai colloqui scolastici) e per conoscere meglio la realtà familiare e culturale dei ragazzi, oltre che per ottenere consigli ed informazioni sugli aspetti su cui attivare percorsi educativi. In nessun caso gli insegnanti hanno riferito che i servizi socio-sanitari attivano, come in altre città, percorsi transculturali per aiutare le famiglie migranti con i figli con disabilità a riflettere sulle proprie convinzioni e rappresentazioni e per favorire l'accettazione della disabilità del figlio. In alcuni casi i servizi socio-sanitari sono stati fondamentali alleati in vista della valutazione e della diagnosi, che è percepita certamente come complessa dagli

insegnanti per le variabili linguistiche e culturali che intercorrono. I servizi hanno anche saputo comunicare alla famiglia la diagnosi nel modo corretto, facendo, almeno inizialmente, da accompagnatori. Anche i centri socio-sanitari ed educativi non sembrano attivare particolari interventi specifici con i bambini migranti o figli di migranti, da quanto raccontato dagli insegnanti. La scuola si presenta, quindi, disposta ad accogliere ed educare bambini provenienti da contesti culturali diversi ed in qualsiasi condizione di salute fino al limite delle sue risorse materiali, logistiche, umane ed economiche.

Il ruolo della famiglia è ambiguo, come detto. In certi casi delega e si affida, in altri è ostile o disinteressata. La richiesta degli insegnanti, così come quella dei servizi, sembra essere quella di farsi portatrice, insieme agli altri protagonisti del processo educativo, di una cultura occidentalizzata, che permetta ai figli di apprendere meglio la lingua e la cultura italiana. Non sempre le famiglie sono disposte a portare avanti tali richieste perché radicate nella propria cultura d'origine e perché si sentono, probabilmente, mancare di rispetto da richieste che non ne valorizzano la propria identità. È per questo che nei casi in cui gli insegnanti sono riusciti ad instaurare un rapporto collaborativo e leale con i genitori, permettendo loro di esprimersi per la loro cultura e le loro caratteristiche, si è creato un clima sereno e funzionale anche per l'alunno con disabilità proveniente da contesti migratori. Appare, così, l'importanza del coinvolgimento dei **genitori** per un'integrazione ottimale dell'alunno con disabilità proveniente da contesti migratori. A livello ministeriale o di istituto, la conoscenza della storia migratoria del bambino con disabilità non è espressamente richiesta. È per questo che vi è una varietà di atteggiamenti riguardo all'attenzione alla storia migratoria e agli aspetti culturali del proprio alunno con disabilità. Prevale la discrezione di ogni singolo insegnante.

L'ipotesi d'indagine che ci si era proposti era verificare se la scuola abbia le risorse e le competenze per far fronte alla doppia sfida, alla complessità educativa e alle dinamiche relazionali che intercorrono e sembrano caratterizzare l'esperienza dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, o se preferisca arrendersi scegliendo per sé un ruolo di puro inserimento ed accudimento. Dalle interviste effettuate e dall'analisi della documentazione svolta, è possibile affermare che **la scuola non si arrende** e non sceglie per sé un ruolo di puro accudimento ed inserimento. La scuola ha innumerevoli risorse necessarie per fronteggiare la doppia sfida che tali alunni comportano: le prime risorse, infatti, che può utilizzare sono le stesse che mette in atto per i bambini con disabilità da un lato, e per i bambini provenienti da contesti migratori dall'altro. Come afferma anche la ricerca di Cesena⁴⁶, i bisogni educativi dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori sono comuni a quelli dei bambini italiani, ma ad essi si aggiunge la difficoltà di una lingua diversa, la difficoltà ad impararne una nuova, e la fatica nella relazione con i genitori. In quest'ottica, dunque, gli insegnanti delle scuole della provincia di Piacenza, sono in grado di attivare degli interventi educativi adeguati alla disabilità e mettere in campo strategie per l'apprendimento dell'italiano come L2 e, in minor misura, strategie per la relazione con i genitori.

La scuola, però, da quanto emerso dalla ricerca, appare scarsamente preparata sui temi dell'approccio multiculturale alla disabilità e questo aspetto incide sia sulla diagnosi funzionale e sulla valutazione, sia sugli interventi educativi da proporre che possono

⁴⁶ Trigari M., *Bimbi disabili stranieri e scuola: stessi bisogni, ma pesa la diversa cultura familiare*, in "Redattore sociale", www.redattoresociale.it, 29-6-2009

essere presi in prestito dagli interventi indicati per la disabilità e da quelli indicati per la diversità culturale, ma devono, necessariamente, intrecciarsi all'attenzione alle dinamiche antropologiche, mediche e psicologiche.

5.1 Alcune indicazioni per gli insegnanti

Dall'indagine effettuata e dalla fotografia realizzata emergono alcune indicazioni (figura 20) utili per gli insegnanti (e per la scuola) che ogni giorno si trovano a fronteggiare la sfida degli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori.

Indicazioni per gli insegnanti
<ul style="list-style-type: none">• Presa di coscienza della complessità e specificità del fenomeno.• Utilizzo specifico e consapevole delle risorse.• Formazione ad un approccio multiculturale alla disabilità.• Indirizzo omogeneo.• Lavoro di rete e coinvolgimento dei genitori.• Intervento specifico, eclettico, multifattoriale, flessibile, su più livelli.

Figura 20 Indicazioni per gli insegnanti.

Quello di cui ha sicuramente bisogno la scuola è **la presa di coscienza della complessità e della specificità del fenomeno**, per poter utilizzare con tali bambini le risorse che già possiede in modo corretto e funzionale. La consapevolezza delle dinamiche e delle questioni che riguardano i bambini con disabilità provenienti da contesti migratori permette di riflettere e confrontarsi in modo costruttivo con tutti gli operatori scolastici e con gli operatori extrascolastici su interventi educativi e risorse aggiuntive che favoriscano l'integrazione di tali alunni. Questo è un aspetto che si è potuto verificare attraverso le domande finali delle interviste in cui si chiedeva quali fossero le risorse necessarie alla scuola per una migliore integrazione di tali alunni. Anche insegnanti che hanno dimostrato di non aver mai riflettuto prima sulla doppia sfida che tali alunni comportano, hanno saputo esprimere idee utili e costruttive per una scuola migliore, partendo, in molti casi, da risorse già esistenti, ma forse nascoste, in ogni istituto scolastico. Gli insegnanti, pur essendo privi di risorse materiali ed umane (a causa dei tagli ai fondi delle scuole pubbliche che comportano mancanza di materiali, di strumenti specifici, di ore aggiuntive, di compresenze, di specialisti, di mediatori linguistici...), hanno innumerevoli risorse "professionali" che permettono loro di cogliere le problematiche e di trovare soluzioni immediate per le emergenze educative che si manifestano.

Una formazione ed un'auto-formazione specifica verso tali tematiche appare, dunque, auspicabile per favorire l'integrazione degli alunni con disabilità provenienti da contesti migratori.
--

Anche nel mondo della scuola, quanto si sta facendo per tali alunni nasce dalla buona volontà, dall'intraprendenza e dall'impegno degli insegnanti che, però, a livello legislativo o amministrativo non trovano un sufficiente riscontro riguardo alla tematica,

nemmeno nel Piano dell'Offerta Formativa della propria scuola. Infatti, anche i casi analizzati della provincia di Piacenza mostrano che gli insegnanti agiscono in base alle leggi esistenti per la disabilità, senza che ve ne siano di specifiche, come riferisce Tallo nel suo report⁴⁷. A proposito di legge, un'assistente ad personam madrelingue albanese riferisce che

“Certificata la disabilità, il bambino entra nella 104 senza difficoltà. Il problema è l'invalidità. Per avere protesi, ausili etc, è necessario essere cittadino U.E. oppure extra U.E. con carta di soggiorno; il tesserino sanitario ha validità in base alla validità del permesso di soggiorno”

Le complessità anche legislative sono, dunque, presenti, proprio per la specificità che il doppio status di migrante e disabile comporta.

A livello scolastico emerge, così, l'utilità di un indirizzo omogeneo e una formazione degli insegnanti di classe e specializzati da parte delle istituzioni scolastiche per modalità programmatiche ed educative condivise.

Inoltre, gli insegnanti appaiono scarsamente preparati sui temi dell'approccio multiculturale alla disabilità.

La conoscenza degli sguardi sulla disabilità nei vari Paesi del mondo, è utile ai fini della migliore comprensione dei vissuti familiari nei confronti del figlio con disabilità e della loro accettazione riguardo agli interventi educativi e didattici.

Dall'indagine svolta, la risorsa esistente che appare maggiormente utile in caso di alunni con disabilità provenienti da contesti migratori è l'assistente ad personam madrelingua. Il suo ruolo, in molti casi individuato dagli insegnanti come possibile risorsa necessaria, è prezioso perché permette una migliore comprensione della realtà del bambino e soprattutto assume anche un ruolo fondamentale di mediatrice tra la scuola e la famiglia, tra la famiglia e i servizi, tra la famiglia e la società. In questo modo tutti gli operatori coinvolti possono ottenere un riscontro relativamente agli aspetti culturali implicati e avere una migliore comprensione della realtà del bambino e della sua famiglia. La mediazione “specialistica”, dove per specialistica si intende una mediazione portatrice di saperi educativi, oltre che culturali e linguistici, è così una risorsa preziosa per la scuola e per la famiglia: può limitare i conflitti tra la casa e la scuola, i due luoghi di appartenenza del bambino, per il bene del bambino stesso. In assenza di tale figura preziosa, appare necessario trovare modalità funzionali per relazionarsi con tutte le persone che si occupano del bambino e intervenire in modo globale e integrato, attraverso azioni che considerino la doppia appartenenza e la valorizzino. La buona relazione con la famiglia è fondamentale e va tutelata come un bene prezioso, come punto di partenza per la collaborazione stretta nel progettare l'intervento educativo⁴⁸.

⁴⁷ Tallo M., *Report from the Italian experts*, allegato Grounberger A., Kyriazopoulou M., Soriano V. (a cura di), *Diversità multiculturale e handicap*, Rapporto di sintesi, Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009, p. 1.

⁴⁸ A tal proposito potrebbe essere utile una traduzione o semplificazione della programmazione (P.E.I.) dell'alunno affinché i genitori comprendano in modo chiaro ed accurato quanto si è programmato per il figlio.

È auspicabile un intervento specifico, eclettico, multifattoriale, flessibile e su più livelli che tenga conto delle caratteristiche, delle modalità educative e delle aspettative dell'alunno, della sua famiglia, del contesto sociale ed educativo d'origine e di quello d'accoglienza e delle relazioni che intercorrono tra culture.

Certamente, per una comprensione migliore della realtà culturale ed educativa dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori, sarebbe opportuno ascoltare non solo la voce degli insegnanti, ma anche quella degli operatori dei servizi socio-sanitari ed educativi e dei genitori migranti.

Per motivi di tempo e di spazi questo lavoro indaga esclusivamente il punto di vista scolastico, che ha già permesso una prima e fondamentale riflessione su tali alunni, ma nuove piste di indagine e di ricerca si prospettano in ambito socio-sanitario e familiare, anch'essi ambiti di rilevante importanza per la reale integrazione scolastica e sociale - presente e futura- dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

Allegato 1
Traccia per le interviste semi-strutturate agli insegnanti

INTERVISTA SEMI STRUTTURATA PER INSEGNANTI:

ANAMNESI TRANSCULTURALE (quanto si sa/si crede di sapere sul vissuto del bambino)

- Cosa sa della storia della migrazione della famiglia del suo alunno disabile proveniente da contesti migratori? (da dove viene, chi è partito, perché, quando, quale cittadinanza, dove è nato il bambino...)
- Se il suo alunno è nato nel paese d'origine, sa se la disabilità era stata diagnosticata?
- Se il suo alunno è nato nel paese d'origine, sa se ha intrapreso delle terapie riabilitative e se è stato scolarizzato?
- Ha avuto modo di parlare con i genitori del suo alunno riguardo alle rappresentazioni culturali della disabilità (gravità, cause, comprensione...) del proprio figlio?
- Ha avuto modo di parlare con i genitori del suo alunno riguardo alle aspettative che essi ripongono nella scuola per l'educazione e le prospettive di vita del proprio figlio?
- Sa quali lingue si parlano di solito in famiglia?
- Sa in quali lingue i genitori si rivolgono al bambino?
- Quali lingue conosce il bambino? (specificare il livello raggiunto –orale e scritto- in L1 e in L2)
- Il suo alunno segue le ore di religione a scuola?
- Sa chi si occupa del bambino a casa?
- Sa se la famiglia ha una rete amicale/parentale in Italia?
- Quali terapie riabilitative sta intraprendendo il suo alunno disabile?

ASPETTI EDUCATIVO/DIDATTICI

- Nella scuola esiste un progetto specifico per i bambini stranieri?
- A scuola sono stati effettuati o si effettueranno interventi specifici per bambini stranieri?
- Se sì, il suo alunno è coinvolto?
- E' stato steso il P.E.I. del suo alunno disabile?
- Nel P.E.I. è stata posta l'attenzione sull'essere straniero dell'alunno?
- Quali interventi educativi vengono effettuati con il suo alunno?
- Quale è stata la maggiore difficoltà nella programmazione di interventi educativo-didattici con il suo alunno disabile proveniente da contesti migratori?
- Questi interventi agiscono anche sulle eventuali difficoltà linguistiche del bambino?
- Questi interventi coinvolgono anche la sfera culturale del bambino?
- È presente un facilitatore linguistico per la L2? Se sì, partecipa alle attività del bambino?
- Quali strategie per l'integrazione del suo alunno vengono attivate?
- Quali forme di raccordo con i servizi sanitari ed educativi vengono attuate?
- La scuola favorisce lo sviluppo di reti formali e informali attorno al bambino?
- È previsto l'utilizzo di sussidi o tecnologie didattiche con il suo alunno?
- Quale collaborazione c'è tra insegnanti di sostegno e di classe?
- Avete frequenti contatti con i genitori?
- È presente un mediatore linguistico nella scuola per la relazione con i genitori?
- I genitori accettano e condividono il progetto educativo proposto dalla scuola per il proprio figlio?
- Quali strumenti crede che possano essere utili e necessari per un migliore intervento con il suo alunno disabile proveniente da contesti migratori?
- Di quali risorse necessita la scuola per poter intervenire al meglio con il suo alunno disabile proveniente da contesti migratori?
- Come influisce la cultura familiare nella frequenza a scuola?

Allegato 2
Griglie di osservazione per l'analisi dei documenti

Il P.E.I. (Piano Educativo Individualizzato):

P.E.I.	sì	no	In parte	Quante volte/Come
Riferimenti all'essere straniero				
Interventi specifici sulla cultura				
Interventi specifici sulla lingua				
Interazione con servizi sociali e sanitari				
Interazione con la famiglia				

Osservazioni:

Il P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa):

P.O.F.	sì	no	In parte	Quante volte/come
Riferimento ad alunni stranieri a scuola				
Riferimento ad alunni disabili a scuola				
Riferimento a alunni disabili provenienti da contesti migratori				
Progetti specifici per alunni stranieri				
Progetti specifici per alunni disabili				
Progetti specifici per alunni disabili provenienti da contesti migratori				

Osservazioni:

Indicazioni bibliografiche

- Anselmi A., Dosi A., Fornaroli L., *Le vocazioni di una scuola solida e accogliente*, Piacenza 2008.
- Anselmi A., Dosi A., Fornaroli L., USR E-R, EX IRRE E-R, Emilia Romagna, *La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo, vol. II, La provincia...la ricerca dell'identità*, Tecnodid, 2010.
- Borghetto L., Salina M.C., *Le neuropsichiatrie infantili davanti alla migrazione: nuovi bisogni, nuove risposte*, relazione al Convegno "Progetto Nemo. Alla ricerca dei bambini con disabilità a Milano", 20 aprile 2009, Milano.
- Cairo M. T.(a cura di), *Pedagogia e didattica speciale per educatori ed insegnanti nella scuola*, Vita&Pensiero, Milano 2007.
- Cairo M. T., *Problemi di apprendimento a scuola: disabilità, svantaggi e dotazioni. Percorsi di pedagogia e didattica speciale*, Vita&Pensiero, Milano, 2008.
- Caldin R., Argiropoulos D., Danese R., *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 5, 1, 2010.
- Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, 1997.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Devereux G., *Saggi di etnopsichiatria generale*, ed Armando, Roma 1978.
- Ferrario G., Spada E., Pozzi T., *Stile di attaccamento adulto e capacità di elaborazione di risposte adattive alla nascita di un bambino con sindrome di Down. Etnie diverse a confronto*, presentazione ppt Anfass Milano, 2007.
- Frigessi D., *Percorsi, modelli e attese di salute*, in Beneduce R., Costa G., Favretto A.R., Frigessi D., Goliani F., Lemma P., Pastore M., Rossignoli F., *La salute straniera. Epidemiologia, culture, diritti*, Ed. Scuole Italiane, Napoli 1994.
- Geraci S., *La salute dell'immigrato*, in Marrone A., *Salute e società multiculturale*, Atti del Convegno "I diritti umani nella scuola oggi: come viverli e come integrarli", Accademia Nazionale dei Lincei, Roma, 22 maggio 2003.
- Giuliani C., *La famiglia immigrata di fronte alla nascita di un figlio disabile: le risorse e le sfide di una difficile transizione*, Centro Ateneo Studi e Ricerche sulla famiglia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2009.
- Giuliani., *Cultura, migrazione e famiglia nella letteratura psicosociale*, in Scabini E., Rossi G. (a cura di), *La migrazione come evento familiare*, Vita e pensiero, Milano 2008.
- Goussot A., *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 5, 1, 2010.
- MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2007/2008*, aprile 2009.
- Moro M.R., *L'enfant exposé*, La pensée sauvage, Grenoble 1989.
- Moro M.R., *Bambini di qui venuti da altrove*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Moro M.R., *Bambini immigrati in cerca di aiuto: i consultori in psicoterapia transculturale*, Utet, Torino 2001.

- Moro M.R., Nathan T., Rabain-Jamin J., Stork H, Si- Ahmed D., *Il bambino e la sua cultura di appartenenza*, in Lebovici S., Weil-Halpern F., *Psicopatologia della prima infanzia, vol.3 Il bambino, la famiglia e le istituzioni*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.
- OMS, *ICD-10, Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati, decima revisione*, vol. 1, 2000.
- Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio, *L'immigrazione straniera in Emilia Romagna, Dati al 2008*, CLUEB, Bologna 2010.
- Rullo E., *Alunni con disabilità figli di migranti. Quando la sfida raddoppia*, relazione al Convegno Internazionale Erickson "La qualità dell'integrazione", Rimini 13/15 novembre 2009.
- Sidoli R., *Appartenenza culturale e apprendimento dell'italiano L2*, in Santerini M., Reggio P., *Formazione interculturale. Teoria e pratica*, ed Unicopli, Milano, 2007.
- Sidoli R., *La famiglia straniera con un figlio disabile: strategie inclusive a scuola*, in Cairo M. T. (a cura di), *Pedagogia e didattica speciale per educatori ed insegnanti nella scuola*, Vita&Pensiero, Milano 2007.
- Sidoli R., *Star bene a Babele. Pedagogia della comunicazione e proposte didattiche per la classe multilingue*, La Scuola, Brescia 2002.
- Tallo M., *Report from the Italian experts*, allegato Grounberger A., Kyriazopoulou M., Soriano V. (a cura di), *Diversità multiculturale e handicap*, Rapporto di sintesi, Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009
- Tognetti Bordogna M., Maricos A., Mehari D., *L'organizzazione sanitaria in Eritrea tra tradizione e innovazione*, in Beneduce R., Costa G., Favretto A.R., Frigessi D., Goliani F., Lemma P., Pastore M., Rossignoli F., *La salute straniera. Epidemiologia, culture, diritti*, Ed. Scuole Italiane, Napoli 1994.
- Trigari M., *Bimbi disabili stranieri e scuola: stessi bisogni, ma pesa la diversa cultura familiare*, in "Redattore sociale", www.redattoresociale.it, 29-6-2009.
- USR E-R, EX IRRE E-R, *Emilia Romagna, La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo*, vol. I, *La regione...la ricerca della qualità*, Tecnodid, 2008.
- Valtolina G.G., *Scuola dell'infanzia, famiglia e progettazione interculturale*, in Valtolina G.G. (a cura di), *Una scuola aperta al mondo. Genitori italiani e stranieri nelle scuole dell'infanzia a Milano*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Viganò R., *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, Vita&Pensiero, Milano 1999.
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione: metodi e studi per la ricerca educativa*. Vita&Pensiero, Milano 2006.

Ringraziamenti

Si ringraziano la dott.ssa Adele Anselmi dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Piacenza per la collaborazione preziosa e la dott.ssa Antonella Dosi, per la disponibilità e i contatti iniziali.

Si ringraziano vivamente tutti coloro che hanno partecipato attivamente all'indagine esplorativa con le proprie riflessioni, le idee, i consigli e la disponibilità a raccontarsi come insegnanti, sperando di non dimenticare nessuno:

il dirigente scolastico del 2° circolo di Piacenza dott.ssa Paola Vincenti, la vice Maria Rita Guglielmetti e le insegnanti Lilian, Teresa, Angela, Enza, Roberta, Adele, Ivana, Margherita, Costanza, Marina e Anna;

il dirigente scolastico del 3° circolo di Piacenza dott.ssa Mariuccia Zavattoni e le insegnanti Maria Carmela, Chiara, Donatella, Laura, Mariagrazia, Luciana, Daniela, Paola, Federica, Giusy, Elisabetta, Daniela e Giuliana;

il dirigente scolastico del 4° circolo di Piacenza dott. Graziano Sartori e le insegnanti Tiziana, Maria Carmina, Martina, Valentina, Roberta, Vitalina, Maria Vittoria e Mariangela;

il dirigente scolastico del 5° circolo di Piacenza dott.ssa Lidia Pastorini e le insegnanti Nadia, Clara, Silvia, Marinella, Mariagrazia e Rita;

il dirigente scolastico dell'8° circolo di Piacenza dott.ssa Francesca Sisto e le insegnanti Chiara, Giovanna e Angela;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Bobbio dott.ssa Adele Mazzari, l'insegnante funzione strumentale per il sostegno Balletti e le insegnanti Carla, Eugenia, Maria Teresa, Manuela, Anna, Pina, Patrizia, Marina e Antonella;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Borgonovo Val Tidone dott. Maurizio Albertini, l'insegnante funzione strumentale per il sostegno Chiara Motta e le insegnanti Serena e Roberta.

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Cadeo dott. Francesco Cassola, l'insegnante funzione strumentale per il sostegno Angelo Bardini e le insegnanti Maria Rosaria, Romina, Marisa, Elena, Roberta e Giordana;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Castel San Giovanni dott. Pillade Cavallotti, la vice Luigina Barabaschi, l'insegnante funzione strumentale per il sostegno Alberta Motta e le insegnanti Silvia, Emanuela, Maria e Laura;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Cortemaggiore dott.ssa Maria Antonietta Stellati, l'insegnante funzione strumentale per il sostegno Maura Marchi e le insegnanti Daniela, Elisabetta, Cristina, Claudia, Franca, Carmela, Vincenza, Elena, Raffaella, Giulia e Vittoria;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Fiorenzuola Val d'Arda dott.ssa Carla Maffini, l'insegnante funzione strumentale per il sostegno Rosa Nigro e le insegnanti Fortunata, Maria, Nicoletta, Maria, Monica, Danila, Elisa e Rosanna;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Lugagnano Val d'Arda dott. Maurizio Sartini, l'insegnante funzione strumentale Daniela Prati e le insegnanti Paola, Rosanna, Maria, Ornella, Tiziana e Carla;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Monticelli d'Ongina dott.ssa Maria Luisa Ciselli, la vice Vittoria Pozzoli e le insegnanti Alessandra, Giorgia, Monica, Maura, Annamaria, Roberta, Domenica, Patrizia, Mariateresa e Sara;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Podenzano dott. Maurizio Albertini, l'insegnante funzione strumentale per il sostegno Silvia Busani e le insegnanti Maria, Danila, Paola, Ornella, Maria, Elena, Giuseppina e Lisa;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Ponte dell'Olio dott.ssa Anna Maria Marotta, l'insegnante funzione strumentale per il sostegno Ginetta Caravaggi, le insegnanti Cristina, Margherita e Rita e l'assistente ad personam Elvina;

il dirigente scolastico dell'istituto comprensivo di Rottofreno dott. Rino Curtioni, la vice Patrizia Tentolini e gli insegnanti Giancarlo, Adele, Cristina, Patrizia, Morena, Lorella, Marta, Pierangela, Mariagrazia, Giovanna, Valeria, Rosanna, Sonia e Cati.