



Daniela Roggero

P.hd | Department of Education Science | RomaTre University | daniela.roggero@uniroma3.it

“In effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile”.
Migrazione e disabilità, problemi aperti nelle scuole dell’infanzia di Roma Capitale
“In fact, we often treat the foreigner as a disabled person”.
Migration and disability, open issues in preschools in Roma Capitale

Call

This paper presents a part of a doctoral research dedicated to intercultural in municipal preschools in Roma Capitale. Some important connections between intercultural perspective and special education, especially concerning the Disability Studies, became evident during the research work. It is possible to find an intersection on different levels, both when there is coincidence of the condition of disability and immigration in the same individual, and in theoretical and normative terms.

The paper reports some results and reflections on this topic, about educators’ training and skills, tools and teaching practices, problems and open issues that emerged during interviews with teachers and school directors.

The intersectional perspective would seem to be a key node, still underdeveloped but central to tackling the current complexity about Special Needs in education.

Keywords: preschool | intercultural education | special needs | Disability Studies | intersectional perspective

Nel corso di una ricerca di dottorato, che si proponeva di approfondire le modalità con cui l’interculturalità è vissuta nelle scuole dell’infanzia comunali di Roma Capitale, è emerso in modo evidente il legame dell’educazione interculturale con alcuni temi tipici della pedagogia speciale, in particolar modo alla luce del contributo dei Disability Studies. Si è potuta osservare un’intersezione su diversi piani, sia nel caso di coincidenza della condizione di disabilità e di immigrazione nello stesso soggetto, sia in termini teorici e normativi.

Si riportano in questo lavoro alcune riflessioni raccolte tramite interviste a insegnanti e coordinatori delle scuole incontrate, che riguardano la formazione dei docenti, gli strumenti utilizzati, le prassi didattiche e le problematiche aperte.

L’utilizzo di una prospettiva intersezionale emerge come modalità ancora poco sviluppata ma necessaria per affrontare la complessità dei Bisogni Educativi Speciali.

Parole chiave: scuola dell’infanzia | educazione interculturale | BES | Disability Studies | prospettiva intersezionale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Roggero, D. (2024). “In fact, we often treat the foreigner as a disabled person”. Migration and disability, open issues in preschools in Roma Capitale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 185-196. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-17>

Corresponding Author: Daniela Roggero | daniela.roggero@uniroma3.it

Received: 28/03/2024 | **Accepted:** 16/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-17



1. Introduzione

L'affermazione citata nel titolo del presente contributo, raccolta nel corso di un'intervista nell'ambito di una ricerca dottorale (XXXVI ciclo) sull'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia, esprime il rammarico di una delle figure responsabili delle scuole comunali di Roma per la necessità di produrre documentazione medica a corredo della richiesta di permanenza per un anno aggiuntivo nella scuola dell'infanzia per un alunno romeno, neoarrivato e con problematiche familiari e sociali, il cui bisogno era, appunto, di tipo sociale ed educativo, non medico. La normativa per richiedere l'ingresso ritardato alla scuola primaria prevedeva però la prevalenza della prospettiva medica, nonostante l'evoluzione dell'approccio introdotto con la categoria dei Bisogni Educativi Speciali (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012).

Incontrare questo problema, e ancor di più incontrarne l'amara lettura della persona in questione, ha dato forte spinta all'approfondimento, nella ricerca citata, della questione dell'intersezione tra migrazione e disabilità e poi della relazione tra pedagogia speciale e pedagogia interculturale (Migliarini, Elder, & D'Alessio, 2021).

Già a partire dalle scuole dedicate alla prima infanzia la dimensione della disabilità si sovrappone a più livelli con quella della condizione migratoria (Love & Beneke, 2021) generando risposte che vanno in due possibili direzioni: una marginalizzazione rafforzata, in cui razzismo e abilismo si fondono e si potenziano (Migliarini, D'Alessio, & Bocci, 2020), oppure la scelta di cercare le opportunità e le potenzialità positive in tali realtà complesse (Cioè-Peña, 2020).

Si presentano qui le considerazioni raccolte nel dialogo con alcuni insegnanti delle scuole dell'infanzia romane che, nell'incontro con alunni di origine migratoria e con disabilità, si trovano nella necessità di riflettere e prendere posizione su strategie e risposte che la scuola può e deve offrire.

2. Alunni migranti, disabilità e scuola dell'infanzia

Nei contesti educativi – dedicati alla prima infanzia e non solo – sono almeno due le questioni che emergono rispetto a disabilità e migrazione. La prima affronta la specifica situazione degli alunni che vivono contemporaneamente la doppia condizione e gli accentuati rischi di marginalizzazione; la seconda allarga lo sguardo verso il problema della relazione con la diversità nella società e nella scuola, che può orientarsi verso vari approcci che si situano nell'intera gamma di opzioni, dalla segregazione alla valorizzazione dell'unicità e al conseguente adattamento del contesto.

2.1 Alunni migranti con disabilità: una situazione complessa

Gli alunni con origine migratoria sono circa il 10% della popolazione scolastica italiana (Ministero dell'Istruzione e del merito, 2023); si tratta di un gruppo multiforme ma che presenta alcuni comuni elementi di rischio in relazione alla povertà educativa (Save the Children, 2015) e all'insuccesso scolastico (Catarci & Fiorucci, 2013). Simili elementi di rischio sono segnalati per quel 4,1% di alunni che nel sistema scolastico italiano sono registrati nella categoria *con disabilità* (ISTAT, 2024). La maggioranza della popolazione migrante rimane ai margini della società, con persistenti squilibri dal punto di vista giuridico, economico, socioculturale, politico e della rappresentanza (Coccia & Di Sciullo, 2020) e tale emarginazione trova ulteriore peggioramento nel caso in cui si sovrapponga la condizione di disabilità (Dainese, 2013).

Non risulta rilevata con puntualità la consistenza numerica di quanti rientrano in entrambe le categorie (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, 2022): il citato rapporto ISTAT (ISTAT, 2024) non prende in considerazione la variabile della cittadinanza in nessuna delle sue parti.

L'attenzione verso gli alunni con disabilità ha interessato l'elaborazione normativa italiana con scelte divenute modello a livello globale a partire dalla Legge 517 del 1977, in cui si è riconosciuta l'attenzione



pedagogica accanto a quella medica. Si è optato per una scuola unitaria ed inclusiva, comune e universalista (Canevaro, Ciambone, & Nocera, 2021): è la stessa prospettiva assunta dalla pedagogia interculturale, che considera tali scelte come radice della *via italiana* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007) all'accoglienza di alunni di origine migratoria.

A fronte di tali indicazioni, fondamento dell'approccio scolastico italiano, gli alunni migranti con disabilità dovrebbero trovare un contesto capace di accompagnarli in modo efficace: nella realtà quotidiana si fa invece fatica a trovare adeguate risposte e risorse (Chieppa, 2019) e tali alunni vivono, con le loro famiglie, barriere e complessità composite. Questo avviene anche nella scuola dell'infanzia, segmento di grande importanza nel percorso di istruzione per l'impatto permanente e positivo sull'acquisizione di competenze chiave (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

L'accoglienza precoce nel sistema di istruzione permette di ricevere i necessari stimoli cognitivi e socio-relazionali, e quindi le pari opportunità necessarie in una società democratica, anche compensando le eventuali condizioni di deprivazione sperimentate in situazioni di povertà materiale e/o educativa che possono determinare svantaggi di sviluppo consistenti e persistenti nel tempo (Save the Children, 2020). Affinché l'accoglienza non sia solo formale, sono necessarie competenze e risorse specializzate, per identificare le strategie educative più adatte al singolo soggetto (Minello, 2013).

La puntuale osservazione degli alunni da parte dei docenti contribuisce all'identificazione di segnali di problematiche mediche e/o sociali (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2011, p. 9), per offrirvi risposte pedagogiche, in dialogo con le famiglie e accompagnando a servizi specializzati del territorio. Nel caso di alunni di origine migratoria con disabilità l'osservazione del percorso di sviluppo è più difficile: non sempre si ha la capacità di leggere correttamente le cause di alcuni comportamenti, come i ritardi nel linguaggio, che potrebbero essere determinati dallo spaesamento, dalla non comprensione dell'italiano o da vissuti traumatici.

La relazione con la famiglia del bambino con disabilità o che presenta difficoltà da accertare è sempre delicata, per il possibile rifiuto o disorientamento e la poca comprensione di quale sia il problema e di come affrontarlo: nel caso di famiglie non italiane vi è l'aggravante della barriera linguistica ma anche il diverso approccio che in ciascun Paese si ha nei confronti della disabilità (Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009), che può essere indecifrabile per gli insegnanti italiani. Senza solidità linguistica viene meno per le famiglie la capacità di farsi comprendere, in termini di preoccupazioni, aspettative e vissuto (Medeghini & Valtellina, 2006). In questi casi è particolarmente decisivo l'aiuto di un mediatore, sia per chiarire i termini della situazione, sia per l'orientamento e accompagnamento ai servizi (Zanfrini & Formichi, 2023).

Il nodo centrale sembra essere proprio quello del supporto agli insegnanti, che in tali situazioni complesse devono avere a disposizione strumenti e competenze specifiche (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012); la formazione e l'aggiornamento in servizio dovrebbero però essere diretti sia ad affrontare i problemi descritti, sia ad un approfondimento e riflessione di tipo culturale, perché le scelte operative derivano soprattutto dalla visione della relazione con la diversità e dell'approccio alla marginalità (Migliarini & Annamma, 2019).

2.2 Educazione e diversità: superare l'approccio dei Bisogni Educativi Speciali

Fin dalle sue origini la pedagogia speciale si è posta come prospettiva che, pur partendo dai problemi incontrati nell'educazione di soggetti *speciali*, diventa importante per tutta la pedagogia, migliorandone qualità, profondità, capacità di generare riflessioni (Bocci, 2021); in modo identico si muove la prospettiva interculturale (Ministero dell'Istruzione, 2022). Si tratta, in entrambi i casi, del tentativo di abitare le sfide della complessità odierna in modo aperto a contaminazioni e cambiamenti, guardando alla diversità come occasione e non come difficoltà. La scelta della scuola italiana è oggi delineata con un chiaro respiro che guarda al beneficio potenziale che l'incontro con la varietà umana (Maalouf, 2008) rappresenta per ciascun membro della comunità scolastica (Morin, 2017).



Anche la scuola dell'infanzia è chiamata, oltre a lavorare per l'inclusione precoce di alcuni soggetti, a proporre altrettanto precocemente a tutti gli alunni un'abitudine alla relazione feconda con e tra tutte le diversità. Le attuali linee pedagogiche (Ministero dell'Istruzione, 2021), fondate sulla significativa storia di questo segmento del percorso di istruzione (Baldacci, 2015), esprimono il pieno orientamento all'inclusione e valorizzazione di ciascuno nella relazionalità (Bondioli & Savio, 2018).

La più recente traduzione delle scelte relative all'inclusione scolastica è quella che si racchiude nella definizione di *Bisogno Educativo Speciale* (BES), introdotta con la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, approfondita con le successive Indicazioni Operative contenute nella Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013, con cui si inseriscono tra le categorie di alunni che hanno diritto a specifica attenzione non solo coloro che hanno certificazione di disabilità (Legge 104/92) o diagnosi di Disturbo Evolutivo Specifico (Legge 170/2010) ma anche chi presenta svantaggi di altra tipologia (socioeconomico, linguistico, culturale, relazionale). In tutti questi casi il collegio docenti può valutare la necessità di un aiuto personalizzato, anche solo transitorio.

Seguendo tale approccio la responsabilità dell'identificazione del *Bisogno Speciale* è della scuola, che garantisce il diritto alla personalizzazione dell'insegnamento in ottica di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno; è un passaggio importante, che supera l'impostazione clinica, ma che presenta ancora alcuni rischi, a livello sia sostanziale sia simbolico (Medeghini & et. al, 2013).

La prevista compilazione formale di un Piano Didattico Personalizzato, ad esempio, non garantisce la capacità reale di adeguare l'impostazione didattica alle esigenze dei singoli; anche la condivisione approfondita con la famiglia nella prassi può essere trascurata, soprattutto se questa sembra distante dal punto di vista della comprensione dei problemi e delle possibili strategie per barriere linguistico-culturali.

Si aggiunge il fatto che la dicitura *BES* si può tradurre in *etichetta*, che relega e separa *alcuni* - che siano *disabili* o *stranieri* - dagli altri, quelli *normali*. L'attenzione rimane ancorata ai deficit, a ciò che viene identificato come *bisogno*, e si rischia di trascurare sia la globalità della persona con i suoi punti forza e le sue attitudini (World Health Organization, 2007), sia il ruolo delle rappresentazioni sociali e dell'ambiente in cui il soggetto vive, che può essere una barriera oppure facilitare.

L'impostazione dei BES rischia di contraddire il senso di scuola comune e universale che guarda alla diversità individuale – a ogni diversità individuale – come *opportunità per il gruppo* più che come *problema* da risolvere per il singolo. Tali preoccupazioni sono espresse soprattutto dal gruppo di studiosi che si riconosce nella prospettiva dei *Disability Studies* (Goodley & et al., 2018), nata all'interno della pedagogia speciale con l'intento di mettere apertamente in discussione la concezione di disabilità come *condizione biologica individuale (impairment)*, per guardare invece all'intero impianto sociale e individuare ciò che genera disuguaglianza, marginalizzazione, esclusione, discriminazione (Medeghini & et. al, 2013). In modo ancora più specifico, con la *Disability Critical Race Theory (DisCrit)* (Annamma, Ferri, & Connor, 2018) si propone un'analisi intersezionale tra le questioni legate a razza e segregazione e quelle legate all'inclusione e alla difesa dei diritti delle persone con disabilità, finalizzata alla militanza per cambiare le istituzioni e liberarle dall'ideologia abilista e razzista.

La scuola, istituzione complessa abitata da molte differenze, può essere uno dei contesti in cui si genera *micro-esclusione*, pur in presenza di dichiarazioni che si esprimono in favore di inclusione e valorizzazione della diversità, oppure contesto capace di generare relazioni feconde tra diversi. In prospettiva pedagogica e scolastica la domanda corretta dovrebbe diventare non più *cosa può fare il bambino per integrarsi*, ma *cosa può fare l'ambiente per essere capace di includere ogni bambino*, in un processo che sollecita l'intera comunità educante e chiede il cambiamento all'istituzione (Canevaro, Ciambrone, & Nocera, 2021).

La ricerca qui presentata si posiziona, sulla scia di una scelta democratica e di pedagogia militante (Uliivieri & Tomarchio, 2015), in continuità con la visione della *Disability Critical Race Theory*, e si pone l'obiettivo di approfondire la conoscenza di un concreto contesto con tale chiave interpretativa, al fine di individuare i punti critici e generare una riflessione tra gli stessi protagonisti dell'azione educativa, insegnanti e coordinatori (Asquini, 2018). Chi scrive ritiene infatti che siano costoro, chiamati a confrontarsi con la complessità del quotidiano, a mettere in atto gli orientamenti e contribuire fattivamente al cam-



biamento o, al contrario, al radicamento di pratiche escludenti: la formazione culturale del personale scolastico è allora elemento di importanza centrale.

3. Una ricerca nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale: obiettivi, domande, soggetti coinvolti

La ricerca dottorale, di cui si presenta qui una parte, si è orientata nell'analisi della proposta interculturale nelle scuole dell'infanzia capitoline per individuare elementi critici e potenzialità, tramite l'utilizzo di un complesso di strumenti. All'obiettivo generale si è aggiunto un approfondimento sulla relazione tra intercultura e approccio alla disabilità, seguendo alcune domande di ricerca orientate dai problemi e dalle riflessioni teoriche sopra riportate:

- Cosa accade nella prassi didattica e organizzativa quando si accoglie un alunno che presenta contemporaneamente la condizione di disabilità e l'origine migratoria? Quali difficoltà specifiche, anche nella relazione con la famiglia, e quali alleanze con i servizi territoriali? Esiste un'attenzione intersezionale, nella formazione degli insegnanti e nella riflessione pedagogica, che consideri insieme i due elementi (disabilità e migrazione)?
- Quale approccio pedagogico prevale nella relazione con diversità? Quale attenzione viene rivolta alla questione della disabilità e a quelli che vengono chiamati Bisogni Educativi Speciali? Che tipo di cultura educativa emerge in relazione alla presenza di soggetti diversi e alla prospettiva democratica?

La ricerca ha preso in considerazione la situazione delle 316 Scuole dell'infanzia comunali romane (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2022, p. 12). I plessi sono distribuiti nella città intera - con la sua varietà territoriale di situazioni sociali, culturali ed economiche - ma presentano caratteristiche omogenee per il comune riferimento istituzionale, da cui deriva l'impostazione organizzativa, il modello pedagogico e la formazione in servizio del personale.

Gli alunni iscritti nell'A.S. 2021/2022 risultano 28.631, di cui 4.227 (14,7%) con cittadinanza non italiana e 1.704 (6,0%) diversamente abili (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2022, p. 14). Il dato sull'intersezione tra le due categorie non è disponibile.

Si è scelto per la ricerca di dialogare con insegnanti, in quanto responsabili dell'azione educativa quotidiana, e coordinatori (POSES/FSE), funzionari comunali dai compiti sia gestionali sia di garanzia rispetto alla proposta educativa.

4. Scelte metodologiche

Con l'obiettivo di raccogliere la voce dei diretti protagonisti si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista semi-strutturata (Gianturco, 2005). È stato possibile raggiungere venti scuole (campionamento di convenienza/a cascata), situate in contesti geografici e sociali fortemente differenziati; in totale sono state intervistate 22 persone (8 POSES/FSE e 14 insegnanti), singolarmente o in gruppo, in un periodo di otto mesi (giugno 2022-febbraio 2023).

I temi considerati di interesse per la ricerca, individuati in origine sulla base della letteratura e di altri strumenti di ricerca (analisi di documenti di archivio, questionario alle scuole, analisi della situazione sociodemografica dei territori di riferimento), hanno costituito la griglia utilizzata per l'analisi dei testi raccolti, svolta dopo la trascrizione e la codifica di ciascuna registrazione.

Dei testi completi, disponibili presso la ricercatrice, sono qui riportati alcuni scambi verbali, che sono numerati progressivamente per ogni intervista e riportano l'indicazione della Scuola (A, B.i, B.ii, etc.) e del ruolo di chi parla, tra cui insegnanti (I1, I2, etc.), coordinatori (P) e la ricercatrice (R).



5. Migrazione e disabilità: spostare l'attenzione dal singolo al sistema

La ricerca ha permesso di evidenziare alcuni elementi in risposta alle domande poste e di suscitare ulteriori riflessioni, che come accennato convergono verso un necessario investimento sulla formazione culturale del personale scolastico.

5.1 Quando l'alunno migrante ha una disabilità

Nelle parole di insegnanti e POSES la contemporanea condizione di alunni con disabilità e di origine migratoria è percepita come problematica, fonte di difficoltà e di appesantimento della quotidianità scolastica.

Un primo dato emergente è che si percepisce che la quota di alunni stranieri con disabilità sia particolarmente ampia:

(G.i.78) P: [...] moltissimi bambini che arrivano da questi Paesi hanno delle disabilità!

(B.i.20) P: [...] è un'altra cosa che abbiamo notato, guarda io insomma da quanto... da più di vent'anni che lavoro in questo campo, negli ultimi anni è aumentata la presenza di persone provenienti dal Bangladesh e praticamente se tu vai a fare una statistica sui bambini con disabilità... [...] cioè, veramente! andrebbe fatto uno studio!

Questa *percezione* non è confrontabile con i dati reali, perché non sono disponibili, ma evidenzia quanto il fenomeno sia visibile e fonte di preoccupazione. Si fanno ipotesi sulle correlazioni tra la disabilità diffusa e le condizioni di vita delle persone migranti – cadendo talvolta in stereotipi e semplificazioni - che lasciano trasparire una situazione difficile da affrontare:

(C.48) P: ma sì, perché si sposano anche fra familiari, quindi, assistiamo anche a tipi di disabilità che non abbiamo in Italia... quindi oltre ad avere sacche di povertà o di deprivazione magari culturale hanno queste famiglie dove vivono in tanti, e tutti familiari...

(G.i.84) P: molto accentuata! Ce ne sono con disturbo dello spettro dell'autismo, o comunque con dei limiti intellettivi... allora ti chiedi ... ma queste donne cosa hanno assorbito nel loro paese d'origine? perché sappiamo di alcuni che... non abbiamo la certezza per tutti, ma qualcuno con cui abbiamo provato un po' a ragionare ti dice "io vengo da una città estremamente inquinata!" Allora, quanto anche le dinamiche legate all'ambiente incidono? [...] questo le famiglie non te lo dicono, anche perché è molto difficile comunicare con loro!

La condizione di povertà materiale e educativa è identificata come contesto determinante, che aggiunge ulteriore peso al lavoro scolastico:

(E.28) P: [...] C'ho tanti bambini disabili e tanti bambini che diventano disabili in corso d'opera... [...] però purtroppo ho potuto verificare anche questo, che in queste situazioni di disagio i bambini che poi necessitano di supporti sono di più, sono tantissimi! perché non riesci bene a capire se le problematiche che vengono espresse sono dovute al disagio ambientale, a ipotetiche patologie eccetera... però ho notato pure questo, che quello che inizialmente è un disagio ambientale spesso e volentieri poi se non si corre ai ripari può scaturire in...

Di fronte a tali situazioni sembra mancare agli insegnanti la conoscenza approfondita che fornirebbe una base per agire consapevolmente e intenzionalmente.

Nella pratica scolastica quotidiana un aspetto segnalato ripetutamente è quello della difficoltà nel riconoscere l'origine delle problematiche dei bambini, che vengono osservate senza capire se devono essere



ricondotte a disabilità o disturbi oppure dalla condizione sociale e di spaesamento dovuto alla poca familiarità con la lingua italiana:

(B.i.27) P: io pure me la sono chiesta questa cosa, nel senso sicuramente la situazione di immigrazione ti sottopone, tu bambino, ma i genitori anche, a delle angosce, cioè sicuramente hai un disagio talmente forte che puoi...

(D.141) I2: beh noi facciamo delle osservazioni, no? come è il nostro... quindi poi ci rendiamo conto... che però magari l'osservazione diventa anche più lunga, anche perché è straniero quindi ha problematiche perché non comprende o dobbiamo valutare altro [...]

(D.148) I2: anche per noi stesse, cioè, fare questo tipo di osservazione diventa difficile, no? perché devi andare a scardinare tanti punti e capire, ok lo fa perché... questo atteggiamento... non mi comprende veramente? o perché cognitivamente ci sta altro

(F.i.86) I: ma già identificare il problema di un bambino diversamente abile... fin dall'inizio ci vuole molta osservazione e poi comunque noi siamo insegnanti perciò possiamo avere un'idea, però poi ovviamente non siamo medici! già è difficile di suo, quindi, figuriamoci in un contesto diciamo più vario! è abbastanza complessa insomma!

La formazione in servizio proposta agli insegnanti affronta la disabilità ma senza guardare alla possibile intersezione con la condizione migratoria, e quindi senza riuscire ad offrire strumenti specifici:

(B.ii.176) R: ho un'altra domanda sulla formazione [...]: vi capita che ci sia un taglio interculturale nelle cose che vengono proposte? vi faccio un esempio... quando si parla di disabilità, si parla nello specifico di come affrontare la disabilità di un bambino con origine migratoria, con le difficoltà che possono esserci [...]

(B.ii.177) I3: se ne parla in generale... non c'è un focus, no

(B.ii.178) R: non c'è un focus?

(B.ii.179) I1: ma, secondo me, dovrebbe essere inserito!

(D130) R: altro tema che mi è uscito fuori più e più volte è la disabilità... si intreccia in qualche modo con... i due aspetti: avete bambini stranieri disabili? [...] e rispetto a questo, nelle formazioni che fate abitualmente, un'attenzione a questo tipo di tematica l'avete mai riscontrata? Cioè, le formazioni sulla disabilità ogni tanto si fanno, giusto?

(D151) I1: sì, ci sono

(D152) R: e di questo si parla?

(D153) I1: no, doppiamente no!

Una seconda difficoltà indicata è quella del dialogo con i genitori nel merito di possibili problemi da approfondire: il riconoscimento e l'accettazione della disabilità è un processo che la scuola deve sempre accompagnare, e che si fa più gravoso nel caso di barriere linguistico-culturali:

(D.148) I2: [...] poi quando è stabilito questo che c'è un dubbio, lo devi far arrivare alle famiglie... e poi dalla famiglia far arrivare a... ecco ci siamo capiti!

(D.135) I2: allora in questa classe ne abbiamo da fare... diciamo da certificare proprio, capito, ma la difficoltà sta nel fargli comprendere che ci sono difficoltà, e l'accettazione... come in tutte le disabilità! però maggiormente è aggravata dal fatto del verbale, che non è tanto comprensibile... quindi far accettare al genitore che ci sono problematiche, farglielo capire a livello proprio verbale, coi termini corretti... e le posso assicurare che...



(E.28) P: [...] qui il supporto alla genitorialità in certe situazioni è indispensabile, perché sfuggono tutti il problema...

(F.i.84) I: Beh sicuramente sì, perché comunque già c'è la difficoltà della provenienza, quindi della lingua, dell'inserirsi all'interno della società... in più una disabilità del bambino... che a volte diciamo non viene riconosciuta dal genitore... che non dico che sia meno attenti, assolutamente! però non riesce... magari a vedere anche culturalmente la problematica, non so come spiegarmi... perché quando magari da un contesto più semplice, più umile... quindi è sicuramente più difficile riuscire a prendere un percorso di aiuto del bambino!

Il supporto ai genitori viene comunque descritto come particolarmente necessario, ed emergono gli sforzi compiuti per sostenere l'accesso ai servizi:

(D.137) I2: a volte dobbiamo chiamare noi le strutture del territorio perché i genitori non riescono a comprendere che gli dicono, quindi poi ti riporta non si è capito che cosa... quindi chiamiamo per aiutarlo, facciamo da interpreti...

(H.121) I2: allora sicuramente la famiglia, a livello di famiglia... la famiglia va seguita e supportata maggiormente, e ci sono dei casi... qui c'abbiamo due gemelle che stanno in due classi che diciamo... moduli da compilare eccetera sono stati portati direttamente a casa dei genitori, spiegato, scritto tutto eccetera... ha fatto mettere solo la firma da loro, cioè in questo modo! cioè guarda questo modulo serve per questo e questo e qui c'è scritto così e così, e lo devi firmare perché altrimenti non otterremo questo, e quindi... eh questo sì questo sicuramente c'è stato, e vanno sì accompagnati, diciamo in modo diverso! [...] la parte burocratica sì, almeno all'inizio! va accompagnata per tutti, pure per gli italiani eh ...

Sembra presente negli insegnanti interpellati un forte desiderio di aiutare e supportare, anche oltrepassando il confine del compito della scuola, a testimonianza di un generale atteggiamento di attenzione e apertura. Alcuni si interrogano anche su come la disabilità sia vissuta e percepita nelle varie culture, evidenziando la mancanza di competenze specifiche necessarie per comprendere nel profondo le famiglie e trovare modalità efficaci di interazione:

(H.158) I1: [...] allora innanzitutto la cosa importante da capire, secondo me poi lì è la maestra che è la persona che cerca di capire come è vista la disabilità da queste culture... perché ovviamente immagina che abbiamo a che fare con persone che poco nella loro cultura c'è la figura dello psicologo, soprattutto da chi viene dai paesi africani, non esiste, non esiste proprio! non esistono neanche le facoltà di psicologia! [...] invece tu capisci che è una cosa che non conoscono, in cui piano piano tu devi cercare di affidarsi... [...] io ho trovato molta difficoltà e quindi anche la difficoltà di fare iniziare un percorso al minore e comunque anche l'approccio con la famiglia di far comprendere che c'è una difficoltà, che se è presa prima della scuola primaria... [...] per fare in modo che comunque il figlio o la figlia abbia delle opportunità migliori da questo punto di vista, invece magari puoi trovare la famiglia chiusa che poco si applica perché magari, il figlio o la figlia disabile diventa anche un sinonimo di vergogna in famiglia! [...] però ecco non è facile, non è facile la disabilità con la famiglia straniera... questo te lo posso dire (R: diciamo non è facile in generale...) ci vuole un lavorone, proprio di starci dietro e di non essere anche lì troppo... fare le cose in maniera graduale

(H.161) I2: soprattutto farlo accettare... eh, cioè ci sono delle disabilità fisiche che magari le devi accettare, cioè, sono evidenti, e quindi non... ma con le altre disabilità magari ecco appunto (I1: c'è molto la forma di autismo) ecco ritardo, esatto, di altro genere... quindi non evidente fisicamente... e lì è molto più... è difficile per tutti, ecco a prescindere... però per loro, per le famiglie straniere, ho notato del Bangladesh, c'è ancora più difficoltà!



Rileggendo nel complesso il vissuto degli insegnanti incontrati si può affermare che emerge un generale senso di attenzione e impegno, ma anche alcune tendenze alla semplificazione, inevitabile in mancanza di solide competenze, che può sfociare in pericolosi stereotipi e dare spazio al razzismo latente che l'approccio dei DisCrit denuncia apertamente. Nonostante lo spirito accogliente e la preoccupazione per le difficoltà moltiplicate nell'intersezione di migrazione e disabilità, la prospettiva comune rimane ancorata allo sforzo che si deve compiere singolarmente, e non al cambiamento a cui è chiamato il contesto sociale e scolastico:

(H.160) I1: [...] sicuramente c'è un lavoro doppio, da parte nostra di insegnante da fare, cioè quando comunque è anche come l'adulto... l'adulto straniero che ti dice io sono nero ma allo stesso tempo sono pure disabile quindi devo affrontare due situazioni importanti e quindi cercare di fare in modo che la gente mi accetti doppiamente! è lì...

5.2 Un modello di relazione con la diversità incentrato sull'accoglienza, ma non sull'approccio intersezionale di contrasto all'emarginazione

Se l'emarginazione è un rischio percepito concretamente, la risposta della scuola non può che porsi su un piano educativo, e quindi sulla costruzione di relazioni tra soggetti diversi che permettano un'alternativa alla segregazione.

La prima diversità con cui la scuola italiana si è dovuta e voluta confrontare è quella legata alla disabilità: dagli anni '70 in poi, con la scelta della scuola comune, si è sviluppata una forte sensibilità verso l'inclusione e ci si è dotati di strumenti adeguati a sostenerla; l'approccio interculturale si è aggiunto successivamente, con la stessa attenzione. Nelle scuole dell'infanzia comunali di Roma queste scelte sono ben visibili e presenti:

(F.i.12) I: assolutamente sì! l'integrazione di tutti i bambini, anche i bambini... soprattutto diversamente abili, che hanno difficoltà, o bambini non diversamente abili ma che appunto hanno difficoltà per altre motivazioni, è molto forte!

Il Modello Educativo dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014) dedica tutta la sesta sezione al tema dell'inclusione, facendo riferimento ai bambini con disabilità e a coloro che a diverso titolo portano una differenza nella comunità scolastica, tra cui quella dovuta alla migrazione: "I Nidi e le Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale favoriscono processi inclusivi" (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014, p. 36-39). È esplicita la scelta di fondo per cui il lavoro è mirato al singolo che presenta difficoltà specifiche e contemporaneamente al gruppo intero: "Le educatrici e le insegnanti sanno cogliere la ricchezza che ogni bambino può portare al gruppo e avvalersene per costruire un itinerario educativo comune per tutti, ma diverso per ciascuno" (ivi, p. 38).

Per garantire la traduzione di tali scelte il Comune di Roma investe sulla formazione degli insegnanti, orientata a sostenere l'integrazione tra soggetti diversi affrontando con lo stesso spirito le situazioni di disabilità e di diversità culturale:

(B.i35) P: sì [...] uno entra nell'idea che l'inclusione non è solo degli stranieri ma l'inclusione è di tutti i bambini, intesa come formazione che si dà rispetto ai bisogni del singolo! ci rientra benissimo anche il bisogno del singolo bambino straniero! Indipendentemente, insomma tutti siamo diversi...

(C2) P: Allora direi così... focalizziamoci un po' sul discorso della diversità... la diversità è un termine molto ampio, la diversità la troviamo proprio nei sistemi culturali, di ogni famiglia ... intanto la formazione sulla scuola ci aiuta moltissimo, le formazioni che mandano avanti dal Dipartimento... nel corso del tempo c'è stata molta formazione che riguardava il discorso multiculturale, che è un discorso di accettazione delle diversità! [...] Dopodiché, noi abbiamo naturalmente le nostre linee guida del Mo-



dello Educativo di Roma Capitale che è fatto molto molto bene [...] poi entriamo un po' nello specifico, allora tutte le casistiche, le diversità... possono essere un occhio sulle disabilità...

Nelle parole delle persone intervistate viene confermato che quanto dichiarato nei documenti di indirizzo della scuola sia effettivamente tradotto in uno stile di generale accoglienza, ma questa accoglienza rimane ancorata alla prospettiva del Bisogno Speciale, e quindi del *deficit*: trattare lo *straniero come se fosse disabile*, come già visto nell'introduzione¹, significa guardare a ciò che manca e che porta difficoltà al lavoro scolastico, e questo è l'atteggiamento prevalente nei confronti di una complessità che non si è preparati ad affrontare.

Nel riflettere sull'educazione alla relazione tra diversi, raramente emerge la capacità di partire dalla situazione singola allargando lo sguardo al sistema, al bisogno di cambiare il contesto, l'istituzione scolastica, per renderla capace di contrastare attivamente l'emarginazione. La prospettiva dei DisCrit è un contenuto che, offerto agli insegnanti nei percorsi di formazione in servizio, potrebbe sostenere il cambiamento culturale e istituzionale, fornendo il significato profondo e la conseguente strategia del lavoro con alunni e alunne dalle storie più diverse.

6. Alcune conclusioni e una possibile prospettiva: dall'intersezione all'alleanza per un cambiamento culturale

La sovrapposizione tra le questioni relative alla migrazione e alla disabilità è emersa spontaneamente nella ricerca, sui vari livelli esplorati.

I rischi che corrono gli alunni, che siano di origine migratoria, con disabilità o entrambe le cose insieme, è lo stesso: che l'attenzione della scuola si concentri sulle differenze/deficit con l'idea di dover attuare percorsi *adattati e/o separati* rispetto alla *normalità*. Ne sono un esempio gli alunni Neo Arrivati per cui si propongono classi e percorsi ad hoc, separati, almeno finché non avranno *superato la loro non-abilità* ossia appreso la lingua italiana.

La proposta dei DisCrit è quella che appare come più unitaria, perché tende a non separare le lotte degli emarginati per razza e di quella degli emarginati per disabilità, superando la modalità monoassiale e focalizzando l'attenzione sul concetto generale di segregazione, ingiustizia, marginalizzazione, tutte dimensioni intrecciate perché fondate sugli stessi meccanismi di dominanza ed esclusione (Migliarini, Elder, & D'Alessio, 2021). È quindi il punto di incontro tra pedagogia speciale e interculturale, che esprimono posizioni molto chiare sugli stessi temi e si indirizzano verso il cambiamento del sistema, e non del singolo, assumendo la sfida della positiva gestione della complessità.

Il fatto che i due settori disciplinari abbiano occasione di intersecarsi potrebbe allora essere meglio valorizzato (Marone & Buccini, 2020), proponendo formalmente l'impostazione del DisCrit come oggetto di riflessione, per un'unione di forze e strumenti a servizio della scuola tutta.

La difficoltà generata dalla presenza di alunni migranti e con disabilità potrebbe quindi diventare la spinta forte verso un cambiamento in direzione pienamente democratica: la proposta formativa per i docenti che vivono la quotidiana sfida della relazione con le specificità degli alunni, oltre a fornire strumenti efficaci, potrebbe diventare occasione per riflettere sull'approccio culturale, il rischio di guardare alla diversità omologando ed etichettando, come avviene anche con l'utilizzo di termini come *straniero/disabile*, apertamente contestato dai più recenti documenti (Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 14-15). Proprio la disponibilità del contesto a lasciarsi interrogare e modificare dalla presenza di soggetti *speciali* sembra il

1 "(A.46) P: beh in effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile... nel senso che adesso ad esempio nello specifico, un bambino che sto seguendo... un bambino che si è fatto tutta la pandemia in Romania, ora sarebbe in età scolare ma la famiglia si è resa conto che non parla una parola di italiano e quindi ha chiesto la permanenza per un altro anno. Noi siamo molto generosi con la permanenza, rispetto alla scuola statale che invece quasi non la considera, però per dare questa permanenza chiediamo un certificato CIS come lo chiediamo per i bambini disabili".



nodo cruciale che rende una scuola/società realmente democratica o meno; se lo sfondo è in ogni caso abilista/assimilazionista, per cui tutti devono sforzarsi di diventare il più possibile *normali*, non si sta procedendo nella direzione democratica, e la scuola pubblica non può esimersi dal portare il suo deciso contributo.

L'istituzione scolastica dovrebbe essere capace di porsi, vista la consapevolezza derivata dal diretto incontro con le difficoltà di chi subisce meccanismi di esclusione, disabilitazione e razzismo, come motore di una azione educativa indirizzata alla società tutta, in cui si generano tali meccanismi e al contempo vengono negati (Fiorucci & Catarci, 2015), verso l'apertura al cambiamento che nasce da un incontro vero e aperto.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Diversità Multiculturale e Handicap*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Annamma, S. A., Ferri, B., & Connor, D. (2018). Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education. *Review of Research in Education* 42.1, 46-71.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia: dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini scientifica.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia, Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2013). *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Roma: Armando.
- Chieppa, M. A. (2019). Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale. *Educazione Interculturale*, 7(1).
- Cioè-Peña, M. (2020). Bilingualism for students with disabilities, deficit or advantage? Perspectives of Latinx mothers. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 253-266.
- Cioè-Peña, M. (2021). Raciolinguistics and the education of emergent bilinguals labeled as disabled. *The Urban Review*, 53(3), 443-469.
- Coccia, B., & Di Sciullo, L. (eds.). (2020). *L'INTEGRAZIONE DIMENTICATA. Riflessioni per un modello italiano di convivenza partecipata tra immigrati e autoctoni*. Roma: IDOS.
- Dainese, R. (2013). Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 103-112.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap. (2022). *Migranti con disabilità Conoscere i dati per costruire le politiche. RAPPORTO DI RICERCA*. Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap ONLUS.
- Fiorucci, M., & Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola*. Milano: Edizioni Conoscenza.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goodley, D., & et al. (2018). *Disability studies e inclusione. per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- ISTAT. (2024, febbraio 2). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2022-2023*. Tratto da <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>
- Love, H. R., & Beneke, M. R. (2021). Pursuing Justice-Driven Inclusive Education Research: Disability Critical Race Theory (DisCrit) in Early Childhood. *Topics in Early Childhood Special Education* 41(1), 31-44. doi:<https://doi.org/10.1177/0271121421990833>
- Maalouf, A. (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'europa* (G. d. Europea, Ed.) Bruxelles.



- Marone, F., & Buccini, F. (2020). Disabilità e migrazione: nuove alleanze per l'inclusione. *Educazione interculturale*, 18(2), 97-111.
- Medeghini, R., & et. al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erikson.
- Medeghini, R., & Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità?: culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Migliarini, V., & Annamma, S. (2019). Applying Disability Critical Race Theory (DisCrit) in the practice of teacher education in the United States. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 41(6), 887-900.
- Migliarini, V., Elder, B. C., & D'Alessio, S. (2021). A DisCrit-informed person-centered approach to inclusive education in Italy. *Equity & Excellence in Education* 54.4, 409-425.
- Minello, R. (2013). Preparare gli insegnanti per l'inclusione. *Formazione & insegnamento*, 11(1 Suppl.), 25-38.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). La via Italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. *documento a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni ed alunne provenienti da contesti migratori*. (O. n. interculturale., A cura di) Roma: Ministero dell'Istruzione.
- Ministero dell'istruzione e del merito. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2021/2022*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. *Allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 N. 5669*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012, dicembre 27). Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. *Direttiva Ministeriale*.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità. Nuova ediz.* Firenze: Le Lettere.
- Roma Capitale - Dipartimento XI. (2014). Modello educativo dei nidi e dell'infanzia di Roma Capitale. Roma.
- Roma Capitale - Dipartimento XI. (2023). Avviso pubblico Iscrizioni alla scuola dell'infanzia capitolina Anno scolastico 2023/2024. Roma.
- Roma Capitale - U.O. Statistica. (2022). *Annuario Statistico 2022 - Capitolo 6 Istruzione*. Roma.
- Save the Children. (2015). *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Tratto da www.cepell.it/it/documenti/rapporti/117-save-the-children-2015-illuminiamo-il-futuro/file.html
- Save the Children. (2020). <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/come-riconoscere-i-bisogni-educativi-speciali-nella-prima-infanzia>. Tratto da www.savethechildren.it.
- Ulivieri, S., & Tomarchio, M. (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- World Health Organization . (2007). *International Classification of functioning, disability and health: children and youth version: ICF-CY*.
- Zanfrini, L., & Formichi, C. (2023). *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?* Milano: Fondazione ISMU.