

## **Promuovere l'*inclusione interculturale* delle famiglie migranti dei bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia<sup>1</sup>**

## **Promote the *intercultural inclusion* of migrant families of children with disabilities in early childhood education services**

Valentina Pennazio  
Professoressa associata  
Università di Macerata

Franco Bochicchio  
Professore ordinario  
Università di Genova

### **Sommario**

Il contributo propone una riflessione sulle principali difficoltà che la famiglia migrante con un bambino con disabilità si trova ad affrontare. A partire dall'analisi critica della letteratura esistente sull'argomento, e recuperando gli esiti di colloqui avvenuti con alcune famiglie migranti, il contributo intende riflettere sulle strategie relazionali e progettuali utili per promuovere, all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, processi educativi realmente inclusivi capaci di incentivare la partecipazione attiva delle famiglie e dei bambini che sperimentano la doppia appartenenza: quella della cultura di origine e quella della disabilità. L'obiettivo è quello di sensibilizzare e guidare educatori e insegnanti nella predisposizione di pratiche inclusive che sappiano considerare in maniera congiunta la doppia appartenenza.

**Parole chiave:** disabilità, intercultura, servizi 0-6, inclusione, strategie d'intervento.

### **Abstract**

The paper proposes a reflection on the main difficulties that the migrant family with a child with disabilities is facing. Starting from the critical analysis of the literature on the subject and from the results of the interviews that took place with some migrant families, the contribution intends to reflect on the relational and planning strategies useful for promoting, within early childhood education services, truly inclusive educational processes capable of encouraging the active participation of families and children who experiment this double belonging: culture of origin and disability. The objective is to raise awareness and guide educators and teachers in the preparation of inclusive practices that know how to jointly consider double membership.

**Keywords:** disability, intercultural, 0-6 educational services, inclusion, interventions strategies.

### **Introduzione**

L'attivazione di processi educativi inclusivi, in particolare nei contesti educativi per la prima infanzia (0-6), non può e non deve tralasciare la promozione di interventi volti a offrire un sostegno alle famiglie che vivono un duplice livello di difficoltà: l'interazione con un contesto culturale differente da quello di provenienza e la gestione della condizione di disabilità del figlio. Il discorso su disabilità-migrazione e servizi per l'infanzia è complesso perché implica diversi piani di riflessione. A titolo esemplificativo, le ricerche del settore (Cesaro, 2016; Pennazio, 2017), in riferimento alla dimensione della disabilità, hanno dimostrato che la partecipazione di un bambino con bisogni educativi speciali all'interno dei servizi educativi 0-6 (con particolare riferimento ai nidi d'infanzia) non è scontata e molteplici sono le difficoltà a livello familiare che possono agire da freno nella scelta di questi servizi educativi da parte dei genitori. Tra gli ostacoli

prevalenti, le ricerche (Pennazio, 2017) hanno evidenziato una percezione errata della famiglia circa la capacità degli stessi servizi educativi di far fronte alle esigenze di crescita, sviluppo e recupero del bambino e dei suoi bisogni correlati alla tipologia di disabilità. Tale concezione, che tende a privilegiare nell'approccio relazionale con il figlio con disabilità l'aspetto medico/riabilitativo più che quello educativo, induce a rimandare alla scuola dell'infanzia l'ingresso del bambino nel contesto sociale extra-familiare. Le ricerche (Cesaro, 2016; Pennazio, 2017) hanno inoltre dimostrato come le famiglie giustifichino tale scelta con la necessità di non sottrarre tempo ai momenti di riabilitazione ritenuti fondamentali in un certo periodo di sviluppo e di crescita. In questa logica, le aspettative delle famiglie, la presenza di un progetto esistenziale da rivedere e il modo di concepire la stessa disabilità in una prospettiva più o meno ottimista, influenzano il modo in cui i genitori si dimostrano aperti o meno a una relazione di fiducia con i servizi educativi e disposti dunque, a valorizzare i momenti educativi, di scambio e socialità che al loro interno il bambino può vivere. Se queste sono solo alcune delle difficoltà incontrate generalmente quando si avvia un percorso di inclusione di un bambino con disabilità nel nido d'infanzia (per un approfondimento sull'argomento si rimanda a Pennazio, 2017), che cosa accade quando la famiglia e il bambino con disabilità da accogliere provengono da un'altra cultura? Le strategie relazionali da utilizzare sono le stesse o richiedono diversi accorgimenti in base al contesto di provenienza? La concezione della disabilità è influenzata dalla cultura di appartenenza? Come influisce la stessa concezione di disabilità sull'accettazione o meno di interventi educativi proposti alle famiglie? Come deve attuarsi il sostegno alla genitorialità?

Dopo aver presentato gli approfondimenti teorici sull'argomento e ripreso alcune testimonianze di famiglie migranti con bambini con disabilità, il contributo intende riflettere su alcuni accorgimenti che educatori e insegnanti dovrebbero osservare per promuovere una buona inclusione, tra cui: le modalità di comunicazione-relazione prescelte al fine di favorire la cura del clima relazionale e il confronto tra pratiche educative culturalmente differenti; le metodologie di progettazione adottate relativamente a interventi educativo e didattici, all'organizzazione e allestimento dell'ambiente che dovrebbero rispondere alle logiche dell'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002) e dell'*Universal Design For Learning* (UDL) (Rose, Meyer, 2002) e infine, gli *adattamenti* previsti per rendere alcune pratiche interculturali (Assenza, 2017; Bolognesi, 2010; Giampaolo *et. al.*, 2017) accessibili a tutti rispondendo in questo modo alle esigenze tipiche della condizione di disabilità.

## **1. Difficoltà delle famiglie migranti di bambini con disabilità**

In questi ultimi anni, i servizi per la prima infanzia hanno iniziato a ragionare sulla questione dell'appartenenza culturale riconoscendone il suo importante ruolo nel processo di inclusione e valorizzazione dei bambini con background migratorio e delle loro famiglie (Pescarmona, 2019). Sono stati attivati dunque, numerosi studi nazionali (Bolognesi *et.al.*, 2006; Gobbo, 2016; Mantovani, Bove, 2016) e internazionali (Tobin, 2016; Tobin *et.al.*, 2013) volti a mettere in evidenza come i servizi educativi per la prima infanzia possano favorire l'accoglienza, l'incontro, il dialogo tra culture differenti in modo del tutto naturale ed essere considerati, dunque, terreno di negoziazioni tra diverse idee di infanzia e pratiche educative (Pescarmona, 2019) ma anche spazi di transizione dove è possibile cadere in incomprensioni reciproche (Bolognesi *et.al.*, 2006; Pescarmona, 2019).

Mentre il discorso relativo all'appartenenza culturale è stato e continua a essere ampiamente indagato, lo stesso non può dirsi per quello relativo alla *doppia appartenenza* migrante-con disabilità (Armani, 2018; Caldin, 2012; El-Lahib e Wehbi, 2012; Goussot, 2011; Mei, 2011) che richiede un livello di analisi molto più approfondito in quanto condizione che aggiunge difficoltà a una situazione già di per sé molto complessa. Il migrante arriva, infatti, nel Paese di accoglienza spogliato di tutte quelle relazioni familiari e amicali fondamentali che contribuiscono generalmente al benessere personale (possibilità di confronto/conforto) e agiscono da supporto durante i periodi critici come quello rappresentato dalla nascita di un bambino con disabilità (Bini, 2017, 2018). In queste situazioni, alle difficoltà di inserimento sociale e lavorativo tipiche di ogni migrazione si aggiungono quelle di gestione proprie di ogni condizione di disabilità che, in questi casi, deve essere affrontata dalla famiglia in solitudine senza poter disporre dell'appoggio parentale e della rete amicale.

Nell'esperienza migratoria, come ben evidenziato da Bini (2017), la disabilità di un figlio costituisce in generale un ulteriore fattore di stress che amplifica le difficoltà quotidiane e le problematiche di inserimento sociale. L'intensità di tali difficoltà dipende in parte, anche dal progetto migratorio della famiglia stessa. Infatti, può esserci differenza nel modo di affrontare le difficoltà derivanti da questa doppia appartenenza tra una famiglia che abbandona il Paese di origine alla ricerca di un futuro migliore (soprattutto lavorativo) e si imbatte poi, nell'esperienza della disabilità di un figlio e una famiglia che abbandona il Paese di origine proprio in funzione della disabilità del figlio attratta, ad esempio, dalle culture, pratiche e politiche inclusive del Paese di accoglienza (Caldin *et.al.*, 2010). In quest'ultimo caso, la famiglia si dimostrerà più aperta e disponibile ad accogliere le proposte educative e riabilitative offerte dai servizi.

La letteratura al riguardo (Argiropoulos, 2012) evidenzia come le famiglie migranti con figli con disabilità sperimentino in maniera amplificata rispetto alle famiglie autoctone nella stessa situazione la solitudine, il disorientamento determinato sia dalle difficoltà linguistiche, economiche, lavorative, sia dalla mancanza di una rete di supporto consolidata che può essere di aiuto nella gestione del bambino, sia dalla poca informazione sui diritti delle persone con disabilità che determina molto spesso incomprensioni che sfociano in chiusura verso qualsiasi proposta progettuale. A questi elementi si aggiunge la non conoscenza delle associazioni di volontariato che preclude la possibilità di ricevere un aiuto e di costruire nuovi legami nel territorio (Leonardi, 2012).

La variabilità dell'intensità di questi aspetti dipende anche dalla tipologia stessa della famiglia (istruzione, lavoro ad esempio) dalle caratteristiche specifiche (a livello di conoscenza/competenza) con le quali la famiglia accede nel Paese di accoglienza e che la rendono diversamente attrezzata nell'affrontare il nuovo contesto sociale e il confronto con le istituzioni educative.

Come emerso da alcune testimonianze di genitori migranti con figli con disabilità (di cui si parlerà nel paragrafo 3), mentre la famiglia autoctona di un bambino con disabilità, potendo contare sul supporto della rete parentale (durante il lavoro ad esempio) e non riconoscendo nell'immediato l'utilità del nido d'infanzia per il proprio bambino tende a non sceglierlo come una possibile esperienza di crescita, lo stesso non accade per la famiglia migrante con un bambino con disabilità che, trovandosi sola, privata dell'appoggio parentale e amicale, vede nel servizio educativo l'unico supporto per gestire le difficoltà che incontra nella vita quotidiana (ad esempio la cura e custodia del bambino durante il lavoro) indipendentemente dal fatto che ne riconosca o meno la valenza educativa e formativa. Quest'ultimo aspetto rimanda a un altro piano di analisi ben evidenziato in letteratura da Leonardi (2012) che richiede di tenere in considerazione

i differenti riferimenti culturali a livello educativo delle famiglie migranti; la difficoltà nel comprendere il linguaggio burocratico degli operatori e nel distinguere fra le cure mediche e la presa in carico educativa ed esistenziale.

Per i genitori che non possono contare su una solida rete sociale i servizi alla persona ed educativi diventano, quindi, i principali punti di riferimento nel percorso di riabilitazione e inclusione del bambino e nel sostegno alla genitorialità (Dainese e Gori, 2012).

### *Diverse prospettive culturali della disabilità*

Molteplici elementi sono implicati, dunque, nella modalità con cui le famiglie migranti con bambini con disabilità approcciano sia i servizi educativi per la prima infanzia sia i servizi sanitari e sono più o meno disposte ad accettare eventuali interventi educativi e riabilitativi. La concezione culturale della disabilità (Goussot, 2010), risulta essere uno tra gli elementi che rende le famiglie più o meno predisposte a collaborare con i servizi nella stesura di un Progetto Educativo e di Vita per il proprio bambino. Se, come sostiene Goussot (2011), la concezione di disabilità è culturalmente determinata, si comprende come questa influenzi inevitabilmente anche le differenti pratiche di cura. Portare in superficie le varie rappresentazioni della disabilità insite nella famiglia diventa un'azione necessaria a cui operatori socio-sanitari, educatori e insegnanti devono far fronte se si pongono come obiettivo la creazione del dialogo e dell'avvicinamento di prospettive culturali differenti (necessari a evitare possibili forme di conflitto). Inoltre, bisogna considerare che gli stessi educatori potrebbero essere, a loro volta, custodi di rappresentazioni sulla disabilità (Camedda e Santi, 2016; Montesano e Straniero, 2019; Pinelli e Fiorucci, 2019) e sulla questione culturale che necessitano di essere portate in superficie, analizzate attraverso il confronto dialogico per evitare l'attuazione di approcci relazionali e comunicativi disfunzionali alla creazione di un legame di fiducia con la famiglia.

Un altro elemento che non può essere sottovalutato è rintracciabile nei diversi modelli con cui alcune culture guardano alla disabilità, spesso basati su *credenze* anche religiose che ne riconducono la causa a forze ancestrali (Tognetti Bordogna, 2004). Si tratta di modelli che si distanziano da quelli europei, il cui riferimento è connesso a elementi bio-psico-sociali tipici della prospettiva dell'ICF (WHO, 2001), e che influenzano le modalità con le quali, come famiglia, si reagisce alla disabilità (paura, rassegnazione, senso di colpa), al percorso di cura proposta (accettandolo o meno), all'elaborazione delle aspettative sulla qualità della vita del bambino (Bini, 2017) e alle proposte educative.

Nell'interpretazione delle diverse rappresentazioni culturali della disabilità e dei concetti di cura gli educatori dei servizi per la prima infanzia possono incontrare anche difficoltà linguistiche con il rischio di incorrere in incomprensioni che ostacolano sia l'instaurarsi di un dialogo sereno con le famiglie (Bini, 2018) sia la co-costruzione di un Progetto Educativo orientato alla crescita armoniosa del bambino. Per poter redigere un Progetto Educativo e di Vita efficace per il bambino con disabilità è fondamentale infatti, la piena collaborazione della famiglia che, nel rispetto della sua cultura, deve essere aiutata dagli educatori a comprendere il valore educativo/formativo/di sviluppo delle azioni che il servizio orienta verso il bambino e a comprendere il potenziale che come famiglia può mettere a disposizione del servizio per il raggiungimento del benessere complessivo del bambino.

## 2. Analisi dei bisogni dalla voce delle famiglie migranti con figli con disabilità

Nell’ambito di una ricerca esplorativa condotta nei nidi d’infanzia della Liguria negli anni 2015-2016 finalizzata a estrapolare gli elementi ritenuti dalle famiglie di bambini con disabilità e dagli educatori fondamentali per la creazione di un servizio inclusivo (Pennazio, 2017), è stata effettuata, nella fase di avvio, un’intervista ai genitori che ha coinvolto solo un esiguo numero di famiglie migranti con bambini con disabilità non essendo la questione della doppia appartenenza il focus specifico dell’indagine. Nonostante ciò, gli spunti di riflessione forniti dai genitori migranti sono stati molteplici tanto da orientare la predisposizione per il futuro di un’analisi interamente dedicata alla condizione della doppia appartenenza.

La traccia dell’intervista prevedeva la stessa tipologia di domande per le famiglie autoctone e per quelle migranti con la richiesta di ulteriori specificazioni per queste ultime (ad esempio: da quanti anni erano in Italia; le motivazioni che le avevano spinte ad abbandonare il loro Paese di origine, se disponevano o meno di una rete parentale/amicale, se avevano un lavoro). Le domande comuni vertevano su questioni quali: motivazioni che avevano spinto a scegliere/non scegliere il servizio nido per il proprio bambino; valore attribuito al servizio in rapporto alla disabilità del bambino; strategie relazionali/comunicative adottate dagli educatori risutate attrattive per la famiglie; organizzazione degli spazi, dei tempi e dei materiali del servizio.

Per l’analisi delle interviste è stata adottata la metodologia *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012) che ha portato a estrapolare, per le famiglie migranti di bambini con disabilità, le categorie identificate nella tabella seguente (Tab.1).

CATEGORIE	CONTENUTI
MOTIVAZIONI NELLA SCELTA DEL SERVIZIO EDUCATIVO	Esigenze di lavoro e necessità di custodia del bambino Mancanza di un supporto parentale/amicale
VALORE ATTRIBUITO AL SERVIZIO IN RAPPORTO ALLA DISABILITÀ DEL BAMBINO	Nessuna possibilità di recupero per il bambino Possibilità di recupero per il contatto con altri bambini Possibilità di recupero per la presenza di personale esperto Possibilità di condividere giochi con altri bambini
ESIGENZE RELAZIONALI/COMUNICATIVE NELL’INCONTRO CON IL SERVIZIO	Possibilità di dialogare e spiegare Sentirsi compresi nelle proprie esigenze Riconoscimento e valorizzazione delle proprie modalità di cura Interessamento verso le abitudini del bambino (alimentari, relazionali, comunicative) Poter disporre di informazioni/suggerimenti utili per la gestione della disabilità (servizi sul territorio) Sentirsi coinvolti nelle attività del servizio (partecipare alla setesura del progetto d’intervento per il bambino)
ORGANIZZAZIONE DEGLI SPAZI, DEI TEMPI E DEI MATERIALI DEL SERVIZIO	Spazi puliti e allegri Spazi comunicativi (immagini ad esempio) Tempi flessibili (adeguamento alle esigenze lavorative della famiglia; ai momenti di riabilitazione del bambino) Materiali ricchi e vari

**Tab.1: Categorie estrapolate dall’analisi delle interviste alle famiglie migranti**

In relazione alle domande specifiche è emerso che le famiglie erano in Italia (all’epoca dell’intervista) da circa 3-5 anni. Alla base della scelta di abbandonare il Paese d’origine sono emerse soprattutto esigenze lavorative e, solo in un caso, il trasferimento è stato

dettato dalla disabilità del figlio. La maggior parte delle famiglie intervistate (4 su 6) ha dichiarato di non avere il supporto della rete parentale ma di essersi creata nuovi legami amicali nel Paese di accoglienza. Al momento dell'intervista, almeno uno dei componenti della famiglia disponeva di un lavoro (anche se in alcuni casi non rispondente al titolo di studio posseduto). Per quanto riguarda le domande comuni, le risposte fornite dalle famiglie migranti (Tab.1) sono state condizionate dalle caratteristiche specifiche delle famiglie (cultura, religione, fattori economici, motivazioni dell'abbandono del Paese d'origine, istruzione, presenza o meno di una rete amicale/parentale) e hanno portato a riflettere sulle possibili azioni da mettere in atto in ambito educativo per favorire la promozione di un reale processo di inclusione, facendo leva sugli aspetti culturali: creare un rapporto di fiducia con la famiglia; sostenere la genitorialità; estrapolare il bisogno emergente per fornire risposte accoglienti; promuovere un lavoro di rete con il territorio.

### **3. Interventi per favorire l'inclusione interculturale nei servizi per la prima infanzia**

Nel presente paragrafo si cercherà di fornire una descrizione dettagliata di ogni azione ritenuta fondamentale in rapporto al bisogno emerso dalle interviste, per promuovere inclusione supportandola con le posizioni presenti in letteratura.

#### *Creare un rapporto di fiducia*

La famiglia, essendo il contesto primario del bambino, diventa parte integrante del lavoro di rete con la scuola, i servizi educativi e socio-sanitari nonché interlocutore privilegiato nella costruzione del Progetto di Vita (Bini, 2018). Questo significa che educatori e insegnanti dovranno lavorare fin dall'inizio per creare con i genitori migranti un legame di fiducia e promuovere la loro co-partecipazione nella realizzazione di azioni educative che hanno come obiettivo prioritario il benessere del bambino. La creazione di questo legame di fiducia, prima con le famiglie e poi con i bambini e le bambine, esige di tenere conto di alcune variabili riconducibili alla dimensione culturale e religiosa della famiglia, alle sue conoscenze e competenze (oltre che della situazione economica) da cui dipendono non solo una determinata idea di bambino, di cura, di educazione ma anche di disabilità.

Le ricerche sull'inclusione del bambino con disabilità al nido d'infanzia (Cesaro, 2016; Pennazio, 2017) hanno dimostrato che la creazione di un legame di fiducia attraverso la messa in atto di adeguate strategie relazionali, comunicative, progettuali e didattiche diventa il presupposto che induce la famiglia a scegliere l'esperienza del nido per il proprio bambino con disabilità. Quando il bambino con disabilità da accogliere proviene da un contesto culturale differente la situazione richiede una maggiore attenzione e cura per oltrepassare la tendenza degli educatori a privilegiare solo uno dei due aspetti (disabilità o cultura di appartenenza). Sebbene risulti evidente che la soluzione migliore sia l'assunzione di quell'«approccio meticcio» di cui parla Goussot (2007) è vero anche che, se l'obiettivo è la creazione di un legame di fiducia, nel primo approccio con la famiglia è bene porre particolare attenzione alla dimensione culturale. Lo sguardo attento sulla dimensione culturale, religiosa, conoscitiva consente infatti, all'educatore e all'insegnante di cogliere l'idea di bambino, educazione, cura e disabilità della famiglia e conseguentemente approcciarsi ai genitori utilizzando non i parametri della propria cultura e/o religione ma considerando le specificità della cultura e/o religione che caratterizza quella famiglia (Bolognesi, 2010). Le interviste hanno evidenziato che,

spesso, le famiglie migranti possono condividere i discorsi sulla disabilità ma in alcuni casi provengono da Paesi in cui i sistemi sociali adottano strategie e forme di intervento (istituti e scuole speciali, allontanamento dalla vita sociale per tenere i minori con disabilità protetti) che non corrispondono al modello inclusivo italiano (Pennazio *et.al.*, 2015). Anche i modelli di cura possono essere differenti, privilegiando, ad esempio, la presenza di diverse figure di riferimento. Quest'ultimo aspetto racchiude al suo interno elementi di positività rintracciabili nella maggiore disponibilità delle famiglie migranti rispetto a quelle autoctone ad affidare il proprio bambino ai servizi educativi a condizione che siano stati ben interpretati gli impliciti culturali.

L'analisi delle interviste ha evidenziato inoltre, che il primo elemento fondamentale per poter accogliere all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia un bambino migrante con disabilità e attuare interventi didattici efficaci, è la creazione di un legame di fiducia con la famiglia che origina quando questa si sente ascoltata e valorizzata nelle sue proposte, e di rispetto reciproco che si concretizza nell'accettazione da parte degli educatori di alcune pratiche di cura e alcune modalità educative/relazionali tipiche della cultura di appartenenza della famiglia.

#### *Curare il processo dialogico*

La cura della dimensione comunicativa diventa un altro aspetto imprescindibile identificato dalle famiglie e implica, nella pratica, l'utilizzo di un linguaggio semplice anche per gli aspetti più tecnici (così come indicato dall'*Index for Inclusion*) ed empatico, la promozione di un pensiero autentico, libero da interpretazioni dettate dalla propria cultura, la cura della prossemica rendendola rispettosa delle modalità tipiche della cultura che si ha di fronte, la sospensione di ogni forma di giudizio. Attraverso il processo dialogico, la formulazione di domande ai genitori sotto forma di *racconto di una storia* gli educatori hanno la possibilità di assumere la prospettiva della famiglia, cogliendone il progetto migratorio che fa da cornice alla loro esperienza e guida le loro aspettative in rapporto ai loro bisogni. La presenza del mediatore linguistico-culturale diventa molto importante in queste circostanze perché può facilitare la comprensione tra due realtà differenti facendo chiarezza in particolare sui concetti di cura e di disabilità (Bini, 2018; Frascà, 2011; Pescamarona, 2019); accogliere gli interessi e le esigenze della famiglia decodificandoli in modo da renderli evidenti ai servizi educativi; chiarire alle famiglie sia il funzionamento del servizio affinché possano muoversi in esso autonomamente (Bini, 2018) sia le modalità con le quali viene attuata la presa in carico del bambino con disabilità specificando il diverso ruolo dei servizi educativi e socio-sanitari. In questo modo le famiglie vedono soddisfatto quel bisogno espresso durante le interviste di sapere nel dettaglio che cosa attendersi dall'uno e dall'altro servizio. Per garantire una maggiore comprensione del servizio educativo, come suggerito dall'*Index for Inclusion*, sarebbe necessaria la traduzione almeno in una delle lingue maggiormente conosciute (inglese, francese, spagnolo) dei documenti del servizio relativi al funzionamento (Progetto Pedagogico) o alla presa in carico del bambino con disabilità (PEI).

#### *Valorizzare un approccio flessibile*

Le ricerche (Pennazio, 2017) hanno mostrato che una delle parole chiave quando si lavora con la disabilità è *flessibilità*. Come ben evidenziato nelle interviste, il termine assume ancora più valore nella presa in carico di un bambino che sperimenta la doppia appartenenza. Il servizio educativo deve mostrarsi alla famiglia flessibile nella

rivisitazione dei propri dispositivi educativi-didattici andando incontro non solo alle esigenze di cura educativa dei bambini ma anche a quelli di riabilitazione che potrebbero condurre a uscite anticipate o ingressi ritardati (spesso segnalati dalle famiglie come ostacoli alla partecipazione del bambino ai servizi educativi per la prima infanzia perché non contemplati dal servizio stesso) ma anche alle esigenze stessa della famiglia (ad esempio lavorative). In relazione a quest'ultimo aspetto, le ricerche (Bolognesi, 2010) dimostrano la necessità di modificare i tempi dell'ambientamento, accorciandoli rispetto ai tempi tradizionali previsti dalla struttura per andare incontro alle esigenze lavorative della famiglia migrante che, non potendo contare su una rete familiare e amicale, ha urgenza di affidare il bambino durante la propria assenza. Si sorpassa dunque, l'idea di tempo del bambino, solitamente un tempo lento (Cecilian, 2016) per far fronte al tempo dei genitori (Bolognesi, 2010).

### *Sostenere la genitorialità*

Dopo aver creato il legame di fiducia con la famiglia migrante è importante lavorare sulla promozione della co-partecipazione e della co-educazione della famiglia attuando forme di sostegno alla genitorialità. Alcune famiglie hanno dichiarato, durante le interviste, la necessità di poter disporre di suggerimenti utili per gestire dal punto di vista educativo la disabilità del figlio e di sentirsi parte attiva di quanto proposto al loro bambino. L'analisi del decreto 65/2017, che sancisce l'istituzione del nuovo sistema integrato, mette in evidenza la centralità del ruolo assunto dalla famiglia nel processo educativo del servizio e la conseguente necessità di prevederne un coinvolgimento attivo, riflettendo su un rinnovamento delle pratiche in funzione di un innalzamento della qualità dell'offerta educativa del servizio stesso (Bove, 2019).

Per incentivare la partecipazione alla vita del servizio educativo dei genitori migranti con figli con disabilità è necessario quindi attuare strategie educative che, come sostiene Milani (2018), siano in grado di fare spazio ai genitori, accogliendo i diversi modi di essere genitori e di essere figli; le diverse forme familiari e le molte culture educative (Bove, 2019). Si tratta cioè di partire dal presupposto che le metodologie di partecipazione e co-educazione non possono essere generalizzate ma richiedono di essere personalizzate in rapporto alle caratteristiche culturali/religiose di ogni famiglia che, come si è avuto modo di argomentare ed estrapolare dalle interviste, influenzano l'idea di educazione complessiva, quella di bambino, di cura e di disabilità. Attraverso l'assunzione di una postura dialogica, empatica, di ascolto e di non direttività, l'educatore e l'insegnante (Rayana, 2010) riescono a promuovere forme di co-partecipazione e di co-educazione in cui i genitori migranti di bambini con disabilità possono riscoprire le loro competenze genitoriali, conoscere forme possibili di relazione con il proprio bambino, apprendere modalità inedite per intraprendere con lui attività ludiche e aprirsi all'interazione con altre famiglie. Come ben evidenziato da Bove (2019) l'educatore cerca di costruire buone esperienze di relazione con i bambini e con i loro genitori partendo dall'osservazione e dal riconoscimento delle risorse di ciascuna coppia adulto-bambino predisponendo poi adeguati spazi e ambienti di gioco (secondo la prospettiva dell'UDL).

### *Creare un lavoro di rete (tra servizi del territorio e famiglie)*

Per la piena riuscita del processo di inclusione del bambino con disabilità figlio di migranti nei servizi 0-6, un elemento cruciale è rappresentato dal lavoro di rete in cui si concretizza la piena collaborazione tra i servizi socio-sanitari, il sistema educativo e il



sistema familiare. Tale aspetto è sottolineato anche dalla Legge 104/92 secondo cui servizi educativi e socio-sanitari devono collaborare con l'obiettivo di individuare interventi congiunti riabilitativi ed educativi capaci di garantire al bambino con disabilità lo sviluppo e l'acquisizione delle competenze necessarie per socializzare, apprendere e impadronirsi delle autonomie fondamentali. Come sostiene Argiropoulos (2012), la costruzione di legami sul territorio e il sostegno alle famiglie in difficoltà sono strettamente correlati alla predisposizione di alcune strategie inclusive. Tra queste, l'autore identifica: la promozione della formazione di gruppi cooperativi genitoriali misti; il coinvolgimento delle associazioni etniche e di volontariato in sinergia con la rete dei Servizi Territoriali; l'attivazione del servizio di Assistenza Domiciliare nei casi di grave disabilità con il coinvolgimento sia del settore pubblico che privato; l'introduzione, a livello legislativo, del rilascio del permesso di soggiorno per motivi di sostegno alla disabilità al fine di favorire i ricongiungimenti familiari finalizzati alla cura e all'assistenza di parenti con disabilità (Argiropoulos, 2012).

### **Conclusioni**

In considerazione dei molteplici livelli di difficoltà che l'accoglienza di famiglie migranti con bambini con disabilità determina, viene da domandarsi se gli approcci metodologici fino ad ora adottati nei servizi educativi per la prima infanzia siano funzionali o meno a estrapolare i bisogni doppiamente differenti e a mettere in atto azioni realmente inclusive. L'analisi delle riflessioni presentate nei paragrafi precedenti unitamente a quella dei colloqui avvenuti con gli educatori che hanno partecipato alla ricerca di cui si è fatto cenno nel presente contributo (Pennazio, 2017) ha evidenziato la mancanza di progetti specifici dedicati a gestire mediante metodologie e strategie didattiche inclusive l'accoglienza di famiglie migranti con bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia. È emerso, soprattutto in relazione agli educatori privi di una formazione specifica al riguardo, una tendenza ad affrontare la problematica determinata dalla doppia appartenenza in maniera disgiunta. Ne consegue, la strutturazione di progetti declinati per favorire da un lato l'inclusione dei bambini con disabilità e dall'altro quella dei bambini provenienti da differenti contesti culturali. Nella pratica didattica, la tendenza è quella di privilegiare il versante della disabilità e attuare di conseguenza strategie di intervento abituali, previste in relazione alle specifiche situazioni di disabilità, tralasciando l'aspetto culturale che invece, come si è avuto modo di argomentare, può influenzare in maniera positiva o negativa la realizzazione del processo di inclusione nel suo complesso.

Secondo Goussot (2007) occorre adottare un paradigma meticcio basato su interventi globali che pongano attenzione alle due dimensioni. Si tratta di un approccio multidisciplinare che permette di analizzare il fenomeno della migrazione e della disabilità da più prospettive, favorendo il dialogo tra diversi punti di vista, tra diversi modelli culturali e discipline (Goussot, 2007). Tra gli aspetti ritenuti fondamentali in questo approccio merita un'attenzione particolare il discorso sulla formazione interculturale degli educatori e degli insegnanti così come sostenuto anche nell'ambito di ricerche del settore (Peeters *et.al.*, 2015; Picchio e Mayer, 2019; Silva *et.al.*, 2020). Soprattutto in relazione ai servizi per la prima infanzia, in cui sono previste molte azioni di cura legate all'età dei bambini che frequentano tali servizi, la formazione interculturale e inclusiva diventa imprescindibile per consentire una facilitazione dei processi comunicativi con le famiglie e allenare gli educatori ad assumere un atteggiamento di apertura verso l'altro.

Queste considerazioni rappresentano il punto di partenza che spingono a ipotizzare per il futuro, indagini più accurate circa le modalità diffuse con le quali educatori e insegnanti fanno fronte alla problematica. Dalle informazioni estrapolate potrebbero originare percorsi formativi loro dedicati in cui poter apprendere le tecniche e gli strumenti per rilevare le attese specifiche delle famiglie, le strategie per impostare una relazione efficace con le famiglie, le pratiche per garantire inclusione (con la proposta di possibili adattamenti di pratiche inclusive e ideazione di nuove). Infine, sarebbero auspicabili percorsi di ricerca azione nei quali offrire a educatori e insegnanti la possibilità di sperimentare percorsi progettati analizzandone in comune le implicazioni, le ricadute le eventuali modifiche da apportare.

### Note

<sup>1</sup> Il contributo è frutto di un lavoro condiviso dagli autori. Nello specifico, Franco Bochicchio ha curato l'Introduzione e le Conclusioni, Valentina Pennazio i paragrafi 1, 2 e 3.

### Bibliografia

- Argiropoulos D. (2012), *Le famiglie*. In Caldin, R. (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp. 135-146.
- Armani S. (2018), *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione dei malati disabili e migranti*, Milano, FrancoAngeli.
- Assenza K. (2017), *La mediazione culturale in ambito scolastico: una strategia per l'inclusione*. In «Italian Journal of Educational Technology», Vol. 25, n. 1, pp. 31-43.
- Bini E. (2017), *Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano*. In «Culture e studi del sociale», Vol.2, n. 2, pp. 203-211.
- Bini E. (2018), *Accogliere famiglie con bambini disabili in contesti migratori. Scenari inclusivi a Bologna*. In «REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», Vol. 26, n.52, pp. 209-222.
- Bolognesi I. (2010), *Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol.5, no.1, pp. 1-20.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S. e Pileri A. (2006), *Di Cultura in Culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, Milano, Franco Angeli.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion*, Bristol, CSIE.
- Bove C. (2019), *Relazione e inter-connessioni tra asilo nido e famiglie in contesti multiculturali. Quale pedagogia della partecipazione oggi nei servizi educativi italiani?* In «POIÉSIS», Vol. 13, n. 24, pp. 222-239.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore.
- Caldin R., Argiropoulos D. e Dainese R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-38.
- Camedda D. e Santi M. (2016), *Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. In «L'integrazione scolastica e sociale», Vol. 15, n. 2, pp. 141-149.
- Ceciliani A. (2016), *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Roma, Carocci.
- Cesaro A. (2016), *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci.
- Dainese R. e Gori E. (2012), *Istituzioni educative e integrazione scolastica: risorse e criticità*. In R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp.79-126.

- El-Lahib Y. e Wehbi S. (2012), *Immigration and disability: Ableism in the policies of the Canadian state*. In «International Social Work», Vol. 55, n. 1, pp. 95-108.
- Giampaolo M. e Melacarne C. (2017), *Apprendere e insegnare le competenze interculturali a scuola: il progetto "I Have Rights"*. In «Rivista Formazione, lavoro, persona», Anno VII, n. 22, pp. 181-199.
- Gobbo F. (2016), *Educational Engagement, Care, and Inclusion: A Narrative about La Giostra, a Nursery School in Florence*. In «Studia Paedagogica», Vol. 2, n. 4, pp. 117-136.
- Goussot A. (2007), *Identità meticce, pratiche meticce. Suggestioni metodologiche nell'ambito della cura, riabilitazione, educazione*. In «Animazione sociale», XXXVII, pp. 46-53.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 1-26.
- Goussot A. (2011), *Disabilità, rappresentazioni e mondi culturali*. In «Educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti», Vol. 9, n. 1, pp. 11-26.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> [consultato il 15/05/2020].
- Leonardi B. (2012), *Famiglie, associazionismo e reti sociali*. In R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori Editore, pp. 127-134.
- Mantovani S. e Bove C. (2016), *How immigrant parents and teachers in Italy talk about each other*. In J. Tobin (eds.), *Preschool and Im/migrants in Five Countries*, Brussels, Peter Lang, pp. 167-180.
- Mei S. (a cura di) (2011), *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*, Bologna, Centro Ri.E.Sco.
- Milani P. (2018), *Partner si nasce o si diventa?* In «Bambini», n. 8, pp. 19-25.
- Montesano L. e Straniero A.M. (2019), *A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability*. In «Italian Journal of Special Education for Inclusion», Anno 7, n. 2, pp. 309-321.
- Peeters J., Cameron C., Lazzari A., Peleman B., Budginaite I., Hauari H. e Siarova H. (2015), *Impact of Continuous Professional Development and Working Conditions of Early Childhood Education and Care Practitioners on Quality, Staff-child Interactions and Children's Outcomes: A Systematic Synthesis of Research Evidence*, Ghent, VBJK.
- Pennazio V. (2017), *Il Nido d'infanzia come un contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.
- Pennazio V., Armani S. e Traverso A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 1, pp. 167-182.
- Pescarmona I. (2019), *I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali*. In «Rivista Formazione, Lavoro, Persona», Anno IX, n. 29, pp. 65-74.
- Picchio M. e Mayer S. (2019), *Transitions in ECEC Services: The Experience of Children from Migrant Families*. In «European Early Childhood Education Research Journal», Vol. 27, n. 2, pp. 285-296.
- Pinelli S. e Fiorucci A. (2019), *Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni*. In «MeTis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», Vol. 9, n. 1.
- Rayna S. (2010), *Parents-professionnels: la coéducation en questions*, Toulouse, Erès.
- Rose D., Meyer A. e Hitchcock C. (2005), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, Cambridge, Harvard Education Press.
- Schreier N. (2012), *Qualitative Content Analysis in Practice*, London, Sage.

- Silva C., Bajzáth A., Lemkow-Tovias G. e Wastijn B. (2020), *Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from the research conducted in Italy, Spain, and Hungary*. In «European Early Childhood Education Research». In <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707365> [consultato il 15/05/2020].
- Tobin J. (eds.) (2016), *Preschools and im/migrants in five countries. England, France, Germany, Italy and United States*, Liege, Peter Lang.
- Tobin J., Arzubiaga A., Keys J. e Adair J. (2013), *Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool for Children of Immigrants*, New York, Russell Sage Foundation.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004), *I colori del welfare. Servizi alla persona di fronte all'utenza che cambia*, Milano, FrancoAngeli.
- WHO, World Health Organization (2011), *International, Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Health Organization.