

rende meno dolorosa la rottura tra due universi simbolici che il bambino migrante sperimenta. Nella Psicologia transculturale³, si parla infatti di «trauma migratorio» derivante dalla perdita del quadro culturale di riferimento a seguito della migrazione. Come auspicato da Moro⁴, occorre sostenere i bambini nella costruzione del «ponte simbolico», di legami tra le due dimensioni. Vivere tra mondi culturalmente diversi non è solo sinonimo di vulnerabilità psichica («rischio del transculturale»), ma è anche, se si è sostenuti in un clima di reciproco riconoscimento, sinonimo di potenzialità creatrici insite in ogni bambino (Goussot, 2010, pp. 4 e 9).

In base al tipo di deficit, implementare interventi didattici interculturali rappresenta dunque una preziosa strategia per incrementare l'autostima del bambino disabile migrante e per valorizzare le sue origini. In tal modo si trasmette al bambino un atteggiamento positivo verso la cultura familiare e si rafforza la sua autostima, condizione necessaria per favorire gli apprendimenti (Moro, 2005, pp. 77-78).

2. Percorso inclusivo e interventi mirati a favore della famiglia migrante

La dimensione culturale riveste un ruolo centrale anche nel rapporto con i genitori migranti di alunni disabili. Per creare uno stile inclusivo è necessario coinvolgere attivamente la famiglia nel percorso educativo in quanto rappresenta il contesto primario del bambino e un tassello importante nella definizione del progetto di vita dell'alunno.

In particolare le condizioni di vita, la lingua di origine e le rappresentazioni culturali sulla disabilità e sulla cura rappresentano elementi determinanti nel definire il rapporto della famiglia con gli Enti coinvolti nel lavoro di rete.

La migrazione si configura come un evento che genera vulnerabilità, in quanto presuppone una riorganizzazione delle capacità adattive al nuovo contesto e spesso tali difficoltà sono amplificate se non si può contare su una rete familiare e amicale estesa come quella che si è costruita nel Paese di origine. Secondo lo studioso argentino Carlos Sluski, la migrazione comporta un impoverimento della rete sociale che è la fonte primaria di supporto di fronte ad eventi stressanti, come la migrazione (Caldin, 2014, p.112). Diversi nuclei

³ La Psicologia transculturale è stata fondata da Georges Devereux (1908-1985). Secondo l'autore, i fenomeni umani vanno indagati attraverso un approccio pluridisciplinare basato sul dialogo tra Psicoanalisi e Antropologia.

⁴ In Francia Marie Rose Moro (1961) si occupa da anni di clinica transculturale, pratica psicoterapica che introduce le rappresentazioni culturali nei metodi di cura, integrando i dati culturali nella comprensione e nella risoluzione dei conflitti del paziente migrante. Docente universitaria, Moro è una delle maggiori esperte di Psicologia e clinica transculturale.

familiari migranti con minori disabili vivono in situazioni di disagio e solitudine, affrontano difficoltà di tipo linguistico, economico e lavorativo. In molti casi non possono contare su supporti concreti o stabili nella gestione del minore. Spesso le famiglie risultano disinformate sui diritti dei disabili, tendono a non rivolgersi alle associazioni di volontariato, dinamica che preclude loro la possibilità di costruire relazioni di aiuto (Leonardi, 2012, pp. 129-130). Per superare l'isolamento, sostenere la genitorialità e creare un contesto inclusivo, sarebbe auspicabile coinvolgere associazioni di volontariato; creare reti di sostegno; attivare servizi di assistenza domiciliare; prevedere, per i parenti che vorrebbero raggiungere i propri congiunti emigrati, il rilascio del permesso di soggiorno per "motivi di sostegno alla disabilità" (Argiropoulos, 2012, p. 145-146).

Nonostante le numerose difficoltà, le famiglie intervistate comunicano l'intenzione di rimanere in Italia consapevoli del fatto che i propri figli disabili potranno accedere a strutture e a servizi che non sono esistenti o non sono altrettanto qualificati nel Paese di origine (Caldin *et al.*, 2010, p.17). In diversi casi i genitori dimostrano di essere soddisfatti del sistema scolastico italiano che favorisce l'integrazione dei bambini disabili nelle classi comuni e hanno un'opinione positiva della scuola frequentata dal figlio (Martinazzoli, 2012, pp. 96-97).

Tale prospettiva deve far riflettere in quanto «il radicamento delle nuove famiglie comporta un aumento della domanda di servizi (educativi, sanitari, socio-culturali) e anche una diversa qualità che avrà un'incidenza sulle modalità di funzionamento dei servizi e delle politiche sociali» (Balsamo, 2003, p. 29). Un aspetto che sicuramente incide sulle modalità di funzionamento dei servizi è la necessità di facilitare la comunicazione tra genitori migranti, insegnanti e professionisti sanitari. Spesso i genitori non comprendono l'italiano e la lingua specialistica degli esperti (Armani, 2018, pp. 82-84). Le problematiche linguistiche dei genitori e la mancanza di spazi di dialogo possono compromettere una buona relazione con la famiglia. Risulta dunque opportuno adeguare le modalità comunicative prevedendo il servizio di mediazione linguistico-culturale e la traduzione di documenti. La figura del mediatore linguistico-culturale assume un rilievo importante non solo in qualità di traduttore, ma anche, e soprattutto, nella sua capacità di costruire un ponte tra mondi culturali diversi, di decodificare ed esplicitare gli «impliciti culturali» sulle rappresentazioni di disabilità e di cura che altrimenti potrebbero generare incomprensioni (Bini, 2017, p. 208). Quando si accoglie una famiglia migrante ci si confronta infatti con un universo culturale caratterizzato da specifiche concezioni di disabilità e di cura. In Europa prevale il modello bio-medico che riconduce la disabilità a deficit di tipo organico conseguenti a un trauma pre-natale, peri-natale o post-natale e la guarigione è affidata a farmaci, terapie

riabilitative e interventi educativi. In alcuni Paesi del mondo, invece, prevalgono modelli basati su credenze che riconducono la disabilità a forze sovranaturali e per la guarigione ci si affida a rituali (Tognetti Bordogna, 2005, p. 11).

L'incontro tra due culture sollecita riflessioni sulle diverse rappresentazioni della disabilità, sulle modalità di cura e sulle reazioni alla diagnosi (Armani, 2018, p. 40). La divergenza tra prospettive interpretative invita ad individuare adeguate vie di comunicazione e pratiche di accoglienza nelle società multiculturali (Martinazzoli, 2012, p. 85). Secondo Frascà (2011, p. 5), gli operatori devono costruire spazi di incontro neutri, spogliati di pregiudizi e stereotipi, per favorire l'incontro tra culture diverse.

Per superare incomprensioni interpretative, Bolognesi suggerisce di conoscere la cultura di origine ma anche e soprattutto la cultura della singola famiglia. La famiglia migrante è infatti protagonista di un percorso migratorio che facilita il contatto con altre realtà culturali. Tale esperienza può influire sulla rielaborazione delle pratiche di cura e rendere meticce le rappresentazioni. Attraverso il dialogo e il confronto, è importante che gli insegnanti e gli esperti dell'équipe medico-pedagogica capiscano come *quella* famiglia vede il proprio bambino, come considera la disabilità, quali sono le pratiche di cura e le aspettative (Bolognesi, 2011, p. 62). In tal modo emergono le coordinate necessarie per orientare il progetto educativo, evitando di costruire percorsi basati sugli stereotipi della cultura di origine (Bolognesi, 2008, pp. 23-25).

Per facilitare il dialogo e la conoscenza delle famiglie, oltre alla mediazione linguistico-culturale, servizio ancora poco diffuso sul territorio⁵, sarebbe opportuno prevedere la formazione interculturale del personale scolastico e sanitario per sensibilizzare i professionisti sulla dimensione culturale e antropologica, fornendo così uno «sguardo antropologico attrezzato» (Lepore, 2010, p. 104). La dimensione di *care* (prendersi cura dell'Altro) si arricchisce dunque di uno sguardo interculturale per orientare nuove pratiche (Armani, 2018, p. 51; Bini, 2020, p. 102).

Inoltre per la buona riuscita del progetto educativo e per il benessere del bambino, occorre adottare strategie per costruire un legame con la famiglia fondato sulla conoscenza reciproca e sulla fiducia (Armani, 2018, p. 39). Risultano dunque molto utili i colloqui (se necessario alla presenza del mediatore linguistico-culturale) intesi come occasioni per creare una relazione autentica, basata sul confronto interculturale delle reciproche concezioni, sulla pos-

⁵ La mediazione linguistico-culturale è un servizio ancora poco diffuso a livello capillare sul territorio a causa di limitate risorse economiche. Esistono inoltre alcune criticità che minano il riconoscimento della professionalità (contratti di lavoro spesso precari, numero esiguo di corsi di formazione ad hoc, mancanza di un albo professionale) (Albertini, 2010, p. 56).

sibilità di esprimere i propri punti di vista, scambiarsi informazioni in merito al bambino e condividere stili educativi (De Canale, 2015, p.187).

Spesso i genitori migranti riscontrano difficoltà nel comprendere il linguaggio specialistico e ad orientarsi nella burocrazia dei servizi italiani, dinamica che potrebbe generare stress, stanchezza e sfiducia (Armani, 2018, p. 93). Per diffondere indicazioni potrebbe essere utile l'apertura di un apposito sportello presso l'ASL dove reperire informazioni circa gli uffici, i sussidi e le agevolazioni in favore delle persone disabili (Martinazzoli, 2012, p. 144).

In alcuni casi i genitori hanno difficoltà nel comprendere il ruolo e le funzioni delle figure professionali coinvolte nella presa in carico del minore (Friso, 2019, p. 127). Per semplificare la complessità degli interventi gestiti dal *team* di esperti spesso numeroso (in genere, composto da neuropsichiatra infantile, logopedista, educatore, psicomotricista, docente di sostegno, docente curricolare), sarebbe utile che all'interno del *team* venga nominato il *case manager*, ovvero il professionista che, oltre a svolgere il proprio ruolo (ad esempio, logopedista, neuropsichiatra infantile...), si rende portavoce del gruppo di lavoro, aggiornando periodicamente la famiglia sul progetto didattico e riabilitativo del minore (Caldin *et al.*, 2010, p. 16).

Oltre a fornire risorse e sussidi, sarebbe auspicabile che i genitori perseguano la strada del coinvolgimento attivo per migliorare il processo di integrazione, frequentando corsi di italiano per adulti in modo da consolidare le conoscenze linguistiche, acquisire maggiore autonomia e sentirsi più coinvolti nel percorso scolastico del bambino (Martinazzoli, 2012, p. 133).

3. Nuove sfide inclusive: innovare gli approcci pedagogici

Secondo Goussot, l'aumento del numero di alunni disabili migranti rappresenta una sfida per la Pedagogia speciale in quanto è necessario valutare quanto le innovazioni prodotte in quaranta anni di sperimentazione pedagogica in Italia nell'ambito dell'integrazione scolastica possano risultare efficaci anche nel percorso di integrazione dei soggetti migranti con disabilità (Goussot, 2009, p. 145). A livello teorico, sono emersi nuovi nodi tematici che, se da un lato connotano la complessità della doppia diversità, dall'altro stimolano una riflessione sui modelli pedagogici.

Dal punto di vista disciplinare, l'integrazione dell'alunno con disabilità afferisce all'ambito della Pedagogia speciale mentre l'integrazione dell'alunno migrante afferisce all'ambito della Pedagogia interculturale. Storicamente si tratta di due aree scientifiche caratterizzate da diverse fasi di sviluppo, con un proprio oggetto di studio (disabilità, appartenenza culturale), un proprio iter normativo (Leggi, Circolari Ministeriali e Linee guida per l'accoglienza), spe-

cifiche strategie didattiche. In sinergia con la Pedagogia speciale, la Pedagogia interculturale contribuisce a definire percorsi interdisciplinari a sostegno dell'inclusione dei soggetti a rischio di marginalizzazione. Accoglienza, rispetto, valorizzazione delle differenze, universalità dei diritti, arricchimento culturale sono le principali parole-chiave che accomunano le due discipline, così come i temi degli sforzi educativi e formativi per promuovere l'inclusione, le pari opportunità e il rispetto delle differenze (Caldin, 2011, p. 31).

Di fronte alla «doppia diversità» risulta necessario assumere uno sguardo interdisciplinare che integri conoscenze e competenze per interventi efficaci. In questo contesto, risulta centrale il ruolo della Pedagogia speciale, intesa come «disciplina di confine» (Canevaro, 2007), capace di ricondurre la diversità ad una dimensione multifattoriale. Per promuovere un'immagine globale del soggetto disabile che rischia di non essere colta a causa della frammentazione disciplinare, la Pedagogia speciale assume il ruolo di mediazione e di connessione euristica fra varie discipline (Mura e Zurru, 2013, pp. 9-10). Emerge difatti la necessità di una lettura multidimensionale per orientare interventi specifici declinati in chiave culturale. Il modello pedagogico diventa così meticcio in quanto prevede un approccio interdisciplinare: oltre con la Pedagogia interculturale, è auspicabile il dialogo con l'Antropologia culturale, con l'Antropologia medica, con l'Etnopsichiatria e con la Psicologia transculturale. Ciascuna disciplina apporta un prezioso contributo per comprendere e analizzare la situazione da molteplici prospettive. Come sottolinea Lascioli (2011, p. 44), è auspicabile che «dal dialogo con gli altri saperi nascano gli strumenti concettuali e teorici con cui comprendere e governare la sfida rappresentata dalla complessità».

Gli orientamenti pedagogici proposti da Martinazzoli e da Goussot risultano particolarmente interessanti in quanto si basano sull'approccio interdisciplinare che permette di indagare la duplice diversità da una prospettiva multidimensionale.

Martinazzoli (2011; 2012) ha descritto il modello della Pedagogia speciale transculturale. L'autrice sostiene che il classico sguardo della Pedagogia speciale appare stretto quando incontra bambini con disabilità figli di migranti, in quanto si concentra solo sulla disabilità e dispiega le buone prassi maturate in uno specifico contesto culturale.

Per analizzare in modo più approfondito la doppia diversità occorre adottare uno sguardo transculturale che consiste nel leggere le situazioni multiculturali andando oltre «il semplice scambio tra culture, attraverso la valorizzazione delle differenze, attraverso una disponibilità all'interdipendenza tra culture e un riconoscimento dell'universale in ogni cultura» (Martinazzoli, 2012, p. 154). Lo sguardo transculturale consiste inoltre nel ricorrere a più discipline per definire la situazione complessa attraverso il principio del complementari-

smo⁶. Un approccio integrato offre alla Pedagogia speciale gli strumenti per osservare la realtà con maggiore chiarezza, per implementare adeguati interventi educativi e didattici.

Lo sguardo transculturale consiste anche nell'assumere un atteggiamento di decentramento culturale e nel co-costruire ponti tra persone e culture, per creare le connessioni necessarie per attuare la progettualità (Martinazzoli, 2012, pp. 154-155). Secondo Martinazzoli, un utile strumento per co-costruire l'universo culturale di riferimento è l'anamnesi transculturale, intervista rivolta ai genitori con lo scopo di ricostruire la storia del bambino a partire dalla diagnosi di disabilità, dall'esperienza con i servizi sanitari e a scuola nel Paese di origine (se il bambino è nato all'estero) e dalle osservazioni dei genitori sul bambino (Martinazzoli, 2012, pp. 150-152).

Come prospettato da Canevaro (2010), è necessario «mettere in contatto il passato e il futuro attraverso il presente»: considerare le rappresentazioni culturali della famiglia, i bisogni educativi e al contempo ragionare sul futuro, sul progetto migratorio, sulle aspettative. Creare un ponte tra passato e futuro significa costruire il presente, accompagnare nella creazione di percorsi di appartenenza, individuare le risorse per lo sviluppo linguistico e la creazione di reti sociali.

Per Martinazzoli lo sguardo transculturale permette di costruire prospettive più aperte ed efficienti, di attuare un intervento globale ed integrato, attraverso una lettura multidimensionale che considera le dimensioni centrali nella definizione del progetto di vita: l'appartenenza culturale, la disabilità e il contesto, incluso il contesto familiare. Queste tre dimensioni, considerate in modo integrato, orientano pratiche meticce attente sia alla dimensione culturale sia al deficit e favoriscono l'inclusione scolastica (Martinazzoli, 2012, p. 167).

Anche il modello dell'Antropologia pedagogica proposto da Goussot (2011) pone l'accento sul paradigma meticcio e si richiama in parte alla Psicologia transculturale di Devereux, introducendo ulteriori elementi teorici.

Secondo Goussot, per comprendere la natura culturale del processo di sviluppo e di apprendimento dei bambini con disabilità figli di migranti che provengono da altri universi simbolico-culturali, è opportuno adottare un approccio antropologico. Rifacendosi ai modelli elaborati da Decroly, Vygotskij, Itard e Séguin, che, nonostante alcune differenze metodologiche, combinavano l'analisi socio-antropologica e la risposta educativa, Goussot sostiene che l'approccio antropologico alla Pedagogia permetta di rilevare il nesso dinamico tra la dimensione culturale e la disabilità, di fornire risposte adeguate in

⁶ Il complementarismo è un concetto introdotto da Devereux nel 1978 nell'ambito dell'etnopsichiatria per indicare l'integrazione delle visioni e delle interpretazioni proprie di ogni singola scienza al fine di attuare un approccio interdisciplinare che si adatti allo studio delle persone (Martinazzoli, 2012, p. 154).

quanto esiste un legame tra bisogni educativi speciali, apprendimenti e contesti socio-culturali. In particolare Decroly e Vygotskij attribuivano grande importanza all'influenza esercitata dal contesto socio-culturale sul pensiero e sugli apprendimenti.

Goussot evidenzia l'importanza del principio del complementarismo di Devereux e delle potenzialità del soggetto per evitare di riconoscerlo solo nella categoria del deficit. L'approccio antro-pedagogico di Goussot rilancia la centralità della persona, del contesto storico-culturale (ogni cultura produce una propria rappresentazione di disabilità e di cura) e dell'approccio multidisciplinare (dialogo tra le discipline umane) (Goussot, 2011, pp. 41-67). Per un'analisi multidimensionale, Goussot suggerisce di introdurre lo strumento della monografia, dossier medico-pedagogico che ricostruisce lo sviluppo e il percorso scolastico del bambino attraverso le osservazioni di diverse figure (professionisti dell'area medico-sanitaria, insegnanti, genitori) (Goussot, 2011, p. 203). Secondo l'autore, «disabilità e differenze culturali si combinano in un intreccio di storie, linguaggi e pratiche che devono potersi esprimere ed essere comprese e sostenute per poter favorire uno sviluppo effettivamente inclusivo» (Goussot, 2009, p. 129).

4. Conclusioni

Il tema della disabilità connesso alla multiculturalità invita a focalizzare l'attenzione su interventi globali e integrati, capaci di rendere la società inclusiva e rispettosa delle differenze.

Gli studi presentati in rassegna nel presente articolo forniscono utili indicazioni che possono essere estese anche ad altre realtà, con l'auspicio che possano contribuire a definire interventi mirati per indirizzare la progettualità educativa.

L'aumento del numero degli alunni disabili migranti nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria sollecita la definizione di nuovi paradigmi educativi e invita a rileggere criticamente gli orientamenti pedagogici per affrontare situazioni inedite e complesse (Friso, 2019, p. 123). È auspicabile che la Pedagogia speciale e la Pedagogia interculturale si aprano al dialogo con altre discipline per una lettura multidimensionale che consideri vari aspetti (appartenza culturale, disabilità, contesto). I modelli della Pedagogia speciale transculturale (Martinazzoli) e dell'Antropologia pedagogica (Goussot) suggeriscono l'efficacia di approcci meticci per implementare interventi mirati che colgano globalmente gli aspetti che definiscono l'unicità della persona. Ciascuna disciplina apporta un prezioso contributo per analizzare la duplice diversità da molteplici prospettive, apporto che si rintraccia in documenti che,

come l'anamnesi transculturale e la monografia, definiscono il percorso inclusivo, valorizzando le conoscenze e i punti di vista di tutti, genitori compresi. Secondo Boichicchio (2018, p. 10), sono proprio i quadri d'azione interdisciplinari che forniscono risposte adeguate ai bisogni derivanti dal doppio svantaggio.

A mio avviso, sarebbe opportuno diffondere le buone pratiche e gli approcci meticci attraverso percorsi di formazione rivolti ai docenti e agli esperti dell'ambito socio-sanitario. Valutare l'impatto che la formazione interculturale ha sulla progettazione educativa e sulla definizione di interventi inclusivi si configura come un'interessante pista di indagine. Considerato che una delle principali criticità riscontrate nell'analisi del P.E.I. di alunni disabili migranti è la quasi totale attenzione dei docenti verso la disabilità, trascurando la componente culturale, sarebbe particolarmente interessante verificare se la formazione interculturale ha generato un cambiamento di prospettiva, ovvero una maggiore attenzione da parte dei docenti verso la dimensione culturale e verso percorsi didattici interculturali per valorizzare le origini dell'alunno e favorire il dialogo con la cultura del Paese ospitante.

I modelli educativi e pedagogici fondati sull'interdisciplinarietà supportano la complessità del presente e contribuiscono a definire nuove prospettive di indagine per individuare prassi e risorse che favoriscono il percorso di inclusione degli alunni disabili migranti, priorità per la scuola inclusiva del presente e del futuro.

Bibliografia

- Albertini V. (2010). Gli ambiti della mediazione linguistico-culturale: aspetti positivi e criticità emergenti. In: Albertini V., Capitani G., *La mediazione linguistico-culturale. Stato dell'arte e potenzialità*. Pisa: Quaderni del Centro Servizi Volontariato Toscana, 47: 39-68.
- Al-Hassan S., Gardner III R. (2002). Involving Immigrant Parents of Students with Disabilities in the Educational Process. *Teaching Exceptional Children*, 34(5): 58.
- 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.
- Armani S. (2018). *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione di malati e disabili migranti*. Milano: FrancoAngeli.
- Balsamo C., Mei S. (2011). Dalle documentazioni educative. Riflessioni sulle pratiche di accoglienza e inclusione di bambini stranieri disabili. *Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti*, IX(1): 39-52.
- Balsamo F. (2003). *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.

- Bini E. (2020). La presa in carico dei bambini provenienti da contesti migratori. Cura educativa e relazione con le famiglie. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(1): 99-105. Testo disponibile sul sito: <https://jhce.padovauniversitypress.it/issue/2/1>.
- Bini E. (2017). Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano. *Culture e Studi del Sociale*, 2(2): 203-211. Testo disponibile sul sito <http://www.cussoc.it/index.php/journal/issue/view/5>. Visitato il 20/03/2020.
- Bolognesi I. (2011). Progettare intercultura e integrazione a partire dalla disabilità e dall'appartenenza culturale. *Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti*, IX(1): 53-66.
- Bolognesi I. (2008). La lettura del deficit: secondo la cultura di origine o secondo la cultura familiare? *HP AccaParlante*, 2.
- Bochicchio F. (2010). Presentazione. In: Armani S. *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione di malati e disabili migranti*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *ALTER European Journal of Disability Research*, 8: 105-117. DOI: 10.1016/j.alter.2014.02.001.
- Caldin R., a cura di (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori Editore.
- Caldin R. (2011). Alunni con disabilità figli di migranti. Intrecci, contrasti, prospettive. *Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti*, IX(1): 27-37.
- Caldin R., Argiropoulos D., Dainese R. (2010) Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1): 1-38. Testo disponibile sul sito: <https://rpd.unibo.it/article/view/1740/1122>. Visitato il 10/03/2020. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1740>.
- Canevaro A. (2010). Relazione Tante diversità per una prospettiva inclusiva presentata al Convegno *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Bologna, 29 ottobre.
- Canevaro A., a cura di (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2001). *Buone prassi di integrazione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Chamba R., Ahmad W. (1999). *On the Edge: Minority Ethnic Families Caring for a Severely Disabled Child*. Joseph Rowntree Foundation.
- De Canale B. (2015). Famiglie immigrate e scuola dell'infanzia. Confronto interculturale e intesa progettuale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 183-199. Testo disponibile sul sito: <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/3965>. Visitato il 15/03/2020. DOI: 10.13128/RIEF-16389.
- Favaro G., Luatti L. (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., a cura di (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Frasca V. (2011). Disabilità e migrazione: problematiche e sviluppi. *Quaderni di Intercultura*, III: 1-9. DOI 10.3271/N27.
- Friso V. (2019). La scuola aperta a tutti: la sfida di disabilità e migrazione. In: Lucisano P., a cura di, *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli pedagogici*. Lecce: Pensa Multimedia. Testo disponibile sul sito: <https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2019/07/00-Sird-%C3%94%C3%87%C3%B3-2-Atti-Roma.pdf>. Visitato il 10/03/2020.
- Genovese A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- Goussot A. (2011). *Bambini 'stranieri' con bisogni speciali. Saggio di antropologia pedagogica*. Roma: Aracne Editrice.
- Goussot A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1): 1-26. Testo disponibile sul sito: <https://rpd.unibo.it/article/view/1763/1140>. Visitato il 20/02/2020. DOI: 10.6092/issn.1970-2221/1763.
- Goussot A. (2009). Famiglie immigrate e disabilità. In: Pavone M., a cura di, *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Gronberger A., Kyriazopoulou M., Soriano V., a cura di (2009). *Diversità multiculturale e handicap. Rapporto di sintesi*. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni disabili.
- Ianes D.(2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2011). *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Leonardi B. (2012). Famiglie, associazionismo e reti sociali. In: Caldin R., a cura di, *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori Editore.
- Lepore L. (2010). Per uno sguardo antropologico sulla disabilità: i minori disabili stranieri. *Minori giustizia. Rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione tra minorenni e giustizia*, 3: 94-104. DOI: 103280/MG2010-003010.
- Lusa L. (2009). *Perceptions of Asian Immigrant Families of Children with Disabilities Towards Parental Involvement. New Perspectives on Asian American Parents, Students and Teachers Recruitment*, edited by Clara C. Park, Russell Endo, Xue Lan Rong.
- Martinazzoli C. (2012). *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milano: FrancoAngeli.
- Martinazzoli C. (2011). *Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori: aspetti culturali, educativi e didattici*, Tesi di Dottorato di Ricerca in Pedagogia, XXIII ciclo, A.A. 2009/10, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

- 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.
- MIUR (2019). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità anno scolastico 2017/2018*. Testo disponibile sul sito: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-on-line-i-dati-sugli-studenti-con-disabilita-riferiti-all-anno-2017-2018>. Visitato il 10/03/2020.
- MIUR (2018). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'anno scolastico 2016/2017*. Testo disponibile sul sito: <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicato-l-approfondimento-con-i-dati-su-alunne-e-alunni-con-disabilita>. Visitato il 10/03/2020.
- Moro M. R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., Zurru A.L, a cura di (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Palaiologou N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 18(2): 99-110.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sabatino G. M. (2008). *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Santagati M. (2018). La scuola. In: Fondazione ISMU. *Ventiquattresimo Rapporto sulle migrazioni 2018*. Milano: FrancoAngeli.
- Tognetti Bordogna M., a cura di (2005). *I colori del welfare. Servizi alla persona di fronte all'utenza che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.