



## Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica

*Regina Brandolini<sup>1</sup>*

**Citation:** R. Brandolini (2022) Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica. *Rief* 21, 2: pp. 141-153. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12043>.

**Copyright:** © 2022 R. Brandolini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

### *Abstract*

Nel presente contributo si cerca di mettere a fuoco l'importanza che la dimensione dell'inclusione riveste nell'educazione e cura dell'infanzia, anche alla luce dei documenti e delle raccomandazioni internazionali in questa direzione. Dopo una prima ricognizione del significato attribuito al termine inclusione e della nuova epistemologia che lo orienta, si cercheranno di declinare le più attuali evidenze scientifiche nel campo della pedagogia speciale allo specifico delle istituzioni di educazione e cura dell'infanzia. Si cercherà infine di indagare quali possano essere le caratteristiche specifiche di contesto necessarie ad avviare in direzione inclusiva i servizi, per rispondere ai diritti, alle specificità ed ai bisogni di tutti i bambini e delle loro famiglie.

*Parole chiave:* inclusione, educazione e cura dell'infanzia, diversità, equità, contesti educativi inclusivi.

### *Abstract*

This contribution seeks to focus on the dimension of inclusion and the importance that it plays in Early Childhood Education and Care, taking into consideration international documents and recommendations in this area. After an initial examination of the meaning attributed to the term inclusion and of the new epistemology that guides it, we will try to illustrate the most current scientific evidence in the field of special pedagogy, specifically of childhood education and care institutions. Finally, we will try to investigate which specific characteristics of the context may be necessary to orient services in an inclusive direction, to respond to the specific rights and needs of all children and their families.

*Keywords:* inclusion, early childhood education and care, diversity, equity, inclusive educational contexts.

<sup>1</sup> Dottore di ricerca in *Human Sciences*, Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative, Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Pescara-Chieti.

### 1. Educazione e cura dell'infanzia

A partire dagli anni 2000 è andata crescendo a livello internazionale l'attenzione verso il tema dell'educazione e cura dell'infanzia, che si configura sempre di più come uno strumento di fondamentale importanza sia per lo sviluppo e la formazione culturale, cognitiva, fisica ed emotiva dei bambini, sia per la costruzione di una società democratica ed inclusiva, per la promozione delle pari opportunità e per la lotta alle povertà (Silva, 2016).

In tutti i documenti e emanazioni internazionali particolare attenzione viene riservata alla dimensione inclusiva dei servizi di educazione e cura dell'infanzia. Nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, sottoscritta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, l'obiettivo n. 4, *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, raccomanda la costruzione ed il potenziamento di «strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere» invitando a predisporre ambienti dedicati all'apprendimento sicuri, non violenti e inclusivi per tutti (United Nations, 2015).

In ambito europeo la Comunicazione del 2011, *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow* recita:

Una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva costituisce la base su cui sarà fondato il futuro dell'Europa. Migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione in tutta l'UE è una premessa d'importanza fondamentale per tutti e tre gli aspetti della crescita. In tale contesto, l'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC) costituisce la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità (European Commission, 2011, p. 8).

Nel 2015 L'European Agency for Special Needs and Inclusive Education intraprende il progetto triennale *Inclusive Early Childhood Education* (IECE) con lo scopo di identificare, analizzare e promuovere le principali caratteristiche dell'insegnamento inclusivo nella prima infanzia, pubblicando poi nel 2017 un rapporto finale, nel quale emergono i principali risultati del progetto (EASNIE, 2017a).

Anche nel recente rapporto *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood education* (European Commission, 2014, trad.it. 2016), vengono stabiliti alcuni principi orientativi che possano fungere da strumento e guida per gli Stati Membri nell'intraprendere azioni a favore del potenziamento della qualità dei servizi di educazione e cura per l'infanzia. Viene ribadito come l'accesso a questi servizi, «disponibili su base universalistica, di qualità elevata ed inclusivi rappresenti un vantaggio per tutta la popolazione» (ivi, p.17). Nello stesso documento tra i principi chiave per la qualificazione dei servizi per l'infanzia elaborati dalla commissione, troviamo al secondo posto l'indicazione di incoraggiamento alla partecipazione, rafforzamento dell'inclusione sociale e accoglienza delle diversità:

Nell'ambito dell'educazione e cura dell'infanzia gli elementi che caratterizzano i servizi inclusivi fanno riferimento a: un approccio collaborativo alla promozione dei benefici derivanti dalla frequenza dei servizi che coinvolga le comunità locali e le agenzie territoriali; approcci che rispettino e valorizzino le convinzioni, i bisogni e la cultura delle famiglie di provenienza dei bambini; la garanzia che tutti i bambini e tutti i genitori siano accolti all'interno del servizio [...] (Ivi, p. 25).

Nella parte del documento che affronta in modo esteso i principi inizialmente dichiarati vediamo che per pratiche inclusive si intendono quelle costruite intorno ad un impegno etico verso la giustizia sociale e il rispetto per la diversità, impegno che trova concretezza nell'esercizio di valori fondanti quali la cittadinanza, la democrazia e la solidarietà sociale.

Troviamo una specifica attenzione all'inclusione anche nel decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 - a norma dell'art.1, commi 180 e 181, lett. e della legge 13 luglio 2015, n.107- che di fatto istituisce in Italia il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Nell'articolo 1, che va a definirne principi e funzioni, viene assegnato al sistema integrato il compito di contribuire alla riduzione degli svantaggi di natura culturale, sociale e relazionale, offrendo interventi personalizzati ed un'organizzazione degli spazi e delle attività funzionale allo scopo. Il sistema, come specificato nel successivo punto, accoglie le bambine e i bambini con disabilità certificata così come già normato dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e come ribadito nella vigente normativa in materia di inclusione scolastica. L'impegno dichiarato è inoltre quello di rispettare e accogliere la diversità, così come sancito nell'articolo 3 della Costituzione Italiana.

Nelle pubblicazioni dei rapporti internazionali e nella dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità si sottolinea l'importanza dell'educazione inclusiva (ONU, 2006; UNESCO, 2011) come imperativo educativo dominante.

La centralità che il costrutto di inclusione riveste a livello internazionale rende necessario un chiarimento terminologico e concettuale, indispensabile per un'analisi puntuale delle implicazioni ed i rischi sottesi alle differenti interpretazioni. All'utilizzo generalizzato del termine, nei documenti e nelle circolari ministeriali, ma anche nel linguaggio pedagogico e convegnistico, non si accompagna ancora una convergenza circa la sua definizione ed il suo significato (Slee, 2001).

## 2. *L'inclusione*

Il termine inclusione in Italia compare a metà degli anni 2000 (Medeghini, 2005) come espressione della volontà di superamento di quello riduttivo di integrazione, nella sua prospettiva di inserimento delle persone con disabilità nelle classi normali e di adattamento del contesto e del programma ai singoli studenti (Medeghini, 2018). Quindi, come mostra chiaramente D'Alonzo:

Si parla sempre più di inclusione e si tralascia giustamente il termine integrazione; si assume tale novità terminologica in un tragitto di competenza didattica e di apertura culturale, volto a designare situazioni educative indirizzate all'accoglienza e ad un accompagnamento educativo e didattico speciale che si attiva non solo quando si è in presenza di un soggetto con deficit; l'insegnante programma seguendo una logica inclusiva che diventa naturale, un *modus operandi* assunto, accettato e fatto proprio, perché ritenuto valido indipendentemente dalla presenza o meno di allievi con certificazione di disabilità (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015, p. 14).

Attraverso una rassegna della letteratura scientifica sul tema, l'inclusione si viene delineando come un processo di natura dinamica ed evolutiva (Ainscow, 2005), che tende a superare ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa (Medeghini, 2018) e a garantire a tutti possibilità di crescita e sviluppo in linea con le proprie risorse e potenzialità. Contrastando in ogni modo i processi di omogeneizzazione e stereotipizzazione e i pregiudizi relativi a razza, sesso, cultura di provenienza, religione e disabilità, essa concorre alla creazione di contesti in grado di offrire a tutti, tenendo conto della particolarità di ciascuno, possibilità di crescita a livello sociale, cognitivo e affettivo (Booth, Ainscow, 2011, trad. it. 2014). L'inclusione mira a modificare i diversi sistemi, affinché possano rispondere alle differenze di tutti, superando in questo modo l'impostazione adattiva e compensativa (Malaguti, 2016).

Da più parti si sottolinea dunque come l'inclusione non riguardi solo speciali e particolari categorie di persone, classificate in base a criteri diagnostici, quanto piuttosto sia una necessità e un'attenzione rivolta a tutte le diversità che caratterizzano la variegata natura umana.

We saw inclusive values, as elaborated by Booth (2005), as concerned with issues of equity, participation, rights, community, compassion, respect for diversity and sustainability. These three perspectives all move away from a narrow view of inclusion as concerned only with disabled students or those categorized as 'having special educational needs'. Inclusion becomes not an aspect of education or a policy or set of policies for education but a principled way of viewing the development of education and society (Ainscow, Booth, Dyson, 2006, p. 295).

I modelli di inserimento e integrazione presupponevano una prospettiva assimilazionista, derivata dal paradigma biomedico individuale, cui corrispondeva una visione del deficit, della difficoltà o del disagio come caratteristiche strettamente individuali, che hanno origine in una disfunzione dell'organismo e in presenza delle quali programmare ed erogare, attraverso appositi dispositivi educativi e didattici, interventi volti a riabilitare e 'normalizzare'. L'attenzione era dunque tutta centrata sulla persona e sul suo deficit, come causa interna delle difficoltà, senza considerare affatto il ruolo disabilitante dei contesti e delle interazioni.

Negli anni Novanta questa prospettiva viene messa in discussione dal modello antropologico veicolato dall'ICF (*International Classification of functioning*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, dove si sottolinea come il funzionamento umano sia il risultato di una complessa interazione sistemica tra fattori biologici, funzioni e strutture corporee, competenze personali e partecipazione sociale, fattori di contesto ambientali e personali, che possono facilitare o ostacolare il funzionamento stesso della persona. Funzionamento che va allora letto in modo globale, sistemico e complesso, in modo interconnesso e reciprocamente causale (Ianes, Cramerotti, 2007). La prospettiva biomedica individuale viene sostituita dunque da una di carattere biopsicosociale, che consente di inserire le rilevazioni all'interno di un sistema complesso di comprensione del funzionamento della persona, dal quale emergono non solo i limiti e le restrizioni, ma anche gli aspetti positivi ed evolutivi.

Entrambi i modelli, afferenti ad una comune matrice sanitaria, hanno costituito e ancora costituiscono la base di partenza per la messa a punto di progetti educativi individualizzati centrati, nella definizione dei dispositivi educativi e didattici, sulla disabilità e sulla condizioni di salute (Malaguti, 2016).

Nelle riflessioni della pedagogia speciale sono stati messi in evidenza i rischi legati ad una eccessiva "medicalizzazione della scuola" ed alla generale tendenza alla marginalizzazione dell'azione pedagogica, sostituita, come rileva Goussot, «dallo sguardo diagnostico-clinico-terapeutico e da una concezione procedurale della didattica» (Goussot, 2015, p. 13) che può condurre alla medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento e alla categorizzazione della popolazione scolastica sulla base di criteri diagnostici discutibili.

Il modello medico costituiva uno sfondo concettuale coerente con le richieste dell'integrazione, nella misura in cui offriva risposte efficaci tese a trasformare, adattare, normalizzare l'elemento estraneo al fine di inserirlo senza frizioni in un sistema predefinito e non modificabile. «Per contro, un'organizzazione sociale è inclusiva quando sa modulare il proprio funzionamento, quando diventa flessibile per offrire a tutti un luogo in cui sentirsi a casa. Questo senza neutralizzare i bisogni, i desideri e i singoli destini ma piuttosto riassorbendoli nel tutto» (Gardou, 2012, trad. it. 2015, p.14).

Un altro modello teorico di riferimento nell'approccio alla disabilità, quello *sociale*, nasce nel Regno Unito, grazie all'impulso dei movimenti delle persone con disabilità e dei ricercatori afferenti ai *Disability Studies* (Covelli, 2016; Cottini, 2017). Nell'approccio dei *Disability Studies* viene messa in discussione la concezione di disabilità nel suo legame con il deficit, con la norma e quindi anche con l'epistemologia medico-individuale che ne è alla base (Medeghini, 2018). Al centro delle riflessioni non vi è più il deficit che caratterizza la persona, quanto piuttosto il

possibile ruolo disabilitante del sociale, dei contesti che gli appartengono e delle relazioni che lo caratterizzano (ivi). È il contesto che deve essere in grado di rivedere la sua strutturazione e la sua cultura per garantire una effettiva partecipazione a tutti. Nella dimensione dell'educazione inclusiva occorre allora adottare una prospettiva sistemica per rivolgersi a tutti gli alunni e studenti, al di là di una loro categorizzazione diagnostica, come naturali portatori di differenze, cioè di modalità personali ed originali di vivere le relazioni e l'apprendimento (Medeghini, 2011).

Infine il modello della capacità (*capability approach*) (Sen, 1994; Nussbaum 2002) concorre ad aprire nuove piste di ricerca nel campo dell'educazione inclusiva. Lo sviluppo umano, all'interno di questo modello, viene considerato non solo in termini di crescita economica ma come promozione del miglioramento delle condizioni di vita delle persone, come processo di espansione delle opportunità e delle libertà di cui le persone possono effettivamente godere (Sen, 2009). Benessere, povertà ed eguaglianza devono allora essere valutate all'interno dello spazio delle capacità, ovvero delle opportunità reali che le persone hanno di dare forma alla vita alla quale attribuiscono valore. L'insieme dei traguardi potenzialmente raggiungibili (spazio delle capacità o *capability set*) o effettivamente realizzati (spazio dei funzionamenti o *functionings*) contribuisce, nel complesso, a determinare il benessere e la qualità della vita delle persone. Questo modello si basa sul riconoscimento della diversità come elemento costitutivo di ciascun individuo, che è diverso dagli altri per caratteristiche personali, per le circostanze sociali ed ambientali in cui vive, per le capacità di convertire le proprie risorse personali, sociali, culturali ed economiche in funzionamenti cui riconosce valore. La disabilità allora inserita in questa cornice di senso non rappresenta altro che una delle possibili ed infinite forme di differenziazione che caratterizzano l'essere umano, e non viene più considerata solo in chiave medica e sociale, ma contemplando le interazioni tra diverse dimensioni (Terzi, 2009).

### 3. Verso un sistema integrato di educazione e cura per l'infanzia inclusivo e di qualità

Come abbiamo visto l'inclusione mira a riformare le culture, le politiche e le pratiche per rispondere alle diversità presenti nella natura umana, consentendo così a tutti di sviluppare ed esprimere le proprie potenzialità (D'Alonzo, 2018). In questo modo concorre alla costruzione di una società più giusta, equa, democratica, fin dai primi mesi di vita dei bambini, contrastando quelle barriere sociali, culturali, economiche e istituzionali disabilitanti che possono mantenere e rinsaldare processi di emarginazione. Si offre dunque come strategia di resistenza nei confronti della «tendenza alla disumanizzazione, riconoscibile nelle tante forme di esclusione, di alienazione, di marginalizzazione generate da un "ordine ingiusto"» (Bruni, 2019, pp. 38-39).

Occorre ora indagare come sia possibile declinare la prospettiva inclusiva all'interno della nuova cornice costituita dal Sistema integrato di educazione e istruzione da zero a sei anni e cioè nelle scuole e nei servizi dedicati all'infanzia, tenendo conto delle peculiarità e delle specificità di questo segmento dell'educazione.

Nell'infanzia l'inclusione si configura come un processo finalizzato alla riduzione o meglio all'eliminazione della discriminazione, dell'emarginazione e degli ostacoli al gioco, all'apprendimento ed alla partecipazione che i bambini possono incontrare nel loro percorso di sviluppo e si attua attraverso la mobilitazione e l'organizzazione di tutte le risorse disponibili, per favorire ed incrementare il processo di crescita di tutti. La partecipazione attiva dei bambini nei contesti e nei processi educativi implica apprendimento, gioco o lavoro in relazione con gli altri; implica la possibilità di fare delle scelte e di esprimere la propria opinione su quello che si fa. In senso più ampio e profondo riguarda l'essere riconosciuti, accettati e valorizzati per quello che si è (Booth, Ainscow, 2011, trad. it. 2014).

Tutte le forme di inclusione e di esclusione derivano da fattori sociali e nascono all'interno dell'interazione dinamica tra le persone ed il contesto: le capacità umane e la loro progressiva evoluzione sono legate in modo significativo al più ampio contesto sociale ed istituzionale in cui si realizza l'attività individuale e pertanto non è possibile ricondurle ad elementi isolati ed analizzati singolarmente, secondo un rapporto lineare di causa ed effetto.

Già Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1986) ci ha offerto una struttura concettuale in grado di dar conto del complesso sistema che caratterizza lo sviluppo umano. L'ambiente ecologico, che lui definisce come «un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simile ad una serie di bambole russe» (ivi, p.31), è costituito al suo livello più interno dal *microsistema*, cioè dall'insieme dei diversi contesti ambientali che coinvolgono direttamente il soggetto in via di sviluppo e di cui questi ha esperienza diretta (la casa, la famiglia, la scuola, ecc.). Il livello successivo, il *mesosistema*, si sposta dai singoli contesti per prendere in esame le loro relazioni. È quindi costituito dai legami tra i diversi ambienti di vita cui partecipa la persona in via di sviluppo. Il terzo livello ecologico, l'*esosistema*, è costituito da ambienti e situazioni estranee alla persona in via di sviluppo, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in esse si verificano, ciò che accade nel *micro* e *mesosistema*. L'ultimo dei livelli delineati da Bronfenbrenner è il *macrosistema*, che rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico. Esso è composto, per esempio, dalle leggi, dai sistemi di valore, politici, etici e religiosi che regolano una data società. Inoltre, come specificato più avanti dall'autore «Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell'ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all'interno e tra di essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi» (ivi p. 81).

#### 4. Il contesto educativo inclusivo

Nella prospettiva dell'inclusione dunque l'attenzione si focalizza sul ruolo che il contesto e le istituzioni scolastiche svolgono «nella costruzione e/o nell'accentuazione e/o nella prevenzione delle condizioni disabilitanti per gli alunni e gli studenti» (Medeghini, Fornasa, Maviglia, Onger, 2009, p. 11). L'analisi della letteratura nazionale ed internazionale ci aiuta ad individuare alcune delle caratteristiche necessarie ed indispensabili ad identificare un servizio educativo per l'infanzia di carattere inclusivo. L'analisi si svolge qui a livello di microsistema, non tralasciando però di considerare anche le relazioni che quest'ultimo intrattiene con gli altri livelli di sistema.

In primo luogo è necessario che la scuola si impegni nel rendere le proprie strutture, gli edifici e le aree circostanti sicure ed accessibili a tutti, attraverso un monitoraggio continuo rispetto alla presenza di barriere architettoniche ed alla messa in sicurezza e universalità delle attrezzature e dei giochi negli ambienti interni ed esterni alla scuola/nido. Particolare cura dovrebbe essere posta nella scelta dell'arredamento, dei giochi e delle attrezzature, tenendo conto delle caratteristiche e degli interessi di ciascun bambino e predisponendo spazi di apprendimento ricchi di stimoli ed opportunità che favoriscano la crescita del gruppo infantile (Bondioli, 2009).

Al necessario abbattimento delle barriere architettoniche si aggiunge dunque la necessità di progettare, facendo riferimento ai principi del *Universal Design*, ambienti e servizi che siano accessibili a tutti e fruibili da tutti, non facendo solo riferimento alle persone con disabilità, ma considerando l'eterogeneità di situazioni naturalmente presenti nei contesti (Glass, Meyer, Rose, 2013).

Un contesto inclusivo dovrebbe poi prevedere un'ampia flessibilità nell'organizzazione degli spazi, perché siano in grado di rispondere a tutte le possibili esigenze emergenti, cercando sempre di favorire l'autonomia e l'iniziativa personale negli spostamenti e nel gioco (Bondioli, Savio,

2017; EASNIE, 2017b). Sarebbe allora utile predisporre percorsi contrassegnati da segnali tattili che consentano ai bambini ipovedenti di riconoscere e percorrere tutti gli spazi della sezione, ma anche percorsi attrezzati e sicuri per fare in modo che tutti, compresi i bambini che hanno difficoltà nella deambulazione, possano raggiungere in autonomia i giochi, il materiale per le attività e i servizi igienici.

Si ritiene che un clima relazionale accogliente, positivo, rispettoso delle individualità dei bambini (Bondioli, Ferrari, 2008) incida in maniera significativa sulla qualità degli apprendimenti e che rivesta un ruolo cruciale nella creazione di contesti educativi inclusivi (Cottini, 2017). In particolare le relazioni tra pari possono costituire una preziosa risorsa e dovrebbero dunque essere oggetto di una specifica ed esplicita progettazione, nella quale l'intervento dell'adulto sia orientato ad incrementare le abilità prosociali e i comportamenti positivi e di sostegno tra compagni all'interno del gruppo (Booth, Ainscow, Kingstone, 2006). Educatori ed insegnanti possono infatti favorire lo sviluppo di reti amicali e di abilità sociali attraverso discussioni riguardanti episodi quotidiani, riconoscendo e valorizzando comportamenti positivi nel momento in cui si presentano all'interno delle interazioni tra pari, proponendo giochi di ruolo o narrazioni e drammatizzazioni di storie psicologicamente orientate (Ianes, Macchia, 2008).

Inoltre vi è la necessità di un impegno concreto a rispettare e valorizzare ugualmente tutti i bambini: la comunità educante dovrebbe allora nutrire aspettative di partecipazione e apprendimento conformi alle peculiarità di ognuno, evidenziando le capacità e le potenzialità di ciascuno piuttosto che concentrarsi sulle lacune o sui deficit (Booth, Ainscow, Kingstone, 2006).

Infine, perché un contesto possa dirsi inclusivo è necessario che tutti conoscano e utilizzino le risorse presenti nel contesto locale della scuola/nido (Booth, Ainscow, 2011, trad. it. 2017). La collaborazione con i servizi sociosanitari, con le istituzioni (biblioteche, ludoteche) e con le realtà dell'associazionismo sportivo o culturale che operano sul territorio, può avvenire attraverso la messa a punto e la realizzazione di progetti per l'infanzia e per le famiglie nei quali ognuno sia chiamato a dare il proprio contributo. Sia che si tratti di incontri di prevenzione sanitaria, sia di incontri per la consultazione guidata di libri della biblioteca, insegnanti ed educatori dovrebbero aver cura di «tradurre in termini pedagogici i servizi offerti da tali istituzioni» (Bondioli, Ferrari, 2008, p. 249), chiarendo ai bambini ed alle famiglie ciò che esse fanno e come lo fanno.

### *5. Il ruolo dell'adulto*

Il riconoscimento degli ostacoli al gioco, all'apprendimento e alla partecipazione che alcuni bambini possono incontrare, dovrebbe condurre gli adulti ad individuare nuove strategie, a migliorare gli stili di insegnamento-apprendimento, gli spazi e i tempi in relazione al contesto, per venire incontro alle esigenze di tutti e di ciascuno, nel rispetto quindi dei tempi individuali e dei diversi stili di apprendimento.

Si ritiene inoltre indispensabile la conoscenza e l'utilizzo di metodologie e strategie didattiche maggiormente inclusive, come il lavoro collaborativo in coppia, la didattica cooperativa nel piccolo gruppo, il tutoring e la didattica laboratoriale, che si fonda sulla partecipazione attiva dei bambini all'esperienza proposta. Dove necessario si può fare ricorso a strategie educative per l'individualizzazione e la personalizzazione gradatamente più speciali, come quelle derivanti dalle sperimentazioni nell'ambito dell'analisi del comportamento (Applied Behavior Analysis – ABA), che derivano dall'approccio neo-comportamentale della psicologia cognitiva e possono consentire l'acquisizione e la generalizzazione di comportamenti adattivi (Ianes, 2006; Ianes, Cramerotti, 2008). In presenza di bambini con deficit comunicativi importanti si possono mettere in campo le strategie della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA)

che prevede l'uso di procedure, strumenti, dispositivi con uscita in voce, immagini, parole, simboli o gesti, volti a compensare le difficoltà di comunicazione espressiva e ricettiva (Cafiero, 2009; Cottini, 2017). In quest'ottica possono essere utilizzati anche gli INbook, libri in simboli che utilizzano strumenti di comunicazione aumentativa alternativa per un adattamento e una traduzione del testo scritto in modo che, attraverso il continuo rimando all'immagine, il bambino possa essere facilitato nella comprensione di quanto l'adulto legge. Per rimanere coerenti con un approccio inclusivo va sottolineato che l'uso di specifici strumenti e metodologie dovrebbe essere sempre declinato all'interno delle normali attività di piccolo e grande gruppo e mai assumere il carattere di un intervento riabilitativo in rapporto uno ad uno con l'insegnante.

Gli educatori, gli insegnanti e le persone che fanno parte del contesto educativo dovrebbero impegnarsi in maniera collegiale e a diverso titolo nei processi inclusivi di tutti gli alunni, creando un sostegno diffuso ed evitando di delegare allo scopo un'unica, specifica figura di riferimento (D'Alonzo, 2016). Tutti gli insegnanti e gli educatori dovrebbero allora prendere parte attiva nella strutturazione di percorsi di personalizzazione che tengano conto delle peculiarità di ogni bambino, cercando così di rispondere ai bisogni di tutti; in presenza di bambini con disabilità certificata è necessario coinvolgere attivamente nel progetto educativo tutti gli attori della comunità educante, compresi collaboratori scolastici, famiglie e, dove presenti, assistenti educativi e operatori socio-sanitari, attraverso l'assegnazione di ruoli ben definiti, anche in base alle competenze e alle attitudini personali. Solo in questo modo è possibile infatti superare i deleteri meccanismi di delega in bianco all'insegnante di sostegno e di deresponsabilizzazione che rischiano di ostacolare i processi inclusivi (Ianes, 2014).

L'osservazione sistematica dovrebbe essere utilizzata per riuscire a cogliere le dinamiche relazionali potenzialmente trasformative, per rilevare bisogni e specificità dei bambini e per progettare adeguati interventi educativi. Un'attenzione particolare andrebbe rivolta anche alla conoscenza e all'osservazione del comportamento non verbale dei bambini e del proprio, oltre che all'uso consapevole del linguaggio del corpo nelle relazioni (Mignosi, 2007; 2016).

Gli adulti poi dovrebbero fare in modo che tutti i bambini vedano se stessi e il loro background valorizzato nella scuola, nei materiali, nelle comunicazioni e nei riferimenti alla loro conoscenza familiare all'interno delle attività di apprendimento e di gioco (Booth, Ainscow, 2011, trad. it 2014; EASNIE, 2017). Sarebbe quindi utile che la sensibilizzazione alle differenze fosse oggetto di una progettazione condivisa, volta a favorire processi di decentramento e accoglienza. È possibile ad esempio dare visibilità alle lingue di origine dei bambini con background migratorio attraverso la conoscenza e l'uso nel gioco e nelle routine di alcune parole della lingua del paese di provenienza, attraverso la narrazione di fiabe e storie che mirino a comprendere altri punti di vista e non tanto a «far acquisire informazioni «esotiche»» (Bondioli, Ferrari, 2008, p. 89). Si può allo scopo allestire in sezione uno scaffale multiculturale (Ongini, 1999), uno spazio dedicato a testi e altri materiali utili per educare alla lettura in prospettiva plurilingue e interculturale (Silva, 2011; Paone 2022). Gli stakeholder presenti nel servizio dovrebbero comunemente concorrere a creare un clima disteso e collaborativo, dove tutti possano essere considerati con rispetto e siano valorizzati e sostenuti. I bambini, considerati come interlocutori competenti e attivi, dovrebbero fare esperienza dell'essere visti e riconosciuti non solo come portatori di bisogni ma anche come soggetti di diritti, tra cui quello di sentirsi liberi di esprimere la propria opinione, certi di essere ascoltati con attenzione al di là delle distinzioni di genere, status, provenienza.

Infine si ritiene necessaria una riflessione partecipata sugli atteggiamenti nei confronti delle diversità, volta anche ad identificare i propri eventuali pregiudizi, nella consapevolezza che le disabilità possono sorgere nell'interazione tra le persone e il loro ambiente, ma possono anche



essere interamente prodotte dagli atteggiamenti discriminatori e dalle barriere istituzionali.

Elemento indispensabile per una qualificazione dei servizi in chiave inclusiva risulta essere l'impegno da parte di educatori ed insegnanti tutti, nella formazione e professionalizzazione continua nelle tematiche dell'educazione inclusiva.

### *6. I rapporti con le famiglie*

Per realizzare servizi che siano in grado di incoraggiare la partecipazione, rafforzare l'inclusione sociale e accogliere la diversità, un altro fattore chiave risiede, come chiaramente ribadito all'interno del già citato rapporto della Commissione Europea *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood education* (Commissione Europea, 2014, trad. it. 2016), nel coinvolgimento attivo delle famiglie all'interno dei servizi e delle scuole dell'infanzia: i servizi devono allora essere aperti alla negoziazione delle pratiche educative insieme alle famiglie dei bambini che li frequentano, per garantire una graduale transizione dall'ambiente familiare a quello del servizio, se è vero, come ha sostenuto Bronfenbrenner (1974, trad. it. 1986), che una condizione fondamentale di sviluppo risiede nella sinergia tra gli ambienti di vita che l'individuo in via di sviluppo attraversa. Risulta allora necessario che «istituzioni educative e famiglie costruiscano non solo trame relazionali ma anche un lavoro in comune da farsi secondo criteri analoghi in modo da tessere un'organizzazione il più possibile unitaria tra quanto succede a casa e nei contesti educativi extradomestici» (Bondioli, 2010, p. 49).

Si mette inoltre in evidenza nel documento la centralità del coinvolgimento delle famiglie nella co-costruzione delle pratiche educative, affinché esse risultino maggiormente rispondenti alle esigenze dei bambini e dei genitori. Questo lavoro di costruzione comune dovrebbe avvenire attraverso una collaborazione paritaria che preveda la presenza di strutture democratiche, ma anche la disponibilità di educatori ed insegnanti a rileggere ed eventualmente mettere in discussione le pratiche educative tradizionali e consolidate. Poco più avanti inoltre si specifica come

[...] il coinvolgimento di genitori e professionisti (educatori, insegnanti) in progetti di ricerca partecipativa che prevedono la negoziazione di significati e valori condivisi sia un fattore chiave nel determinare il successo delle buone pratiche inclusive, in quanto tale coinvolgimento favorisce una "sperimentazione educativa a partire dal basso" che contribuisce a rendere sostenibile il cambiamento all'interno dei servizi (European Commission, 2014, trad. it. 2016, p. 48).

I servizi per l'infanzia inoltre costituiscono per i bambini e per i loro familiari il primo passaggio dalla vita domestica, caratterizzata dall'intimità dei rapporti familiari, verso una socialità più estesa, fatta di esperienze e relazioni nuove con coetanei e adulti. Dovrebbero essere luoghi di scambio, confronto, partecipazione tra insegnanti e genitori, i quali, pur con ruoli e vissuti differenti, si incontrano sul terreno comune del benessere e della qualità della vita dei bambini (Bondioli, 2010). Una solida alleanza educativa consente di porre le basi per la creazione di una rete di relazioni supportante per i bambini, soprattutto per quelli che vivono particolari situazioni di difficoltà, se è vero, come sostiene Canevaro, che «chi cresce nell'interdipendenza allargata può evolvere in un progetto. Chi invece cresce nell'interdipendenza ristretta, diventa dipendente senza progetto» (2017, p.14).

All'interno della relazione con i genitori del bambino, educatori ed insegnanti possono svolgere un'importante funzione promozionale riguardo a progetti, iniziative, proposte, decisioni, oltre che una funzione contenitiva, nella misura in cui sono in grado di accompagnarli verso il superamento dell'ansia connessa alla separazione e delle paure che il proprio bambino non sia in grado di "farcela da solo". Possono infine contribuire ad attenuare il senso di solitudine che

molti genitori vivono, incoraggiando e condividendo percorsi verso l'autonomia e l'emancipazione dei propri figli, che talvolta si configurano come problematici (Caldin, 2016). Anche le famiglie che vivono particolari situazioni di difficoltà, quando adeguatamente sostenute dalla comunità sociale e civile nei momenti di maggior criticità, sono in grado di attivare potenzialità e risorse per giungere nel tempo ad un equilibrio dinamico e per aprirsi al futuro (Pavone, 2009).

Quanto detto può essere riassunto dalle parole che la madre di un bambino con disabilità di tre anni indirizza all'insegnante si sostegno, al termine del primo anno di frequenza della scuola dell'infanzia, cercando di dar voce al proprio bambino, ma dicendo molto anche delle proprie paure, del percorso fatto insieme e delle speranze riposte nel futuro:

Cara maestra, quando è iniziata la scuola io non camminavo ed ero un po' preoccupato che non ci fosse nessuno per me e...invece...E invece sei arrivata tu. Non ti conoscevo eppure sapevo di potermi fidare di te. All'inizio penso di averti reso le cose un po' difficili (scusa, non volevo!!!), ma tu eri lì, mi hai capito, consolato, coccolato, insegnandomi tante cose. Grazie. Spero che un giorno, quando ci rinvieremo (perché so che prima o poi ci rivedremo da qualche parte), potrò correrti incontro e raccontarti di me (Antonella, mamma di Matteo, 2011).

## 7. Conclusioni

L'istituzione del sistema di educazione e cura dell'infanzia, insieme alla pubblicazione dei relativi documenti programmatici, ci riporta sul piano del macrosistema: sul piano cioè delle politiche educative e dei sistemi culturali e valoriali di cui sono espressione.

In quest'ottica è possibile affermare che le Linee guida pedagogiche per lo 0-6 e gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, recentemente pubblicati, appaiono orientati da valori coerenti alla prospettiva inclusiva delineata. Intanto essi muovono da una particolare idea di bambino e dichiarano esplicitamente il riferimento ai diritti che ad esso vanno garantiti:

I bambini hanno diritto al rispetto, ad essere visti come persone e valorizzati ognuno nella propria particolarità e unicità, al di là di qualsiasi idea uniforme e stereotipata. Tale diritto accoglie e valorizza tutte le caratteristiche individuali, comprese quelle legate alla provenienza geografica, al contesto economico, sociale, culturale di appartenenza o alle condizioni di salute. I bambini hanno diritto a essere sostenuti nei loro percorsi di crescita da figure adeguatamente preparate e in ambienti accoglienti e propositivi, capaci di allargare l'esperienza e promuovere le potenzialità di ciascuno (MIUR, 2021, p. 12).

I valori fondativi espressi nelle Linee guida poi sono quelli dell'accoglienza, della valorizzazione delle potenzialità e delle differenze, del rispetto, della libertà, della responsabilità, della parità di genere, della pace (MIUR, 2020). Si tratta di valori costituzionali non negoziabili e che richiamano quelli che Booth e Ainscow indicano come cruciali per innescare e sostenere strutture, attività e processi inclusivi nelle scuole: «uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza» (Booth, Ainscow, 2000, trad. it. 2014, p. 50).

Se nelle linee guida la dimensione dell'inclusione viene declinata in uno specifico paragrafo, nel quale la si approfondisce in riferimento i bambini con disabilità e con bisogni educativi speciali, negli Orientamenti invece essa informa trasversalmente il documento in molte delle sue articolazioni ed è rivolta a tutti i bambini, cui va parimenti garantito il diritto a luoghi di cura ed educazione di qualità:

Ogni bambino ha i suoi tempi e i suoi modi di crescere e le indicazioni generali sono semplicemente riferimenti possibili per progettare relazioni e contesti educativi capaci di sintonizzarsi con le inclinazioni e le esigenze peculiari di ognuno, di qualsiasi natura esse siano. Un ambiente inclusivo non può far parti eguali tra diseguali e pertanto risulta in ogni caso necessario, in questa delicata fascia di età, modulare relazioni, contesti e occasioni di esplorazione, scoperta e apprendimento (MIUR, 2021, p.12).

Come sottolinea Bondioli (2018) la nuova normativa che istituisce il Sistema Integrato 0-6 offre importanti opportunità sul piano pedagogico, «opportunità che, se supportate dalla volontà politica di renderle operative, costituiscono un valido supporto per migliorare la qualità delle diverse realtà educative che accolgono i bambini prima del loro ingresso nella scuola primaria» (ivi, pp. 19-20). Ma, come abbiamo visto, rappresenta anche un'occasione per riconfigurare in chiave inclusiva il sistema stesso, realizzando così, attraverso un curriculum olistico, un contesto educativo di cura e benessere per tutti i bambini e le bambine, capace di valorizzare e accogliere le specifiche differenze di cui tutti sono portatori (Macinai, 2016) e al contempo di individuare e rimuovere i possibili ostacoli al gioco, all'apprendimento ed alla partecipazione.

#### Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006): Inclusion and the standards agenda: negotiating policy in England. *International Journal of Inclusive Education*, n. 4-5, pp. 295-308.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2008): *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (2009): *ERVIS. Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (2010): *Valutare la realizzazione del progetto educativo: un'esperienza condivisa tra genitori e insegnanti della scuola dell'infanzia*. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di): *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma: Junior.
- Bondioli A. (2018): *Opportunità pedagogiche del servizio integrato 0-6: considerazioni a partire dal "Quality Framework" e dalle Indicazioni nazionali 2012*. In F. Falcinelli, V. Raspa (a cura di). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: Francoangeli.
- Bondioli A., Savio D. (2017): *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Booth T., Ainscow M., Kingston D. (2006): *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2011): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Trad. it. Roma: Carocci, 2017.
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bruni E. M. (2019): *Pedagogia e inter-cultura. Tre possibili chiavi di lettura*. In E. M. Bruni (a cura di): *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Cafiero J. M. (2009): *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo*. Trento: Erickson.
- Caldin R. (2016): I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society*, n. 2, pp. 106-126.
- Canevaro A. (2017): Riconoscersi in un progetto inclusivo. In E. Malaguti: *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017): *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Council of the European Union (2011): *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Official Journal of the European Union, C. 175/8, pp. 8-10.
- Covelli A. (2016): *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*. Roma: Aracne.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015): *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.

- D'Alonzo L. (2016): *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018): *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017a): *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools - Final Summary Report*. Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017b): *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool*. Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission (2014): *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Trad. it. Bergamo: Zeroseiup, 2016.
- European Commission (2021): *Toolkit for inclusive early childhood education and care. Providing high quality education and care to all young children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardou C. (2012): *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2015.
- Glass D., Meyer A., Rose D. H. (2013): Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, n. 83, pp. 98-119.
- Goussot A. (2015): Oltre la medicalizzazione, tornare ad educare. *Educazione Democratica*, n. 9, pp. 11-45.
- Ianes D. (2006): *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. (2008): *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Macchia V. (2008): *La Didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Macinai E. (2016): *Servizi per l'infanzia nella società democratica complessa*. In C. Silva (a cura di): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 259-267.
- Malaguti E. (2017): *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Medeghini R. (2011): *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*. In R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di): *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 95-127.
- Medeghini R. (2018): *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D. Marra, R. Medeghini (2018), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G. (2009): *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Brescia: Vannini.
- Mignosi E. (2016): Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto bambino al nido. *Teorie pedagogiche e pratiche educative*, Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", n. 2, pp. 3-20.
- Mignosi E. (2007): *Corpo, Movimento e stati psichici, l'osservazione del non verbale dei bambini*. In A. Bondioli (a cura di): *L'osservazione in campo educativo*. Bergamo: Junior, pp. 97-124.
- MIUR (2020): *Linee pedagogiche per il Sistema integrato "zerosei"* – Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017).
- MIUR (2021): *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* – Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017).
- Nussbaum, M. (2002): Capabilities and social justice. *International Studies Review*, n.2, pp. 123-135.
- Ongini V. (1999): *Lo scaffale multiculturale*. Milano: Mondadori.
- Paone F. (2022): *Pratiche pedagogiche di inclusione nel sistema 0-6 fra bilinguismo e bisogni linguistici specifici: leggere in tante lingue*. In M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di): *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 37-40.

- Pavone M. (a cura di) (2009): *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Sen, A. K. (1999): *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (2009): *Capability: Reach and Limits*. In E Chiappero Martinetti (a cura di): *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milano: Feltrinelli.
- Silva C. (2011): *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Silva C. (2016) (a cura di): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: Edizioni ETS.
- Slee R., Allan J. (2001): Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. *International Studies in Sociology of Education*, n. 2, pp.173-192.
- Terzi L. (2009): *L'approccio delle capacità applicato alla disabilità: verso l'ingiustizia nel campo dell'istruzione*. In E. Tubaro, G. Borgnolo (a cura di): *ICF e convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson, pp.55-64.
- UNESCO (2011), *Interregional and Regional Perspectives on Inclusive Education: Follow up of the 48th Session of the International Conference on Education*. Parigi: UNESCO.
- United Nation (2006), *Convention on the Right of Person with Disabilities*. New York: United Nations.
- United Nations (2015), *Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*. New York: United Nations.

