

Formare le competenze relazionali e comunicative per promuovere l'accoglienza delle famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali nei servizi educativi per la prima infanzia¹

Valentina Pennazio², Franco Bochicchio³

Abstract

A partire dagli esiti di una ricerca condotta in Liguria con le famiglie di bambini con disabilità e con gli educatori dei nidi d'infanzia, il contributo intende ragionare sull'importanza di sviluppare buone competenze relazionali e comunicative negli educatori dei servizi per la prima infanzia. Gli esiti della ricerca mettono infatti in evidenza come la scelta delle famiglie di far frequentare al loro bambino con disabilità il nido d'infanzia dipenda, più che dalle conoscenze specifiche sulla disabilità, dalle modalità con le quali gli educatori sanno accogliere i genitori, sostenerli e coinvolgerli nella realizzazione dell'esperienza educativa. L'importanza di sviluppare le cosiddette *soft skills* pone alcuni interrogativi intorno ai quali si cerca di ragionare nel contributo. In particolare ci si domanda se gli attuali corsi universitari riescano a favorire lo sviluppo di tali competenze e quali metodologie didattiche dovrebbero essere incentivate per raggiungere questo scopo.

Parole chiave: competenze relazionali, comunicazione, famiglie, nido d'infanzia, inclusione.

Abstract

Starting from the results of a research conducted in Liguria with families of children with disabilities and with nursery educators, the contribution intends to reflect on the importance of developing good interpersonal and communicative skills in educators of early childhood services. The results of the research in fact highlight how the choice

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte degli Autori (*per la suddivisione specifica dei paragrafi si rimanda alle note 1 e 2, N.d.R.*).

² Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, è Autrice dei seguenti parr. e sottoparr.: 1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.

³ Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione (Disfor) dell'Università degli Studi di Genova, è Autore dell'*Introduzione* e delle *Conclusioni*.

of families to allow their child with disabilities to attend the nursery depends, rather than on specific knowledge on disability, on the ways in which educators know how to welcome parents, support them and involve them in the realization of the educational experience. The importance of developing soft skills raises some questions around which we try to reason in the contribution. In particular, we want to understand if the current university courses manage to encourage the development of these skills and which teaching methodologies should be incentivized to achieve this goal.

Keywords: relationship skills, communication, families, ECEC services 0-3, inclusion.

Introduzione

Il D.lgs. 65/17 sul sistema educativo integrato 0-6 e il successivo D.M. 378/18 definiscono il profilo e i titoli di accesso alla professione di educatore nei servizi per l'infanzia (0-3). Secondo la prospettiva del legislatore, l'educatore dei servizi educativi per l'infanzia, in una logica di lavoro collegiale, di collaborazione e confronto con le famiglie, ha il compito di: «predisporre i contesti educativi, progettare e realizzare attività volte a sviluppare, nelle bambine e nei bambini da zero a tre anni, le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento in un adeguato ambiente affettivo, ludico e cognitivo» (D.lgs. 65/17; D.M. 378/18).

Risulta evidente che, per far fronte a tali richieste, le competenze da sviluppare siano molteplici e spazino dall'ambito teorico a quello pratico, riflessivo e relazionale con conoscenze riguardanti: lo sviluppo infantile da zero a tre anni di età e le connesse attività di cura, educazione e socializzazione; l'ambito storico-legislativo con un focus sul pensiero, sulla storia, sulla normativa e sul funzionamento delle istituzioni educative per la prima infanzia; la dimensione metodologica con particolare attenzione all'esperienza del gioco e alle diverse modalità di espressione; l'ambito osservativo valutativo volto all'identificazione di condizioni di rischio, ritardo, disagio e disturbo nello sviluppo ma, anche, delle potenzialità su cui fare leva; la pratica progettuale-documentativa con conoscenze relative alla progettazione, organizzazione e valutazione dei contesti e delle attività educative per la prima infanzia (in linea con gli Orientamenti educativi nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, di cui all'articolo 5 del D.lgs. 65/17) e, per concludere, la dimensione relazionale e comunicativa con particolare riferimento al sostegno alla genitorialità e alla promozione della relazione con le famiglie.

L'*European Quality Framework for ECEC* (2012-2014) per la qualificazione dei servizi 0-6 parlando di accessibilità dei servizi pone l'accento

sulla necessità di incoraggiare la piena partecipazione dei bambini a rischio di esclusione sociale e delle loro famiglie facendo leva sull'analisi dei bisogni territoriali, sulla revisione delle priorità nell'elaborazione dei criteri di accesso, su un maggiore coinvolgimento e partecipazione dei servizi socio-sanitari e socio-culturali. Altro elemento che viene sottolineato come prioritario è la formazione iniziale e in servizio del personale educativo ritenuta cruciale nel promuovere il successo degli interventi educativi e la partecipazione delle famiglie alla vita del servizio.

Il contributo intende orientare la riflessione su questi ultimi aspetti con l'obiettivo di porre in evidenza gli elementi di specificità che caratterizzano la competenza relazionale e comunicativa degli educatori che svolgono la loro pratica professionale nell'ambito dei servizi educativi per la prima infanzia. Nel corso della trattazione l'attenzione viene posta su due principali dimensioni della suddetta competenza: una contenutistica, procedurale e strumentale necessaria non solo per predisporre ma, anche, gestire una relazione in maniera ottimale (in particolare con le famiglie e in generale con la totalità degli attori protagonisti della scena educativa) e, l'altra, trasversale maggiormente connessa a «quelle attitudini e atteggiamenti che non sono tipici di una determinata professione, eppure ritenuti ugualmente importanti per esercitarla con efficacia» (Cornacchia, 2020, p. 72). Su questa dimensione viene a determinarsi la specificità della competenza relazionale-comunicativa in rapporto al contesto professionale tipico dei servizi educativi per la prima infanzia.

L'accostamento tra queste due dimensioni, può essere ricondotto, concordando con Cornacchia (2020), alla differenza esistente tra una razionalità tecnica, di stampo positivista e una riflessione in divenire su cui lo stesso Schön (1987, trad. it. 2006) ha insistito identificando la prima sufficiente per governare pratiche standardizzate e generalizzabili, la seconda necessaria per affrontare «la complessità e l'imprevedibilità tipica dei contesti educativi, in cui è richiesto di abbandonare i tracciati della razionalità tecnica per elaborare teorie su casi unici e irripetibili» (Cornacchia, 2020, p. 72).

In virtù di queste considerazioni, il contributo sottolinea dunque, la necessità di formare le competenze relazionali e comunicative degli educatori che operano nei servizi educativi per la prima infanzia focalizzando da un lato, la dimensione di complessità (determinata dalla presenza di molteplici bisogni educativi speciali) che attualmente risulta essere tipica di tali contesti e recuperando dall'altro, in relazione a tale complessità, sia la posizione delle famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali sul ruolo svolto dalle competenze relazionali e comunicative mostrate

dagli educatori nel farle sentire accolte, comprese, dotate di potenzialità pedagogiche ed educative, parte di un progetto comune e del servizio stesso, sia la posizione degli educatori fondamentale per comprendere come tali competenze si concretizzino nella pratica.

Il pensiero estrapolato dalle dichiarazioni delle famiglie e degli educatori offre indubbiamente spunti interessanti per ragionare in maniera più attenta su ciò che, a livello accademico, occorre proporre agli educatori in formazione per raggiungere quelle competenze trasversali necessarie per agire con efficacia nei futuri contesti educativi professionali rivolti all'infanzia.

1. Il problema formativo

Nelle linee introduttive del contributo si è avuto modo di osservare come il legislatore nell'identificare il profilo professionale dell'educatore che opera nei servizi per la prima infanzia abbia posto l'accento sull'acquisizione di competenze di "alto livello" articolate cioè, in termini aristotelici, nel triplice piano teorico, pratico, poietico (Lombardi, 2017) e raggiungibili solo mediante una formazione specifica ricondotta, a partire dall'attivazione dei percorsi previsti dal DM 378/18 da parte delle Università, alla Laurea in Scienze dell'educazione (L-19) con indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia (come da allegato B al DM 378/18) e/o alla laurea in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari regolamentato sempre dal DM 378/18.

Se un percorso universitario di questo tipo è in grado di agire, indubbiamente, sulla dimensione relativa ai contenuti di conoscenza, fornendo una buona cornice teorica a cui poter fare riferimento nella futura pratica professionale, è indispensabile domandarsi se, allo stesso modo, riesca a garantire anche la formazione di quelle competenze trasversali (in particolare relazionali e comunicative) non riducibili a una sola conoscenza teorica. L'avvio di un processo di riflessione finalizzato a identificare le modalità più consone per formare tali competenze negli educatori diventa necessario spostando, conseguentemente, il discorso su un piano più generale di innovazione delle pratiche universitarie.

Le competenze trasversali, di cui verrà fornito un approfondimento teorico nel corso dei successivi paragrafi, seppur presenti e indispensabili in ogni professione acquistano, come già anticipato, in relazione a ognuna di queste, una specificità che rimanda sia al possesso di

conoscenze (teorie e strumenti) per meglio applicarle nel contesto di riferimento, sia a predisposizioni personali (quale tratto specifico della competenza in sé).

2. *La competenza relazionale: un inquadramento teorico*

Per comprendere gli elementi inclusi nella competenza relazionale e comunicativa, è necessario recuperare brevemente le posizioni rintracciabili in letteratura in relazione al concetto di competenza in generale e alla sua declinazione trasversale.

Chianese (2011) individua molteplici definizioni del concetto di competenza, suddivise in domini e, dato il carattere situato della stessa competenza, si sofferma sulla necessità di privilegiare, nella sua formazione, l'esercizio in situazione.

Alcuni autori (Spencer, Spencer, 1993) hanno identificato la competenza come una caratteristica intrinseca individuale che, in maniera del tutto casuale, si collega ad una performance efficace o superiore in un'attività e che viene misurata facendo riferimento a un criterio stabilito. L'immagine, a cui gli stessi autori hanno fatto riferimento per meglio descriverla, è stata quella dell'*iceberg* che, per la presenza di una parte emersa e una sommersa, identifica in maniera esemplificativa il divario fra conoscenze, abilità, performance (ciò che si vede) e disposizioni individuali comprendenti la motivazione, l'immagine di sé, il senso di autoefficacia (ciò che non è direttamente visibile). Ragionando in un'ottica formativa, questa definizione di competenza induce a ritenere che i percorsi formativi promossi dalle Università possano contribuire principalmente alla maturazione di una sola dimensione della competenza, quella legata alle conoscenze mentre le disposizioni interne stabili si inserirebbero nella biografia ed esperienze di vita che segnano la personalità di ogni persona (Cornacchia, 2020) e, dunque, più difficilmente raggiungibili attraverso percorsi di insegnamento.

Differente è la posizione sostenuta da Le Bortef (2000) secondo cui la competenza implica una capacità di azione-reazione in rapporto ad una determinata situazione e in un preciso contesto (carattere situato) allo scopo di realizzare una *performance* per cui diventa necessario mobilitare tanto le risorse interne che quelle esterne. Come ben evidenziato da Cornacchia (2020) azione e reazione sono elementi che implicano tanto «l'intenzionalità nel portare avanti un'azione, quanto la capacità di vagliare la stessa situazione e, all'occorrenza, modificare il proprio

comportamento in maniera riflessiva per meglio rispondere alle richieste del contesto» (p. 74).

Risulta evidente il richiamo alle posizioni sostenute da Schön (1987, trad. it. 2006) sull'importanza di formare professionisti riflessivi capaci di leggere la situazione per meglio adattare il proprio comportamento relazionale. In questo senso, i percorsi formativi universitari possono esercitare la dimensione interna stabile adottando specifiche metodologie didattiche.

Dalle posizioni analizzate risulta evidente il significato complessivo della competenza, ma quale peculiarità possono essere rilevate in riferimento alle competenze trasversali (le cosiddette *soft skills*) nelle quali vengono ricondotti gli aspetti relazionali e comunicativi? In termini molto generali queste competenze sembrano scaturire dalla combinazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali risultando aspecifiche e trasferibili da un ambito ad un altro e capaci di acquisire, successivamente, una specificità in rapporto al contesto di applicazione.

Nel tentativo di trovare una definizione che le definisca nel dettaglio emerge come, nell'ambito della letteratura del settore, non esista una posizione condivisa e molteplici siano le prospettive di categorizzazione rintracciabili (Biasin, Pacquola 2019; Chignoli, Carbone, Carotenuto, Leone e De Lorenzi, 2020; Cornacchia, 2020). In un interessante lavoro di approfondimento sull'argomento, Biasin e Pacquola (2019) evidenziano come la stessa dicitura con cui ci si riferisce a tali competenze sia differente in relazione a ambiti territoriali diversi. Gli stessi autori, richiamando le posizioni di Duc e collaboratori (Duc, Perrenaud, Lamamra, 2018) si chiedono se le competenze trasversali siano dei «prerequisiti innati oppure il risultato acquisito a posteriori grazie a percorsi di apprendimento e socializzazione» (p. 213). Infatti, se da un lato tali competenze sembrano essere legate a una *performance* osservabile e misurabile, dall'altro «appaiono connesse all'individuo di cui rilevano un insieme di disposizioni interne, attitudini, di qualità o capacità personali» (Biasin, Pacquola, 2019, p. 213). Come sostiene Cornacchia (2020) l'orientamento deve essere «di mediazione dal momento che una posizione innatista negherebbe qualsiasi efficacia dei percorsi formativi mentre la posizione opposta ricondurrebbe tutto alla formazione» (p. 77).

Altro elemento di riflessione riguarda «la connotazione di estensività e trasferibilità delle competenze trasversali che si atualizzano in rapporto a un contesto professionale specifico risultando però allo stesso tempo tratto generale e decontestualizzato che accomuna ambiti e situazioni differenti» (Biasin e Pacquola, 2019, p. 213).

A partire dalle suddette evidenze, i corsi di studi Universitari e, nel caso specifico indagato, quelli di Scienze dell'educazione, sono chiamati a innescare processi di innovazione della didattica per consentire agli educatori in formazione di acquisire quelle competenze relazionali e comunicative che rappresentano, complessivamente, un «a priori dell'agire pedagogico» (Cornacchia, 2020, p. 78) e rendono possibile gestire processi relazionali con le famiglie, i bambini, l'*équipe* di lavoro; agire nella complessità e nell'imprevisto; trovare soluzioni creative e non standardizzate adeguate allo specifico contesto. L'azione dell'educatore si sostanzia dunque nella relazione educativa, con tutto quello che ciò comporta in termini di soggettività e immaterialità degli esiti (Oggoni, 2019; Tramma, 2018).

2.1 Competenze relazionali e comunicative e bisogni educativi speciali

Se, come detto in precedenza, le competenze trasversali relazionali e comunicative sono fondamentali per agire in situazioni permeate da complessità, risulta evidente come queste diventino imprescindibili per promuovere l'accoglienza delle famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali all'interno dei servizi per la prima infanzia (con particolare riferimento al nido d'infanzia). Saper gestire in maniera efficace l'incontro e il dialogo con i genitori di bambini con disabilità che, come dimostrato da ricerche del settore (Cesaro, 2015; Dettori, Pirisino, 2017; Pennazio, 2017) molto spesso si accostano a questi servizi con diffidenza, disagio, timore, rappresenta il motore in grado di innescare quella relazione di fiducia che spinge le stesse famiglie a scegliere un nido d'infanzia come esperienza e opportunità di crescita e sviluppo per il proprio bambino. La capacità dell'educatore di far sentire la famiglia accolta, compresa nei suoi bisogni fin dal primo incontro, diventa l'elemento indispensabile per avvicinarsi in maniera rispettosa e poi agganciare i genitori che vivono le comuni ansie da separazione dal figlio in maniera maggiormente amplificata in presenza di un bisogno educativo speciale. La situazione può complicarsi ulteriormente quando, ad esempio, la famiglia da accogliere sperimenta una doppia appartenenza: proviene da un contesto migratorio e sperimenta contemporaneamente la condizione di disabilità (Bini, 2017; Bolognesi, 2010; Caldin, 2012; Silva *et al.*, 2020). In presenza di siffatte realtà solo l'educatore in possesso di una solida competenza relazionale/comunicativa può far sentire la famiglia accolta, compresa. Può guidarla inizialmente nella scelta del servizio come esperienza edu-

cativa e formativa per il proprio bambino e, successivamente, aiutarla ad acquisire nuove prospettive con le quali rivolgere lo sguardo verso il proprio bambino, andando oltre la condizione di disabilità per riscoprirne le potenzialità presenti attuando, conseguentemente, una relazione capace di abbandonare la dimensione medica/riabilitativa per abbracciare quella educativa e pedagogica.

Se, dunque, in una prima fase le competenze relazionali degli educatori giocano un ruolo fondamentale nella creazione del legame di fiducia con la famiglia, successivamente diventano indispensabili per offrire un sostegno alla genitorialità e alimentare la corresponsabilità educativa.

Nel tentativo di chiarire le potenzialità insite nel possesso da parte degli educatori di solide competenze relazionali e comunicative e i rischi che derivano da una loro assenza, vengono presi in considerazione, come punto di partenza, gli esiti di un percorso di ricerca condotto nei nidi d'infanzia della Liguria con le famiglie di bambini con disabilità e gli educatori. L'analisi dei punti di vista delle famiglie mette in evidenza le dimensioni proprie della competenza relazionale-comunicativa degli educatori coinvolte nella creazione del legame di fiducia mentre l'analisi delle considerazioni degli educatori aiuta a comprendere le modalità attraverso le quali le suddette competenze si esplicano nella prassi indirizzando il pensiero sulle metodologie didattiche che, a livello universitario dovrebbero essere adottate per favorirne lo sviluppo.

3. Spunti di riflessione da un percorso di ricerca

La ricerca empirica e interpretativa condotta negli anni 2014-2016 nella regione Liguria, ha avuto come finalità quella di identificare le variabili coinvolte nella scelta della famiglia di far/non far frequentare il nido d'infanzia al proprio bambino con disabilità (per una trattazione esaustiva sull'argomento consultare Pennazio, 2017). L'analisi di queste variabili ha portato a identificare le caratteristiche che un servizio educativo per l'infanzia come il nido deve avere per essere realmente inclusivo. Tra le variabili individuate un ruolo fondamentale è stato attribuito, sia dalle famiglie che dagli educatori, alle competenze relazionali/comunicative mostrate dai professionisti dei servizi educativi (nidi d'infanzia) fin dal primo incontro.

Sono state selezionate 12 famiglie di cui sei che avevano optato per la scelta del nido per il loro bambino con disabilità e sei che avevano optato per la scelta opposta.

Il campione è stato selezionato con la collaborazione dei centri di riabilitazione presenti nel territorio e frequentati dai bambini con disabilità. È stata chiesta un'adesione volontaria alle famiglie senza considerare altre variabili se non quelle legate all'età del proprio bambino (0-3) (come definito nel disegno di ricerca).

Sono state predisposte tre tracce di intervista rispettivamente per:

- genitori che avevano optato per la scelta del servizio nido per il loro bambino;
- genitori che non avevano optato per tale scelta;
- educatori.

Le interviste semi-strutturate sono state svolte rispettando i principi (anonimato, utilizzo dei dati solo a fine di ricerca ecc.) previsti dall'attuale normativa sul rispetto della *privacy*. Nello specifico, le interviste alle famiglie hanno avuto come finalità quella di far emergere le motivazioni che le avevano indotte a scegliere il nido come esperienza educativa/formativa per il proprio bambino con disabilità (o una rivalutazione della scelta effettuata) e, quindi, il riconoscimento da parte loro del valore di questa istituzione.

Le interviste agli educatori e agli insegnanti hanno avuto come finalità quella di indagare tra una serie di elementi, le modalità di "cura della relazione" con le famiglie che, per essere efficaci, si era ipotizzato, avrebbero dovuto prevedere una continua ridefinizione, necessaria per rispondere adeguatamente alle incertezze, alle paure, ai bisogni da queste manifestati. L'accento è stato posto in particolare sulla tipologia di interazione e collaborazione fra educatori/famiglie che si innesca in presenza di un bambino con disabilità sulle modalità di cura della relazione sistemica con le famiglie, con il bambino, con il bambino e gli altri bambini, con i servizi.

Essendo la prevalenza di materiale raccolto di tipo narrativo, l'analisi è stata effettuata secondo la metodologia della *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012) portando all'identificazione di una serie di categorie e sottocategorie prevalenti. Di seguito vengono argomentati solo i risultati relativi alla categoria relazione/comunicazione ricavati dall'analisi delle interviste rivolte ai genitori e agli educatori.

Dall'incrocio delle risposte fornite dalle famiglie e dagli educatori sono stati evidenziati una serie di nuclei concettuali che guidano verso la progettazione di un nido inclusivo tra questi l'attenzione viene posta sul "curare la relazione con la famiglia". I contenuti narrativi di questa categoria indicano che, in linea generale, le famiglie devono sentirsi com-

prese nelle loro difficoltà dagli educatori e percepire che in quel luogo il loro bambino riceverà le cure (in senso pedagogico e non terapeutico) (Mortari, 2006; 2009) di cui avrà bisogno. Questo può essere garantito qualora l'educatore mostri disponibilità ad incontrare, ascoltare, accogliere le famiglie e durante l'incontro, dimostri di conoscere la disabilità, saperla gestire, possedere strategie di intervento specifiche e saper proporre attività adeguate al bisogno del bambino.

La tabella seguente (Tab.1) mostra sinteticamente le dimensioni della categoria relazione-comunicazione emerse dalle interviste agli educatori e ai genitori.

Tab. 1 – Dimensioni della categoria *Relazione-Comunicazione*

CATEGORIA RELAZIONE-COMUNICAZIONE	
EDUCATORI	Cura della relazione con se stessi (pedagogie implicite) Cura dell'incontro con la famiglia Creazione di un'alleanza educativa con i genitori Utilizzo adeguato del linguaggio nelle sue molteplici dimensioni Utilizzo di adeguate forme di mediazione
FAMIGLIE	Ascolto sensibile da parte degli educatori Empatia Linguaggio accogliente Sostegno nelle pratiche educative

Gli educatori evidenziano come per innescare una buona relazione con le famiglie in generale sia indispensabile creare innanzitutto una buona relazione con se stessi che implica la capacità di riflettere sulle proprie pedagogie implicite (Musi, 2011), sospendere ogni forma di pregiudizio e avvicinarsi alla famiglia con un'apertura all'ascolto e al dialogo. Questa capacità di portare in superficie le proprie pre-concezioni per scardinarle, tipica di un professionista riflessivo (Schön, 2006, Mortari, 2003), risulta ancora più importante quando la famiglia da accogliere vive l'esperienza della disabilità. In questo caso diventa necessario come educatori fare chiarezza sulla propria idea di bambino, di disabilità e di educazione per restituire alla famiglia un approccio relazionale che si muova verso la promozione di una solida alleanza educativa (Chiosso, 2009; Moletto, Zucchi, 2013). Nella creazione progressiva di questo

legame di fiducia, secondo gli educatori intervistati, giocano un ruolo fondamentale la capacità di ascolto e di dialogo prima ancora delle conoscenze specifiche sulla disabilità. Questo implica non solo conoscere a livello teorico le caratteristiche dell'ascolto (che cos'è e quali caratteristiche presenta) e di gestione del linguaggio (verbale e gestuale) ma anche quelle dell'empatia, che in parte è "caratteristica" innata nella persona e in parte si alimenta attraverso una costante riflessione metaemotiva sul proprio e altrui vissuto emozionale (Bas-Sarmiento *et al.*, 2020).

L'ascolto, l'empatia, l'utilizzo di un linguaggio accogliente vengono evidenziati dalle famiglie come gli elementi cardine che le hanno indotte a scegliere quel determinato nido per il proprio bambino con disabilità. Il sentirsi ascoltati, fin dal primo incontro, nelle proprie ansie e paure, compresi e sostenuti attraverso un linguaggio verbale ma anche gestuale accogliente è identificato dai genitori come l'elemento che ha generato un primo aggancio. Successivamente anche la capacità degli educatori di argomentare nel dettaglio il progetto pedagogico generale del servizio con strategie didattiche inclusive, focalizzate sul bambino, la presenza di un'organizzazione funzionale degli spazi, di materiali pedagogicamente validi e di tempi flessibili, hanno avuto un ruolo determinante nella scelta di quel determinato servizio. Infine, il coinvolgimento attivo delle famiglie nelle scelte educative, nelle attività, nella vita del nido in generale hanno agito da conferma della scelta effettuata generando una continuità di pratiche in contesto domestico (corresponsabilità educativa).

Dall'analisi della categoria relazione-comunicazione possono essere estrapolate alcune riflessioni impiegabili per ripensare i percorsi formativi degli educatori in modo da renderli più funzionali all'acquisizione della competenza relazionale e comunicativa. Alcuni elementi individuati rimandano alla dimensione più conoscitiva altri a quella più esperienziale.

3.1. *Lavorare sulla autoconsapevolezza emotiva*

Ogni relazione educativa implica da parte dell'educatore una consapevolezza dei propri vissuti emotivi, della propria «geografia emozionale» (Mortari, 2002, *passim*) e delle modalità attraverso le quali vengono manifestati mediante il linguaggio e il corpo (Sclavi, 2003; Zonca Colombini, 2019). Tale consapevolezza diventa fondamentale per creare e alimentare progressivamente una buona relazione non solo con l'educando ma anche e soprattutto con le famiglie.

Questa considerazione aiuta a comprendere le motivazioni per cui, nell'ambito di un percorso formativo diventa indispensabile aiutare gli educatori in formazione nel processo di autoanalisi della propria dimensione emotiva al fine di saper riconoscere, accettare, esprimere correttamente le proprie emozioni, comprenderne il senso e all'occorrenza trasformarle (Iori, 2009). Si tratta di una capacità di non facile acquisizione che dimostra la sua indispensabilità quando la complessità del contesto si amplifica ulteriormente come nel caso dell'accoglienza di una famiglia che vive l'esperienza della disabilità del proprio figlio.

In queste situazioni, solo gli educatori capaci di "autocomprensione emotiva autentica" (Contini, 1992) si dimostrano più abili nell'accogliere e decodificare gli stati emotivi dei genitori e sostenerli nel processo di regolazione emotiva (Zonca Colombini, 2019). Come suggerisce Scarzello: «diventare competenti nel decodificare il proprio mondo emotivo dovrebbe rappresentare per le figure educative una priorità formativa inscindibile dalla disponibilità e volontà a lavorare su sé stessi» (Scarzello, 2012, p. 54).

3.2. Lavorare sulle pedagogie implicite (sospendere il giudizio, abbandonare il pregiudizio)

Un'altra dimensione sulla quale diventa indispensabile lavorare nei contesti formativi rivolti agli educatori è quella della creazione della "relazione con sé stessi" intesa come autoriflessione che ogni educatore è chiamato ad effettuare in rapporto alle proprie pedagogie implicite (idea di bambino, di disabilità, di educazione) al fine di contrastare i possibili sentimenti ambivalenti che possono emergere nel momento in cui si entra in relazione con la famiglia e con il bambino. In presenza di una disabilità, infatti, "la creazione della relazione con i genitori suscita spesso nell'educatore l'emergere di sentimenti intensi e contrastanti, a volte carichi di valenza negativa, che devono essere portati in superficie, conosciuti nel loro significato e adeguatamente gestiti al fine di creare una reale alleanza educativa necessaria per la buona riuscita dell'esperienza educativa nel suo complesso" (Mercuriali *et al.*, 2015). Le famiglie, infatti, si differenziano nelle modalità di approccio alla disabilità del figlio: a volte sono maggiormente accomodanti, altre volte eccessivamente aggressive. Il rischio insito nella sottovalutazione e non riconoscenza da parte dell'educatore di sentimenti ambivalenti suscitati dall'incontro con le famiglie, è che questi vengano trasmessi inconsapevolmente ai geni-

tori attraverso azioni, cioè specifici comportamenti verbali (tono della voce) e non verbali (sguardi, mimica facciale) che possono determinare lo strutturarsi di barriere e ostacoli alla buona riuscita della relazione (Mercuriali *et al.*, 2015; Pennazio, 2017) generando un rapporto che può essere espulsivo, collusivo, eccessivamente psicologico o addirittura indifferente (Mercuriali *et al.*, 2015).

È necessario apprendere, a partire dal percorso formativo universitario, le modalità più consone per strutturare un'alleanza con i genitori che diventa funzionale quando consegue al lavoro di autoriflessione che l'educatore ha saputo realizzare avvalendosi anche del supporto derivante dal confronto costante con i colleghi (in una prima fase compagni di corso e docenti, in una seconda fase l'*équipe* di lavoro). La creazione dell'alleanza di lavoro, che si costruisce passo dopo passo, nel rispetto reciproco, implica da parte degli educatori la predisposizione a percepire i genitori che vivono l'esperienza della disabilità come capaci di lavorare finalisticamente nella situazione educativa (Mercuriali *et al.*, 2015; Pennazio, 2017).

La tappa più importante nella creazione di questo legame prevede una sorta di sintonizzazione educatore-famiglia cioè un adeguamento: alle modalità di interazione specifiche di quella famiglia nel rapporto con il figlio con bisogno educativo speciale e nel rapporto in generale con altre persone; alle aspettative nutrite nei confronti del figlio; al loro livello socio-culturale e all'eventuale appartenenza a specifiche culture o religioni (Mercuriali *et al.*, 2015; Pennazio, 2017).

3.3. *Lavorare sulla capacità di offrire sostegno alla genitorialità*

Un altro elemento determinante nella creazione della relazione con le famiglie di bambini con disabilità è la capacità come educatori di fornire loro sostegno individuale (attraverso colloqui) e di gruppo (creazione della relazione con altre famiglie).

La creazione di percorsi formativi orientati in questa direzione non è semplice ma necessaria in quanto i servizi per la prima infanzia, per loro specificità, accolgono bambini molto piccoli e questo genera, in caso di disabilità, l'incontro con famiglie che non hanno ancora superato la fase traumatica di lutto determinata dalla perdita di un bambino a lungo pensato e idealizzato (Sorrentino, 2006); la distanza dall'evento traumatico è ancora troppo breve. La capacità richiesta agli educatori, in questi casi, è l'osservazione attenta, fin dai primi incontri, della relazione

esistente nelle diadi madre-bambino/padre-bambino al fine di estrapolare informazioni necessarie per offrire successivamente ai genitori un aiuto effettivo nell'approccio relazionale al proprio bambino con disabilità. Tale sostegno si concretizza, ad esempio, nell'indirizzare i genitori ad adottare nell'approccio interattivo con il proprio figlio una modalità maggiormente genitoriale e pedagogica e meno terapeutica/riabilitativa (Mercuriali *et al.*, 2015). Agli educatori è richiesto dunque di relazionarsi con la famiglia con ruolo maieutico proteso a far emergere le loro competenze genitoriali attraverso la sperimentazione e acquisizione di strategie e pratiche da utilizzare in autonomia con il proprio bambino. La formazione dell'educatore dovrà dunque far leva sull'acquisizione della capacità di dialogo e di conduzione di colloqui individuali con i genitori che in prospettiva educativa e pedagogica sono da intendersi come spazi di ascolto, di comprensione e di sostegno. All'interno di questo spazio dialogico vengono fornite indicazioni concrete per ritrovare la vicinanza educativa genitore-bambino (Mercuriali *et al.*, 2015; Pennazio, 2017).

3.4. *Lavorare sulla capacità di gestione del colloquio con le famiglie*

Il colloquio con i genitori di bambini con disabilità rappresenta indubbiamente un momento molto delicato per la presenza di due esigenze prevalenti, una degli educatori e l'altra della famiglia. I primi hanno l'esigenza di raccogliere ogni informazione utile per gestire adeguatamente l'ingresso del bambino nel servizio e stendere, successivamente il PEI; i secondi hanno bisogno di ricevere tutte le informazioni possibili sull'organizzazione del contesto nel quale il proprio figlio sarà inserito (Cesaro, 2015).

Questi due elementi sono attraversati e collegati dal *fil rouge* della relazione e della comunicazione. Il rapporto che viene a crearsi e che dovrebbe mantenersi a lungo termine implica dunque una centratura sul ricevere informazioni (conoscenze, punti di vista, opinioni personali, desideri, preoccupazioni) e sul dare informazioni al fine di realizzare un clima costruttivo di reciproca fiducia (Borghi, Guerra, 2003; Catarsi e Fortunati, 2004; Restiglian, 2012); dovrebbe essere chiaro e leale da subito per far emergere da un lato, le aspettative nutrite dalla famiglia verso il proprio figlio e, dall'altro, ciò che il servizio educativo può fare per lui. Tendenzialmente, le mamme dei bambini con una grave disabilità sono più sfiduciate da questo punto di vista ritenendo, soprattutto nelle fasi iniziali, che l'azione del nido possa esercitarsi nei confronti della

esposizione alla socializzazione del proprio bambino ma non nell'acquisizione di eventuali competenze (Cesaro, 2015; Pennazio, 2017).

I colloqui con la famiglia non possono, dunque, essere improvvisati (neanche quando l'educatore può usufruire di una ricca esperienza professionale) ma vanno preparati in *équipe* (e questo implica una buona capacità collaborativa) riflettendo sulle informazioni da far emergere relativamente al bambino e al suo contesto di vita (necessarie per costruire il successivo piano individualizzato delle attività) e sulle informazioni da fornire in relazione al progetto educativo generale del nido e al possibile coinvolgimento delle famiglie nelle attività educative previste (Restiglian, 2012).

A livello formativo diventa indispensabile consentire l'apprendimento delle modalità di progettazione del colloquio con le figure parentali che, in linea generale, dovrebbe tenere conto di quelle caratteristiche proprie della famiglia estrapolate durante il primo contatto (modalità di concepire il ruolo genitoriale; di interagire con le altre persone che si prendono cura del bambino; superamento o meno della fase di "lutto"; riservatezza o apertura).

Come suggeriscono Borghi e Guerra (2003), può essere utile prevedere un'organizzazione del colloquio in tre fasi: preparazione, colloquio vero e proprio, registrazione degli esiti sotto forma di diario. Nella prima fase, si cerca di creare un clima disteso, di familiarità e reciproca fiducia a partire dalle competenze empatiche e comunicative (linguaggio, mimica facciale ecc.), basate sull'ascolto e sulla disponibilità degli educatori nel fornire delucidazioni che veicolino ai genitori la percezione di avere di fronte a loro dei veri professionisti. La fase del colloquio vero e proprio prevede una serie di domande da rivolgere al genitore che non devono assumere un carattere inquisitorio e la scaletta che gli educatori prepareranno dovrà fungere da traccia per la memoria ma dovrà lasciare al genitore lo spazio per parlare liberamente, facendone emergere i propri punti di vista (Restiglian, 2012). Il clima dovrebbe essere libero e informale e il comportamento dell'educatore prevalentemente assertivo, cioè, affermare e non sottintendere, rispondere e non aggirare l'argomento, dare informazioni sicure e non consigli opinabili, chiedere e non interpretare (Borghi, Guerra, 2003; Catarsi e Fortunati, 2004; Restiglian, 2012). La fase finale prevede la registrazione sotto forma di diario o attraverso la compilazione di una scheda predisposta delle notizie più rilevanti emerse dall'incontro. Va tuttavia considerato che, in caso di colloquio con genitori di bambini con disabilità, questo potrebbe richiedere tempi maggiormente dilatati. Generalmente, al colloquio

dovrebbero essere presenti tutti gli educatori del servizio nido che ruoteranno intorno al bambino per due ragioni principali: comunicare fin da subito l'idea di un lavoro di rete; gestire meglio il colloquio stesso (un educatore può porre le domande e uno degli altri presenti può scrivere quanto viene detto) (Restiglian, 2012).

3.5. Lavorare sulla capacità di ascolto e di comunicazione

Nello spazio dialogico due dimensioni risultano determinanti: la capacità di ascolto e la capacità comunicativa dell'educatore. Apprendere la capacità di ascoltare e comunicare non è semplice e implica una conoscenza a livello teorico delle tecniche e delle procedure e una predisposizione personale che necessita di essere allenata e raffinata attraverso la pratica.

Praticare l'ascolto nella relazione educativa significa creare una comunicazione che sia capace di accoglienza reciproca tra le parti coinvolte evitando le semplificazioni che portano a ignorare l'alterità dell'altra persona. Si tratta di accogliere l'incontro con l'altro in tutto il suo divenire e riguarda la capacità di sentire l'altro, comprendendone le richieste (Pennazio, 2010). Sclavi (2003) ha elaborato, a questo scopo, il triangolo magico dell'arte di ascoltare nel quale descrive un'interconnessione tra l'ascolto attivo, l'eventuale gestione creativa dei conflitti e l'autoconsapevolezza emozionale. L'unione di queste tre dimensioni genererebbe una competenza comunicativa e una consapevolezza di quegli schemi di costruzione di senso comune (sociale e culturale) intesi come semplificazioni della realtà dai quali è necessario fuoriuscire attraverso la messa in pratica di un pensiero divergente (Sclavi, 2003).

Utili suggerimenti in vista della strutturazione di una buona comunicazione si ritrovano in letteratura (Gordon 1970, trad. it. 1994; Rogers, 1970, trad. it. 1971) e mettono in evidenza le modalità per non incorrere nelle "barriere della comunicazione" (Rogers, 1970, trad. it. 1971) espresse attraverso il linguaggio della non accettazione e le tecniche per instaurare una buona comunicazione, con particolare riferimento all'ascolto attivo (Gordon, 1970, trad. it. 1994) in cui si lascia spazio all'esplicitazione del problema da parte dell'interlocutore senza interruzioni offrendo messaggi di accoglienza verbali o non verbali e incitazioni a proseguire nel racconto per poi concludere con forme di chiusura quali: il riepilogo in cui si sintetizzano le informazioni; il riflesso de sentimento in cui si attua una riformulazione verbale dei sentimenti espressi facendo sentire all'in-

terlocutore, con le proprie parole e il tono della voce che è stato ascoltato e capito (Catarsi, Fortunati, 2004). Per una comunicazione efficace, in cui ci sia conferma per chi emette il messaggio che questo sia stato esattamente recepito è necessario il *feedback* che in questo caso è rappresentato dall'ascolto attivo che non rispecchia le parole ma i sentimenti.

Baldini (1998) ricerca gli aggettivi pedagogicamente efficaci per descrivere il processo dialogico e sostiene che il dialogo debba essere empatico e partecipato, profondo, pieno, attento, ricco di disponibilità intendendo con ciò la capacità di accettare anche quello che non si condivide.

La comunicazione avviene a diversi livelli verbale, non verbale paraverbale e ha più probabilità di essere efficace e congruente con i bisogni affettivi degli interlocutori quanto più manifesta concordanza tra i diversi livelli dal momento che tra le persone la relazione non avviene solo a livello di scambio delle informazioni ma sul piano delle comunicazioni latenti (Pennazio, 2010). È necessario considerare il ruolo non secondario giocato dalla comunicazione paraverbale e non verbale dal momento che entrambe veicolano stati d'animo ed emozioni portando spesso in superficie i giudizi più intimi dei parlanti.

L'atto comunicativo è dunque ciò che consente di istituire la relazione e risulta prioritario rispetto ai contenuti in quanto è la condizione fondamentale per l'accettazione degli stessi. Sull'acquisizione di una buona capacità comunicativa è necessario intervenire nel percorso formativo dei futuri educatori dal momento che una famiglia in difficoltà, per la presenza di una disabilità nel figlio, potrebbe rifiutare una proposta educativa interessante qualora non si sentisse compresa o valorizzata dall'approccio interattivo dell'educatore, dal suo stile comunicativo non solo linguistico.

La capacità di variare i propri linguaggi e i propri stili linguistici al fine di adeguarli alle caratteristiche dei soggetti destinatari dell'atto comunicativo, risulta essere presupposto fondamentale per un educatore. Se tale esigenza non viene soddisfatta il rischio in cui si incorre è il ritrovarsi imbrigliati in una relazione non funzionale. Nella presentazione del progetto educativo, tenendo conto delle caratteristiche differenti di ogni famiglia, è importante rispettare tre principi: la *chiarezza*, la *rigorosità* e l'*adattamento*. Per "chiarezza" si intende l'uso di un linguaggio semplice e non troppo specialistico per consentire una reale comprensione e comunicazione, scoraggiando atteggiamenti di inibizione nei genitori che ostacolerebbero una loro piena partecipazione al progetto (Mercuriali *et al.*, 2015). La *rigorosità* rimanda alla necessità di definire l'intervento educativo, pur nel rispetto delle esigenze familiari, con precisione e

puntualità, rispettando tempi e spazi di lavoro. Si tratta cioè di definire dei limiti che diventano una cornice solida, all'interno della quale dare significato a ciò che emerge nell'esperienza educativa (Mercuriali *et al.*, 2015; Scalari, 2002). Per quanto riguarda l'ultimo aspetto, vale a dire l'*adattamento*, implica una elasticità dell'educatore che lo porta ad adattarsi alle diverse situazioni sociali, economiche, di disabilità dei bambini e dei genitori per poter costruire regole iniziali che saranno poi mantenute stabili nel corso del tempo (Mercuriali *et al.*, 2015).

4. I limiti della ricerca

La ricerca intrapresa, seppure utile per focalizzare le posizioni di famiglie ed educatori circa le variabili relazioni implicate nel favorire la piena partecipazione dei bambini con bisogni educativi speciali e dei loro genitori nei servizi educativi per la prima infanzia presenta alcuni limiti. Innanzitutto il numero di famiglie coinvolte è esiguo e potrebbe essere ampliato in successive ricerche. Sarebbe interessante poter ascoltare le voci di un numero maggiore di genitori in quanto la selezione è avvenuta principalmente sulla base dei servizi di riabilitazione frequentati dai bambini ma, essendo l'intervista su base volontaria, molte famiglie hanno scelto di non partecipare. Anche un maggiore coinvolgimento, in fase iniziale dei nidi e delle scuole dell'infanzia avrebbe potuto contribuire a una più incisiva sensibilizzazione delle famiglie e, quindi, a una loro maggiore partecipazione all'indagine.

Da questa osservazione deriva un altro limite della ricerca rintracciabile nel tipo di strumento utilizzato. Un questionario iniziale compilabile in tempi più distesi dalle famiglie con l'associazione di una successiva intervista forse avrebbe consentito di raggiungere un numero più ampio di genitori e consentito di raccogliere più informazioni.

Conclusioni

Nonostante i limiti rintracciati nella ricerca, le informazioni estrapolate dall'analisi dei contenuti narrativi offerti dalle famiglie e dagli educatori in relazione alla categoria relazione-comunicazione hanno consentito di porre l'accento su alcune questioni fondamentali.

In particolare, è emersa la necessità di fornire nei percorsi formativi previsti per gli educatori in relazione allo sviluppo della competenza re-

lazionale e comunicativa non solo contenuti di conoscenza e teorie ma momenti esperienziali progettati e strutturati attraverso la predisposizione di metodologie didattiche attive capaci di offrire un esercizio nella pratica di tale competenza, costruirla all'interno di un lavoro collaborativo in cui viene sollecitata la riflessione critica sul proprio agire. Si tratta cioè di fare leva sui principi dell'*experiential learning* predisponendo percorsi di apprendimento nei quali vengano valorizzate esperienze situate appositamente progettate (Bruster, Peterson 2013; Hickson, 2011; Wenger, McDermott, Snyder, 2007, trad. it. 2008).

Agli educatori in formazione viene offerto uno stimolo di partenza che può assumere le sembianze di una situazione problema da risolvere, sul quale sono chiamati a intervenire diventando protagonisti attivi nella costruzione dei percorsi di risoluzione mediante l'attivazione della riflessione, del confronto, del pensiero divergente, dell'autoanalisi dei propri stati emotivi (Salerni, Zanazzi, 2019).

Il modello di apprendimento esperienziale è stato proposto da Kolb (2009) che riprendendo il pensiero di Dewey evidenzia l'esistenza di un rapporto circolare tra azione, riflessione, tra concreto e astratto ritenendo che un apprendimento efficace richieda quattro componenti: esperienza concreta, osservazione/riflessione, concettualizzazione dell'astratto e sperimentazione attiva (Salerni, Zanazzi, 2019).

Gli elementi fondamentali dell'apprendimento esperienziale sono rappresentati, indubbiamente, dalla riflessione critica e dal dialogo che consente di attribuire significato alle esperienze e favorisce la riflessione e la condivisione di diverse prospettive, promuovendo in modo attivo e partecipativo l'apprendimento individuale e di gruppo (Baker, Jensen e Kolb, 2005). Come sostengono Salerni e Zanazzi (2019) rifacendosi alla prospettiva sostenuta da Fabbri e Romano (2017), la riflessione sull'esperienza intesa come metariflessione è fondamentale in quanto favorisce il collegamento tra il piano dell'azione e quello della concettualizzazione, permette di capire il senso delle esperienze vissute e di metterle a confronto con le precedenti, favorendo l'adozione di una nuova prospettiva e una ristrutturazione dei quadri di riferimento. Nel caso specifico indagato, diventa necessaria per trovare le modalità corrette per approcciarsi a una famiglia che vive l'esperienza della disabilità del figlio.

La riflessione diventa fondamentale quando bisogna superare una situazione la cui complessità è tale per cui non è possibile trovare una soluzione immediata ma diventa necessaria un'indagine più approfondita per rivedere il proprio posizionamento rispetto al problema e le proprie prospettive di significato (Fabbri, Romano, 2017). L'apprendimento ri-

flessivo favorisce il disvelamento di assunti costrittivi che favoriscono il dialogo interiore dove il soggetto può «attivare percorsi riparatori utili per trasformare schemi o prospettive di significato percepite inautentiche o superate» (Bochicchio, 2019, p. 12). In questo senso, è fondamentale nei percorsi di formazione favorire esperienze dove la conoscenza possa identificarsi come una costruzione di significati prodotti da una persona che interagisce in modo attivo con un ambiente ricco di strumenti e di risorse in analogia con il paradigma costruttivista (Bochicchio, 2019; Ryan, Deci, 2000). Secondo Tough queste esperienze accrescono la consapevolezza e la competenza metacognitiva (metarelazionale) dove il soggetto acquista maggiore consapevolezza su ciò che ha dato per scontato (Tough, 1979).

Tutte le forme di didattica attiva che prevedono il coinvolgimento degli educatori in formazione in esperienze concrete (anche se protette perché didatticamente costruite) e una riflessione successiva, con particolare riferimento al *role play*, alla simulazione, all'analisi di casi videoregistrati, al *problem based learning*, sono da valorizzare se si vuole lavorare sullo sviluppo della competenza relazionale e comunicativa. L'emergere di tale competenza non può avvenire individualmente ma all'interno di un gruppo di lavoro che implica il confronto tra prospettive differenti nel modo di concepire una situazione, l'interazione tra caratteristiche emotive e livelli di empatia diversificati, la sperimentazione del proprio essere in relazione, l'utilizzo di linguaggi più o meno accoglienti.

Apprendere ad approcciarsi a una realtà educativa complessa come può essere quella che si origina in corrispondenza all'accoglienza di famiglie di bambini con bisogni educativi speciali, non solo a livello teorico ma anche pratico, può essere utile per gli educatori in formazione anche per affrontare il percorso di tirocinio previsto più attrezzati dal punto di vista della capacità di leggere e interpretare le dinamiche relazionali che si instaurano tra educatori e famiglie, educatori e bambini, educatori ed *équipe* di lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Baldini M. (1998): *Educare all'ascolto*. Brescia: La Scuola.
- Baker A.C., Jensen J.P., Kolb D.A. (2005): *Conversation as Experiential Learning. Management Learning*, 36(4), p. 411.
- Bas-Sarmiento P., Fernández-Gutiérrez M., Baena-Baños M., Corroero-Bermejo A., Soler-Martins P.S., Torre-Moyano S. (2020): *Empathy Training in He-*

- alth Sciences: A Systematic Review. *Nurse Education in Practice*, vol. 44, nn.pp.n.i.
- Biasin C., Pacquola M. (2019): Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(2), pp. 211-224.
- Bini E. (2017): Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano. *Culture e studi del sociale*, 2(2), pp. 203-211.
- Bochicchio F. (2019): Self-Direction in Learning and Personal Initiative of Subject. *Rivista Formazione e lavoro*, 9(26), pp. 9-19.
- Bolognesi I. (2010): Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), pp. 1-20.
- Borghi B.Q., Guerra L. (2003): *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruster B.G., Peterson B.R. (2013): Using Critical Incidents in Teaching to Promote Reflective Practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(2), pp. 170-182.
- Caldin R. (a cura di) (2012): *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004): *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cesaro A. (2015): *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci.
- Chianese G. (2011): *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Chignoli V., Carbone F., Carotenuto A., Leone E., De Lorenzi A. (2020): Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle *soft skills* per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani laureati. *Reports on E-learning, Media and Education Meetings*, 8(1), pp. 74-79.
- Chiosso G. (a cura di) (2009): *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Cornacchia M. (2020): Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, a. LIV, n. 214, pp. 69-84.
- Dettori F., Pirisino G. (2017): L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di "Melampo al nido". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, a. V, n. 2, pp. 107-120.
- Duc B., Perrenaud D., Lamamra N. (2018): Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise: entre objets de formation et critères de sélections, Education et Socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, n. 47.
- European Commission (2014), *European Quality Framework for ECEC*. Trad. it. a cura di A. Lazzari, Bergamo: Zeroseiup, 2016.

- Fabbri L., Romano A. (2017): *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Gordon T. (1970): *Genitori efficaci*, Trad. it. Molfetta (Ba): La Meridiana, 1994.
- Hickson H. (2011): Critical Reflection: Reflecting on Learning to Be Reflective. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(6), pp. 829-839.
- Iori V. (a cura di) (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Kolb, A., Kolb, D. (2009): Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S. Armstrong, C. Fukami (eds.): *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. Los Angeles (CA): Sage, pp. 42-68.
- Le Bortef G. (2000): *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lombardi M.G. (2017): Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 409-415.
- Mercuriali E., Gonano S., Tessari L. (2015): *Il bambino con disabilità visiva e pluriminorazione: l'intervento precoce della Fondazione Robert Hollman*. In A. Cesaro, *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci, pp.159-187.
- Moletto A., Zucchi R. (2013): *La Metodologia Pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. Santarcangelo di Romagna (FC): Maggioli.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009): *Avere cura di sé*. Milano: Mondadori.
- Musi E. (2011): *Invisibili sapienze: pratiche di cura al nido*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Oggionni F. (2019): *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Pennazio V. (2010): La gestione della dimensione emotiva nella pratica didattica. In L. Collacchioni, V. Pennazio: *Emozioni in movimento. Teoria, attività didattiche, laboratori*. Genova: Ecig pp. 205-279.
- Pennazio V. (2017): *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, n. 55, pp. 68-78.
- Restiglian E. (2012): *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Rogers C.R. (1970): *I gruppi d'incontro*. Trad. it. Roma: Astrolabio, 1971.
- Salerni A., Zanazzi S. (2019): Reflections on Real Life Cases: Transforming Experience into Learning. Strategies for Training Newly Hired Prison-Based Educators. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, 8(25), pp. 55-60.

- Scalari P. (2002): *Prima infanzia. Un servizio d'aiuto alla nascita. Dal confronto integrazionale allo sviluppo dell'identità di genitore*. Padova: Società Cooperativa Tipografica.
- Scarzello D. (2012): Il Diario emotivo dell'educatore: uno strumento per diventare allenatori emotivi. *Psicologia e Scuola*, n. 24, pp. 50-57.
- Schön D.A. (1987): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it., Milano: FrancoAngeli 2006.
- Schreier N. (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Sclavi M. (2003): *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
- Silva C., Bajzáth A., Lemkow-Tovias G., Wastjind B. (2020): Encouraging Intercultural Attitudes and Practices in Contemporary ECEC Services. Insights from the Research Conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 28, pp. 90-103.
- Sorrentino A.M. (2006): *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spencer L., Spencer S. (1993): *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Tough A. (1979): *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tramma S. (2018): *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007): *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it. Milano: Guerini e Associati, 2008.
- Zonca P., Colombini S. (2019): *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Milano: Mondadori.

Riferimenti normativi

- D.lgs. 65/17 - *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107* (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>; data di ultima consultazione: 18.7.20).
- DM 378/18 - *Titoli di accesso educatore servizi infanzia* (articolo 14 D.lgs. 65/17) (<http://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-ministeriali/decreto-ministeriale-378-del-9-maggio-2018-titoli-di-accesso-educatore-servizi-infanzia-art-14-dlgs-65-17.flc>; data di ultima consultazione: 18.7.20).