

## **I servizi per la prima infanzia come contesti inclusivi: visioni e possibilità**

---

Early childhood services as inclusive contexts: possibilities and visions

Moira Sannipoli, ricercatrice M-PED/03, Università degli Studi di Perugia

### ABSTRACT

---

The article suggests a reflection on possible inclusive dimensions of early childhood services. The comments shown come from a research project conducted in the Umbria Region through a self-reflective tool called Self Reflection Tool developed by the European Agency for Special Educational Needs and Inclusive Education. The focus points, in terms of existing elements and to be enhanced, covered the overall welcoming atmosphere, the inclusive social context, the child-centred approach, accessibility of environment, materials and communication opportunities, education and an inclusive learning environment that is also family-friendly.

### SINTESI

---

L'articolo propone una riflessione sulle possibili dimensioni inclusive dei servizi per la prima infanzia. Le considerazioni presentate nascono da un progetto di ricerca condotto nella Regione Umbria attraverso uno strumento autoriflessivo chiamato *Self Reflection Tool*, messo a punto dall'Agenzia europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'educazione inclusiva. I punti attenzionati, in termini di elementi esistenti e da potenziare, hanno riguardato l'atmosfera complessivamente accogliente, il contesto sociale inclusivo, l'approccio centrato sul bambino, l'accessibilità di ambiente, i materiali e le opportunità di comunicazione, l'insegnamento e l'ambiente apprendimento inclusivo a misura anche di famiglia.

**KEYWORDS:** early childhood services, inclusion, special education needs, self-reflection

**PAROLE CHIAVE:** servizi per la prima infanzia, inclusione, bisogni educativi speciali, autoriflessione

## Introduzione

L'interesse verso i primi anni di vita è recentemente cresciuto in maniera esponenziale in ambiti multidisciplinari differenti e complementari che hanno sancito la nascita di gruppi di lavoro e di ricerca dedicati a questi temi e collocati nell'*Early Childhood Education and Care* (ECEC), intesa come «l'offerta per bambini dalla nascita all'istruzione primaria nell'ambito di un quadro normativo nazionale, che soddisfa cioè una serie di regole e requisiti minimi e/o è sottoposta a procedure di accreditamento» (*European Commission/EACE/Eurydice/Eurostat* 2014, p. 155).

La centralità dei primi anni di vita in termini di sviluppo e di occasioni evolutive non esclude naturalmente anche i bambini e le bambine con disabilità, che possono guadagnare fin da subito in termini di «opportunità di apprendimento, gioco, partecipazione e interazione tra pari» (WHO, 2021, p. 24). Il *World Report on Disability* (WHO, 2007) e *The Right of Children with Disabilities to Education* (UNICEF, 2012) avevano individuato negli interventi educativi dei primi anni possibilità importanti di riduzione degli ostacoli e hanno invitato i governi a mettere in campo politiche di *Inclusive Early Childhood and Care* (IECEC) (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2017a).

L'*European Agency for Development in Special Needs Education*, a partire da queste cornici, nel 2015 ha delineato cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva: l'importanza di partire il prima possibile sia in termini temporali che di coinvolgimento delle famiglie; il considerare l'educazione inclusiva come un bene per tutti che richiede il sostegno della comunità intera, ma anche un'evoluzione culturale in termini linguistici e attitudinali; la necessità di potersi avvalere di professionisti qualificati con competenze specifiche, comprese quelle etiche e motivazionali; il bisogno di sistemi di sostegno e di meccanismi di finanziamento che consentano anche di valutare l'impatto degli interventi stessi; la raccolta di dati attendibili e sistematici su questi aspetti.

Su queste direzioni, oggi, si gioca la sfida inclusiva dei servizi per la prima infanzia.

### 1. Dall'ECEC all'IECEC: una fotografia sul contesto italiano

Se la scuola dell'infanzia, anche grazie a specifici interventi normativi che, ormai fin dalla fine degli anni Settanta, hanno coinvolto tutto il segmento scuola, si è confrontata con questi temi in maniera sistematica, diversa è stata la storia che ha accompagnato i servizi per i bambini da 0 a 3 anni, riconosciuti recentemente come spazi realmente educativi e non solo di conciliazione. Il decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 65 afferma che alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai 6 anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali. Si sostiene

che il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni concorra quindi a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali, favorendo l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini, rispettando tutte le diversità, attraverso interventi personalizzati.

La questione è stata ripresa anche nelle recenti Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”, dove si legge: «L'inclusione dei bambini con disabilità o bisogni educativi speciali nella scuola di tutti richiede una particolare attenzione. Occorre innanzitutto riconoscere l'impegno richiesto a questi bambini nel confrontarsi con il nuovo contesto e sostenerli nell'affrontarlo, ma deve essere anche valorizzata l'importante funzione abilitativa e riabilitativa dell'esperienza di apprendimento e socialità realizzata all'interno del gruppo di coetanei e in un ambiente sicuro, accogliente e stimolante» (Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione, 2020, p. 18).

Se quindi lo “zerotre”, inserito di diritto nel segmento istruzione, è pensato anche per bambini con bisogni educativi speciali, è invece escluso nel decreto legislativo 7 agosto 2019 n. 96 che ha modificato il decreto 66/2017, il quale tenta di definire le pratiche di inclusione scolastica. La mancanza di dialogo e sintonizzazione tra i due interventi, nonostante interessanti ricerche e studi su questi temi (Caldin, 2017; Malaguti, 2018; Pennazio, 2017; Amadori & Maggiolini, 2021) rischia di compromettere l'effettiva realizzazione di prassi inclusive, demandate sempre a interventi più occasionali che dovuti, che possono estendere i confini anche tra geografie molto differenti nel nostro territorio.

Nonostante queste considerazioni, i servizi per l'infanzia si stanno interrogando sulle dimensioni inclusive in questa fascia d'età da tanto tempo. Non necessariamente, infatti, la mancanza di una cornice normativa coerente e sistematica comporta un'assenza di esperienze e culture. Va comunque sottolineato che i servizi “zerotre” in questa direzione pagano prezzi molto alti legati non soltanto a differenti interpretazioni del costrutto di educazione inclusiva, ma anche alle tante velocità dei servizi stessi e alla loro diffusione su scala territoriale, ancora molto disomogenea (Saraceno, 2003; Istat, 2020).

A dispetto di ciò, la significatività delle pratiche di cura ed educazione che i servizi per la prima infanzia hanno costruito (Infantino, 2014) potrebbero avere già in sé dimensioni inclusive e non chiedere stravolgimenti, se non una crescita in termini di consapevolezza e di opportunità. Potrebbe esserci oggi l'occasione formativa per queste realtà di confrontarsi con maggior competenza e coscienza con i bambini che vivono e crescono in situazione di fragilità e povertà personale e/o ambientale e guadagnare culture e interventi più equi e maggiormente rinnovati.

## **2. *Self Reflection Tool* come strumento privilegiato di analisi**

Un contributo importato su questi temi è stato regalato dall'Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva con il progetto *Inclusive Early Childhood Education* (IECE), che ha come obiettivo quello di identificare, analizzare e promuovere gli elementi essenziali dell'educazione inclusiva nella

prima infanzia. La possibilità di intrecciare una prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e la cornice *structure-process-outcome framework* (European Commission, 2014) ha di fatto permesso di individuare possibili traiettorie inclusive per i servizi in grado di mettere in sinergia i bambini e le bambine, i professionisti educativi e non, i genitori, la comunità tutta.

All'interno di questo progetto è stato messo a punto uno strumento autoriflessivo, chiamato *Self Reflection Tool*, che tutti i professionisti dell'educazione possono utilizzare per riflettere sull'inclusività della loro struttura, concentrandosi sul contesto sociale e sull'ambiente di apprendimento e fisico. Lo strumento ha quindi una finalità descrittiva in primis, ma anche, in seconda battuta, trasformativa, per individuare gli elementi di possibile azione migliorativa. La concezione di base dello strumento è che la dimensione inclusiva nei servizi per la prima infanzia si possa misurare attraverso una partecipazione attiva, che permetta ai più piccoli di imparare e crescere proprio mentre sperimentano opportunità definite stimolanti e impegnative nel contesto sociale. Nel documento che presenta lo strumento (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017b), si precisa che la partecipazione non è solo presenza, ma possibilità di frequentare ed essere attivamente impegnati in attività e interazioni. La parola impegno si connota non tanto come cura attenta e diligente, o come impiego di tutta la propria buona volontà e delle proprie forze nel fare qualche cosa, ma come opportunità di predisporre ambienti, contesti, che riducano le barriere alla partecipazione stessa.

Lo strumento di autoriflessione si focalizza sui processi prossimali che i bambini sperimentano nei servizi e pone particolare attenzione ai fattori del contesto che influenzano la partecipazione di ciascun bambino. È composto da otto insiemi di domande che affrontano i seguenti aspetti dell'inclusione:

- atmosfera complessivamente accogliente;
- contesto sociale inclusivo;
- approccio centrato sul bambino;
- ambiente fisico a misura di bambino;
- materiali per tutti i bambini;
- opportunità di comunicazione per tutti;
- insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi;
- ambiente a misura di famiglia.

Il *tool* è stato inizialmente progettato come momento di osservazione: il suo obiettivo principale era eterovalutativo, con lo scopo cioè di fornire una visione d'insieme letta e interpretata da parte di un osservatore, in merito all'inclusività del contesto nelle strutture visitate durante il progetto IECE (Soukakou, 2012).

Dopo aver utilizzato lo strumento di osservazione durante le visite in loco, il team del progetto IECE ha concluso che sarebbe stato maggiormente efficace come strumento di autoriflessione.

Il seguente articolo riporta le principali analisi emerse dal personale educativo di 52 servizi per la prima infanzia della Regione Umbria che, in sede di *équipe* educativa, hanno utilizzato le domande guida per fornire una fotografia del grado di inclusione della propria struttura, per descrivere, formulare e dare priorità, attraverso contesti di discussione, alle aree di miglioramento della prassi inclusiva. I servizi sono tutti nidi d'infanzia divisi equamente tra strutture a gestione pubblica e privata. La proposta di collaborazione è stata inviata a tutti i nidi dell'Umbria che avessero come requisito necessario l'aver accolto nell'ultimo quinquennio un bambino con disabilità. Ogni gruppo educativo con la presenza delle figure di coordinamento pedagogico, seguendo le indicazioni fornite dal progetto, ha letto ogni domanda e registrato le proprie riflessioni per iscritto, a partire da esempi di situazioni o attività. Sulla base di queste osservazioni, sono state individuate delle priorità per possibili cambiamenti che si ritiene possano essere sostenibili e facilmente realizzabili.

I materiali ottenuti sono stati analizzati attraverso CAQDAS con il *software* NVivo, che ha permesso l'individuazione di parole e costrutti presenti ad alta frequenza in riferimento alla situazione attuale e alle possibili evoluzioni.

La vastità e la ricchezza dei dati raccolti non può essere riportata per intero, vista la brevità dello scritto: si cercherà di porre l'attenzione sui principali nodi qualitativi emersi nelle diverse dimensioni, sintetizzati nella Tabella 1 e significati nella parte seguente del contributo.

<b>Aree</b>	<b>Nodi e concetti sensibilizzanti</b>
Atmosfera complessivamente accogliente e contesto sociale inclusivo	Colloquio iniziale Ambientamento Rete sul territorio Dimensione relazionale Esperienze di condivisione Paura e ansia del personale educativo Comportamenti problema
Approccio centrato sul bambino	Cura Ambiente pensato Interessi come stereotipie Bisogni come mancanze Attività individuali Educatore di sostegno al gruppo di lavoro
Ambiente fisico a misura di bambino, materiali e opportunità comunicative per tutti	Accessibilità fisica Differenziazione di materiali Personalizzazione di interventi Piccolo gruppo Conoscenza linguaggi specifici Libri accessibili
Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivo	Atteggiamenti pietistici Atteggiamenti di iperprotezione Diario personale del bambino Piano Educativo Individualizzato

Ambiente a misura di famiglia	Colloquio iniziale Colloquio in itinere Accoglienza Congedo Riconoscimento difficoltà Riflessività rispetto alle proposte
-------------------------------	--

TABELLA 1 – AREE E CONCETTI SENSIBILIZZANTI

### 2.1. Atmosfera complessivamente accogliente e contesto sociale inclusivo

In merito a questo *focus*, le domande riguardano le modalità di accoglienza dei bambini, l'appartenenza al gruppo di pari, la fruibilità e gradevolezza dell'ambiente, la presenza di una cultura collaborativa e aperta al territorio, promossa anche in termini di *governance* (Kooiman, 1993; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016).

I servizi coinvolti hanno focalizzato molto l'attenzione sulla centralità del colloquio iniziale con le famiglie e sulle pratiche di ambientamento. In questi due momenti privilegiati della vita di un contesto educativo da 0 a 3 anni ci si impegna reciprocamente a costruire un linguaggio della cura comune: la possibilità dei genitori di aprirsi in maniera feconda rispetto alle difficoltà e alle risorse dei bambini è strettamente connessa alla qualità della relazione comunicativa (Amadini, Premoli & Todeschini, 2020). È però emersa la necessità di migliorare la rete sul territorio con i servizi sociosanitari che hanno in carica i più piccoli, che non sempre si relazionano con il mondo dei nidi in termini di interlocutori autenticamente educativi. È ancora frequente nel mondo medico la considerazione di questi servizi come squisitamente di conciliazione e socializzazione, privandoli della propria identità pedagogica. A questo si aggiunge la necessità di declinare in maniera più precisa le politiche inclusive, sollecitando azioni amministrative di facilitazione nell'accesso ai servizi e di sostegno su eventuali investimenti da mettere in campo se necessario: un sistema in questa direzione dovrebbe infatti invertire logiche di investimento esclusivamente emergenziale, a favore di culture e politiche ricercate, progettate, scelte e attuate (Bocci, 2019; Pomponi, 2020).

La rete dei sostegni e delle mediazioni necessita di un istituto forte chiamato a farsi trasformare dalle storie, dalle richieste e dalle competenze incontrate. Un servizio per l'infanzia deve potersi appoggiare in questo modo per costruire percorsi autentici su dimensioni logistiche e amministrative, aventi il compito non solo di sostenere il progetto pedagogico, ma, al tempo stesso, anche di attivare una *governance* che ne consenta la realizzazione, a partire dai coordinamenti pedagogici zionali e dalle reti territoriali.

Nella seconda dimensione, legata al contesto sociale inclusivo, i temi hanno a che vedere con le relazioni interpersonali del personale educativo con i bambini, l'interazione e il gioco fra pari, anche in contesti di gruppo, la promozione di comportamenti solidali e le possibili risoluzioni dei conflitti.

Gli educatori e le educatrici coinvolti hanno segnalato la centralità della dimensione relazionale con i bambini in situazione di disabilità, come canale privilegiato di mediazione.

Interessante a questo riguardo, però, è la valorizzazione delle prime esperienze di condivisione e di aiuto reciproco: l'attenzione all'eterocronia e alle differenze è elemento di forza di queste realtà educative, che intenzionalmente permettono a ciascuno di ritrovare la propria traccia dentro il fare del nido e, al tempo stesso, di sentirsi accettato, riconosciuto, accompagnato, allestendo spazi e occasioni per esplorare le proprie potenzialità e quelle altrui, accogliendo le differenze come ingredienti ordinari di ogni incontro. Per rafforzare questo aspetto, andrebbero maggiormente potenziate letture e attività che permettano di riconoscere la diversità come valore e favoriscano fin da primi anni l'assunzione di un atteggiamento prosociale che non ha paura di ciò che è differente. Ad agevolare questo aspetto esiste oggi un'ampia letteratura per l'infanzia che può facilmente sostenere tali riflessioni (Canevaro, 2009), ma non sempre conosciuta e immaginata in questa direzione.

Sicuramente sono stati sperimentati anche alcuni sentimenti che rischiano di inficiare la relazione: la paura e l'ansia di non sapere come fare e come muoversi, perché il peso della diagnosi, se non adeguatamente accompagnata da un atteggiamento riflessivo, ostacola l'incontro e la conoscenza. Questi vissuti limitano sicuramente la qualità delle relazioni e spesso compromettono in maniera implicita il clima di sezione. Altre difficoltà riguardano eventuali comportamenti problema che possono minare, se non correttamente riconosciuti e analizzati, le dinamiche tra pari. Non necessariamente i bambini in situazione di disabilità sono gli attori di questi comportamenti, possono essere anche i bersagli. Ciò che si evidenzia con forza è che viene a mancare una formazione del personale educativo che consenta un'appropriata analisi funzionale e in situazioni conflittuali, purtroppo, la dimensione prosociale, che caratterizza le sezioni, è fortemente compromessa e difficilmente riparabile se non affrontata in maniera complessa e competente agli esordi (Bertacchi, Giuli & Muratori, 2020).

## **2.2. Approccio centrato sul bambino**

Le domande di questa dimensione riguardano la possibilità di progettare attività di apprendimento che tengano conto dei bisogni e delle scelte dei bambini, la costruzione di spazi di ascolto delle loro parole, la capacità di educare al prendere decisioni, l'opportunità di contare su educatori e insegnanti di supporto al gruppo di lavoro.

La dimensione della cura, presente con significatività in questi servizi, tutela fortemente la prospettiva inclusiva che consente l'assunzione di una cornice rispettosa delle differenze dei più piccoli, mettendo in conto una modulazione dell'ambiente e delle *routines*.

Su questi aspetti si evidenziano comunque diverse traiettorie riflessive. I servizi per la prima infanzia possono contare su un ambiente pensato che sa proporre

attività plurali e differenziate: se ben progettato e organizzato è uno spazio che offre molteplici linguaggi. Può però accadere che la scelta delle attività non sia aperta ai bambini, ai loro bisogni e ai loro desideri, soprattutto in situazione di fragilità. La mancanza di accoglimento è spesso legata alle difficoltà comunicative dei più piccoli, ma anche al pregiudizio di chi pensa che sia bene che non scelgano, perché il tempo educativo deve portare necessariamente risultati riparatori e normalizzanti. Esiste ancora la convinzione che assecondare gli interessi sia occasione di rinforzo di stereotipi e non invece occasione di apertura al mondo e agli apprendimenti (d'Alonzo, 2016). Il tema dei bisogni, in egual misura, è frequentemente legato a una lettura di risposta a una mancanza e difficilmente immaginati come aspetti identitari (Sannipoli, 2019). Si registrano così resistenze rispetto a delle proposte che appaiono più riabilitative che educative, con il rischio di proporre momenti di gioco e attività individuali non condivise con il gruppo di bambini, transizioni non adeguatamente anticipate, nonostante l'attenzione alle *routines*, che spesso facilitano situazioni oppostive e comunque non facilmente comprensibili e accettabili da tutti.

Altre considerazioni meritano di essere fatte sulla figura dell'educatore di sostegno, non presente in tutte le realtà e vissuto come supporto al gruppo di lavoro. Le funzioni di sostegno al nido assumono di fatto differenti connotazioni nei servizi per la prima infanzia, nonostante la norma nazionale. L'articolo 13 comma 2 della legge n. 104/1992 stabilisce che gli enti locali e servizi sanitari in sinergia debbano dotare i nidi d'infanzia di docenti e di educatori specializzati per i minori con disabilità certificata. Al di là dell'assetto normativo, sarebbe auspicabile che l'educatrice o l'educatore di sostegno possa essere di supporto a tutto il gruppo di lavoro e non a disposizione esclusiva dei bambini e delle bambine in situazione di disabilità.

Questo modo di leggere e punteggiare la funzione delle figure di sostegno permette in realtà di recuperare la dimensione comunitaria dell'inclusione, rendendola perno di una rete di mediazioni che «rappresenta un'esaltazione della funzione nella prospettiva contestuale, del coinvolgimento di altre agenzie e delle famiglie, nel coordinamento e regolazione del progetto di vita» (Cottini, 2019, p. 124). Emerge comunque la mancanza di professionalità adeguatamente formate, anche su aspetti metodologici-didattici che potrebbero consentire la realizzazione di percorsi autenticamente individualizzati, personalizzati e differenziati.

### **2.3. Ambiente fisico a misura di bambino, materiali e opportunità comunicative per tutti**

Le dimensioni citate riguardano l'accessibilità della struttura in senso fisico, la sicurezza e la gradevolezza degli spazi, l'arredamento e le attrezzature, ma pure la loro varietà. Si parla, in queste aree, anche di partecipazione a eventuali attività fuori sede (per esempio, escursioni, visite, eventi sportivi, ecc.).

Tutti i servizi umbri, grazie altresì alla legge regionale 22 dicembre 2005 n. 30, rispondono al criterio dell'accessibilità fisica di tutti gli spazi. Diversa, però, è l'accezione più ampia che questo termine può assumere.

Ne "Un Quadro Europeo per la Qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave" (Lazzari, 2016), la parola accessibilità si traduce in disponibilità di servizi a costi sostenibili per tutte le famiglie, ma anche nella necessità di introdurre proposte educative che incoraggino la partecipazione, rafforzino l'inclusione sociale e accolgano la diversità. In questo senso, si legge che la pianificazione di cui si ha bisogno richiede «l'analisi delle barriere che impediscono l'accesso di bambini e famiglie provenienti da situazioni di svantaggio [...] e un atteggiamento maggiormente proattivo nel promuovere il coinvolgimento di quelle famiglie la cui presenza tende a essere meno visibile all'interno delle comunità locali» (*ivi*, p. 42). La questione dell'accessibilità diventa occasione per mettere in moto riflessioni e pratiche che consentano a ogni bambino e bambina non solo di frequentare un servizio per l'infanzia, ma anche di poter essere riconosciuti nella propria diversità e di vedere valorizzate le proprie differenze. La riflessione si apre in maniera significativa alla presenza di giocattoli e materiali interessanti, facilmente accessibili e coinvolgenti per tutti, che tengano conto anche della diversità culturale, che promuovano l'iniziativa, l'indipendenza, l'esplorazione e la creatività proprie dei bambini e, al tempo stesso, linguaggio, alfabetizzazione, apprendimenti. Si parla anche della necessità di incoraggiare i bambini a giocare e condividere giocattoli e materiali con i pari.

Il tema dell'accessibilità richiama molto quello della differenziazione delle attività, intesa come possibilità di attivare mediatori differenti, capaci di offrire molteplici modalità di espressione e di percezione (Rose, 2000) e allestire azioni didattiche che permettano di valorizzare le diverse forme di eterogeneità. I servizi hanno evidenziato una buona consapevolezza per quanto riguarda l'importanza di mettere a disposizione dei più piccoli giochi, materiali e libri che parlino più linguaggi, più culture e abbiano un carattere di usabilità a più dimensioni (Besio & Zappaterra, 2018). Per quanto concerne invece il lavoro tra pari, non sembra essere presente una competenza tale da consentire di coglierne il grande valore educativo e inclusivo. Il lavoro per piccoli gruppi è infatti presente al nido, ma se ne coglie poco la dimensione inclusiva, soprattutto in termini di *peer tutoring* (Lamberti, 2013). Il piccolo gruppo, nelle diverse *routines*, è contesto culturale capace di sostenere il protagonismo di cui ogni bambino ha diritto-bisogno e occasione privilegiata per realizzare attenzioni individualizzate. Sembra mancare invece la consapevolezza della cornice cooperativa del gruppo che, specie nel lavoro di coppia, può rappresentare un autentico sfondo integratore. La possibilità di utilizzare il lavoro di coppia, invece, consente un approccio personalizzato, facilita lo scambio, la relazione e la comunicazione, motiva i bambini e permette loro di dare e ricevere feedback, offre l'occasione per sperimentare il ruolo di guida o di chi si affida a qualcuno. Il *peer tutoring* può essere fatto tra bambini della stessa età oppure diversa, tra bambini con caratteristiche cognitive, linguistiche, apprenditive e culturali differenti: in entrambe le varianti stimola fortemente atteggiamenti di *modeling* e giochi di ruolo. Questo modo di lavorare necessita comunque di una

regia da parte delle professionalità educative chiamate a organizzare le coppie, ad allestire i contesti e a supervisionare quanto accade: questa consapevolezza va ancora promossa nel segmento 0-3.

In merito all'aspetto comunicativo, si richiama la necessità di verificare se la struttura consenta a tutti i bambini di utilizzare il proprio linguaggio, compresa una lingua materna diversa, con possibilità di essere compresi dal personale adulto e dai pari, di promuovere attività che favoriscano la comunicazione, che consentano di condividere idee, emozioni e preoccupazioni nelle conversazioni con i pari. Si cita anche l'opportunità di usare linguaggi specifici, quali la CAA, la lingua dei segni, il Braille. Su questi aspetti i servizi dimostrano conoscenza ma non competenze significative, anche solo rispetto all'attivazione di figure specifiche, quali assistenti alla comunicazione e all'autonomia, già previste nella legge quadro n. 104/1992. Se infatti sono presenti esperienze legate a libri tattili, in simboli o in altre lingue (Emili & Macchia, 2020), viene a mancare la concezione che questi linguaggi possano essere messi a disposizione di tutti e ciascuno come occasione aggiuntiva e di crescita.

#### **2.4. Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivo**

L'area in questione riguarda, da una parte, le aspettative del personale educativo nei confronti di tutti i bambini e le bambine, una sorta di riconoscimento e valorizzazione degli sforzi e dei successi attraverso l'osservazione, il monitoraggio costante e una formazione permanente; dall'altro, interroga sulla partecipazione alle normali attività di apprendimento.

I servizi hanno di fatto presentato alcune resistenze, non tanto legate al diritto all'accesso di bambini in situazioni di disabilità, ma di giuste attese: nelle parole delle educatrici sono spesso riscontrabili atteggiamenti pietistici oppure, in maniera diametralmente opposta, risarcitori e facilmente riconducibili a pratiche di iperprotezione e di innamoramento salvifico.

Il maturare atteggiamenti positivi e di riconoscimento autentico necessita di una formazione di base e di una supervisione pedagogica costante che non consentano ai pensieri categorizzanti, che spesso derivano dalla diagnosi, di avere la meglio. Il lavoro sugli impliciti, sulle rappresentazioni di disabilità e inclusività del personale educativo, è centrale e va costantemente interrogato. Il riconoscimento di identità oltre il deficit è possibile solo attraverso un pensiero riflessivo sistematico che accolga l'osservazione e la documentazione come prassi quotidiane e ordinarie. La scrittura personale di un diario di bordo è essenziale in questa direzione (Mortari, 2006).

I contesti educativi della prima infanzia sono abituati da tempo alla stesura dei profili dei bambini: sicuramente il profilo che appartiene alla cultura della prima infanzia non ha le caratteristiche della dimensione di funzionamento prevista oggi dal decreto 96/2019, a partire dalla logica biopsicosociale dell'ICF (OMS, 2002; Ianes, Cramerotti & Scapin, 2019), ma ne riconosce il valore essenziale. Infatti, tra le documentazioni prodotte dai nidi va sicuramente citato il diario personale del

bambino, che ha il compito di restituire una narrazione della storia personale di ciascuno, dall'ambientamento all'uscita. Il diario, se ben scritto, è il prodotto finale di pratiche riflessive che consentono, con un carattere prettamente descrittivo e con un registro prevalentemente narrativo (Catarsi & Fortunati, 2004), la presentazione dell'identità di bambino: lo scopo è raccontare la sua storia e tenere memoria delle tracce lasciate nel tempo vissuto a scuola. L'assenza di Piani Educativi Individualizzati nei servizi coinvolti offre elementi di lettura importanti. Da una parte, non è sempre detto che i servizi, che accolgono bambini con disabilità, abbiano ricevuto la diagnosi clinica, quella funzionale e/o un eventuale profilo di funzionamento, magari in via di definizione. Tutto questo legittima una sorta di giustificazione alla stesura del Piano, perché mancano informazioni sul deficit e sul funzionamento. Il vivere l'educatrice di sostegno come di supporto al gruppo di lavoro e non come assegnataria privilegiata del bambino, da una parte consente, nella maggior parte dei contesti, la possibilità di sperimentare un'autentica compresenza (Ianes & Cramerotti, 2015), ma, dall'altro, paradossalmente assolve dalla scrittura del PEI, che rischia di essere di tutti e di nessuno. La sfida invece è importante: «da un lato è necessario un piano educativo individualizzato forte, tagliato su misura dei bisogni educativi speciali [...] dall'altro ci si rende conto che se questo piano non si integra con la programmazione della sezione sarà un'ulteriore spinta alla segregazione» (Canevaro & Ianes, 2015, p. 13). Una partecipazione equa deve immaginare PEI e progettazione come legate insieme e contaminate in un *unicum* che sa tenere ancora una volta insieme specialità e ordinarietà.

## 2.5. Ambiente a misura di famiglia

L'ultima area riguarda tutta la relazione con le famiglie, la loro accoglienza e partecipazione. Si sottolinea la necessità di informare e coinvolgere i genitori sulle attività quotidiane e su alcune scelte progettuali importanti, che riguardano la cura e l'educazione.

Nonostante le buone prassi esperite dentro il sostegno alla genitorialità nei servizi "zerotree", vanno fatte delle considerazioni preliminari.

La prima infanzia si identifica spesso come il tempo della comunicazione della diagnosi (Caldin & Serra, 2011). Esistono infatti condizioni di disabilità che sono facilmente individuabili con specifici *screening* prima della nascita o nei primissimi mesi di vita. Il vissuto emotivo che questa notizia comporta è paragonato spesso in letteratura a un vero e proprio lutto: il figlio sognato, immaginato, atteso non esiste, non è mai nato (Thompson, 2008). La complessità delle situazioni che si generano chiama in causa una piena riorganizzazione che modifica le dinamiche di coppia e quelle con altri eventuali figli (Farinella, 2015; Cinotti, 2021).

In queste circostanze, l'iscrizione in un servizio rappresenta un vero e proprio svelamento: il proprio figlio, con tutta la sua specificità, entra in uno spazio relazionale pubblico e sociale, differente dalla sfera privata e intima; non è più

nascosto, è condiviso con il mondo. Anche solo questa esposizione è un attraversamento faticoso che quotidianamente mette in luce lo scarto e la differenza.

I servizi per la prima infanzia dentro queste dinamiche assumono una presa in carico quotidiana della famiglia: il colloquio iniziale è sicuramente uno dei momenti di relazione più importanti. Dentro questo dialogo, è possibile che emergano anche mediatori che rivestono un ruolo fondamentale per le transizioni tra casa e scuola. Si è evidenziato come la qualità dei sostegni si giochi già nel momento dell'accoglienza in mattinata e, dopo, in quello del congedo all'uscita. In questi spazi vi è la possibilità di ricevere, contenere e condividere vissuti emotivi e narrazioni da parte del nucleo parentale prima e del personale educativo poi: sono momenti preziosi capaci di modellare in maniera congiunta le pratiche e costruire competenze di resilienza.

L'aspetto che viene riportato come emergente e che apre possibili situazioni migliorative riguarda invece la necessità di comunicare ai genitori eventuali difficoltà, che si possono manifestare durante le prime esperienze nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia. Riconoscere tempestivamente condizioni di criticità nello sviluppo dei bambini non significa formulare diagnosi cliniche o valutazioni fossilizzanti, ma piuttosto creare le condizioni indispensabili per progettare attività educative efficaci e ideare strategie di intervento adeguate, plurali (d'Alonzo, 2017). La responsabilità della cura verso l'altro implica anche assumersi l'onere di dare comunicazioni indesiderate e a volte scomode, mettendo in conto possibili scontri o situazioni di parziale incomprensione con le famiglie. Si legge nelle Linee guida pedagogiche per il sistema integrato "zerosei": «il loro riconoscimento è spesso difficile per i genitori, che vanno accompagnati con delicatezza nell'accertare e nell'accettare la difficoltà. In questi casi sta alla sensibilità, responsabilità e competenza relazionale degli educatori/insegnanti avviare un dialogo costruttivo e improntato a una visione positiva della crescita dei bambini». In queste circostanze, oltre a un esercizio costante di osservazione, ascolto e personalizzazione, è corretto che il personale educativo tenga fede al proprio compito: non spetta allora a educatrici ed educatori ipotizzare eventuali categorie diagnostiche, con leggerezza e incompetenza, ma cercare di descrivere al meglio, così come suggerisce anche la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), l'identità di quel bambino, ponendo attenzione alle possibilità evolutive e alle difficoltà, agli ostacoli e alle facilitazioni ambientali e personali in ottica biopsicosociale (OMS, 2002). Una regia educativa competente raccoglie questo momento di sofferenza, lo accoglie, non lo giudica, è presente con cura e attenzione, con speranza e fiducia: «per i genitori è molto prezioso avere uno spazio di accoglienza e comprensione dei loro vissuti, uno spazio per condividere, all'interno di una relazione di fiducia, le preoccupazioni, ma anche la gioia per le piccole conquiste quotidiane, e il nido può essere un contesto privilegiato per creare questa dimensione di ascolto nella relazione con le figure educative» (Bulgarelli, 2018, p. 61).

In queste circostanze, i servizi hanno evidenziato velocità diverse: non sempre, infatti, si sperimentano strategie differenti, si interrogano in maniera autoriflessiva

le proprie azioni, i contesti, i tempi e i linguaggi. Non si tratta infatti di sollecitare azioni riparatorie o di recupero: si è chiamati a lavorare sugli elementi di possibilità, presenti con e oltre il disturbo e/o la disabilità, compreso il nucleo familiare se avesse bisogno di sostegno nei propri compiti genitoriali.

## Conclusioni

Le parole delle educatrici e degli educatori sottolineano con forza come i servizi per la prima infanzia non siano totalmente impreparati rispetto al mondo della disabilità. Di fatto, come emerge dall'analisi, l'intreccio tra cura ed educazione, la molteplicità di linguaggi presenti, l'attenzione ai tempi e agli spazi, la centralità delle relazioni dentro e fuori al servizio, che da sempre si coniuga con una dimensione costruttivista e di responsabilità sociale, ha permesso finora di colmare dei vuoti normativi e formativi.

La complessità delle sfide quotidiane implica però una maggior consapevolezza delle molteplici opportunità educative che possono attivarsi in termini inclusivi per questi bambini e per la qualità intera del servizio. Visti gli elementi emersi, che intrecciano ordinarietà e specificità, si ritiene che i servizi "zerotree" potrebbero riferirsi all'approccio della "speciale normalità" proposto da Ianes: «attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità (arricchita di tanto di quella specialità che serve) e includere nella normalità, trasformandola, quei "principi attivi" tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati» (2006, p. 47). Un servizio per la prima infanzia inclusivo ha quindi il compito di aprirsi alle diverse forme di specialità, ma, al tempo stesso, è consapevole che ogni intervento ha senso se condiviso, offerto, messo a disposizione di tutti e di ciascuno. A guadagnarne è naturalmente tutta l'offerta educativa che ne esce arricchita, plurale, differenziata, realmente inclusiva.

L'orizzonte che si apre davanti chiede di abbandonare o almeno silenziare una cornice medico-individuale che identifica tutto l'intervento educativo con il riabilitare e aprire possibilità di fecondazione tra tecnicismi, specialismi e quotidianità educativa: per fare questo è necessario un investimento significativo, tanto in termini di formazione iniziale e *in itinere*, tanto nell'esercizio di quel pensiero riflessivo così dichiarato, ma poco frequentato autenticamente. Frequentare con sistematicità osservazioni e scritture di diari, quindi sperimentare l'importanza della collegialità e dell'intersoggettività che ne deriva sono tra gli strumenti necessari per essere disponibili a un continuo riposizionamento. L'avventura della vita, per tutti e per ciascuno, ha bisogno di scenari aperti (Fortunati, 2020) e i professionisti della cura non possono che scegliere un pensiero che accolga la problematicità, il dialogo e l'imprevedibilità come attrezzi del proprio mestiere: in questi posizionamenti si giocano i veri cambiamenti urgenti e al tempo stesso possibili per costruire comunità in cui ciascuno abbia diritto di riconoscimento, di cittadinanza, di crescita e di vita vera.

## Bibliografia

AMADINI, M., PREMOLI, S., & TODESCHINI, A. (2020). Promuovere corresponsabilità Servizi educativi-famiglia. *Metis*, 5, 76–87.

AMADORI, G., & MAGGIOLINI, S. (Eds.). (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia*. Pearson.

BERTACCHI, I., GIULI, C., & MURATORI, P. (2020). *Coping power nella scuola primaria: gestire i comportamenti problematici e promuovere le abilità relazionali in classe*. Erickson.

BESIO, S., & ZAPPATERRA, T. (2018). *Children's play. Multifaceted aspects*. ETS.

BOCCI, F. (2019). Politiche scolastiche per l'inclusione. In G. ELIA, S. POLENGHI, & V. ROSSINI (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, pp. 545–559. Pensa Multimedia.

BULGARELLI, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Erickson.

CALDIN, R. (2017). I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 7(2), 106–126.

CALDIN, R., & SERRA, F. (2011). *Famiglie e bambini con la disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi. Forme di sostegno, Sistema integrato dei servizi*. Fondazione Zancan.

CANEVARO, A. (2009). *Il valore dei libri in rapporto alla disabilità*. In S. SOLA, & M. TERRUSI (Eds.), *La differenza non è una sottrazione: libri per ragazzi e disabilità* (pp. 8-19). Lapis.

CANEVARO, A., & IANES, D. (2015). Introduzione. In A. CANEVARO, & D. IANES (Eds.), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, pp.7–24. Erickson.

CATARSI, E., & FORTUNATI, A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Carocci.

CHIAPPETTA CAJOLA, L., & TRAVERSETTI, M. (2016). La governance inclusiva per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità della classe. In M. MARCELLINI (Ed.), *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici. Una cultura per la società dell'informazione*, pp. 143–145. La Sapienza Università.

CINOTTI, A. (2021). *Sorelle e fratelli nella disabilità. Dimensioni esistenziali e scenari educative*. Scholè.

COMMISSIONE NAZIONALE PER IL SISTEMA INTEGRATO DI EDUCAZIONE E DI ISTRUZIONE. *Documento base. Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

COTTINI, L. (2019). *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

D'ALONZO, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.

D'ALONZO, L. (2017). *La rivelazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*. Erickson.

DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017 N. 65. *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*.

DECRETO LEGISLATIVO 7 AGOSTO 2019 N. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.

EMILI, A. E., & MACCHIA, V. (Eds.). (2020) *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. ETS.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. (2015). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla Prassi*.

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf)

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. (2017a). *Inclusive Early Childhood Education. Literature Review*. Odense.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. (2017b). *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool*. Odense.

EUROPEAN COMMISSION. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*.

[https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)

EUROPEAN COMMISSION/EACE/EURYDICE/EUROSTAT. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Publications Office of the European Union.

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>

FARINELLA, A. (2015). *Siblings: essere fratelli di ragazzi con disabilità*. Erickson.

FORTUNATI, A. (2020). *Piccoli ma non per nulla sciocchi*. Junior.

GASPARI, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini scientifica.

IANES, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.

IANES, D., & CRAMEROTTI, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni e modelli operativi di co-teaching*. Erickson.

IANES, D., CRAMEROTTI, S., & SCAPIN, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF – CY e piano educativo individualizzato*. Erickson.

INFANTINO, A. (2014). *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. FrancoAngeli.

ISTAT. (2020). *Offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2018/2019*. Report 2020.

[https://www.istat.it/it/files//2020/10/REPORT\\_ASILI-NIDO-2018-19.pdf](https://www.istat.it/it/files//2020/10/REPORT_ASILI-NIDO-2018-19.pdf)

KOOIMAN, J. (Ed.). (1993). *Modern governance: New government*. Society Interactions.

LAMBERTI, S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia*. Erickson.

LAZZARI, A. (Ed.). (2016) *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Zeroseiup.

LEGGE REGIONALE 22 DICEMBRE 2005 N. 30. *Sistema integrato dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*.

MALAGUTI, E. (2018). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia*. Carocci.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. (2020). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

MORRIS, B. U., & BRONFENBRENNER, U. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, 6, 793–828.

MORTARI, L. (2006). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

OMS. (2002). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.

PENNANZIO, 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*. FrancoAngeli.

POMPONI, M. (2020). Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività. *FORMAZIONE &*

*INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 518–531.

ROSE, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(3), 45–49.

SANNIPOLI, M. (2019). Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 55–65.

SARACENO, C. (2003). La conciliazione di responsabilità familiari e attività lavorative in Italia: paradossi ed equilibri imperfetti. *Polis*, 2, 199–228.

SOUKAKOU, E. P. (2012). Measuring Quality in Inclusive Preschool Classrooms: Development and Validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478–488.

THOMPSON, C. (2008). *Genitori che amano troppo*. Mondadori.

UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*.

[https://sites.unicef.org/disabilities/files/UNICEF\\_Right\\_to\\_Education\\_Children\\_Disabilities\\_En\\_Web.pdf](https://sites.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf)

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2011). *World Report on Disability*.

[https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2012). *Early childhood development and disability: a discussion paper*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75355>