

Fin dall'infanzia: pratiche inclusive nello 0-6 tra coraggio e responsabilità

Moira Sannipoli – Università di Perugia

Abstract

Il contributo propone una riflessione sulle possibili dimensioni inclusive del sistema integrato 0-6. La centralità dei primi anni di vita è oggi richiamata da molteplici saperi che mettono al centro la necessità di offrire fin da subito opportunità educative di qualità, accanto alle pratiche più strettamente riabilitative. Queste occasioni possono promuovere traiettorie di sviluppo e partecipare alla crescita di progetti di vita maggiormente rispettosi delle differenze. Le sfide che vengono sollecitate riguardano in particolar modo le prospettive formative per i professionisti che abitano questo segmento in termini di competenze riflessive e osservative, il sostegno alla genitorialità durante e dopo la certificazione, la possibilità di abilitare i contesti educativi in un'ottica di intrecci tra ordinarietà e specialità.

1. Premessa

Recentemente è cresciuta in maniera significativa l'attenzione verso l'infanzia e le infinite possibilità evolutive che dentro questa stagione si celano. Le riflessioni maturate in ambito neuroscientifico e alcuni dettati normativi hanno rimesso al centro le dimensioni educative dei primi anni, essenziali per la fioritura di ogni progetto di vita. Se infatti tutto ciò di cui siamo fatti, fin dall'infanzia, è un intreccio tra condizioni di partenza e situazioni apprenditive incontrate, poter contare su servizi educativi di qualità può fare la differenza in termini di crescita, sviluppo, qualità della vita stessa. L'interesse verso questa età evolutiva è stato sancito dalla 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).

In questa direzione, grazie al decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 65, il nostro Paese ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, proprio con lo scopo di garantire pari opportunità di educazione, di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Questa dichiarazione apre in maniera molto forte il tema delle dimensioni inclusive che questo segmento può (e forse già) raccogliere. La centralità di questi primi anni di fatto 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).

Entrare da piccoli in un circuito educativo formale consente di attivare energie e a crescere è ecologicamente tutta la comunità. Il fatto che la norma arrivi dopo anni di esperienze, in maniera inedita rispetto alla storia italiana, ha attivato dal basso e a volte in maniera artigianale pratiche sentite, scelte, cercate e poi in un secondo momento istituiti legislativi e riflessioni teoriche ad ampio respiro. Ne deriva come questa età non sia unicamente una stagione, con un inizio e una fine, ma è un tempo di soggiorno per il progetto di vita: è quindi necessario assumere nuove unità di misura che consentano di accogliere i più piccoli, anche in condizioni di disabilità, “solamente” come bambini e bambine, specialmente quando tutto il resto porta a disumanizzare questo aspetto o a medicalizzarlo eccessivamente.

L’educazione inclusiva nella prima infanzia mette in primo piano l’originalità di ogni bambino e rivendica il suo diritto a ricevere un’educazione di qualità insieme ai suoi coetanei, in ambienti di apprendimento che favoriscano la partecipazione, la collaborazione e lo star bene (Florian & Black-Hawkins, 2011; Puig & Recchia, 2012; Recchia & Lee, 2013; Lee & Recchia, 2016).

2. Partire dalle mappe: dove sono i professionisti e dove possono arrivare?

Nell'ultimo periodo le richieste di interventi formativi legati al mondo dei bisogni educativi speciali nei servizi 0-6 sono in crescita (Dettori & Pirisino 2017; Bulgarelli, 2019; Zanfroni & Maggiolini, 2023). L'aumento del numero di bambini e bambine che accedono al nido e alla scuola dell'infanzia ha avviato pensieri e riflessioni che sono arrivati quasi tutti insieme e non sempre è stato possibile costruire pensieri maturi, consapevoli e intenzionali.

La logica che ha avuto la meglio è stata quella dell'emergenza. Si iscrive un bambino in una certa condizione e si attivano di conseguenza percorsi di conoscenza e approfondimento legati al deficit e ai possibili interventi che da esso derivano. In effetti quando tutto è "urgente" si cercano soluzioni che rispondono alla logica delle categorie più che a quella delle storie. È come se non ci fosse un tempo adeguato a conoscere e ci fosse fretta di capire, fare, trovare strade spianate.

In realtà — visto che ogni incontro è il risultato di una relazione unica e irripetibile con un bambino che è anche oltre e altro dal deficit che in parte incarna — una formazione adeguata dovrebbe prima muoversi verso occasioni di edificazione capaci di smascherare conoscenze grezze e poi in seconda battuta attivare percorsi di conoscenza e di accompagnamento autentici. Il lavoro sugli impliciti e sulle "idee di partenza" diventa essenziale per evitare di confondere la mappa con il territorio (Bateson, 1984; Perla & Vinci, 2021), le opinioni con le identità che si svelano. È infatti evidente come gran parte della partita inclusiva si giochi a partire dalle attitudini dei professionisti, chiamati a essere orientati a dimensioni di possibilità e validità più che di mancanza e limitazione. Una postura positiva non è un atteggiamento connotato, come se fosse di qualcuno e non potenzialmente di tutti: va accompagnata in termini riflessivi con cura nei percorsi formativi iniziali e in itinere.

In realtà queste dimensioni possono essere educate nella misura in cui si diventa consapevoli di essere portatori di idee ingenuie che, dopo essere state nominate, posso evolvere verso posizionamenti diversi.

L'adozione di un atteggiamento favorevole può essere incoraggiata offrendo un'adeguata preparazione professionale, sostegno, risorse aggiuntive ed esperienze

pratiche di integrazioni scolastiche di successo. Gli insegnanti chiedono di poter accedere a quelle esperienze che li aiutano a sviluppare le necessarie attitudini positive. (Watkins, 2007, p. 55)

È allora opportuno, prima ancora di avviare percorsi di formazione specifica che attengono ad approfondimenti su dimensioni diagnostiche e tecnicistiche, intraprendere un lavoro significativo sui possibili stereotipi e pregiudizi di partenza che, se non nominati, possono inquinare la relazione subito (Symeonidou, Phtiaka. 2009). Si possono ancora utilizzare parole inadeguate che aprono orizzonti di impossibilità, mancanze, riparazione, paura e separazione. Capita ad esempio in differenti contesti formativi di sentire raccontare di bambini e bambine descritti come se fossero più piccoli della loro età. Questo è comprensibile, se ci si ferma a una valutazione cognitiva a volte deficitaria rispetto ad alcuni parametri, ma viene meno l'idea essenziale che l'identità di un bambino o di una bambina raccoglie di fatto ogni minuto della sua esistenza, che non merita scontistiche temporali.

La necessità di condividere anche una semantica su questi temi è testimoniata dalle richieste riguardo a percorsi che consentano anche solo di chiarire e nominare i costrutti di base delle dimensioni inclusive (Pennazio, 2015). Esiste una storia di prassi educative e di costrutti culturali che è bene ripercorrere nei contesti formativi anche solo per scegliere con consapevolezza di quali parole si vogliono nutrire le relazioni e le mappe culturali (Acanfora, 2021).

È la lingua che fonda la *communitas*. ... Le parole sono le porte e le finestre della nostra percezione. La nostra esperienza del mondo dipende dalle parole che ascoltiamo e da quelle che usiamo. Lavorare sul linguaggio significa lavorare sull'organizzazione della coscienza, poiché non ha solo la funzione di rispecchiare i valori ma anche quella di concorrere a determinarli, organizzando le nostre menti e le nostre abitudini. (Priulla, 2019, p. 9)

Le nuove epistemologie della pratica disegnano i professionisti come "soggetti che costituiscono il proprio sapere e incrementano la loro professionalità conversando con i materiali che incontrano e soprattutto utilizzando la conoscenza nel corso dell'azione e la riflessione in corso d'opera" (Laneve, 2014,

p. 18). Le parole che si utilizzano sono allora le prime azioni e ogni giorno va messa in conto una quotidiana responsabilità verso un loro uso e verso le rappresentazioni che alimentano. A una riflessione sui pensieri si aggiunge anche uno spazio necessario da regalare ai tanti “sentire” che l’incontro-confronto con bambini e famiglie “speciali” possono attivare: sono molte e differenti le corde emotive che possono essere sollecitate anche in relazione alle storie personali e professionali abitate.

Per poter partire bene, sarebbe necessario quindi uno spazio preliminare per nominare il pensare e il sentire e piano piano provare a bonificare, se necessario (Straniero & Bocci, 2020). Ignorare queste considerazioni potrebbe di fatto inficiare tutto il resto e non rendere autentiche e realmente agibili alcune posture scelte.

3. Comprendere: “Non sono migliorato, ora mi capite di più”

In una ricerca condotta con i servizi per la prima infanzia della Regione Umbria è capitato un confronto molto significativo con delle insegnanti che stavano raccontando i progressi fatti negli ultimi mesi da un bambino con autismo. Dopo qualche minuto, lo stesso bambino, sentendo che si stava parlando di lui, si è avvicinato e ha detto: “Non sono migliorato: ora mi capite di più” (Sannipoli, 2022, p. 45).

Il tema della comprensione diventa centrale nella partita della conoscenza. Il termine deriva da un punto di vista etimologico dal composto *cum-pren-dere*, che tradotto letteralmente diventa un prendere insieme, includere, abbracciare, contenere, afferrare con la mente, capire con il cuore. La capacità di comprensione dell’altro è quindi essenziale in un tentativo di voler sapere qualcosa di più dell’altro, che non si possa sintetizzare nei racconti che abbiamo o ci si è fatti su di lui.

La conoscenza e la comprensione hanno quindi sempre a che fare con una dimensione epistemologica molto profonda, quella che, nonostante le mappe e le aspettative, permette con fatica di riconoscere all’altro un valore, un senso, prima dei molteplici significati assegnati. Se questo è ammesso come fattibile, va da sé che vanno attivati anche dei ribaltamenti, se necessario, per

far sì che quelle attribuzioni siano coerenti con quel progetto di vita. Se la comprensione è una messa in discussione profonda dei costrutti interpretativi, porta a una consapevolezza importante: capire l'altro è certamente necessario, ma l'illusione che esso sia appagato da un totale "dominio" è altamente pericolosa e fuorviante, non solo perché l'altro può decidere anche di non mostrarsi, ma perché a essere limitati sono i modi di significare di chi conosce. Di fatto, più ci sentiamo di possedere, controllare in maniera rigorosa e puntuale, più costruiamo conoscenze dormitive e superstiziose.

La premessa superstiziosa che ciò cui diamo il nome di limite sia qualcosa di esterno alla nostra creativa attività cognitiva e comunicativa è fra quelle che più efficacemente volgono in stoltezza la nostra saggezza. È un'abitudine di pensiero che instancabilmente trasmuta la nostra sensibilità alla struttura che ci connette all'insieme del vivente, in presunzione di possedere la chiave di quella struttura, come se ci fosse di fronte, nitidamente separata da noi, una porta in attesa di venire aperta. (Manghi, 1990, p. 72)

La comprensione autentica dell'altro passa quindi attraverso le vie dell'incertezza, della contingenza, della confusione, oltre il "so tutto dei bambini". Si tratta però di un disordine conoscitivo non sterile ma capace di fecondare la relazione educativa nei suoi aspetti più profondi, quelli che scelgono la reciprocità, l'ascolto, la coevoluzione, permettendo al fare insieme di acquisire un significato.

È dall'incontro continuo dell'io con il Tu, è dalla consapevolezza che la comprensione non appartiene nell'uno né all'altro, ma all'uno e all'altro, che può nascere una sorta di protezione dal pensare che l'autoconoscenza sia un a priori rispetto alla conoscenza dell'altro, stabilendo tra i due un rapporto causale e lineare. È questo un modo banale, ingenuo di interpretare il significato del rispetto che dobbiamo a noi stessi e agli altri, un modo per depauperare la complessità e la bellezza dell'incontro che non può sortire in una specie di mappatura definita, definitiva, della propria e dell'altrui identità. (Arcangeli, 2009, p. 663)

Comprendere un bambino è quindi un compito essenziale perché chiama in causa una manutenzione costante delle idee iniziali ma al tempo stesso anche

una capacità di allestire contesti che siano in grado di permettere a ciascuno di manifestarsi così com'è.

Dentro questa dialogica c'è spesso la tentazione di chiedere a un servizio educativo di riabilitare. In molti contesti formativi le educatrici e le insegnanti misurano la qualità del loro intervento in termini di normalizzazione. Sembra quasi che ciò che è efficace, non sia la possibilità di far crescere le differenze e le possibilità di ciascuno, ma quella di riparare il danno, aggiustare qualcosa che è rotto, rendere meno strano quello che appare fuori misura. La comprensione, che si richiama in questo contesto, ha a che vedere con la necessità di non dover mettere in conto tentativi riparatori, ma di creare le condizioni perché tutto quello che è in potenza possa divenire attualizzato, con e oltre quello che appare disfunzionante e deviante. Non si tratta allora di costruire percorsi che risarciscano ferite e difetti, ma di mettere in campo occasioni che promuovano, che valorizzano il possibile rendendolo esistente (Canevaro, 2015). Per fare questo è necessario, oltre a uno sguardo che riconosce, attivare contesti, relazioni e prassi che sappiano permettere di essere a proprio agio così come si è e come si può essere. Diventano in questa direzione necessarie competenze riflessive capaci di coltivare pratiche osservative e di documentazione, di intercettare anche in segnali deboli elementi di identità e di funzionamento, non gelosamente custodite ma piacevolmente condivise perché chi le riceva possa continuare a prendersene cura (Gariboldi et al., 2022). In questo senso i servizi 0-6 producono documentazioni significative, come diari di bambini e di resoconto, donate in maniera molto generosa alle famiglie, ai servizi socio-sanitari e ai segmenti scolastici successivi non come scritture esaustive e arroganti ma come umili tracce raccolte, indizi di conoscenza, strade possibili per incontri inattesi (Pandini-Simiano, 2022). Qualora quanto raccontato possa essere completamente falsificato (Zonca, 2021), c'è stato qualcuno che ha avuto la responsabilità di tenere memoria del buono e del bene raccolto e assumersi il coraggio di una narrazione in positivo oltre la diagnosi.

4. Il sostegno alle famiglie e i “minuti particolari”

*Chi vuol far del bene a un'altra persona deve farlo fin nei minimi particolari:
il bene generale è la vocazione del furfante, dell'ipocrita e dell'adulatore.*

W. Blake

I servizi 0-6 da sempre sono osservatori privilegiati della genitorialità, descritta negli ultimi anni sempre più come fragile e deficitaria e silenziosamente alla ricerca di sostegni e accompagnamenti (Milani, 2018). Se tutto questo vale in maniera generale, si amplifica di fronte a quei contesti che a un certo punto possono trovarsi davanti alla comunicazione di alcune difficoltà da parte di educatori e insegnanti o di una diagnosi dal personale medico-sanitario (Pavone, 2009; Caldin & Serra, 2011). Non è sempre detto che questo incontro sia uno scontro: ci sono genitori che — anche grazie ad alcune condizioni personali, ambientali e culturali — riescono a trasformare subito una fatica in opportunità. La comunicazione è spesso descritta in letteratura come una ferita di inizio: si annuncia, spesso in maniera anche eccessivamente deterministica, un percorso di vita complesso e a tratti, forse, anche complicato (Sorpilli, 2023). Nei primi anni, in questa danza tra bambino reale e bambino immaginario, sono possibili diverse risposte comportamentali, che vanno conosciute ed esplorate prima di mettersi accanto. Può capitare che si cada nel nascondimento, nella chiusura verso l'esterno e nella difesa assoluta della propria intimità. Ogni occasione di socialità e di relazione può essere evitata perché porta a esibire ciò che invece non si è ancora pronti a mostrare. Questa dimensione non è affatto banale: le narrazioni delle famiglie presenti in letteratura raccontano il peso degli sguardi degli altri, a volte giudicanti, altre volte pietistici, altre volte apparentemente mossi solo da curiosità (Zanobini et al., 2002; Bichi, 2011). Anche solo questa esposizione, con l'iscrizione di un bambino in un servizio 0-6, è un attraversamento impegnativo che quotidianamente mette in luce lo scarto e la differenza. In altri casi la comunicazione non è facilmente digeribile e, oltre a essere negata, è involontariamente modificata, accomodata nelle forme e nei modi che ne permettono un accoglimento meno doloroso possibile. In altre situazioni possono attivarsi inconsapevolmente pratiche di cura caratterizzate da iperprotezione, anticipazione, sostituzione:

viste da fuori sembrano errori e cadute grossolane, quasi imperdonabili; scelte da dentro appaiono come le uniche possibili e percorribili.

La fermezza, l'intransigenza, il rigore — tutti aspetti essenziali che servono per sostenere le regole che andranno interiorizzate dal bambino — diventano per il genitore iperprotettivo delle condotte difficili da attivare. La sofferenza che il comportamento prescrittivo può causare nel bambino quando lo si richiama alla regola viene inconsapevolmente collegata dal genitore ai propri impulsi aggressivi, creando sensi di colpa. (Lepri, 2020, p. 93)

Le dinamiche iperprotettive si ripercuotono non solo sulla conquista delle autonomie ma anche sulla costruzione del Sé: tutte le volte che si impedisce di fare, implicitamente si comunica il "tu non sei capace di". Una lettura non professionale di questi meccanismi potrebbe portare educatori e educatrici ad assumere un atteggiamento molto giudicante nei confronti delle famiglie, viste come inadeguate, incapaci, inadatte. In queste risposte si misura invece la qualità di un intervento che voglia dirsi di qualità e inclusivo. Accompagnare lo spaesamento, la fatica, l'imprevisto richiede una delicatezza importante: un uso attento dei silenzi, delle parole, degli spazi, dei tempi. Indipendentemente da quali possano essere i contesti in cui le famiglie si affiancano, incontrarle nel loro momento, in quel "minuto particolare" implica la costruzione di un legame di fiducia, che è "affidarsi, abbandonarsi e un poco mettersi nelle mani dell'altro, e lasciarsi cogliere e conoscere" (Lizzola, 2014, p. 35). In questo allearsi reciproco, chi ha compiti di cura è chiamato ad assumere una sorta di atteggiamento deponente (Marmo, 2014), che tiene insieme l'elemento di fragilità e di limite come costitutivo di ogni relazione. Le ferite possono diventare infatti feritoie (Scardicchio, 2018) se viene regalata loro attenzione, comprensione, occasioni per dichiararsi e per mettere in conto l'opportunità di evolvere e di cambiare, anche di imparare a cicatrizzare. Dalla fiducia si costruiscono l'immaginazione e la possibilità di concepire la propria vita genitoriale e personale oltre alla paura e all'inadeguatezza. In questa direzione anche la dimensione empatica, tanto dichiarata nelle relazioni di aiuto, è chiamata ad assumere dei connotati differenti e maggiormente declinati al decentramento, a un atteggiamento umile e non arrogante verso chi si incontra. È quello che viene definito da Bachtin "exotopia".

Nell'empatia, infatti, l'operatore isola e decontestualizza alcuni tratti dell'esperienza dell'altro per comprenderla in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto. Simula, in qualche modo, di "mettersi nelle scarpe dell'altro", ma in realtà, all'ultimo momento, "mette l'altro nelle proprie scarpe". Nell'exotopia, invece, la ricerca inizia quando, avendo cercato di mettersi nelle scarpe dell'altro, ci si accorge che non gli vanno bene. Ma per accorgersi di questo bisogna "esporsi", ... attivare un atteggiamento riflessivo rispetto alla propria epistemologia professionale e al proprio sapere implicito che determina potentemente le pratiche di cura. (Depalmas & Ferro Allodola, 2013, p. 24)

Stare accanto a queste famiglie richiede competenze raffinate, non risarcitorie: è molto facile cadere nell'idea che, oltre ai bambini, a essere sanate debbano essere anche le vulnerabilità genitoriali. Invece "l'autenticità della relazione di cura sta in quel comprendere, nel fare posto al sentire dell'altro, avendone riguardo" (Musi, 2017, p. 52). I servizi 0-6 possono avere anche il compito di attivare percorsi di riconoscimento. È possibile che nei primi anni l'osservazione dei bambini in contesti di socialità e partecipazione evidenzia delle difficoltà precedentemente non visibili (d'Alonzo, 2017). In queste situazioni, i professionisti devono mettere in conto un'attenta osservazione, documentata e aperta anche ai contesti. Si può cercare di mettere in campo più mediazioni possibili e in ambienti fisici e relazionali differenti perché quello che si presenta come criticità possa evolvere positivamente. È un lavoro individualizzato molto importante che chiama in causa una postura riflessiva molto matura. Quando tutto questo non è sufficiente e le fatiche apprenditive dei più piccoli, nonostante i diversi interventi, resistono, è opportuno confrontarsi con le famiglie. In questi colloqui è bene portare osservazioni descrittive che sappiano non sentenziare o ipotizzare diagnosi, ma sollecitare insieme ai genitori pensieri di approfondimento. La modalità di queste comunicazioni potrebbe inficiare l'esito: è essenziale avere molta cura delle parole, della gestualità, del non verbale. Se il personale educativo e docente saprà avviare pratiche di vicinanza e di sintonizzazione, i genitori, nel rispetto dei tempi necessari, sapranno avviarsi verso percorsi di accertamento. È probabile che se tutto questo avviene senza queste attenzioni, oltre al dolore procurato, si avvii un atteggiamento di immobilità, che sembra far fatica ad accettare e ad aprirsi a possibili traiettorie di investigazione. Quando si avviano questi percorsi, è

compito dei servizi 0-6 continuare ad alimentare gli orizzonti di possibilità, con e oltre eventuali deficit o mancanze certificate (Fyssa, Tsakiri, Mouroutsou, 2023). È in questo spazio di azione del “frattempo”, che si gioca sempre la partita educativa e dentro questo movimento la ricerca di ciò che funziona e delle condizioni-situazioni che ne permettono l'evoluzione, tanto dei piccoli che degli adulti di riferimento.

5. La bellezza dell'ordinarietà che si sposa con la specialità

Il contesto italiano ha scelto da tempo l'ordinarietà. Già dalla fine degli anni Settanta abbiamo immaginato che la qualità delle dimensioni inclusive si potesse giocare proprio nella quotidianità dei contesti, nel loro essere aperti a tutti e ciascuno così come sono.

Il significato della “normalità” è stato raccontato qualche anno fa da Dario Ianes in un bellissimo testo. Egli ne individua un doppio valore. Il primo è sintetizzabile in queste sue parole:

Bisogno di normalità ... come affermazione del possesso degli stessi diritti di tutti gli altri, dell'essere soggetto di valore pari a quello di tutti gli altri e di avere pari opportunità. ... Ma la normalità non è soltanto un “valore normale”, cioè uguale di ogni persona, è anche fare come tutti, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle istituzioni, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei rituali, nei luoghi “normali”, quelli cioè di “tutti”, non soltanto di qualcuno. (Ianes, 2006, p. 12)

L'ordinarietà è allora un diritto e un beneficio: è la garanzia di una partecipazione ma è anche la possibilità di sperimentare per davvero appartenenza a una comunità, così come si è e si può. Un'educatrice incontrata in questi anni in un focus group ha raccontato: “Non dimenticherò mai Mario. Era un bambino con una disabilità gravissima. Non abbiamo mai avuto una diagnosi chiara nei tre anni di nido. Sapevamo che sentiva male, non aveva una forma di linguaggio verbale, non aveva imparato a camminare. Stava spesso sdraiato sull'angolo morbido o su un passeggino. Ricordo però con emozione che tutte le volte che volevamo portarlo fuori sezione, il suo corpo si irrigidiva, piange-

va, faceva resistenza. Non aveva parole ma sapeva dirci che voleva stare lì, in mezzo a noi, tutto il tempo” (Sannipoli, 2022, p. 115).

Come direbbe Ianes in questo senso la normalità ha anche un valore strumentale, “mezzo di sviluppo e promozione sociale” (2007, p. 17): occasione per imparare a stare, per strutturare la propria identità, per sentirsi parte di una comunità.

Nella prima infanzia il valore dell’ordinarietà è vitale: siamo di fronte a bambini e bambine spesso privati dell’infanzia, a cui non è garantito essere soltanto “piccoli”. Non si sta parlando di un diritto formale ma di alcune derive sostanziali che spesso li spogliano di tratti e caratteristiche proprie anche dell’infanzia. Il peso della diagnosi, la corsa alla riabilitazione, gli stereotipi e pregiudizi sono tra gli elementi che contribuiscono ad alimentare questo immaginario. La bellezza di essere nella quotidianità delle esperienze educative spesso si scontra con un bisogno da parte dei professionisti di specialismo. La specialità può essere infatti facilmente identificabile con la specificità che in parte deriva dal deficit o dalle risposte tecniche che ad esso sono legate. Se le dimensioni speciali sono assolutamente necessarie ed efficaci — così come sottolineato oggi da tantissimi approcci evidence-based che, grazie a strategie e procedure validate, hanno importanti indicazioni da regalare al mondo educativo — non sono sufficienti a priori. Si diventa in questo spesso facilmente “schiavi senza speranza, non tanto delle macchine quanto della nostra competenza, creature prive di pensiero alla mercé di ogni dispositivo tecnicamente possibile” (Arendt, 1989, p. 3).

Rispetto alle tecniche specialistiche, va progettato almeno un doppio livello di adattamento che tenga conto dell’identità di chi si incontra e dei contesti in cui queste proposte vanno a edificarsi. Tutto questo vuol dire che non è sufficiente sapere cosa funziona per questo o quel bambino con quel determinato deficit: è importante capire quanto quelle evidenze siano adeguate per quel bambino e quanto siano in grado di darsi in contesti educativi ordinari, quanto possa variare il tutto con la partecipazione dei bambini, tutti e tutte.

La possibilità di avere una maggiore efficacia può permettere anche a persone che hanno fondamenti etici di ritenere che, di fronte a certe situazioni di aiuto, non sia consigliabile avere troppi scrupoli, sia invece necessario essere efficaci: applicare gli schemi di conoscenza consolidati che si hanno, senza troppo permettersi il lus-

so di domandare qual è il tipo di conoscenza che l'altro ha. E non domandandosi se una certa tecnica sia in armonia – congruente con il nostro modo di essere, la nostra identità. (Canevaro, 2017, p. 9)

A una lettura anticipata delle necessità, ne consegue una predittiva anche degli interventi che rischiano di non prendere in considerazione elementi di individualizzazione e di personalizzazione e di diventare la mera esecuzione di indicazioni lette, studiate o raccomandate da altri specialisti, spesso non di ambito educativo. Allora da solo lo specialismo non basta e allo stesso tempo l'ordinarietà non è detto che sempre sia in grado di rispondere in maniera adeguata alla diversità e alle differenze di ciascuno. È necessario un sano meticciamiento tra le due dimensioni che renda l'uno sporco dell'altro, inedito quando si mescola.

Esistono soprattutto nella prima infanzia moltissime possibilità di questo dialogo perché i linguaggi sono tanti da esplorare, toccare, scoprire, sperimentare, tanto nei contesti formali quanto in quelli informali. La metafora dei cento linguaggi di Loris Malaguzzi ne è una testimonianza evidente. Il bambino, come essere umano, possiede cento modi di pensare, esprimersi, capire, incontrare l'altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza (Giudici, Cagliari, 2020). La ricerca rappresenta una delle dimensioni essenziali della vita di bambini e adulti, una tensione conoscitiva da riconoscere e valorizzare. La ricerca tra adulti e bambini è prioritariamente una prassi del quotidiano, un atteggiamento necessario a interpretare la complessità del mondo ed è un potente strumento di rinnovamento in educazione.

Più linguaggi riconosciamo ai bambini più li aiutiamo ad agire e a individuare i modelli metodologici che occorrono per affrontare gli eventi fino ad assorbire le anomalie di Olson, le differenze di Bateson o gli schemi di Piaget in un processo costruttivo e applicabile a ogni tipo di conoscenza. (Comune di Reggio Emilia, 1996, pp. 13-14)

I servizi 0-6 di qualità possono quindi scegliere la differenziazione come punto di partenza a prescindere e questa è già un'ordinarietà ricca, eterogenea, stimolante, capace di occasionare ambienti inclusivi. Allo stesso tempo nei

contesti educativi possono essere molteplici le mediazioni figlie di culture tecniche e specialistiche da mettere a disposizione di tutti coloro che abitano quello spazio educativo.

I servizi, che stanno accogliendo questa prospettiva, mettono a disposizione dei più piccoli giochi, materiali e libri che parlano più linguaggi, più culture e hanno un carattere di accessibilità e usabilità a più dimensioni (Bianquin, 2017).

In questa terra di mezzo sta la professionalità di chi educa in termini inclusivi, con il desiderio di imparare a stare in un “et et” dove non si ha paura di accogliere uno sguardo raffinato che intreccia tecniche e intenzioni, parole e pratiche, ordinarità e specialità (Demo & Ianes, 2023). Metticciare ciò che di solito è separato, imparare a tenere insieme, evitare ogni sorta fanatismo e prevaricazione professionale sono competenze importanti che fanno la qualità di un intervento che abiliti davvero i contesti, permettendo alle differenze tutte di convivere e evolvere insieme.

Bibliografia

- Acanfora, F. (2021). *In altre parole: Dizionario minimo di diversità*. Effequ.
- Arcangeli, L. (2009). *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*. Morlacchi.
- Arendt, H. (1989). *Vita activa. La condizione umana* (S. Finzi, Trad.). Bompiani. Orig. pubbl. 1958
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura* (G. Longo, Trad.). Adelphi. Orig. pubbl. 1979
- Bichi, L. (2011). *Disabilità e pedagogia della famiglia*. ETS.
- Bulgarelli, D. (2019). Il nido d’infanzia come servizio educativo inclusivo. Esperienze dal Piemonte. *L’integrazione scolastica e sociale*, 18(3), 286-300.
- Caldin, R. & Serra, F. (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa: comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato di servizi*. Fondazione E. Zancan.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: Processi educativi e pratiche di cura*. Dehoniane.
- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini: Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Erickson.

- Comune di Reggio Emilia (1996). *I nidi e le scuole dell'infanzia nel Comune di Reggio Emilia: Cenni di storia, dati ed informazioni*. Comune di Reggio Emilia.
- d'Alonzo, L. (2017). *La rilevazione 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*.
- Depalmas, C. & Ferro Allodola, V. (2013). L'“inganno” dell'empatia in ambito sanitario. Dall'empatia all'exotopia: dicotomia del senso attraverso l'uso riflessivo dei film. *Tutor*, 13(3), 22-31.
- Dettori, F. G., & 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*, 5(2), 107-120.
- 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>
- Fyssa, A., Tsakiri, M., & Mouroutsou, S. (2023). Pursuing early childhood inclusion through reinforcing partnerships with parents of disabled children: beliefs of Greek pre-service early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 34-50.
- Gariboldi, A., Pugnaghi, A., Bagnoli, G. & Scaglioli, G. (2022). Nidi d'infanzia e processi inclusivi: Una ricerca nelle province di Modena e Reggio Emilia. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 21(2), 34-60.
- Giudici, C., & Cagliari, P. (2020). Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale delle scuole e dei nidi d'infanzia di Reggio Emilia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 31-39.
- Ianes, D. & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Laneve, C. (2014). *Elementi di didattica generale*. La Scuola.

- Lee, S. Y., Shin, M., & Recchia, S. L. (2016). Primary caregiving as a framework for preparing early childhood preservice students to understand and work with infants. *Early Education and Development, 27*(3), 336-351.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi: La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Erickson.
- Lizzola, I. (2014). *L'educazione nell'ombra: Educare e curare nella fragilità*. Carocci.
- Manghi, S. (1990). *Il gatto con le ali: Ecologia della mente e pratiche sociali*. Feltrinelli.
- Marmo, M (2014). Un quotidiano animare la possibilità di futuro. *Animazione Sociale, 272*, 2014, pp. 5-112.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Musi, E. (2017). Prendersi cura degli apprendimenti e delle relazioni. In Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo (a cura di), *Infanzia e oltre: Indicazioni per il curriculum e identità della scuola dell'infanzia* (pp. 51-52). Tecnodid.
- Pandini-Simiano, L. (2022). «Ciò che non si vede non esiste» La documentazione pedagogica come narrativa dell'esperienza per e con la famiglia. *Rivista italiana di educazione familiare, 21*(2), 155-162.
- Pavone, M. (a cura di) (2009). *Famiglia e progetto di vita: Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Pennazio, V. (2015). Progettazione educativa e accoglienza del bambino con disabilità all'asilo nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 3*(1), 183-196.
- Perla, L. & Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca: Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 13*(21), 38-67.
- Priulla, G. (2019). La quotidiana responsabilità della parola. In F. Dente & A. Cagnolati (a cura di), *Comunicazione di genere tra immagini e parole* (pp. 9-14). FahrenHouse.
- Puig, V. I., & Recchia, S. L. (2012). Urban advocates for young children with special needs: First-year early childhood teachers enacting social justice. *The New Educator, 8*(3), 258-277.
- Sannipoli, M. (2022). *Fin dall'infanzia: Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Pensa Multimedia.

- Scardicchio, A.C. (2018). *La ferita che cura: Dolore e sua possibile collaterale bellezza*. AnimaMundi.
- Sorpilli, C. (2023). *Essere madri di figli con disabilità. Un percorso di counseling narrativo e motivazionale*. Erikson.
- Straniero, A.M. & Bocci, F. (a cura di) (2020). *Altri corpi: Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma Tre Press.
- Symeonidou, S. & H. Phtiaka. 2009. "Utilizzare le conoscenze pregresse, gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti per sviluppare corsi di formazione in servizio per gli insegnanti per l'inclusione". *Insegnamento e formazione degli insegnanti* 25(4), 543–550.
- Watkins, A. (a cura di) (2007). *La valutazione nelle classi comuni: Temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa* (L. Negro, Trad.). Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- WHO (2021). *World Report on Disability*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Zanfroni, E., & Maggiolini, S. (2023). It's up to us. Il progetto More Opportunities for Every Child (MOEC) e la formazione dei docenti di scuola dell'infanzia tra cura, responsabilità e competenze inclusive. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 321-336.
- Zanobini, M., Manetti, M. & Usai, M. (2002). *La famiglia di fronte alla disabilità*, Erickson.
- Zonca, P. (2021). Non si può mostrare tutto: Impliciti e "assenze" nella documentazione pedagogica nei servizi per la prima infanzia. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 11(1), 259-276.