

Semestrale

Numero 8  
Aprile 2024

# TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

## **Le strategie inclusive: nuovi approcci e realizzazioni pratiche nella fascia zero-tre anni**

*Stefania Carboni, Agnese Leonardi*

Le autrici presentano alcune riflessioni teoriche in merito alla tematica dell'inclusione e si è voluta approfondire l'argomentazione tramite l'intervista diretta ai protagonisti, ossia gli educatori che lavorano all'interno dei servizi, per capire come i riferimenti teorici relativi all'inclusione trovino riscontri pratici quando sono presenti bambini/e con fragilità.

## **Gli stili di attaccamento possono preannunciare la propensione verso le dipendenze. Ricerca tra gli adolescenti delle scuole secondarie di secondo grado**

*Marco Sirotti, Krzysztof Szadejko, Ilaria Motta*

Lo scopo principale di questo studio è analizzare se gli stili di attaccamento possono predire l'inclinazione alle dipendenze da sostanza e da nuove dipendenze.

L'indagine ha coinvolto più di 1400 soggetti di età tra 14 e 19 anni.

Ai soggetti è stata somministrata la batteria dei test che misuravano: i tre stili di attaccamento: sicuro, insicuro-ambivalente e insicuro evitante (IPPA); la soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità (BPNS); la percezione del senso della vita (EMS) e la soddisfazione della vita (SWLS).

## **Gli adolescenti di oggi: non solo resilienti, ma agili e antifragili**

*Domenico Larossa, Daniele Bisagni*

L'articolo proposto mira ad esplorare l'emergente dimensione dell'antifragilità intesa quale evoluzione della resilienza. Vengono descritti i fattori che ne sono alla base e i meccanismi di sviluppo e potenziamento per poi vagliare il punto di vista della società attuale. Vengono poi illustrate le criticità riscontrate nella fase adolescenziale e l'importanza del ruolo dell'educatore.

## **Riflessioni e provocazioni: perché una nuova sezione**

Da questo numero la rivista "Teoria e Prassi" presenta una nuova sezione intitolata "Riflessioni e Provocazioni", nata dalla consapevolezza dell'importanza di promuovere un dialogo aperto e critico su temi che influenzano la nostra società e il nostro futuro.

## **Libri segnalati**

# Le strategie inclusive: nuovi approcci e realizzazioni pratiche nella fascia zero-tre anni



Strategies for inclusion:  
new approaches and experiences in early childhood.

*Stefania Carboni, Agnese Leonardi*

Le autrici presentano alcune riflessioni teoriche in merito alla tematica dell'inclusione, collegandole alla ricerca indagine realizzata nella fascia zero-tre anni.

Si è voluta approfondire l'argomentazione tramite l'intervista diretta ai protagonisti, ossia gli educatori che lavorano all'interno dei servizi, per capire come i riferimenti teorici relativi all'inclusione trovino riscontri pratici quando sono presenti bambini/e con fragilità.

Spesso l'educatore di infanzia opera per l'inclusione senza poter utilizzare il supporto della diagnosi, perché prematura o non necessaria, quindi l'interesse dello studio verte sulle strategie tecnico-pratiche utilizzate dagli educatori e sulle capacità di adattamento alle esigenze individuali e personalizzate di ogni bambino.

## Introduzione

Lucio Cottini analizza la figura dell'educatore socio-pedagogico come professionista in grado di realizzare percorsi personalizzati che promuovano l'evoluzione dell'individuo, rispettandone le sue specificità (Cottini, 2021). Per questo, l'educatore non può che operare in un'ottica inclusiva, caratterizzata da complessità e ricchezza, riscontrabili anche nel sistema integrato di educazione e istruzione per gli educatori che lavorano con i bambini della fascia zero-tre anni, rispetto alle fragilità che possono emergere già nei primi anni di vita. Le linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei" specificano come sia fondamentale accogliere tutti i bambini, con disabilità o con bisogni educativi speciali. L'approccio inclusivo viene descritto come capace di valorizzare le caratteristiche individuali, riconoscendole e sviluppandole; allo stesso tempo, tale approccio identifica nella valorizzazione delle diversità l'occasione di formazione per l'intero gruppo (Mi-

---

<sup>1</sup> Per facilitare la lettura si utilizzerà il termine bambini in riferimento anche alle bambine

nistro dell'Istruzione, 2023). Le linee pedagogiche nascono dal decreto legislativo “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni” n°65/2017 (Parlamento Italiano, 2017) che stabilisce anche l’obbligo di laurea triennale in Scienze dell’educazione con indirizzo servizi per l’infanzia quale condizione necessaria per l’accesso a tale professione, riconoscendo il valore di una formazione adeguata. Tuttavia, non emerge l’importanza di questa fascia d’età, come possibilità di intervento precoce e globale sul progetto di vita (Salis, 2021).

In merito alle strategie attivate dagli educatori si tratterà nella presente ricerca indagine, ma occorre soffermarsi prima su alcune tematiche rilevanti per approfondire il quadro teorico di riferimento rispetto alla prospettiva dell’inclusione.

## La nuova prospettiva pedagogica

La pedagogia speciale oggi si interroga rispetto alla possibilità di individuare nuove prospettive per favorire l’inclusione. A partire dagli anni ‘90 del secolo scorso si diffonde l’intenzione di modificare l’approccio al mondo della disabilità, come fattore sociale e non solamente individuale; per questo si inizia a parlare di inclusione come possiamo leggere nella dichiarazione di Salamanca del 1994.

*«La Dichiarazione (...) non si limita a ribadire il diritto di tutti all’educazione, sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, ma sostiene che il problema dell’educazione dei disabili sia una questione radicalmente sociale, in quanto riconosce che non solo chi è affetto da particolari patologie, ma ogni individuo ha caratteristiche individuali proprie specificità.»* (Marafioti, 2016, p. 439)

Inizia a circolare il pensiero di un’educazione capace di includere tutti, Inclusive Education. A dimostrazione di questo, l’evoluzione normativa in questo ambito prosegue con la Carta di Lussemburgo, la Convenzione sui diritti delle persone disabili e le Linee Guida sull’educazione inclusiva (Cottini, 2017). Questi riferimenti normativi evidenziano un cambiamento che interessa il sistema educativo e scolastico che accoglie le differenze tramite percorsi di qualità e accessibili per tutti. L’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva, a seguito di una conferenza internazionale, già nel 2014 individua cinque punti principali rispetto ai quali si è operato, ma sui quali è necessario continuare a riflettere e sperimentare nuove possibilità: il primo punto affronta la necessità di garantire a tutti, quanto prima, il sostegno necessario; il secondo, l’importanza di riconoscere l’educazione inclusiva come un elemento che apporta beneficio alla comunità allargata; i successivi tre punti sottolineano la necessità di professionisti qualificati, l’esigenza dell’analisi dei sistemi di sostegno e di finanziamento in termini di efficienza e la reperibilità dei dati (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva, 2014).

L’Italia segue l’approccio europeo con una scuola caratterizzata prima dall’integrazione dei bambini con disabilità, successivamente protesa alla dimensione inclusiva: ossia che non si limita ad accogliere le differenze, ma le esamina all’interno di una dimensione generalizzata che prende in considerazione anche i fattori contestuali e ambientali, secondo l’approccio bio-psico-sociale. Abolite le scuole speciali e le classi differenziali inizia un cammino legislativo, intrecciato a quello europeo, che tramite diverse leggi permette di evolvere verso l’educazione inclusiva. Tra le più recenti vi è il decreto legislativo n°66/2017 denominato “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità” (Parlamento Italiano, 2017), che apporta novità, quali la realizzazione del Profilo di Funzionamento dell’alunno e l’attivazione dei Gruppi per l’inclusione. Attualmente, con la legge “Delega dal governo in materia di disabilità”, n° 227 del 2021 (Parlamento Italiano, 2021) il governo è delegato a riordinare la normativa in merito al riconoscimento delle specifiche necessità della persona con disabilità. In particolare, per quanto riguarda il sistema educativo

zero-tre anni, la normativa nazionale lo definisce come servizio educativo inclusivo, declinando specifici riferimenti tramite le normative regionali (Bulgarelli, 2018).

Parallelamente a questa progressione normativa, procede la riflessione pedagogica rispetto alla possibilità di superare il termine inclusione, che rimanda agli alunni con difficoltà: superare l'approccio dedicato a chi viene riconosciuto in situazione di particolare necessità, per operare verso una scuola universale ed equa come la definisce Dario Ianes (Canevaro & Ianes, 2021). Una scuola che integra uguaglianza e equità, riconoscendo che non siamo tutti uguali, bensì che

*«le differenze sono la normalità, sono la biodiversità che arricchisce gli ecosistemi dove si apprende e ci si relaziona».* (Canevaro & Ianes, 2021, p. 11)

Il coraggio dell'educatore sarà nel riconoscere le differenze e agire per la valorizzazione di esse: agire con equità consente di evitare forme di disuguaglianza (Canevaro & Ianes, 2021).

Diventa fondamentale intrecciare fra loro tre dimensioni: fragilità, possibilità e cambiamento, in quanto ci permettono di delineare nuovi percorsi (possibilità), avendo riconosciuto e accettato le difficoltà caratterizzanti l'individuo (fragilità), che aprano nuovi orizzonti (cambiamento). Questa prospettiva permette di crescere come comunità educante, in quanto nessuno è al riparo dalla fragilità (Malaguti, 2020).

In questa nuova prospettiva si inseriscono la Differenziazione Didattica (DD) e l'Universal Design for Learning (UDL). La prima nasce grazie agli studi di Carol Ann Tomlinson e riconosce la pluralità che genera diversi bisogni formativi, quindi la necessità di adattare le modalità di gestione della classe con lo scopo di considerare le caratteristiche di ogni bambino, valorizzandone le potenzialità e capacità. Tramite questo approccio sarà la didattica a trasformarsi in base alle caratteristiche del singolo e non viceversa. La DD promuove il processo osservativo che permette di cogliere punti di forza e difficoltà, ma anche le preferenze dei singoli bambini. In fase di progettazione prevede una molteplicità di stimoli, in cui l'esperienza diviene apprendimento e sperimentazione, per questo è caratterizzata dalla flessibilità degli ambienti, con l'utilizzo di contesti differenti (aula, laboratorio, giardino, luoghi esterni) e l'alternarsi di momenti formativi individuali, di piccolo e grande gruppo, affinché possa essere garantita a ciascun studente la piena partecipazione (Baroni & Folci, 2022).

L'Universal Design for Learning nasce dalla trasposizione in ambito educativo dell'Universal Design che si occupa di progettazione, tecnologia e design di prodotti di uso quotidiano che possano essere accessibili per tutti. Il Center for Applied Special Technology (CAST) elabora questo modello di progettazione flessibile e accessibile, con lo scopo di facilitare l'apprendimento e la partecipazione, riducendo fin dall'inizio gli ostacoli che potrebbero incontrare gli alunni, garantendo un elevato livello di successo scolastico, quindi di benessere. I principi fondamentali che supportano questo approccio si riscontrano nell'offerta di una pluralità di mezzi di rappresentazione, espressione, azione per il coinvolgimento degli studenti (Ghedini & Mazzocut, 2018). L'UDL è favorita dall'uso delle tecnologie, che permettono una migliore accessibilità e consentono l'adattamento dei contenuti rispetto alle caratteristiche di apprendimento individuali. Questo modello si propone di sviluppare studenti esperti, consapevoli del proprio processo di apprendimento, in grado di padroneggiarlo, di conoscere le strategie per gestirlo tramite modalità flessibili e personalizzate (CAST, 2017). Come sostengono Malaguti e Augenti, fin dalla prima infanzia è necessario attivare processi di progettazione che permettano ai bambini e alle bambine di partecipare in base alle proprie caratteristiche, supportando il

---

principio di equità (Malaguti & Augenti, 2023). Entrambi i modelli sostengono la nuova prospettiva della pedagogia speciale, che valorizza le differenze, facendole diventare il presupposto dell'azione educativa e l'elemento caratterizzante la didattica inclusiva, non solo per alcuni, ma per tutti. Le ricerche e la nascita di nuove teorizzazioni evidenziano la necessità di un cambiamento che coinvolga tutti nell'approccio inclusivo (Camedda & Santi, 2016).

## L'approccio inclusivo nella primissima infanzia

Nell'introduzione si è sottolineata l'importanza dell'approccio inclusivo secondo le linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei" (Ministro dell'Istruzione, 2023). I servizi che si dedicano a questa fascia di età hanno l'importante ruolo di essere i primi interlocutori esterni all'ambiente familiari: le linee pedagogiche evidenziano come i servizi educativi e le scuole dell'infanzia abbiano il compito di accompagnare il genitore nel riconoscimento delle fragilità del figlio (Ministro dell'Istruzione, 2023), favorendo la creazione della rete istituzioni-famiglia (Ghirotto, 2018).

Il ruolo dell'osservazione diviene importante per monitorare eventuali fragilità: l'atto osservativo anticipa e diviene parte fondante una progettazione educativa e didattica flessibile che permette di valorizzare le caratteristiche individuali di ogni bambino (Galanti, Giaconi, & Zappaterra, 2021); l'osservazione sistematica consente di studiarne lo sviluppo e le eventuali atipicità (Baumgartner, 2018).

La ricerca condotta da Samuel Odom e colleghi ha evidenziato come nella prima infanzia i programmi inclusivi non abbiano ancora un accesso universale (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). Molti fattori possono condizionare la realizzazione dei processi inclusivi da parte delle famiglie e dei professionisti. In generale, emerge che per avere un'inclusione di alta qualità bisogna avere dei sostegni specializzati e che l'inclusione porta benefici a tutti i bambini, non solo a quelli con disabilità (Malaguti, 2018). Questi risultati concordano con quanto emerso dall'analisi dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva precedentemente descritta (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014).

Ci sono stati studi, modelli e progetti che ci hanno permesso di definire alcune indicazioni e metodologie in grado di promuovere l'inclusione all'interno dei servizi per la primissima infanzia.

Un progetto particolarmente rilevante è l'*Inclusive Early Childhood Education*: progetto triennale, con lo scopo di individuare e analizzare le caratteristiche dell'inclusione nella prima infanzia per poi promuoverne la diffusione. La domanda chiave del progetto si interrogava su quali fossero le principali caratteristiche dell'educazione inclusiva e di qualità per tutti i bambini. Il rapporto conclusivo delinea l'importanza dell'approccio inclusivo per delineare l'alta qualità del servizio e la creazione di uno strumento di auto riflessione per i professionisti; soprattutto il rapporto individua un nuovo modello ecosistemico di inclusione, che raggruppa cinque dimensioni: l'interazione sociale positiva, il coinvolgimento nelle attività quotidiane, l'approccio centrato sul bambino, la valutazione personalizzata dell'apprendimento, gli accomodamenti, gli adattamenti e il sostegno. Al centro di queste si trova il bambino, la sua appartenenza, il suo impegno e il suo apprendimento (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2017).

L'*Inclusive Early Childhood Evidence Based Practices and Disabilities* (Pratiche Basate sulle Evidenze nell'Educazione Inclusiva per la prima infanzia in presenza di Disabilità), ha quindi cercato di progettare un modello in grado di rispondere sia al bisogno genitoriale sia ai bambini che presentano una disabilità o che presentano sviluppi atipici. Lo scopo è quello di poter attivare interventi precoci, non solo in caso di disabilità

accertate, per poter lavorare tempestivamente sul piano motorio, cognitivo, comunicativo, affettivo e sociale (Malaguti, 2018). Anche l'Evidence based practice (pratica basata sulle evidenze) ha promosso metodologie e strategie accessibili a tutti i bambini, non solo per bambini con disabilità.

Tra le pratiche per l'educazione inclusiva vi è l'Embedded Learning Opportunities (ELO) for Early Childhood Education (Opportunità di apprendimento attraverso l'utilizzo di metodologie e strategie integrate per l'educazione nella prima infanzia). Queste ultime hanno lo scopo di migliorare le competenze e lo sviluppo attraverso contesti naturali e lo svolgimento delle routine. Ci sono alcuni presupposti evidenziati dall'ELO tra cui: l'osservazione durante la giornata e durante le esperienze svolte dal bambino; gli oggetti, gli strumenti e i materiali proposti, considerati come stimolatori di apprendimento; l'agire sempre nell'interesse del bambino e infine la formazione dell'adulto. Inoltre, l'Embedded Learning Opportunities propone alcuni punti cardine nella pianificazione del lavoro rintracciabili nella progettazione educativa. Questa metodologia ci permette di proporre esperienze diverse, raggiungendo tutti i bambini, anche quelli con fragilità (Malaguti, 2018).

## **L'approccio inclusivo per tutti**

Gli educatori all'interno dei servizi per la prima infanzia, molto frequentemente, si trovano a lavorare in situazioni di fragilità, ma assenza di diagnosi, perché non sempre vi è possibilità di predisporla precocemente, sia per le tempistiche di osservazione necessarie per definire l'eventuale problematica, sia per capire oggettivamente le difficoltà del bambino.

Avere delle indicazioni chiare riguardanti la disabilità permette di lavorare con i bambini in maniera efficace e preventiva, ma se il bambino in difficoltà non ha una diagnosi come si può lavorare adeguatamente? L'approccio teorico precedente descritto risponde già al quesito, ma l'interesse di questo lavoro verte sulla prassi realmente attivata all'interno dei servizi zero-tre anni. Per questo si è approfondita la tematica con un ristretto gruppo di educatrici.

Gli obiettivi della ricerca sono stati quelli di indagare le strategie utilizzate in presenza di bambini in situazione di disagio, ma senza diagnosi. In particolare, si è scelto di analizzare i seguenti aspetti: la percezione della quantità di bambini in condizione di fragilità; le difficoltà nella gestione di queste situazioni; gli eventuali punti di forza che possono emergere; le modalità adottate dall'equipé; infine, l'adattamento del contesto. Rispetto al primo punto, che non sarà affrontato, si rimanda alla ricerca nei servizi educativi per la prima infanzia del comune di Cesena di Malaguti e Augenti, il cui intento era di indagare i processi di educazione inclusiva presenti per i bambini con disabilità o in situazione di disagio: dalla ricerca emerge come i problemi comportamentali e l'iperattività, siano le caratteristiche principali attribuite dalle educatrici ai bambini percepiti come tali (Malaguti & Augenti, 2023).

## **"Campione"**

L'indagine è stata condotta all'interno dei nidi d'infanzia del Comune di Bologna attraverso l'intervista, su base volontaria, a un ristretto gruppo di educatrici di genere femminile, di età compresa tra i 35 e i 65 anni, con almeno quindici anni di esperienza lavorativa.

## Metodi e strumenti

L'argomento è stato approfondito attraverso una ricerca indagine di tipo qualitativo, tramite l'utilizzo delle interviste, composte da tredici domande aperte, successivamente analizzate tramite il software MAXQDA, programma utilizzato per l'analisi di ricerche con metodi qualitativi e misti. Ogni intervista è stata analizzata individualmente e sono stati attribuiti dei codici di primo livello alle domande svolte e successivamente dei codici di secondo livello alle risposte date. Grazie all'attribuzione di codici è stato possibile individuare i segmenti più importanti e la loro frequenza. Attraverso MAXQDA è stato quindi possibile, utilizzando il sistema codificato, fornire un'analisi olistica delle varie interviste.

Nella Tabella 1 vengono riportati i dati qualitativi che sono stati analizzati per la seguente ricerca.

Per rappresentare il sistema dei codici utilizzati in tutta l'analisi si è deciso di utilizzare come strumento visuale MAXMaps, impiegando il modello codice sub-codici gerarchico per rappresentare il sistema dei codici utilizzati in tutta l'analisi: è stato quindi possibile creare delle mappe concettuali riferite ad ogni domanda posta durante l'intervista evidenziando le risposte date.

Successivamente, tramite il modello codice co-occorrenza (sovrapposizione di codici), si sono esaminate le connessioni tra alcuni codici. I criteri che sono stati scelti per l'analisi delle mappe co-occorrenza sono stati: numero minimo di co-occorrenze: 5; dimensione dei simboli dei codici per la frequenza dei codici; etichetta in linea con la frequenza della co-occorrenza; lo spessore della linea (che riflette la frequenza delle co-occorrenze).

**Tabella 1**

*Il database qualitativo*

Quantità	Elementi
5	Interviste
5 ore	Tempo trascrizione
3121	Numero parole
131	Segmenti codificati
350	Codici MAXQDA
12	Mappe concettuali

## Risultati

Dall'analisi delle interviste possiamo riportare alcuni dati e considerazioni.

Nella mappa concettuale (Figura 1) è stato utilizzato il modello codice co-occorrenze, scegliendo di analizzare i codici che riguardavano: l'esperienza svolta con i bambini con difficoltà, ma senza diagnosi; le difficoltà riscontrate nel lavoro con questi bambini; gli strumenti utilizzati e quale metodologia pratica si è deciso di utilizzare.

La mappa concettuale evidenzia alcune principali difficoltà: la relazione con la famiglia, la scelta di un percorso giusto per il bambino e l'incapacità di comprendere il principio del disagio. Inoltre, si sono sottolineate delle difficoltà gestionali legate alla mancanza di tempo nella progettualità e nella realizzazione di interventi efficaci. Tutto questo viene amplificato, secondo l'opinione delle intervistate, dalla mancanza di personale all'interno dei servizi zero-tre anni.

Un altro collegamento, che appare evidente dalla mappa concettuale, riguarda l'importanza del lavoro in équipe. I dati emersi mostrano il valore dato sia dal confronto professionale con le colleghe, sia l'importanza della costruzione di una rete con i servizi esterni. Inoltre, il lavoro in équipe diventa, in questo modo, anche uno dei punti di forza in grado di favorire la gestione di situazioni di disagio.

Durante l'indagine ci si è interrogati rispetto alle strategie pratiche attivate: dalle interviste emerge il supporto della figura del pedagogo il quale, dopo una descrizione da parte delle educatrici delle difficoltà rilevate, interviene attraverso un ruolo attivo nella gestione delle difficoltà. Altri elementi fondamentali nel lavoro con i bambini senza diagnosi evidenziati dall'analisi delle interviste sono stati: il lavoro costante con la famiglia e l'utilizzo di molteplici strategie, anche attraverso attività individuali e a piccoli gruppi, con il coinvolgimento di altri bambini.

## Citazioni

- *«La difficoltà principale è quella di offrire un'esperienza adeguata per la problematica specifica del bambino, che magari va aggiustata rispetto a quello che si propone agli altri bambini.»*
- *«Non avendo ancora una diagnosi, è capitato che si fossero considerati dei professionisti esterni per un confronto e un'osservazione da parte loro. Abbiamo sempre cercato di lavorare con una rete di servizi.»*
- *«Si comincia a lavorare sia con la famiglia che con il coordinatore pedagogico e si mettono in atto delle strategie per vedere come poter approcciare il problema.»*

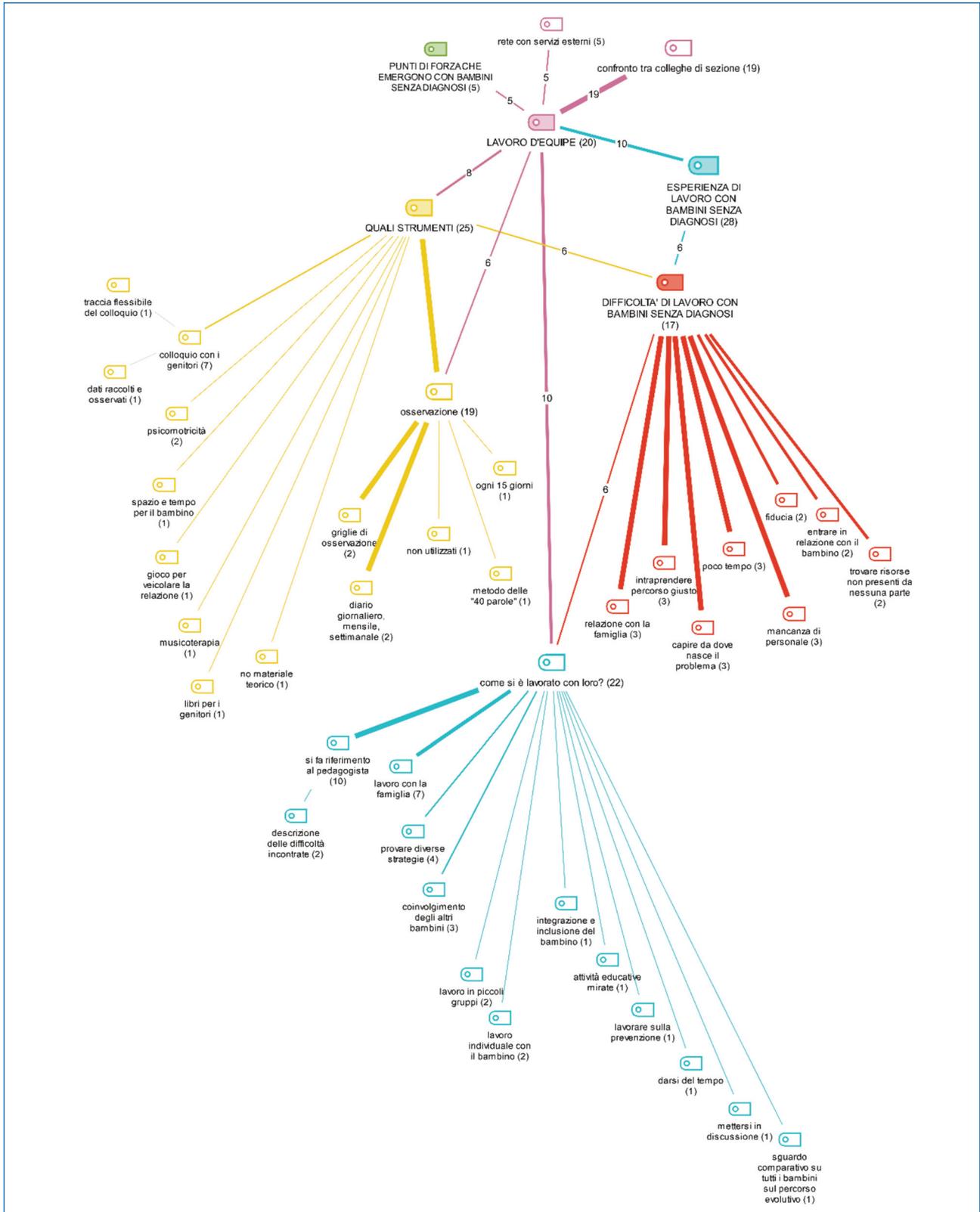
Il lavoro di équipe e le difficoltà di lavoro con bambini senza diagnosi sono legate in modo significativo agli strumenti impiegati nelle pratiche educative (Figura 2).

Lo strumento maggiormente utilizzato, all'interno dei nidi d'infanzia, è quello dell'osservazione attraverso diversi metodi, come per esempio l'utilizzo di griglie di osservazione e di diari giornalieri, settimanali o mensili, attraverso i quali viene annotato tutto ciò che riguarda il bambino.

Un altro strumento adottato, soprattutto per arginare le difficoltà emerse nella relazione con la famiglia, è il colloquio con i genitori, da cui è sorta l'importanza di avere sempre tracce flessibili di colloquio e avere a disposizione dati raccolti e osservati per non apparire davanti al genitore in maniera giudicante, limitandosi a riportare solo i dati osservati.

Figura 1

MAXMaps: esperienza lavorativa e lavoro d'equipe (modello codice co-occorrenza)



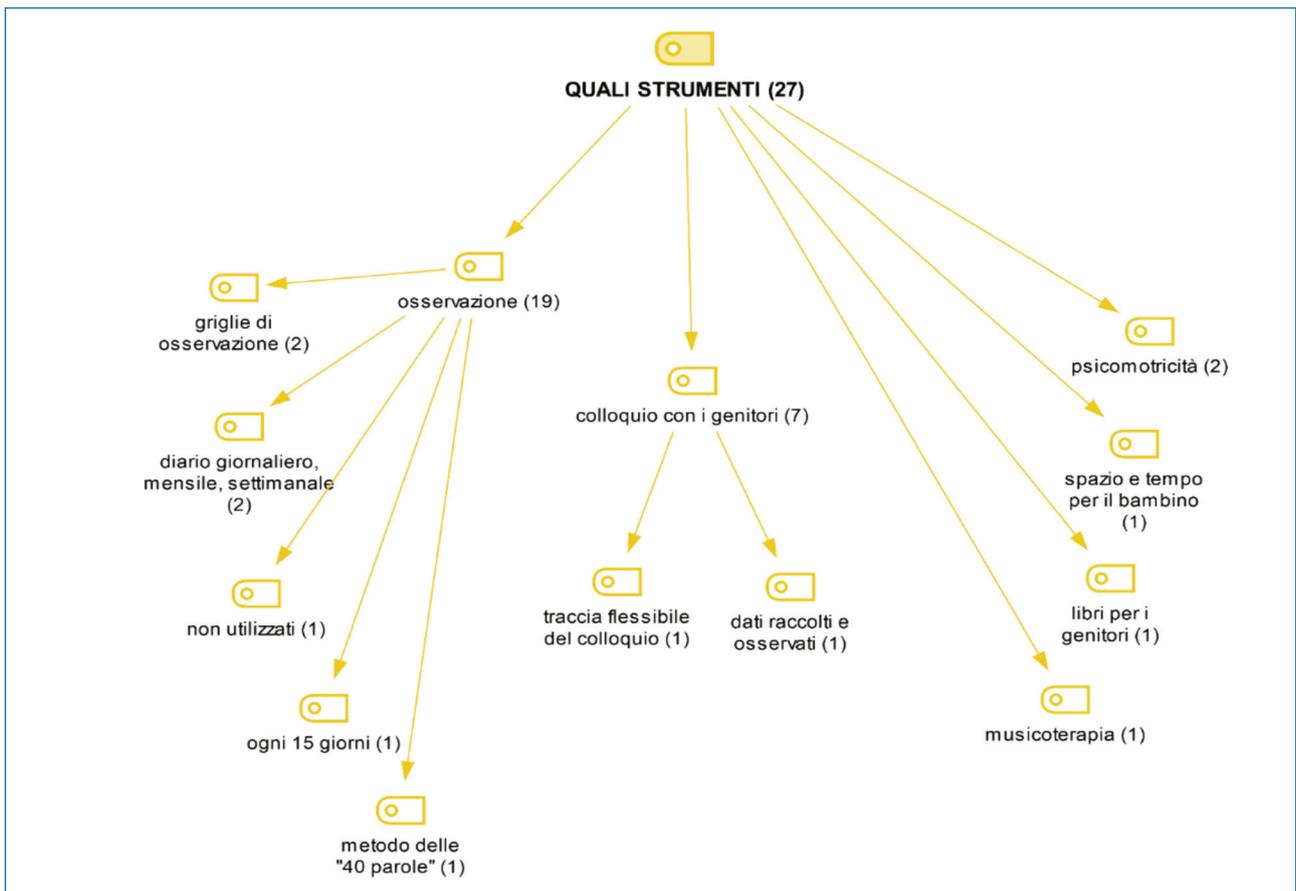
Dall'analisi svolta sono emersi molti strumenti utilizzati durante il lavoro con bambini in difficoltà, ma senza diagnosi tra cui: proporre esperienze di psicomotricità o di musicoterapia; dedicare al bambino uno spazio e un tempo e utilizzare il gioco per veicolare la relazione.

Dalle interviste si rileva quanto il lavoro con la famiglia sia uno degli strumenti maggiormente utilizzati ed emergono due approcci intrapresi dalle educatrici nel momento in cui si comunica alla famiglia una difficoltà. Nel primo approccio il servizio educativo indirizza la famiglia direttamente a servizi sanitari esterni; mentre, nel secondo approccio la comunicazione è strettamente legata al lavoro svolto con i genitori, attraverso un coinvolgimento attivo mediante colloqui personali, che spesso sono svolti con la figura professionale del pedagogo.

Infine, è emersa l'importanza dell'adattamento del contesto. Viene evidenziato che ripensare al contesto può aiutare ad entrare in relazione con il bambino con fragilità; in questo modo, si ha la possibilità di compensare le paure e gli ostacoli riscontrati nell'intraprendere un percorso adeguato al bambino. Inoltre, è apparso che in quasi tutti i servizi educativi il contesto viene riadattato a seconda delle esigenze e necessità riscontrate. Questo adattamento avviene generalmente ogni tre mesi, riguarda sia l'ambiente di gioco che le routine giornaliere. Sono stati evidenziati alcuni riscontri pratici messi in atto per l'adattamento al contesto, come per esempio la sistemazione di giochi divisi per tipologia, permettendo così al bambino di vivere un contesto che possa accogliere le diversità.

Figura 2

MAXMaps: Quali strumenti si attivano con i bambini senza diagnosi (modello codice-subcodici gerarchico)



## Citazioni

- *«Il diario giornaliero, settimanale, mensile per annotare tutto ciò che riguarda il bambino, le attività, i cambiamenti che ha avuto, gli obiettivi da raggiungere e quindi quello che si può fare per il suo benessere. È importante sempre partire dall'osservazione perché riusciamo così a capire quale percorso intraprendere, anche attraverso i suoi feedback.»*
- *«Viene ripensato ogni volta che ci sono delle difficoltà evidenti di qualsiasi bambino.»*
- *«Ogni 3 mesi cerchiamo di cambiare a seconda dei bisogni dei bambini che cambiano e si modificano continuamente, specialmente se sono con dei bisogni speciali.»*

## Conclusioni

I riferimenti teorici presentati e la ricerca indagine colgono alcune evidenze rispetto alla tematica dell'inclusione che potrebbero essere maggiormente approfondite in una ricerca di tipo misto con un campione più ampio. Dall'analisi delle interviste emerge come fondamentale il ruolo del sistema integrato zero-sei anni quale interlocutore che crea rete con la famiglia e la supporta, grazie alla presenza di personale qualificato, che è in grado di lavorare in equipe per la realizzazione di una progettazione educativa e didattica che valorizzi le potenzialità, riconoscendo le differenze e le fragilità, come occasione di apprendimento per tutti. Inoltre, l'attivazione di strategie educative inclusive, già nella prima infanzia, permette di operare tramite un approccio precoce e globale al progetto di vita.

Le figure educative devono riconoscere l'importanza delle differenze, avendo la capacità di intrecciare uguaglianza ed equità, come valori fondanti non solo del contesto educativo, ma dell'intera comunità. Questa evoluzione permetterebbe l'apertura verso l'altro e il suo riconoscimento, perché ogni sofferenza personale possa essere percepita come sofferenza sociale.

In conclusione, si potrebbe delineare un'ulteriore finalità per la pedagogia speciale, quella di formare al cambiamento, sostenendo un approccio inclusivo che non si ferma all'interno delle istituzioni scolastiche, ma promuove possibilità di riflessione complessa, rispetto al riconoscimento delle differenze, per l'intera comunità.

*«I mondi della disabilità portano in dote per tutti, invece, proprio la capacità di entrare in relazione con esperienze umanissime come la cura, la presa in carico, l'interesse all'altro, la valorizzazione delle differenze» (Gorlani, 2018, p. 44).*



Authors present some considerations related to inclusion, inferred by the research they did in early childhood.

They interviewed some educators directly involved in working in services for childhood, to understand the correlation between theoretic references and the normal practices when children with fragilities are part of the class.

Very often, educators in childhood work without diagnosis, due to the early age of the children, and for this reason the research aim to investigate which practices and technical strategies they apply considering each child's personal needs and coping skills.

## Bibliografia

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva. (2017). *Insegnamento inclusivo nella prima infanzia: Nuovi approfondimenti e strumenti - Rapporto sommario finale*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Ginè, & F. Bellour, A cura di) Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva.
- Baroni, F., & Folci, I. (2022). Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(2), 61-70.
- Baumgartner, E. (2018). *L'osservazione del comportamento infantile*. Teorie e strumenti. Roma: Carocci editore.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Trento: Erickson.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In D. Ianes (A cura di), *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. (p. 24-33). Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2021). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- CAST. (2017). *Suggerimenti UDL per favorire gli studenti esperti*. Tratto il giorno Novembre 28, 2023 da CAST: <https://www.cast.org/products-services/resources/2017/udl-tips-fostering-expert-learners>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Galanti, M. A., Giaconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1), 7-14.
- Ghedini, E., & Mazzocut, S. (2018, giugno). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa Italian Journal of Educational Research*, 18, p. 145-162.
- Ghirotto, L. (2018, ottobre 10). Disabilità al nido e alla scuola dell'infanzia: per definire i termini del discorso. *Educare.it*, p. 78-84. Tratto da Educare.it-Rivista open access sui temi dell'educazione: <http://www.educare.it/j/temi/scuola/scuola-e-dintorni/3784>
- Gorlani, L. (2018, giugno). Mondi di disabilità che producono un mondo per tutti. Le questioni che rilanciano un approccio cooperativo al lavoro. *Animazione sociale. Rivista per gli operatori sociali.*, 320(06), p. 42-52.
- Malaguti, E. (2018, novembre 4). Educazione inclusiva per la prima infanzia e bambini con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, p. 388-400.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras Edizioni.

---

Malaguti, E., & Augenti, M. A. (2023, giugno 21). Servizi educativi 0-6 e progettazione educativa inclusiva su base ecologica e sociale. Dal Piano educativo individualizzato (PEI) alla progettazione UDL secondo tre ambiti innovativi. Un'indagine esplorativa con i servizi 0-6 anni del Comune di Cesena. *Annali online delle Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), p. 519-540.

Marafioti, R. M. (2016, novembre). Il <circolo> dell'inclusione. Il learning circle e gli ambienti di apprendimento online. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4), p. 439-454.

Ministro dell'Istruzione. (2023, novembre 29). *Ministero dell'Istruzione e del Merito*. (C. n. istruzione, A cura di) Tratto da miur.gov.it: <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities. A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.

Parlamento Italiano. (2017, aprile 13). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*. Tratto da gazzettaufficiale.it: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

Parlamento Italiano. (2017, aprile 13). Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*. Tratto da gazzettaufficiale.it: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

Parlamento Italiano. (2021, dicembre 22). Delega dal governo in materia di disabilità. *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*. Tratto da gazzettaufficiale.it: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/30/21G00254/sg>

Salis, F. (2021). Dalle politiche assistenziali al welfare di comunità. Traiettorie e narrazioni per un sistema pedagogico integrato e inclusivo dei servizi educativi 0-6. In G. Amatori, & S. Maggiolini, *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi* (p. 3-29). Milano-Torino: Pearson Italia.

**TEORIA E PRASSI**  
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 5  
Numero 8  
Aprile 2024

Direttore responsabile:  
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:  
Francesco Galli

Hanno collaborato:  
Daniele Bisagni  
Florian Bruckmann  
Stefania Carboni  
Domenico Larossa  
Agnese Leonardi  
Ilaria Motta  
Marcello Neri  
Marco Sirotti  
Krzysztof Szadejko

Recensioni a cura di:  
Krzysztof Szadejko

Segreteria di redazione:  
Lia Poggi

Pubblicazione semestrale edita  
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione  
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617  
e-mail: [segreteriarivista@igtoniolo.it](mailto:segreteriarivista@igtoniolo.it)  
sito: [www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi](http://www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi)

Aut. Tribunale di Modena  
3273/2020 del 03/06/2020  
RG. n. 1333/2020