

Pratiche di educazione inclusiva nella prima infanzia. Quando è il contesto che cambia

Federica Baroni, Giuseppe Vadalà, Giulia Zanardini

Abstract – *The paper describes the transformative path of a nursery reality in Bergamo that, problematizing the role of the context and the educator, interpreted the experimental regional services for 0-3 from a clearly inclusive perspective: the arrival of a deaf child who uses sign language, the alliance with his bilingual family (Italian and LIS) and the new knowledge they introduced into the whole environment provided the basis for participatory planning that, adopting a systemic approach to educational practices, constructs new possible research questions to re-organize and re-design the service with the participation of educators, parents and children in the multiple educational experiences. The proposed case study allows for broader considerations on the university training of early childhood educators for whom it is necessary to offer training courses that are able to develop open, flexible and systemic perspectives.*

Riassunto – *Il contributo restituisce il percorso trasformativo di una realtà di Nido nella provincia di Bergamo che, problematizzando il ruolo del contesto e dell'educatore, ha interpretato i servizi regionali sperimentali destinati allo 0-3 in un'ottica distintamente inclusiva: l'arrivo di un bambino sordo segnante, l'alleanza con la sua famiglia bilingue (italiano e LIS) e i nuovi saperi da loro introdotti nell'ambiente integralmente inteso, hanno rappresentato lo snodo per una progettazione partecipata che, adottando un approccio sistemico alle pratiche educative, costruisce nuovi possibili interrogativi di ricerca per ri-organizzare e ri-progettare il servizio con la partecipazione di educatrici, genitori e bambini alle molteplici esperienze educative. Lo studio di caso proposto apre a considerazioni più ampie sulla formazione universitaria degli educatori per la prima infanzia per i quali è necessario offrire percorsi formativi capaci di sviluppare sguardi aperti, flessibili e di sistema.*

Keywords – integrated system 0-6, deafness, context, inclusion, sign language

Parole chiave – sistema integrato 0-6, sordità, contesto, inclusione, lingua dei segni

Federica Baroni è Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo. Svolge attività di ricerca e formazione sul tema delle tecnologie per la didattica e l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Ha pubblicato articoli e contribuito a volumi su sordità, tecnologie e didattica; da anni collabora con realtà educative e scolastiche, come ricercatrice, formatore e consulente nell'ambito della disabilità uditiva.

Giuseppe Vadalà è Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche, Pedagogista nell'area infanzia e disabilità e Coordinatore Pedagogico del Polo per l'Infanzia Papa Giovanni XXIII di Azzano San Paolo (BG). Le sue linee di ricerca riguardano i processi educativi inclusivi (nella scuola, nei territori e nei servizi per la disabilità) e le rappresentazioni sociali e mediatiche della disabilità. È componente e co-fondatore del GRIDS e nel 2010 ha fondato, con Simona D'Alessio, l'“Italian Journal of Disability Studies”, la prima rivista italiana di Disability Studies. Ha pubblicato articoli in lingua italiana, inglese e francese legati ai temi della presenza di studenti con disabilità a scuola, al ruolo nel contesto sociale e all'approccio dei Disability Studies.

Giulia Zanardini è Educatrice professionale presso il Nido Gianni Rodari (all'interno del Polo per l'Infanzia Papa Giovanni XXIII di Azzano San Paolo). Il suo lavoro di tesi ha indagato il ruolo del contesto come facilitatore per una proposta inclusiva.

Federica Baroni ha curato i paragrafi 2, 3.1, 3.4 (con Giuseppe Vadalà) e le conclusioni; Giuseppe Vadalà ha curato i paragrafi 1 e 3.4 (con Federica Baroni); Giulia Zanardini ha curato i paragrafi 3.2 e 3.3.

1. Per un contesto educativo inclusivo

Quando si parla di educazione inclusiva è sempre utile focalizzare l'attenzione non tanto sul perché sia importante e necessaria, ma piuttosto sul come sia possibile realizzarla concretamente nel contesto educativo e sociale¹.

L'esigenza di fornire agli operatori del mondo della scuola e dei servizi educativi indicazioni su come sia possibile lavorare in contesti caratterizzati da una grande diversità non dovrebbe essere disgiunta da una riflessione sui presupposti e sulle idee che ispirano le scelte organizzative e didattiche di educatori e insegnanti. Non è infatti possibile modificare le pratiche educative, scolastiche e sociali senza indagare ed eventualmente modificare le logiche di fondo che le determinano².

Allo stesso modo risulta fondamentale situare la proposta educativa in un contesto sociale e culturale, considerando che le varie istituzioni (tra cui anche i servizi educativi) ancora si ispirano a forme tipiche di funzionamento (cognitivo o relazionale) che non prevedono eccessivi scarti dalla norma. Ai contesti sociali o formativi non viene richiesto, infatti, di modificare condizioni e strutture, ma semplicemente di non contrastare l'inserimento di nuove dimensioni. In questa prospettiva il contesto si presenta neutrale o resistente, al fine di difendere una condizione di integrità consolidata; al più, si può pensare di controllare gli accessi (scoraggiarli, limitarli), di richiedere supporti per l'accompagnamento, di avere più risorse aggiuntive. Queste azioni, però, non sono sempre in relazione all'accessibilità e al suo potenziamento, ma al mantenimento dell'integrità del contesto o dell'istituzione.

¹ D.L. Ferguson, *International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone*, in "European Journal of Special Needs Education", 23, 2, 2008, pp.109-120; L. Florian, H. Linklater, *Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, in "Cambridge Journal of Education", 40, 4, 2010, pp. 369-386.

² J. Allan, *Including ideology*, in "International Journal of Inclusive Education", 17, 12, 2013, pp. 1241-1252; E. Brantlinger, *Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education*, in "Review of Educational Research", 67, 4, 1997, pp. 425-459; E. Brantlinger, *Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education*, in L. Ware (Eds.), *Ideology and the politics of in/exclusion*, New York, Peter Lang, 2004, pp. 11-31; S. D'Alessio, R. Medeghini, G. Vadalà, F. Bocci, *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2015, pp. 151-179.

Adottando una prospettiva abilista³ che piega il deficit sulle persone non viene definito il ruolo causale dei contesti e delle relazioni che in esso si producono nella costruzione della disabilità. L'idea di condizione deficitaria della persona è prevalente, mentre l'incidenza dei contesti risulta secondaria: in questa prospettiva le forme organizzative dei contesti, i processi di insegnamento-apprendimento, le relazioni educative e sociali sono considerate come elementi "neutri" rispetto ad una condizione. La neutralità dei contesti richiama anche la neutralità degli attori che vi operano: in questo modo l'insegnante e/o l'educatore faticano non solo ad assumere la responsabilità degli esiti, ma tendono a delegare allo specialismo la gestione dei percorsi ritenuti difficili.

Così come il contesto non è neutrale, allo stesso modo, neutro non è il sapere degli educatori, costruito in un insieme complesso di discorsi, metodologie, procedimenti, tecniche, figure professionali di supporto socialmente investite del potere di interpretare, dare risposte, separare ciò che è vero da ciò che non lo è.

L'inclusione, invece, non ha il mero obiettivo di inserire gli alunni disabili in contesti scolastici regolari attraverso una compensazione delle loro mancanze e la fornitura di risposte specialistiche e differenziate, ma punta a trasformare il contesto educativo al fine di poter rispondere alle differenze di tutti gli alunni, intese non come esito classificatorio, ma come modalità personali di porsi nelle relazioni e nell'apprendimento⁴.

Da questa idea di inclusione (qui sinteticamente esplicitata) deriva una prospettiva educativa (e culturale) che assume il contesto come elemento determinante le pratiche e le azioni educative. I contesti, infatti, non sono mai neutri rispetto ad una condizione e richiedono una esplicitazione delle forme organizzative (presupposti e scelte), dei processi di insegnamento-apprendimento (ruoli, mediazioni e proposte), delle relazioni educative e sociali. Uno sguardo inclusivo richiede uno spostamento di attenzione dalla condizione dell'individuo al ruolo dell'ambiente (sociale ed educativo).

³ G. Vadalà, *Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico*, in Aa.Vv., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche educative*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2018, pp. 71-92.

⁴ S. D'Alessio, *Integrazione scolastica and the development of inclusion: does space matter?*, in "International Journal of Inclusive Education", 5-6, 16, 2012, pp. 519-534; S. D'Alessio, *Inclusive Education in Italy: a reply to Giangreco, Doyle and Suter*, in "Life Span and Disability. An interdisciplinary Journal", XVI, 1, 2013, pp. 95-120; R. Medeghini, *Problematizzare il concetto di integrazione*, in "Animazione sociale", 5, 2005, pp.48-58; R. Medeghini, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli Editore, 2011; R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013; G. Vadalà, *La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*, cit. pp. 129-155; G. Vadalà, R. Medeghini, S. D'Alessio, *Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: vers une prospective inclusive*, in J.M Perez, T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2013; F. Bocci, *Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva*, in Aa.Vv., *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA*, Milano, ETAS, 2013.

I mediatori (siano essi gli ambienti, gli attori o i materiali educativi) denotano scelte e responsabilità che, a loro volta, determinano pratiche ed azioni, che producono rappresentazioni culturali e piani di cittadinanza. Anche la concezione di apprendimento risulta determinante perché un'idea di apprendimento (e sviluppo) prettamente individuale, anziché frutto di un dialogo ambientale e sociale che si intreccia, condivide le radici epistemologiche di un modello teorico che vede la disabilità come tragedia personale⁵, che la situa all'interno del corpo-mente dell'individuo e non considera il contesto socio-spaziale.

I discorsi normativi relativi allo sviluppo del bambino presenti nel mondo educativo riproducono un'idea interiorizzata di età adulta e infanzia "appropriate", il che "contribuisce a costruire alcuni bambini come (dis)abili in relazione allo spostamento dalla norma socio-spaziale"⁶.

Questi aspetti portano con sé un'ulteriore caratterizzazione dell'inclusione e cioè l'attenzione non tanto e solo ai bisogni speciali, ma soprattutto alle barriere per la partecipazione e per l'apprendimento. L'utilizzo di questo particolare punto di vista permette di spostare l'osservazione, l'analisi e l'intervento dalla persona alle caratteristiche del contesto, di un'istituzione, del sistema sociale per individuare quali ostacoli si possono presentare.

2. Sordità e nido d'infanzia tra relazione e comunicazione

Se il diritto dei bambini con disabilità di frequentare il nido è garantito da norme nazionali (tra tutte la legge quadro n.104 del 5 febbraio del 1992) e da normative regionali che indirizzano i servizi verso pratiche inclusive, la cultura dell'educazione necessita ancora di sguardi, indirizzi e progettazioni che rendano davvero realizzabili "i sogni educativi" (Walter Fornasa) – più che i bisogni educativi – di ogni bambino e bambina, insieme a quelli delle loro famiglie.

Il caso della sordità è emblematico dell'impatto che l'ambiente può avere nel delineare percorsi significativi nei servizi per la prima infanzia. Frequentare il nido per un bambino sordo significa immergersi in ripetute esperienze linguistiche che possono sostenere lo sviluppo del linguaggio, in un contesto in cui i pari, ancora in evoluzione sul piano della comunicazione verbale, rappresentano uno stimolo equo e quotidiano: attraverso il gioco è possibile trasferire, in situazione, quanto si apprende negli scambi naturali della dimensione familiare e nell'ambito della riabilitazione logopedica. Le routine che caratterizzano il tempo al nido, poi, rappresentano occasione di ripetizione e previsione, aspetti fondamentali nello sviluppo del linguaggio.

Lo spazio fisico del nido non richiede, in questo caso, specifici adattamenti perché quel che più conta, in realtà, è la capacità dell'educatore di sfruttare l'ambiente per trasformarlo in occasione di scoperta di rumori, suoni, parole, espressioni, (segni) del mondo circostante. Le barriere al nido sono rappresentate prevalentemente dalla competenza, più o meno presente, dell'adulto nel costruire una relazione fatta di ascolto attivo e canali aperti, dove sia possibile

⁵ M. Oliver, *Politics of disablement*, London, MacMillan, 1990; M. Oliver, *Understanding disability*, London, MacMillan, 1996.

⁶ L. Holt, *Childhood disability and ability. (Dis)ableist geographies of mainstream primary school*, in "Disability Studies Quarterly", 24, 3, 2004, p. 12.

tenere ugualmente in equilibrio la libera scoperta del bambino e la sollecitazione a dar nome a cose, persone, situazioni, esperienze ed emozioni che va mantenuta costante, in modo delicato, ma deciso. La frontalità e lo sguardo sul bambino, libero da barriere che possono impedire il contatto visivo e possibilmente alla sua altezza, costituiscono facilitatori importanti; il tono della voce deve essere sicuro, le parole devono essere ben scandite e il ritmo deve mantenersi normale, mentre ogni comunicazione deve essere accompagnata dal corpo e dall'espressività del volto: si tratta, in fondo, di indicazioni semplici che aprono ad una relazione di qualità basata sull'aver cura delle dinamiche comunicative, con benefici per tutti.

Il ruolo dell'educatore come osservatore, promotore e mediatore della comunicazione al nido⁷ è centrale nel caso dei bambini sordi: l'osservazione consente di cogliere i desideri di comunicazione dei bambini, i loro stili e il modo personale di connettere mondo e parole, mettendosi così in relazione con gli adulti e con i pari; la promozione e la mediazione sono azioni essenziali perché permettono di sfruttare l'ambiente sociale del nido per far vivere al bambino esperienze ricche di significato, anche sul piano linguistico.

La narrazione di storie e le letture ad alta voce, i cui benefici sullo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo sono noti da tempo⁸, meritano un cenno perché, se da una parte ricerche d'ambiti disciplinari diversi hanno evidenziato l'importanza della narrazione condivisa per i bambini con bisogni comunicativi complessi⁹, dall'altra sappiamo quanto si debba ancora formare gli educatori sugli aspetti operativi di questa pratica affinché abbiano gli strumenti e i materiali adatti per realizzare letture inclusive, cioè accessibili e attraenti per tutti.

Anche se le differenze tra i bambini possono essere sostanziali e dipendere in modo significativo dalla storia personale, familiare, clinica e riabilitativa, oltre che dal grado di sordità, possiamo affermare che l'apprendimento per imitazione e i legami che si creano in un contesto di comunità come quello del nido, attivano nella maggior parte di loro, indipendentemente dal metodo e dalle relative scelte familiari¹⁰, quella conoscenza relazionale implicita (pre-verbale, non simbolica e procedurale)¹¹ che costituisce base fondamentale per lo sviluppo.

Mentre possiamo immaginare di generalizzare il valore dell'apprendimento per imitazione e dei legami affettivi per tutti i bambini con sordità, dobbiamo invece richiamare qui le significative differenze tra bambini sordi figli di genitori udenti e figli di genitori sordi: non ci soffermiamo sulle

⁷ D. Bulgarelli, *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*, Trento, Erickson, 2018.

⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997; S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

⁹ M.A. Costantino, *Costruire libri e storie con la CAA*, Trento, Erickson, 2011; M. Galdieri e M. Sibilio, *Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8, 1, 2020, pp. 403-416.

¹⁰ Ci riferiamo qui ai differenti approcci che distinguono il metodo oralista dall'educazione bilingue, laddove nel primo caso viene incentivato l'uso precoce degli ausili protesici ed escluso l'uso della Lingua dei Segni, mentre nel secondo si ricorre alla Lingua dei Segni e alla lingua verbale nell'ambito di un'educazione che sfrutta entrambe le lingue, riconoscendone pari dignità.

¹¹ E. Mignosi, *Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto-bambino al nido*, in "Teorie pedagogiche e pratiche educative", Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", XLV, 2, luglio-dicembre 2016.

diverse implicazioni psicologiche e linguistiche, rimandando alla già ricca letteratura sul tema¹², mettiamo piuttosto in evidenza la specifica condizione dei bambini sordi segnanti, figli di genitori sordi segnanti che all'interno dei servizi portano un vissuto (personale e genitoriale) che ribalta la lettura della disabilità basata sul deficit per aprire a nuovi approcci culturali basati sulla valorizzazione della comunicazione visiva¹³.

La sordità, infatti, si configura da sempre per la sua particolare dimensione linguistica e culturale, nella fluidità di questi concetti¹⁴ e per l'ambivalente rapporto con i discorsi ordinari sulla disabilità¹⁵: costituendosi come comunità che condivide la Lingua dei Segni in situazione di bilinguismo (italiano e LIS, nel caso in questione), la lettura sociale non solo è fondata, ma si caratterizza anche per elementi più simili ai vissuti, alle narrazioni e alle richieste delle minoranze linguistiche, talvolta fino a disconoscere totalmente interpretazioni legate al deficit, con conseguenti fratture interne (personali e di comunità) tra persone sorde che scelgono di utilizzare la(e) lingua(e) dei segni e persone sorde che non la (ri)conoscono.

Nel caso che andremo a presentare, tutti i membri della famiglia (genitori, due figli piccoli, nonni) sono sordi, così come molti contatti della rete amicale, mentre le persone udenti che ruotano attorno alla famiglia spesso conoscono la Lingua dei Segni oppure si predispongono per essere aperte al dialogo e al confronto: per i genitori, dunque, avvicinare un servizio educativo per la prima infanzia significa fare i conti con emozioni ambivalenti, da una parte la certezza che un contesto di comunità – con adulti e bambini udenti – costituisca uno stimolo (sociale e comunicativo) necessario, dall'altra la paura che le barriere (per loro stessi e per il loro bambino, nel rapporto con gli adulti) siano insormontabili e frustranti, replicando modelli ben noti nel quotidiano. Costruire rapporti di fiducia nei servizi, attraverso le figure educative, partendo da queste premesse, è quindi tanto sfidante quanto necessario.

3. Il bambino sordo al nido

3.1. Breve nota metodologica

L'esperienza, vissuta dai diversi attori e raccontata attraverso metodi di ricerca narrativa¹⁶, viene qui sintetizzata con l'obiettivo di tradursi in occasione riflessiva sui significati, sui modelli

¹² E. Bosco, *Comprendere la sordità*, Roma, Carocci, 2013; S. Cramerotti, M. Turrini (a cura di), *Disabilità sensoriale a scuola. Guide Erickson*, Trento, Erickson, 2015; P. Rinaldi, E. Tomasuolo, A. Resca (a cura di), *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*, Trento, Erickson, 2018.

¹³ M.C. Caselli, S. Maragna, V. Volterra, *Linguaggio e sordità*, Bologna, il Mulino, 2006.

¹⁴ A. Branni, *Verso un'antropologia della sordità*, Sarzana-Lugano, Agorà & Co, 2022.

¹⁵ C.A. Padden, *Talking Culture: Deaf People and Disability Studies*, in "PMLA", 120, 2, 2005, pp 508-513.

¹⁶ M. Striano, *La ricerca narrativa*, in L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2019.

e sulle reti necessarie all'agire inclusivo¹⁷. I processi, ancora in atto mentre scriviamo, con gli esiti di seguito brevemente restituiti, sono stati documentati nell'arco di poco più di un anno educativo attraverso strumenti d'osservazione utili a raccogliere le pratiche educative quotidiane e come spunto di riflessione dell'équipe prioritariamente al proprio interno e successivamente con l'esterno, in particolare con la famiglia e le figure che rappresentano la rete dei servizi educativi e riabilitativi. Gli elementi raccolti dall'osservazione partecipata e la documentazione delle educatrici contenuta in diari di bordo e materiale fotografico sono in parte confluiti anche in una tesi di laurea triennale¹⁸ nell'ambito del percorso per Educatore nei servizi per la prima infanzia del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, come esercizio di riflessione sul contesto e sulle azioni che possono avere una valenza trasformativa.

Un'intervista semistrutturata alla mamma di N. ha permesso di raccogliere il vissuto della famiglia e focalizzare gli aspetti più significativi dell'esperienza genitoriale non solo in rapporto al nido frequentato dal figlio, ma più in generale alle aspettative e ai desideri delle mamme e dei papà (e dei nonni) con sordità che portano le loro storie personali (e il ricordo delle loro esperienze) dentro ai servizi.

La figura di assistenza alla comunicazione alla quale si farà riferimento nel testo afferisce ai servizi legati alla sperimentazione nidi per l'inclusione dei bambini con disabilità sensoriale 0-36 mesi che la Regione Lombardia ha normato nell'anno educativo 2019/2020 e rilanciato con maggior vivacità dopo lo stallo del periodo pandemico¹⁹: obiettivo della sperimentazione regionale, biennale nell'idea originaria, è di incentivare e sostenere la frequenza al nido dei bambini e delle bambine con disabilità uditiva, visiva o con pluridisabilità sensoriale, attraverso servizi che prevedono l'intervento delle figure di assistenza alla comunicazione, pedagogisti e tiflogisti (per le disabilità visive) come professionisti specializzati in grado di supportare non solo bambini e famiglie, ma soprattutto gli educatori del nido, in momenti di formazione sul campo, affinché sappiano modificare ambienti, didattiche e approcci personali e sappiano realizzare l'inclusione intesa come processo partecipato e condiviso, lontano dagli atti di delega alle figure di sostegno che ancora caratterizzano molte pratiche educative.

3.2. Un'esperienza diretta

Le differenti interazioni con il contesto culturale e sociale di appartenenza offrono occasioni di relazione, esplorazione ed apprendimento in grado di stimolare tutte le dimensioni della persona; nell'esperienza che riportiamo gli interventi agiti nel contesto hanno giocato un ruolo fondamentale nello sviluppo delle potenzialità del bambino.

¹⁷ G. Vadalà, *Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico*, in Aa.Vv., *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. cit.

¹⁸ G. Zanardini, *Con-Te-Sto per un Nido Inclusivo: il contesto come facilitatore*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Bergamo, CdL in Scienze dell'educazione, Luglio 2022.

¹⁹ DGR n. 4140 del 21.12.2020 "Sperimentazione di un modello d'offerta inclusivo rivolto ai bambini con disabilità sensoriale frequentanti asili nido, micronidi, pubblici e privati e sezioni primavera della scuola dell'infanzia", in attuazione delle deliberazioni n. 2426/2019 e n. 3105/2020.

N. è arrivato al nido a 15 mesi, nel settembre 2021, in un periodo di emergenza pandemica, in cui l'uso della mascherina era ancora obbligatorio. Il primo intervento *sul contesto*, di conseguenza, è stato quello di dotarsi di mascherine trasparenti in modo da permettere la comunicazione ed accogliere N. e la sua famiglia. I colloqui con la mamma e con la logopedista sono stati fondamentali per l'attuazione di alcune strategie da utilizzare per interagire con N., come ad esempio, avere sempre un contatto visivo attraverso interazioni faccia a faccia al fine di facilitare la comunicazione, utilizzando sempre la modalità orale in modo da favorire la comprensione, accompagnata da segni LIS.

La sperimentazione di Regione Lombardia, riconoscendo l'importanza di un intervento educativo precoce come possibilità di crescita e sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino, ha permesso l'inserimento dell'assistente alla comunicazione all'interno dell'équipe educativa, con l'intento di offrire strumenti e risorse per abbattere le barriere e favorire l'inclusione sociale e scolastica. La presenza di questa figura ha avuto una duplice funzione:

- un lavoro con il gruppo dei bambini, mettendo a disposizione di tutti nuove forme comunicative, utilizzando contemporaneamente sia il canale verbale che quello dei segni;
- un lavoro formativo con le educatrici, al fine di aumentare il lessico in LIS legato alla routine del nido, in modo da accrescere le opportunità di utilizzo della LIS con tutti i bambini presenti al nido per arrivare ad un coinvolgimento attivo di tutto il gruppo al fine di garantire una partecipazione attiva, evitando situazioni di emarginazione ed esclusione.

La LIS diventa, infatti, inclusiva se viene condivisa e se i segni vengono utilizzati con bambini e adulti sia per favorire la comunicazione con N. sia per fornire una differente modalità di interazione a quei bambini che utilizzano ancora prevalentemente la comunicazione non verbale, anche per ragioni d'età.

In termini ambientali ha comportato una riorganizzazione del contesto e dei setting proposti in modo da favorire il gioco frontale tra i bambini per facilitarne la comunicazione e le interazioni ludiche, importante stimolo per lo sviluppo comunicativo e linguistico. Oltre a quello degli adulti, risulta fondamentale sottolineare il ruolo dei bambini che sono stati resi consapevoli di come la comunicazione con N. debba avvenire sempre posizionandosi di fronte a lui per agevolare la comprensione e che se lo si vuole chiamare per interagire e giocare è necessario un tocco sulla spalla.

3.3. La prospettiva dell'educatore

L'adulto mantiene il suo ruolo di mediazione della comunicazione tra pari, ma l'alta competenza di osservazione ed imitazione dei bambini ha portato spesso a comportamenti inclusivi senza l'intervento diretto dell'educatrice.

Canzoni, letture, momenti di gioco o cambio di routine avvengono, al nido, in doppia modalità: verbale e LIS; il momento dell'appello vede l'utilizzo della LIS poiché ad ogni bambino e ad

ogni educatrice è stato assegnato un nome-segno²⁰. Dopo qualche settimana, alcuni bambini hanno iniziato a riconoscere il nome-segno dei compagni indicandoli e successivamente nominando e segnando a loro volta. Durante la seconda parte dell'anno è emersa, da parte di qualche genitore, la necessità di conoscere i nomi-segno dei bambini, delle educatrici ed alcuni segni LIS perché i propri figli riportavano a casa i nomi-segno dei compagni ed alcuni segni, legati alle routine, utilizzati al nido, come i segni per le parole "pane" e "ancora". Questo ha rappresentato l'occasione per diffondere la LIS tra le famiglie, creando una sezione dedicata in Padlet (piattaforma digitale già attiva da settembre per documentare la progettazione educativa), chiamata "Pillole di LIS" in cui sono stati condivisi tutti i nomi-segno dei bambini e delle educatrici. Una volta alla settimana vengono caricati tre nuovi segni (in formato GIF) oppure letture nella doppia modalità. Questo, oltre a permettere di raggiungere più famiglie dando piena cittadinanza alla LIS, ha permesso di incrementare le possibilità di interazione con la famiglia di N.

Le osservazioni dell'équipe educativa hanno rilevato un significativo aumento dell'utilizzo della LIS da novembre 2021 a febbraio 2023 da parte di tutti i bambini nelle relazioni tra pari e con gli adulti in diversi momenti della vita al nido, anche per la maggior ricchezza di lessico proposto: nel momento del pranzo, per esempio, i bambini dai 24 ai 33 mesi utilizzano la doppia modalità, verbale e segni LIS per chiedere l'acqua, il pane o "ancora" cibo.

I momenti di osservazione, confronto e riflessione all'interno dell'équipe hanno permesso di costruire pratiche educative accessibili, in modo da lavorare per rendere il contesto inclusivo per tutti i bambini e le famiglie accolti al nido, rilanciando un'idea di differenza come protagonista delle dinamiche sociali ed educative.

Il concetto di differenza, infatti, inteso come modo personale ed originale di proporsi nell'apprendimento e nella relazione, mette in crisi il concetto di omogeneità e ci obbliga a rivedere anche il metodo e l'organizzazione didattica allontanandoci dall'idea di una proposta fondata su un "soggetto medio" che possa/debba valere per tutti. Un approccio basato sulle differenze ci sollecita all'analisi dei processi, delle metodologie e del fare educativo in un'ottica di contesto.

3.4. L'effetto moltiplicativo della progettazione inclusiva al nido

Il pensiero inclusivo richiede un approccio che assuma la progettazione come pratica di flessibilità, di ascolto delle emergenze e degli imprevisti, di narrazione del possibile, di spostamenti da traiettorie acquisite e scontate. Le educatrici assumono decisioni che delineano e prefigurano orizzonti di lavoro selezionati tra altri, adottando domande generative che guidano l'allestimento dei contesti educativi, le modalità osservative e la documentazione che indicano piste di lavoro nuove e percorribili.

²⁰ Il nome-segno è un segno della Lingua dei Segni che identifica una persona e ne diventa una sorta di soprannome. Viene spesso assegnato sulla base di una caratteristica fisica o di personalità oppure per tradizione familiare o in base a correlazioni con il nome di battesimo.

Il lavoro svolto all'interno del nido ha avuto presto notevoli ripercussioni sul contesto scolastico, generando contaminazioni all'interno dell'intero Polo dell'Infanzia, obbligando ad una rivisitazione della proposta progettuale e dell'organizzazione.

In prima battuta, la LIS ha cominciato a rappresentare un patrimonio comune, capace di incuriosire adulti e bambini: i più piccoli hanno invaso i discorsi dei fratelli e delle sorelle maggiori che, alla scuola dell'infanzia, riportavano spontaneamente segni appresi a casa. Ne è nata una proposta fatta in condivisione con l'Ente Nazionale Sordi - Sezione di Bergamo, aperta a tutti e accolta con grande curiosità, sia da parte dei bambini sia da parte delle docenti. Il momento dell'appello è diventato momento gestito o accompagnato con la LIS, e, basandosi sull'evidenza di una propria peculiarità, si è mostrato capace di restituire consapevolezza della differenza che caratterizza ciascuno.

In seconda battuta, il pensiero adulto (docente e genitoriale) si è mostrato sorpreso dalle competenze dei bambini, sia nell'utilizzo, sia nella frequenza dello stesso, sia nella velocità di apprendere una lingua nuova (e sconosciuta alla maggioranza degli adulti): molti genitori chiedevano che cosa stesse succedendo, perché i figli portavano nella quotidianità di casa segni con significati che intuivano essere ben precisi. I ruoli nella relazione di apprendimento subiscono così un ribaltamento significativo: sono i piccoli a saperne più dei grandi, che si trovano costretti ad una (sana) riscoperta della curiosità, nata da una dissonanza rispetto al noto.

In terza battuta, e in una prospettiva futura, sarà necessario lavorare sulla continuità nell'accoglienza di N. e della famiglia nella scuola che lo ospiterà da settembre 2023, costruendo un contesto che adotti in maniera sempre più strutturale la LIS e gli strumenti comunicativi sperimentati al nido.

È evidente come il pensiero orientato alla progettazione inclusiva abbia avuto un impatto anche sulle figure genitoriali. Il vissuto della famiglia di N. è significativo nella misura in cui restituisce preoccupazioni e visioni molto comuni tra i genitori con figli sordi che si avvicinano ai servizi per la prima infanzia: "Quando ho saputo dell'apertura di un nuovo nido nel mio paese avevo molti dubbi, avevo paura di dover spiegare tutto da capo, dopo l'esperienza con il mio primo figlio in un'altra struttura" (M., mamma di N.)²¹. L'arrivo di N. al nido ha coinciso con il periodo di emergenza sanitaria in cui le mascherine hanno costituito una grande barriera alla comunicazione per le persone sorde, ma M. riferisce, interpretandolo come simbolo di un atteggiamento inclusivo di modifica del contesto, di essersi stupita nell'aver trovato le educatrici, fin dal primo giorno, dotate di mascherine trasparenti, soluzione che le ha permesso di sentirsi a suo agio e capace di affrontare l'emotività che tipicamente caratterizza le prime fasi dell'ambientamento.

M. racconta con meraviglia ciò che è ordinario nell'esperienza dei genitori che non hanno figli con disabilità: "era l'educatrice che spiegava a me come mi dovevo comportare". Questo che sembra un dettaglio banale è invece un elemento sostanziale, dato che spesso ai genitori viene chiesto di ricoprire, per compensazione dettata dalle scarse conoscenze sui temi inclusivi, ruoli che li sottraggono alla sola (e già piena) esperienza genitoriale. Devono così affrontare le

²¹ Qui e di seguito, tra virgolette, vengono riportati stralci dell'intervista alla Mamma di N.

novità dei servizi con un'emozionalità carica di sapere specialistico che spesso li allontana da quel sentimento di libera fiducia tanto necessario alle mamme e ai papà in quella fase della vita dei loro figli.

È l'accessibilità l'aspetto centrale per le famiglie che in questo caso si è resa possibile re-interpretando la figura dell'assistente alla comunicazione nel suo ruolo di facilitatore, non solo nella relazione esclusiva e diadica bambino-assistente, ma soprattutto agendo sul contesto. I segni portati a casa dai bambini hanno attivato un contatto di curiosità che ha avvicinato gli altri genitori alla mamma di N. "All'inizio erano distanti, non avevano mai avuto a che fare con persone sorde; da quando è iniziato il progetto con la LIS, le altre mamme hanno iniziato a salutarmi, a chiedermi, in lingua dei segni, come stavo; e poi hanno iniziato a chiedermi il significato dei segni che i loro figli portavano a casa; mi hanno anche chiesto di poter continuare questa attività anche fuori dal nido; c'è una bambina con la quale N. gioca sempre, lei ha imparato tanti segni e loro adesso sono come "colla"²²".

M. sottolinea come tutto dipenda dal know-how dell'educatore: "un buon educatore deve essere preparato, conoscere la sordità, saper affrontare le difficoltà e risolverle, deve curare la relazione con il bambino, ma anche quella tra bambini e con le figure esterne, deve essere flessibile e non bloccarsi pensando di non poter comunicare con il bambino sordo; deve sapere come gestire le protesi e non avere paura che si rompano, non deve stare distante trattando il bambino come una porcellana, deve intervenire". È frequente, in effetti, che la libertà lasciata nel gioco – libertà il cui valore pedagogico è indiscutibile – venga interpretata tanto rigidamente da diventare un atteggiamento distante dell'educatore che finisce per rinforzare le barriere alla comunicazione separando il bambino dal resto del mondo, quando invece necessita di mediazioni discrete, ma precise.

4. Conclusioni

Gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2022)²³ definiscono l'educatore come professionista riflessivo²⁴ capace di osservare e ascoltare, progettare, documentare e valutare. Il lavoro quotidiano si esercita nelle relazioni di cura con i bambini (nel gesto educativo, nel favorire la partecipazione, nel sostenere i bambini nelle loro attività, nel riconoscere e sostenere la socialità, nel parlare con loro) e nelle relazioni tra adulti (genitori e colleghi, con uno sguardo alla dimensione organizzativa). Questo profilo richiede inevitabilmente una formazione universitaria di ampio respiro che non si limiti alle conoscenze culturali e teoriche, ma che sappia trovare legami con l'esperienza dei professionisti che ogni giorno incontrano le sfide

²² Nel lessico familiare della LIS il segno "colla" riferito alle persone significa che sono unite da un forte legame.

²³ Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022*, in <https://www.miur.gov.it/-/adozione-degli-orientamenti-nazionali-per-i-servizi-educativi-per-l-infanzia>, consultato in data 20/02/2023.

²⁴ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1999.

dell'educazione inclusiva, attraverso seminari, laboratori e tirocini in cui sia data alle studentesse e agli studenti possibilità di riflettere sulle pratiche e sulle prospettive che le determinano:

La professionalità del personale educativo si basa, oggi, su una formazione di base universitaria a indirizzo specifico, finalizzata a promuovere conoscenze culturali e teoriche, competenze metodologiche e un'attitudine alla ricerca, che, nei laboratori e nel tirocinio, si coniuga con la capacità di osservazione e interpretazione dei comportamenti dei bambini da zero a tre anni, la capacità di lettura dei vari contesti dei servizi educativi per l'infanzia, la capacità di progettazione e la capacità di creare un collegamento continuo e critico tra conoscenze teoriche e pratica educativa²⁵.

Anche il documento della Commissione europea denominato *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children*²⁶ dedica numerosi passaggi al ruolo della formazione, individuandola come azione chiave per lo sviluppo delle pratiche inclusive nei servizi per l'infanzia, sia nella fase iniziale del percorso professionale sia come formazione in itinere. In tal senso, la Commissione europea richiama all'importanza di dedicare del tempo all'aggiornamento professionale obbligatorio, inserendo l'inclusione sociale delle bambine e dei bambini, anche dei più piccoli, tra i temi di primaria importanza. Inoltre, il documento traccia i principali aspetti di cui tener conto nella formazione di professionisti che sappiano realizzare servizi inclusivi: 1) abitudine degli operatori a riflettere sulle proprie idee d'inclusione; 2) capacità dei professionisti di identificare i propri bisogni formativi; 3) necessità di aumentare le conoscenze sullo sviluppo infantile; 4) promozione di atteggiamenti inclusivi, attraverso approcci aperti nei confronti di genitori e bambini e la capacità di adattarsi a nuove idee e situazioni, sostenendo l'autoconsapevolezza e comprendendo meglio le esigenze delle famiglie; 5) sviluppo di competenze interculturali e della consapevolezza delle diverse situazioni familiari.

A partire dai documenti internazionali e dalle riflessioni pedagogiche sul ruolo dell'educatore per l'infanzia nell'ottica del Sistema integrato 0-6, la pedagogia speciale italiana ha aperto orizzonti e tracciato scenari sul tema dell'inclusione dei bambini e delle bambine con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia²⁷; resta aperta la sfida della formazione nell'ottica della didattica generale perché si affinino le capacità progettuali dei futuri educatori nella prospettiva della progettazione partecipata che, adottando un approccio sistemico alle pratiche educative²⁸, rende gli operatori in grado di costruirsi nuovi possibili interrogativi di ricerca²⁹ per ri-organizzare e ri-progettare il servizio con la partecipazione di tutti gli attori (educatori, genitori e bambini),

²⁵ Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit., p.28.

²⁶ European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children*, Publications Office, 2021, in <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>, consultato in data 20/02/2023.

²⁷ G. Amatori, S. Maggolini S. (a cura di), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Torino, Pearson, 2021.

²⁸ W. Fornasa, T. Tanzi, A. Vanni, *Programmazione "versus" progettazione*, in "Bambini", 1989.

²⁹ L. Malavasi, B. Zoccatelli, *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Azzano S. Paolo, Edizioni Junior, 2019.

superando quelle posizioni rigide e cristallizzate che sono da sempre il segno opposto delle pratiche inclusive. In tal senso, anche sul piano della formazione, il legame tra teoria e pratica è fondamentale; compito dell'Università è trovare tempi, spazi e modi per interconnettere queste due dimensioni, valorizzando il sapere esperto di chi lavora quotidianamente nei servizi e dando voce alle esperienze molteplici di chi opera con sguardi trasformativi e "di contesto".

5. Bibliografia di riferimento

Allan J., *Including ideology*, in "International Journal of Inclusive Education", 17, 12, 2013, pp. 1241-1252.

Amatori G., Maggiolini S. (a cura di), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Torino, Pearson, 2021.

Bleza Picherle S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Bocci F., *Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva*, in AA.VV., *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA*, Milano, ETAS, 2013.

Bosco E., *Comprendere la sordità*, Roma, Carocci, 2013.

Branni A., *Verso un'antropologia della sordità*, Sarzana-Lugano, Agorà & Co, 2022.

Brantlinger E., *Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education*, in L. Ware (a cura di), *Ideology and the politics of in/exclusion*, New York, Peter Lang, 2004, pp. 11-31.

Brantlinger E., *Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education*, in "Review of Educational Research", 67, 4, 1997, pp. 425-459.

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Bulgarelli D., *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*, Trento, Erickson, 2018.

Caselli M.C., S. Maragna, V. Volterra, *Linguaggio e sordità*, Bologna, il Mulino, 2006.

Costantino M.A., *Costruire libri e storie con la CAA*, Trento, Erickson, 2011.

Cramerotti S., Turrini M. (a cura di), *Disabilità sensoriale a scuola. Guide Erickson*, Trento, Erickson, 2015.

D'Alessio S., *Inclusive Education in Italy: a reply to Giangreco, Doyle and Suter*, in "Life Span and Disability. An interdisciplinary Journal", XVI, 1, 2013, pp. 95-120.

D'Alessio S., *Integrazione scolastica and the development of inclusion: does space matter?*, in "International Journal of Inclusive Education", 5-6, 16, 2012, pp. 519-534.

D'Alessio S., R. Medeghini, G. Vadalà, F. Bocci, *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di),

Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2015, pp. 151-179.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children*, Publications Office, 2021, in <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>, consultato in data 20/02/2023.

Ferguson D.L., *International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone*, in "European Journal of Special Needs Education", 23, 2, 2008, pp.109–120.

Florian L., H. Linklater, *Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, in "Cambridge Journal of Education", 40, 4, 2010, pp.369–86.

Fornasa W., Tanzi T., Vanni A., *Programmazione "versus" progettazione*, in "Bambini", 1989.

Galdieri M., M. Sibilio, *Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la meta-dologia del modeling*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8, 1, 2020, pp. 403-416.

Holt L., *Childhood disability and ability. (Dis)ableist geographies of mainstream primary school*, in "Disability Studies Quarterly", 24, 3, 2004.

Malavasi L., B. Zoccatelli, *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Azzano S. Paolo, Edizioni Junior, 2019.

Medeghini R., *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Medeghini R., *Problematizzare il concetto di integrazione*, in "Animazione sociale", 5, 2005, pp. 48-58.

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.

Mignosi E., *Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto-bambino al nido*, in "Teorie pedagogiche e pratiche educative", Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", XLV, 2, luglio-dicembre 2016.

Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2022, in <https://www.miur.gov.it/-/adozione-degli-orientamenti-nazionali-per-i-servizi-educativi-per-l-in-fanzia>, consultato in data 20/02/2023.

Oliver M., *Politics of disablement*, London, MacMillan, 1990.

Oliver M., *Understanding disability*, London, MacMillan, 1996.

Padden C.A., *Talking Culture: Deaf People and Disability Studies*, in "PMLA", 120, 2, 2005, pp. 508-513.

Rinaldi P., Tomasuolo E., Resca A. (a cura di), *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*, Trento, Erickson, 2018.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1999.

Striano M., *La ricerca narrativa*, in L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2019.

Vadalà G., *La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 129-155.

Vadalà G., *Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico*, in Aa.Vv., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche educative*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2018, pp. 71-92.

Vadalà G., R. Medeghini, S. D'Alessio, *Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: vers une prospective inclusive*, in J.M. Perez, T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2013.

Zanardini G., *Con-Te-Sto per un Nido Inclusivo: il contesto come facilitatore*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Bergamo, CdL in Scienze dell'educazione, Luglio 2022.

Data di ricezione dell'articolo: 21 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 17 e 24 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 2 maggio 2023