



Collana diretta da
Anna Bondioli,
Monica Guerra
e Clara Silva

La collana *Infanzie* raccoglie studi e ricerche su tematiche relative all'educazione per l'infanzia, condotti in Italia e all'estero. L'intenzione è proporre testi che permettano di leggere e analizzare le questioni emergenti intorno e all'interno dei servizi educativi dedicati all'infanzia e inerenti la realtà sia delle bambine e dei bambini da 0 a 6 anni, sia delle famiglie e delle relazioni con esse. La collana si rivolge in primo luogo ad educatori, insegnanti e pedagogisti di servizi per l'infanzia e le famiglie, ma anche a ricercatori e studiosi nell'ambito. Accanto alla pubblicazione dei volumi, la collana prevede la disponibilità di materiale per uso formativo e didattico, utile per il personale in servizio e per tutti coloro che svolgono attività educative sul territorio.

Comitato Scientifico:

Monica Amadini, *Università Cattolica di Milano - sede di Piacenza*
Maja Antonietti, *Università di Modena e Reggio*
Lucia Balduzzi, *Università di Bologna*
Fabrizio Bertolino, *Università della Valle d'Aosta*
Andrea Bobbio, *Università della Valle d'Aosta*
Maria Bordonada Zabalza, *Università di Milano*
Chiara Bove, *Università di Milano-Bicocca*
Margaret Carr, *Wilf Malcolm Institute of Educational Research*
Alessandra Cesaro, *Università di Padova*
Gabriella Falcicchio, *Università di Bari*
Antonio Gariboldi, *Università di Modena e Reggio*
Teresa Grange, *Università della Valle d'Aosta*
Marisa Iavarone, *Università Parthenope di Napoli*
Agnese Infantino, *Università di Milano-Bicocca*
Lilian Katz, *University of Illinois*
Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*
Elena Luciano, *Università di Parma*
Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
Elena Mignosi, *Università di Palermo*
Paola Milani, *Università di Padova*
Catarina Moro, *Università federale del Paraná, Brasile*
Elisabetta Musi, *Università Cattolica di Milano - sede di Piacenza*
Donatella Savio, *Università di Pavia*
Michela Schenetti, *Università di Bologna*
Chiara Sità, *Università di Verona*
Gizele de Souza, *Università federale del Paraná, Brasile*
Andrea Traverso, *Università di Genova*
Michel Vandebroek, *Universiteit Gent*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.

Qualità e equità nell'educazione 0-6

Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche
per l'inclusione

A cura di
Marianna Piccioli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page
al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Università degli Studi di Firenze
Dipartimento Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura,
Letterature e Psicologia (FORLILPSI),

Il volume beneficia del Budget di Ateneo.

Isbn 9788835135319

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

© FrancoAngeli 2021, isbn 9788835135319. Tutti i diritti riservati.

Indice

Introduzione , di <i>Marianna Piccioli</i>	Pag.	9
1. Verso un sistema educativo integrato e inclusivo lungo tutto il ciclo di vita , di <i>Giuliano Franceschini</i>	»	13
Introduzione	»	13
1.1. Alle origini del concetto di sistema educativo integrato: un approccio storico-culturale	»	15
1.1.1. Le profezie di John Dewey in <i>Scuola e Società</i>	»	18
1.1.2. La continuità educativa come unità di scopi e metodologi	»	19
1.1.3. Dalla continuità educativa al sistema educativo integrato per la formazione dei cittadini	»	23
Bibliografia	»	25
2. Coordinamento pedagogico e promozione nei processi inclusivi nei servizi educativi per l'infanzia , di <i>Antonio Gariboldi e Antonella Pugnaghi</i>	»	26
2.1. Il ruolo del coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia	»	26
2.2. Inclusione come analizzatore della qualità dei servizi per l'infanzia e ruolo del coordinatore pedagogico	»	29
2.3. Dal coordinatore al coordinamento pedagogico territoriale: una regia necessaria	»	33
Bibliografia	»	34
Riferimenti normativi	»	36

3. I bambini e le bambine con Bisogni Educativi Speciali: pratiche inclusive nei servizi 0-3, di Moira Sannipoli	»	38
3.1. Introduzione	»	38
3.2. Il colloquio con le famiglie e l'ambientamento: stare accanto tra svelamenti e scoperte	»	39
3.3. La bellezza dell'ordinarietà contro la solitudine	»	42
3.4. Il diario del bambino: costruire memorie di possibilità	»	44
3.5. Conclusioni: piccoli passi per grandi orizzonti	»	46
Bibliografia	»	47
4. Inclusione e cittadinanza: la Cura educativa come strumento per la costruzione di spazi democratici a partire dalla prima infanzia, di Rossella Certini	»	50
4.1. L'infanzia non ha voce	»	50
4.2. È il tanto viaggiare che promuove la moralità...	»	52
4.3. Cura e inclusione: progetti e pratiche per costruire percorsi di continuità	»	55
Bibliografia	»	59
5. La qualità nell'ambito educativo: come l'ambiente preparato garantisce il diritto alla diversità, di Berta Vila-Saborit, Francesca Davoli, Marta Camps Devesa	»	61
5.1. La diversità e l'equità non sono concetti nuovi	»	61
5.2. Sulla qualità o <i>oltre</i> la qualità?	»	64
5.3. I servizi educativi per la prima infanzia: un contesto per le prassi inclusive	»	65
5.3.1. Per tutti i bambini (e tutte le bambine)	»	66
5.3.2. L'inclusione come processo (riflessivo) in costruzione costante	»	67
5.3.3. La virtù inclusiva dell'educazione nella prima infanzia	»	68
5.4. L'ambiente preparato per l'accoglienza di tutti i bambini e le bambine	»	69
5.5. Conclusioni	»	71
Bibliografia	»	72
6. La dimensione pedagogica dell'inclusione e lo spazio fisico potenziato da tecnologie, di Laura Menichetti	»	74
6.1. Quali spazi, quali tecnologie	»	74
6.1.1. Spazi per apprendere	»	74

6.1.2. Spazi flessibili	»	77
6.1.3. Spazi sicuri	»	79
6.1.4. Spazi per tutti	»	81
6.1.5. Spazi fantastici	»	82
6.1.6. Spazi pe fare	»	84
6.2. Conclusioni	»	86
Bibliografia	»	86
7. Il curriculum per competenze nei percorsi 0-6. Un'esperienza di ricerca-formazione tra nidi e scuole dell'infanzia, di Davide Capperucci	»	90
7.1. Costruzione del sistema integrato dei servizi educativi 0-6: la sfida per l'equità e la qualità dell'educazione infantile	»	90
7.2. Progettare il curriculum verticale nei percorsi 0-6	»	94
7.3. Continuità educativa tra nidi e scuole dell'infanzia: progettare il curriculum verticale per competenze attraverso percorsi di ricerca-formazione.	»	97
7.3.1. Un'esperienza di ricerca-formazione realizzata con i Centri Zerosei del Comune di Prato	»	99
7.4. Conclusioni	»	109
Bibliografia	»	111
8. L'educazione scientifica di qualità nella prima infanzia: un cammino verso l'equità? di Montserrat Pedreira e Gabriel Lemkow-Tovias	»	114
8.1. Scienza e infanzia	»	114
8.2. Scienza e cittadinanza	»	115
8.3. L'educazione scientifica a favore dell'equità	»	118
8.3.1. Avvicinarsi alla scienza partendo dal piacere	»	118
8.3.2. Avvicinarsi alla scienza partendo dall'iniziativa	»	118
8.3.3. Avvicinarsi alla scienza dalla quotidianità.	»	119
8.4. L'educazione scientifica nello sguardo dell'insegnante	»	120
8.5. Scienza con conoscenza	»	121
8.6. Conclusioni	»	126
Bibliografia	»	126

9. Leadership professionale come asset strategico per processi di qualità in ambito di <i>Early Childhood Education Care</i>, di <i>Ilaria Salvadori</i>	»	129
Introduzione	»	129
9.1. La normativa di riferimento: quali criteri di qualità emergono?	»	130
9.2. La letteratura di riferimento: nuovi sguardi sull'ECEC	»	133
9.3. Come una leadership professionale può impattare sui processi di qualità in ambito ECEC	»	135
9.4. Conclusioni	»	137
Bibliografia	»	138
10. Le competenze CORE interculturali per la formazione in servizio del personale educativo 0-6, di <i>Giada Prisco</i>	»	141
10.1. Il bisogno di competenze interculturali per una società plurale e complessa	»	141
10.2. Approccio interculturale e formazione in servizio: una priorità per i professionisti dell'ECEC	»	144
10.3. Le competenze <i>CORE</i> del personale educativo 0-6 in chiave interculturale e inclusiva	»	145
Bibliografia	»	149
11. L'<i>Index for Inclusion</i> 0-6. Sviluppo del gioco, dell'apprendimento e della partecipazione nella prima infanzia e nella cura dei bambini, di <i>Marianna Piccioli</i>	»	152
11.1. Costruire un sistema educativo 0-6 secondo principi di qualità ed equità	»	152
11.2. L' <i>Index for Inclusion</i>	»	154
11.3. <i>Index for Inclusion</i> 0-6. Sviluppo del gioco, dell'apprendimento e della partecipazione nella prima infanzia e nella cura dei bambini	»	156
11.3.1. Usare l' <i>Index</i> 0-6	»	158
11.3.2. Elementi caratterizzanti l' <i>Index</i> 0-6	»	160
11.4. Conclusioni	»	163
Bibliografia	»	164
Autrici e Autori	»	167

4. Inclusione e cittadinanza: la Cura educativa come strumento per la costruzione di spazi democratici a partire dalla prima infanzia

di Rossella Certini

“Dall’infanzia, procedendo verso l’età in cui mi trovo ora, passai dunque nella fanciullezza, se non fu piuttosto la fanciullezza a raggiungermi succedendo all’infanzia. Quest’ultima non si ritrasse certamente: dove svani?”

Sant’Agostino, *Le confessioni*

4.1. L’infanzia non ha voce

Da quando l’ONU ha adottato la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* (1959) e la *Convenzione sui diritti del fanciullo* (1989), vi sono stati notevoli miglioramenti sul fronte della ricerca per i diritti umani, nella loro globalità e complessità.

Nella seconda metà del XX secolo e nel nuovo Millennio, la ricerca e gli studi sui diritti dell’infanzia si sono arricchiti di un nuovo *focus*, l’infanzia migrante e questo ha ulteriormente ridefinito le esigenze umane, culturali e sociali dei bambini, esigenze sempre più legate al diritto di *Cura e cittadinanza* (Declaration a World Fit for Children, 2002). Consultando varie opere filosofiche, storiche, pedagogiche ed anche giuridiche che si occupano della storia dell’infanzia e del processo sociale e umanitario legato ai diritti dei bambini, notiamo che l’indagine fondata sul problema dei diritti civili funge da base epistemica per le tante iniziative di ricerca rivolte ad ampliare e arricchire gli studi dedicati alla tutela dei minori (l’Agenda 2030 ne è un esempio calzante). Le scienze umane e sociali, (si pensi già a Comenio e a Rousseau) hanno prodotto nel tempo riflessioni importanti sui diritti dell’uomo e dei bambini, volendo sottolineare il *valore naturale e inappellabile* dell’essere umano, partendo proprio dall’infanzia. “Cosa sia meglio per un bambino” resta ancora oggi un quesito estremamente controverso perché compromesso da infinite variabili (culturali, politiche, sociali, economiche, geografiche, antropologiche, ecc..), ma questo suo essere “non perimetrabile” lo costituisce per quello che è: la questione problematica per eccellenza attorno alla quale pensare e progettare nuovi orizzonti pedagogici possibili (Dewey, 2014).

Potremmo correre il rischio di banalizzare e semplificare un dibattito così complesso, come quello sui diritti umani, appunto, con osservazioni troppo generiche e confuse, ed è per questo che si rende necessario ristrutturare il *congegno del discorso* argomentativo, partendo da un approccio ermeneutico, per ricollocare le problematiche dell’inclusione e della *Cura* dei più piccoli nel loro contesto fenomenologico. I primi anni di vita sono una fase cruciale per la costruzione di un sistema funzionale al soddisfacimento dei diritti e dei bisogni dei bambini, perché è quel periodo dell’età evolutiva considerato fondamentale per lo sviluppo dell’identità in relazione all’adulthood e al contesto sociale allargato. C’è bisogno di *Cura*, una *Cura* educativa, fisiologica, psicologica, emotiva, che faccia da sostegno/supporto nella organizzazione e nello svolgimento delle pratiche di vita quotidiane; e c’è bisogno di *prendersi Cura* dell’esperienza umana nella sua complessità e interezza, per non lasciare ancora senza voce non solamente l’infanzia, ma tutti quei soggetti deboli di cui la nostra società stenta a riconoscere il ruolo centrale e imprescindibile (Becchi, 2015)

Il ruolo della pedagogia resta sempre centrale perché è la scienza in grado di pensare, studiare e promuovere quello stile *paidetico* unico e particolare per ogni bambina e bambino. È sempre la pedagogia che riesce a valorizzare le loro *tracce*, le loro peculiarità, i bisogni, la dimensione emotiva e l’inquieto mondo interiore di una giovinezza appena agli albori, ma già pienamente dotata di una spinta pragmatica alla vita. La *scienza dell’educazione* (Dewey, 1951) attraverso un’ottica epistemica frastagliata e mutevole (Cambi, Beccegato, 2004) è in grado di progettare interventi mirati, finalizzati alla *Cura* del *puer* già dal suo venire al mondo. Dobbiamo, comunque, al dibattito e alla ricerca interdisciplinare l’approdo ad una visione complessa e storicamente determinata dell’infanzia, la prima fase della vita dell’uomo che acquista, di epoca in epoca, significati sempre nuovi. Fino al nuovo Millennio, che, con l’approvazione dell’Agenda 2030 sembra ribadire con forza la dimensione puerocentrica di ogni società, evidenziando l’*âge d’or* dell’infanzia e non solo.

Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile «si basano sugli Obiettivi di Sviluppo del Millennio e mirano a completare ciò che questi non sono riusciti a realizzare. Essi mirano a realizzare pienamente i diritti umani di tutti e a raggiungere l’uguaglianza di genere e l’emancipazione di tutte le donne e le ragazze» (Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile). È un programma ambizioso, che muove da una visione marcatamente pedagogica delle vicende politiche, economiche e sociali a livello planetario e l’infanzia torna ad essere il perno centrale attorno al quale e per il quale progettare un futuro basato sul principio di inclusione e cittadinanza planetaria. Per il benessere di ciascuno; per il benessere di tutti.

Per sconfiggere la povertà, per sconfiggere la fame, per ridurre le disuguaglianze, per costruire città ecosostenibili, diventa prioritario educare e sensibilizzare la comunità planetaria ai temi della solidarietà, del rispetto, della tolleranza, dell'ecologia e molti altri ancora e questo deve/dovrebbe iniziare già nella primissima infanzia, utilizzando metodologie adeguate, costruendo luoghi educativi inclusivi, prospettando ed auspicando una *ri-forma critica del pensiero* (Morin, 2000).

Per intraprendere questo percorso di costruzione e di continuità educativa, con riferimento soprattutto alla fascia di età 0-6, si rende ancora necessario rinnovare l'impianto educativo e pedagogico, sperimentale e progettuale, proponendo le pratiche di *Cura* come strumenti del *fare e del pensare*. Affrontare il tema della *Cura* educativa e pedagogica, infatti, significa iniziare la trattazione sui diritti dell'infanzia, dell'inclusione e della cittadinanza, partendo da una determinazione euristica, dall'*idea* che possediamo del problema, per passare alla "ricognizione riflessiva" circa la sua sostanza, per giungere, infine, alla condivisione della prospettiva da cui stiamo osservando la "questione problematica" (Gennari, Sola, 2016).

4.2 È il tanto viaggiare che promuove la moralità...

Il titolo di questo paragrafo è tratto da un racconto di Walter Benjamin, *La sera della partenza*, pubblicato da Einaudi pochi anni fa. La morale è intesa come conoscenza, come consapevolezza, come *sapere* che introduce *l'esistere*. Non vi è retorica; la morale non è moralismo: è capacità di interpretare i diversi punti di vista e le molteplici fonti da cui deriva la conoscenza. È pienezza e autenticità dell'esperienza, che si fa ogni volta più densa di significati e di rimandi. Il viaggio è inteso come metafora della vita: osservare, conoscere, apprendere, apprezzare. Ancora una volta senza retorica ma sfruttando quelle doti ermeneutiche che ciascun individuo potrebbe consapevolmente utilizzare per spingersi verso il movimento, la diversità, la complessità, il dissenso. Un viaggio che sostiene lo sviluppo di una mente critica non artificiosa, dove, a ben guardare, la questione morale sembra legata agli archetipi della tragedia greca: le ragioni dell'individuo sono antagoniste rispetto a quelle della società. Ne deriva un complesso viaggio di formazione che pone al centro la categoria della *Cura* nelle sue accezioni più varie: come sinonimo di accompagnamento, nutrimento, aiuto e orientamento; come l'omonimo di *Bildung*, ma le declinazioni potrebbero essere ancora di più. Tutto questo può riguardare l'età infantile? Deve. E lo deve non come dogma, ma come possibilità di crescita, di emancipazione, di autonomia, di affermazione come persona libera. I diritti dell'infanzia, i

processi di inclusione, il diritto di cittadinanza e molto altro muovono dalle pratiche di *Cura* che, ricordando le parole e il pensiero di Martha Nussbaum, sono il fondamento per *coltivare l'umanità* (Nussbaum, 2006).

La *Cura* è la categoria *ontologica* in educazione perché rappresenta l'essenza della vita di ogni uomo. Durante la crescita, nei momenti di apprendimento, nella costruzione della propria identità, nella preparazione professionale, nella costruzione delle relazioni, etc. la prima azione pedagogica della nostra vita è un'azione di *Cura* (Mortari, 2009; 2015; Cambi, 2010). È un processo tensionale che rimanda alla "costituzione dell'essere", un essere mai metafisico, ma calato nella propria dimensione storica e antropologica (infanzia, giovinezza, adultità, vecchiaia) (Fadda, 2006). Conosciamo bene le tre dimensioni della *Cura* (di sé, degli altri e del mondo) e sono momenti interconnessi, indispensabili nella loro reciprocità perché legati alle fasi di crescita e di sviluppo del soggetto e della comunità in cui egli vive e si forma come uomo/persona. Sono fasi ed azioni *dinamiche* che possono/devono cambiare forma nella loro realizzazione e nel loro divenire. Sono tre dimensioni fortemente collegate al tempo e al contesto storico che il soggetto vive e, di conseguenza, risentono della struttura epistemica legata al "qui e ora" (Heidegger, 1969).

È un trinomio che postula il riconoscimento dell'*Alterità* come imperativo categorico della *Cura* (Fadda, 2006) perché essa non si fonda sulla logica dell'identità ma sulla logica della *differenza* (ciascuno di noi ha bisogno di cura e le nostre necessità sono divergenti da quelle di ogni altro individuo).

Marco Aurelio sosteneva fermamente che per diventare cittadini del mondo non fosse sufficiente accumulare conoscenze; riteneva invece necessario coltivare quella capacità di immaginare in maniera simpatetica che rende possibile comprendere le motivazioni e le scelte degli altri, che non appaiono più assolutamente lontani e diversi, bensì dimostrano di condividere i nostri stessi problemi e potenzialità. Differenze di religione, di genere, di etnia [razza], di classe e di origine rendono questo compito più difficile, dal momento che esse orientano non solo le scelte pratiche delle persone ma anche la loro "interiorità", i loro desideri, i loro pensieri e il modo in cui si rapportano con il mondo (Nussbaum, 2006, p. 99).

Equità e conoscenza, libertà e democrazia, inclusione ed emancipazione hanno bisogno di essere *coltivate* al fine di costruire una nuova *cittadinanza planetaria* dove ogni individuo venga tutelato e rispettato in virtù delle proprie capacità e peculiarità. Ne consegue che fin dalla primissima età sia compito della comunità e del singolo educare i giovanissimi al principio di *Cura di sé*, dell'altro e del Mondo, ma, al contempo, questo sarà possibile se l'adulto, tesaurizzando gli apprendimenti e le conoscenze derivanti dalle

pratiche di inculturazione e formazione, progettando strategie e tecniche di ricollocazione sistematica dei saperi e ricontestualizzando le esperienze educative in riferimento alle richieste sempre nuove che giungono dalla società, saprà farsi promotore e attuatore di pratiche mirate alla *Cura* (all'educazione e sensibilizzazione) dell'infanzia, *in primis* attraverso la compartecipazione, l'ascolto e il dialogo.

Sappiamo che i bambini sono dotati di doti straordinarie legate al cambiamento e all'adattamento; all'ascolto e all'apprendimento. Hanno risorse emotive profonde che utilizzando per interagire con l'ambiente che li circonda in maniera costruttiva e feconda: sarebbe auspicabile che l'ecosistema che li accoglie, insieme agli altri attori del "gioco" educativo, rispettasse e valorizzasse queste loro peculiarità. I giovanissimi sanno utilizzare infiniti linguaggi per raccontare le loro storie e per attivare specifici processi conoscitivi; chiedono con esuberanza e tenacia di partecipare attivamente a tutto ciò che riguarda le loro esperienze e la dimensione "seria" e "ludica" della vita, convogliando gran parte delle loro energie nella risoluzione creativa dei problemi personali e della loro piccola comunità, costruendo percorsi di riappropriazione del significato e del senso delle cose attraverso molteplici processi di narrazione. L'adulto, l'educatore, la società, dovrebbero adottare tecniche di ascolto dell'infanzia che non siano, però, strumenti unicamente quantitativi, da utilizzare come tarature per esperimenti e attività empiriche, ma momenti per "dialogare" e per confermare la rappresentatività pedagogica e politica dell'infanzia. La realizzazione, l'affermazione, il destino, la salute del soggetto, il diritto all'esistenza, alla qualità della vita, al benessere sociale economico e spirituale, il diritto di cittadinanza, di inclusione e di istruzione, sono gli epigoni dell'infanzia, che maturano e si accreditano soprattutto nella maturità e nell'adulthood a che hanno bisogno di essere sempre accompagnati e sostenuti da pratiche di cura: a rischio la sopravvivenza del progetto educativo, nella piena consapevolezza della sua portata utopica e tensionale. Per eliminare le barriere tipologiche e ideologiche, riferite all'infanzia come soggetto "senza voce", sarebbe importante ridefinire lo *skyline* ecologico entro cui progettare la nuova immagine dell'infanzia, lasciando dialogare i tanti elementi che sono emersi da questa breve riflessione di ordine pedagogico: il bisogno di costruire luoghi di inclusione (fisici e mentali), il diritto di cittadinanza e, infine, prendersi *Cura* della *Cura* stessa.

4.3. Cura e inclusione: progetti e pratiche per costruire percorsi di continuità

La scuola dell'infanzia, statale e paritaria, si rivolge a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione europea» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 21).

Il documento continua, poi, sottolineando come il compito di questo primo ciclo scolastico sia quello di avviare i giovanissimi al concetto di *cittadinanza*, nel pieno rispetto dell'autonomia e dell'identità di ciascuno. Già nel paragrafo precedente, dedicato alla *Scuola di tutti e di ciascuno*, le *Indicazioni* riportavano altre suggestioni importanti:

la scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio (Id., p. 20).

È vero che il documento fa riferimento alla "Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione", ma è innegabile che la dimensione pedagogica scelta dal legislatore assume un valenza più vasta, investendo e *includendo* anche i luoghi educativi destinati alla primissima infanzia; in virtù del principio di continuità, di inclusione e di pari opportunità. Ogni luogo educativo può diventare palestra metodologica, dove sperimentare pratiche di inclusione e di cittadinanza, con l'obiettivo primario di implementare la vicinanza educativa tra le diverse fasi evolutive della vita di ogni persona. Questo ancora prima di pensare agli apprendimenti specifici, come i saperi matematici o linguistici, perché la scuola – ogni ambiente educativo e di cura come la famiglia o l'asilo nido – è prima di tutto luogo di formazione alla vita. La scuola è luogo di cittadinanza, di relazioni, di disagi e contraddittorietà, ma con la possibilità di costruire nuove prospettive di intesa: questo assume una prospettiva politica evidente perché la tensione al cambiamento deriva dalla volontà di lottare per la costruzione di spazi aperti alle diversità e alle differenze. Forse, ancora oggi, c'è molto da discutere sul concetto di

inclusione che genera cittadinanza e non dobbiamo smettere di argomentare e riflettere criticamente attorno ad esso. Se l'inclusione venisse percepita (soprattutto dai più giovani) come lo *stare sotto lo stesso tetto*, allora il compito dell'agire politico potrebbe essere considerato come un problema di "posizionamento". Si tratterebbe, cioè, di distribuire risorse e strumenti in maniera funzionale, al fine di gestire al meglio la convivenza ordinaria all'interno delle istituzioni. Ma l'inclusione non è la tappa di arrivo: è il viaggio (Felder, 2018).

Il principio di inclusione (dal latino *inclusio -onis*) significa inserire una parte dentro a un "tutto", rendendo il tutto omogeneo. La sfida pedagogica è superare la dimensione onnivora del "tutto" per approdare ad un insieme di tanti elementi divergenti che nella loro eccezionalità danno origine ad un *unico* complesso, ma accogliente e *inclusente*, dove ogni elemento apporta il proprio originale contributo.

La *Cura* come principio ontologico/pedagogico si occupa di *valorizzare* – attraverso vari strumenti e metodologie – queste "unicità" per inserirle in un contesto culturale e sociale più ampio, per dare maggior ricchezza e valore alla comunità/collettività di riferimento, come in questo caso specifico la scuola. Alcune tecniche per agevolare le dinamiche inclusive utilizzando il paradigma della *Cura* come categoria operativa e interpretativa di riferimento possono essere: la narrazione (incontro, ascolto, dialogo); la scrittura (narrazione/costruzione di storie esemplificative e interpretative della storia dei vari soggetti); la lettura (leggere per interpretare e scoprire la ricchezza delle culture *altre* e dei mondi *altri*); l'attività psico/motoria: l'incontro tra corpi *vivi*, tra corpi che si ri-conoscono attraverso attività ed esercizi condivisi. Queste sono solamente alcune delle pratiche di Cura/inclusione utili soprattutto nella scuola per creare la cultura educativa della conoscenza e della condivisione e potrebbero progredire come metodologie paradigmatiche anche in contesti non strettamente legati alla didattica e all'istruzione. Pertanto, in base a questo approccio pedagogico, l'inclusione è vista come una forma attiva di partecipazione all'interno di un quadro di *apprendimento comune* e risulta essere maggiormente connessa alle forme vitali di apprendimento sociale, di appartenenza, di esperienze condivise e di cittadinanza.

Attraverso la diffusione di pratiche inclusive si fornisce un segnale che la politica è interessata a tener conto delle preferenze e dei bisogni dei cittadini [...] In questa prospettiva, le strategie inclusive non hanno solo un valore operativo, ma anche simbolico: esse esprimono infatti una disponibilità e un'apertura che sono i prerequisiti dell'interazione e della collaborazione tra istituzioni politiche e società» (Mortari, 2008, p. 149).

Inoltre, «I processi inclusivi possono aiutare a dirimere tensioni e fratture sociali che si basano su pregiudiziali, oppure su asimmetrie informative fra gruppi sociali e fra individui e istituzioni» (Id.). L'inclusione consente di rinforzare la cultura civica e di rinforzare il senso di responsabilità educativa e politica, attivando percorsi di riconoscimento e di accoglienza; quindi di *cittadinanza*. L'essere *cittadini*, almeno nell'antichità, secondo la cultura greca, significava avere il diritto di partecipare alla vita della *polis* e Platone, ne *La Repubblica*, descrive accuratamente le varie attività che riguardano i cittadini e la *polis* stessa. Anche nell'*Apologia di Socrate*, il filosofo greco riflette su quelli che possono essere i principi secondo i quali qualcuno può essere ritenuto competente "nell'arte dell'educare" e quindi di promuovere nei più giovani lo spirito di cittadinanza. È un'azione autenticamente politica e pedagogica insieme, che innalza l'uomo comune al ruolo di cittadino e sviluppa in esso un profondo senso di appartenenza. «La politica è l'arte di gestire lo spazio della pluralità in modo che ciascuno possa elaborare con gli altri risoluzioni soddisfacenti sugli affari comuni; è attraverso questo impegno che ogni individuo può trovare le condizioni per realizzare il suo proprio poter essere. Il compito della politica è di rendere più confortevole il mondo e ciò presuppone che la questione chiave da affrontare consista nel trovare una risposta alla seguente domanda: - Che cos'è un mondo confortevole? E in quali modi realizzarlo?» (Id. pp. 12-13). Difficile dare una risposta certa e inconfutabile (in netto contrasto con l'epistemologia pedagogica, sempre antidogmatica ed aperta alle possibilità) alle precedenti domande; possiamo assumere, comunque, alcune considerazioni. Per comprendere meglio cosa sia la cittadinanza è necessario *praticare la cittadinanza* (attraverso azioni educative condivise, sostenute dal sentimento di appartenenza); diventa necessario promuovere azioni di inclusione/cittadinanza fin dalla prima infanzia per affievolire il principio della separazione/lontananza e alimentare il sentimento della condivisione/comunione di orizzonti (Osiadacz, 2018). Per avvicinare queste prospettive sono tante le attività da svolgere insieme ai bambini e ai giovanissimi e volendo citarne una si pensi al *Consiglio Comunale dei Ragazzi* (CCR), dove questi possono sperimentare tutte le attività decisionali, amministrative e di responsabilità tipiche del consiglio comunale ordinario (John Dewey aveva già indicato questa via nelle sue opere di fine '800). Ma se pensiamo ai più piccoli, a quella fascia di età che va da zero ai sei anni, è veramente possibile progettare e svolgere delle esperienze educative che promuovano il principio di cittadinanza? Già interagire con i pari è un esercizio di cittadinanza; rispettare gli oggetti e i luoghi di accoglienza e di vita è un esercizio di cittadinanza; prendersi cura degli spazi all'aperto e di ogni "elemento vivente" che arricchisce l'ecosistema di riferimento è esercizio

di cittadinanza, ascoltare la storia che un compagno o un adulto sta raccontando è esercizio di cittadinanza perché esprime rispetto e *Cura dell'altro*, ma non sempre la legge ci riconosce come cittadini, neppure i più piccoli e bisognosi di attenzioni e di cura.

Come già menzionato nelle prime righe di queste brevi sagge, oggi le riflessioni, gli studi e le ricerche sulle condizioni dell'infanzia, si sono arricchite di un nuovo *focus*: l'infanzia migrante. È un aspetto doloroso e assai dibattuto a livello istituzionale e politico, che non trova – e forse non troverà – facile soluzione a causa di molteplici *divagazioni* e *contraddizioni* soprattutto di carattere culturale e educativo (nonché economico, ma in questo caso la miopia culturale – e *fobica* – si fa macroscopica). Lo *Ius Soli* continua a creare separazioni e controversie a livello parlamentare, ma c'è un vissuto ordinario che urge delle risposte adeguate ad una situazione che crea disagi e conflitti. È la mancanza di un pensiero *problematizzante* a far ricadere le scelte politiche nella loro essenza autoritaria e dogmatica, sottraendo a tanti minori (ma anche a donne e uomini) il diritto di cittadinanza, il diritto di essere riconosciuti come persone e di poter godere pienamente di tutte le opportunità che la società offre alla propria popolazione. È vero che la scuola e le istituzioni educative possono promuovere molte attività per alimentare il sentimento di inclusione sociale e di cittadinanza partecipata, ma a livello *politico* la società (a livello planetario), sembra muoversi in maniera dissimile. Ecco che può venirsi a creare una dolorosa idiosincrasia e le carenze nelle informazioni aggiuntive, che potrebbero portare chiarezza in merito al riconoscimento ufficiale dello *status* di cittadini di molte persone, rischiano di creare uno stallo amministrativo e politico che potrebbe ripercuotersi in maniera definitiva anche sul fronte educativo. Da una parte abbiamo due documenti di portata mondiale, le *carte* sui diritti dei fanciulli varate dall'ONU, ma nella realtà dei fatti vediamo che, secondo i resoconti internazionali di molte agenzie rinomate, come *Caritas* e *Censis*, la condizione dell'infanzia nel mondo resta ad oggi assai difficile e precaria. Occorrono politiche mirate, luoghi di lavoro e di discussione dove affrontare tutte le questioni più urgenti legate alle povertà umane, altrimenti gli obiettivi dell'Agenda 2030 verranno ancora rimandati e i tempi di *miglioramento* saranno ulteriormente prolungati. E l'infanzia rischia di rimanere ancora una volta doppiamente al margine di questo dibattito annoso: perché “senza voce” e perché lascia “tracce troppo leggere”. La pedagogia è chiamata a riflettere su queste problematiche che sembrano ogni giorno in espansione e dovrà intervenire in maniera ancora più energica offrendo sempre nuovi spunti di ricerca: per ridefinire il concetto di inclusione, per rilanciare i temi della continuità educativa (allo scopo di creare legami forti e ben strutturati tra le varie fasi della crescita evolutiva e *politica* dei bam-

bini), per fare luce sull'ambivalenza (sulla plusvalenza) del principio di cittadinanza e, infine, per rimettere vigorosamente al centro del dibattito politico, culturale e sociale la categoria della *Cura*. Può apparire un termine inflazionato e forse “abusato” nell'uso che troppo spesso ne viene fatto, ma è altrettanto evidente che là dove manca la cultura della *Cura* (di sé degli altri e del Mondo) è sempre più difficile sviluppare comunità accoglienti e democratiche. Senza la generosità del “donare”, il lungo viaggio verso l'inclusione rischia di fermarsi troppo presto.

Bibliografia

- Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile (A/RES/70/1) (2015), <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Archibugi, D. (2009). *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolita*. Il Saggiatore.
- Balduzzi L. (2021), *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Becchi, E. (2015). Autobiografie e culture d'infanzia. *Historia y Memoria de la Educación*, 2,293-320.
<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/13224/13642>
- Benhabib, S. (2008). *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*. Il Mulino
- Cambi, F. (1995). *Storia della pedagogia*. Laterza
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.
- Cambi, F., Santelli Beccogato L. (2004). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento*. UTET.
- Cambi, F., Di Bari, C., Sarsini, D. (2012). *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura. Autori e testi*. Apogeo.
- Certini, R. (2006). Soggettività e scrittura: la cura di sé tra narrazione e testualità, in Boffo, V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. CLUEB.
- Certini, R. (2021). Writing for Inclusion: strategie educative e processi di inclusion del progetto Erasmus WIN. *Studi sulla Formazione*, 1, 65-73.
<https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/12897/12251>
- Declaration a world fit for children (A/RES/S-27/2) (2002), <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/481/78/PDF/N0248178.pdf?OpenElement>
- Declaration of the Rights of the Child (1959). <https://www.unicef.org/malaysia/1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child.pdf>
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*- La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Cortina.
- Fadda, R. (2006). Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica, in Boffo, V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. CLUEB.

- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion, *Journal of Philosophy of Education*, 52,1, 54-70. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9752.12280>
- Gennari, M., Sola, G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Il Melangolo.
- Gillett-Swan, J. & Coppock, V. (2016). *Children's Rights, Educational Research and the UNCRC. Past, Present and Future*. Didcot.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1969). *Essere e tempo*. UTET.
- I-Fang, Lee. (2020). Crisis of Care and Education in the Early Years: Paradoxical moments in the global pandemic. *Global Studies of Childhood*, 10 (4), 385-394. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2043610620978491>
- Lundy, L., McEvoy, L. (2011). Children's Rights and Research Processes: Assisting Children to (in) formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0907568211409078>
- Macinai, E. (2007). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. ETS.
- Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini*. Armando.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Cortina.
- Mortari, L. (2008) *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Avere cura di sé*. Cortina.
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della Cura*. Cortina.
- Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci.
- Osler, A., Solhaug, T. (2018). Children's Human Rights and Diversity in Schools: Framing and Measuring. *Research in Comparative & International Education*, 13 (2), 276-298. <https://doi.org/10.1177/1745499918777289>
- Osiadacz, E. (2018). Global Citizenship. *Brock Education Journal*, 27(2), 44-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179948.pdf>
- Scaglia, E., (2020). *La scoperta della prima infanzia - Vol. 1: per una storia della pedagogia 0-3. Dall'Antichità a Comenio*. Studium.
- Scaglia, E. (2020). *La scoperta della prima infanzia – Vol. 2: per una storia della pedagogia 0-3. Da Locke alla contemporaneità*. Studium.