

# QUADERNI **2019**

## **VOLTI E RISVOLTI**

Quali scenari e pratiche per il cambiamento dei servizi 06?



**PROGES**  
Your Family Company



**CONSORZIO  
TORINO INFANZIA**

© Quaderni di Proges Anno 2019/1

Pubblicazione realizzata in collaborazione con il Consorzio Torino Infanzia.

## VERSO IL CAMBIAMENTO DEI SERVIZI EDUCATIVI

Da servizi a domanda individuale a dispositivi di comunità	5
A partire da un'intuizione	6

## VERSO SERVIZI INCLUSIVI:

### Un percorso di Co-Riflessione e azione

La cornice	15
Il percorso di Proges	22
Obiettivo e metodo	23
Concludendo	26

## DAL CONCETTO DI INCLUSIONE ALLE ESPERIENZE

Dialogo tra ricerca e azione	29
Ali per il futuro	37
Spazio ai minuscoli che crescono	41
Tempo per le famiglie "Crescere Assieme"	45
Trilogy	49

## LA QUALITÀ DEI SERVIZI EDUCATIVI

53

## L'IDEA DI INCLUSIONE

Prospettive innovative per un futuro in costruzione	67
---	----

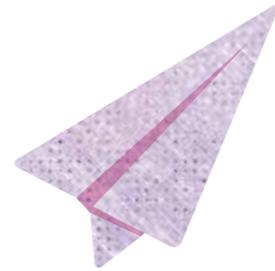
# VERSO IL CAMBIAMENTO DEI SERVIZI EDUCATIVI: DA SERVIZI A DOMANDA INDIVIDUALE A DISPOSITIVI DI COMUNITÀ

Claudia Ciccardi - Coordinatrice Pedagogica Cooperativa Proges

*“Elementi che caratterizzano i servizi inclusivi: -approccio collaborativo alla promozione dei benefici derivanti dalla frequenza dei servizi che coinvolga le comunità locali e le agenzie territoriali; approcci che rispettino e valorizzino le convinzioni, i bisogni e la cultura delle famiglie di provenienza; la garanzia che tutti i bambini e i loro genitori vengano accolti all’interno del servizio; un approccio che incoraggi intenzionalmente e attivamente tutti i genitori all’utilizzo dei servizi; personale formato a riguardo; stretta collaborazione tra il personale che opera nei servizi educativi e il personale che opera nei servizi socio sanitari e scolastici.”*

*Un Quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Titolo originale Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care’



## A PARTIRE DA UN'INTUIZIONE

Il coordinamento pedagogico interterritoriale della cooperativa PROGES<sup>2</sup> negli ultimi due anni ha si è posto interrogativi e riflessioni sul come e perché stavano cambiando i servizi all'infanzia. Abbiamo così incominciato ad immaginare la possibilità di una transizione dei servizi O6 da "servizi a domanda individuale" a "dispositivi di comunità" intendendo che questi ultimi potessero assumere, al proprio interno, **nuove funzioni inclusive** e che potessero tradurre per le famiglie e il territorio un **nuovo modello di relazione basato sulla prossimità, la reciprocità, lo scambio e il mutuo aiuto**.

Ma era necessario individuare e capire se intorno a questa intuizione ci fosse modo di rilevare e dare significato ai nuovi bisogni inespressi di coloro che partecipavano i servizi, cioè le famiglie. Parallelamente gli ambiti di riflessione e lavoro aperti a livello Europeo (in particolare tramite la Raccomandazione del 20 febbraio 2013 *"Investire nell'infanzia: spezzare il circolo dello svantaggio"*) e i programmi di finanziamento destinati alla ricerca educativa, ci aiutavano a riflettere ulteriormente sulla necessità di confrontare e scoprire modelli di gestione differenti e, anche e soprattutto, differenti approcci alla prima infanzia. Era ormai chiaro che l'innovazione dei servizi si sarebbe giocata sull'implementazione del lavoro e del pensiero rispetto alla **dimensione sociale dei servizi** e sul loro placement culturale. Altro elemento che si aggiungeva a tutto questo era la possibilità di intercettare, a supporto della nostra riflessione, nuovi stakeholder: le Fondazioni bancarie locali e non, i centri di ricerca e di innovazione sociale, oltre alla possibilità di curiosare all'interno di tutto quel nuovo movimento culturale vicino alla sharing economy e all'open innovation.

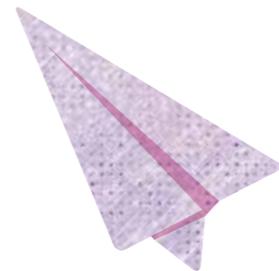
<sup>2</sup> Composto da colleghe e colleghi che fanno parte dei territori di Parma, Torino, Brescia, Milano e Aosta.

L'ultimo tassello, a completamento di questo quadro, fu la riflessione innescata dai numerosi reports inerenti la povertà educativa, concetto non certo isolabile e sul cui sfondo si installavano riflessioni circa il cambiamento del sistema di welfare (da quello community a quello generativo), coerentemente con i nuovi perimetri e definizioni che descrivono oggi la nostra nuova società.

Avevamo in mano la gestione di molti servizi all'infanzia che esprimevano un'alta qualità (pedagogica e gestionale), generalmente collocati in strutture esteticamente curate e intenzionalmente progettate e su cui l'investimento economico era stato molto elevato ma che, forse, rischiavano o agivano inconsapevolmente un'azione di *isolamento*. Le carte di identità dei nostri servizi raccontavano di un lavoro relazionale interno sviluppato, di interesse, ma non emergevano quei segni particolari che riteniamo siano le **alte relazioni di comunità**, la **spinta verso la co-produzione con altri servizi**, ad esempio quelli di tipo culturale o socio-sanitario o l'interesse **verso l'inclusione di target nuovi. Nella geografia sociale dei propri territori, i servizi educativi pativano l'assenza di un ruolo sociale.**

La domanda quindi posta fu: come e quanto i servizi fossero inclusivi o quanto fossero orientati all'inclusione, se si ritiene che la stessa non debba essere agita solo con chi già fa parte di un gruppo o di un contesto ma, contrariamente, debba dotarsi di strategie per includere chi non accede, chi non c'è, chi ne è escluso. **Avevamo bisogno di tutto ciò?**

La risposta è ancora oggi affermativa, perché crediamo che i servizi all'infanzia non siano solo luoghi competenti nella cura e nell'educazione, ma debbano invece essere o tendere a diventare dispositivi comunitari, cioè **capaci di intercettare nuovi bisogni, farsi interpreti dei cambiamenti nella genitorialità, accogliere le diverse cittadinanze che abitano i nostri territori.**



Abbiamo portato avanti le nostre riflessioni ponendoci due macro *obiettivi*.

Da un lato *obiettivi formativi*, con l'intento di allineare il coordinamento sui concetti di innovazione sociale, di design dei servizi, dell'innovazione aperta, della necessità di una riflessione profonda sulle policy che sostengono l'evoluzione dei servizi. Abbiamo cercato di farlo con la pratica riflessiva della formazione insieme a docenti e guide; questo si è realizzato, in particolare, grazie al contributo di Lucia Balduzzi e Arianna Lazzari<sup>3</sup> che hanno portato stimoli di riflessione partendo da un approfondimento del documento *Quality Framework for Early Childhood Education and Care* durante un primo percorso e, nel secondo anno, con il contributo di Nima Sharmahd<sup>4</sup> con un percorso di ricerca-azione raccontato dettagliatamente in seguito. Durante questi percorsi abbiamo anche ritenuto necessario, per allargare lo sguardo e fare entrare nuove dimensioni di riflessione dentro i servizi, nuovi linguaggi in grado di sollecitare la dimensione sociale dei servizi, dialogare con voci fuori dal coro come quelle di Flaviano Zandonai<sup>5</sup> e Michele Gagliardo<sup>6</sup> il cui intervento è presente a chiusura di questa documentazione.

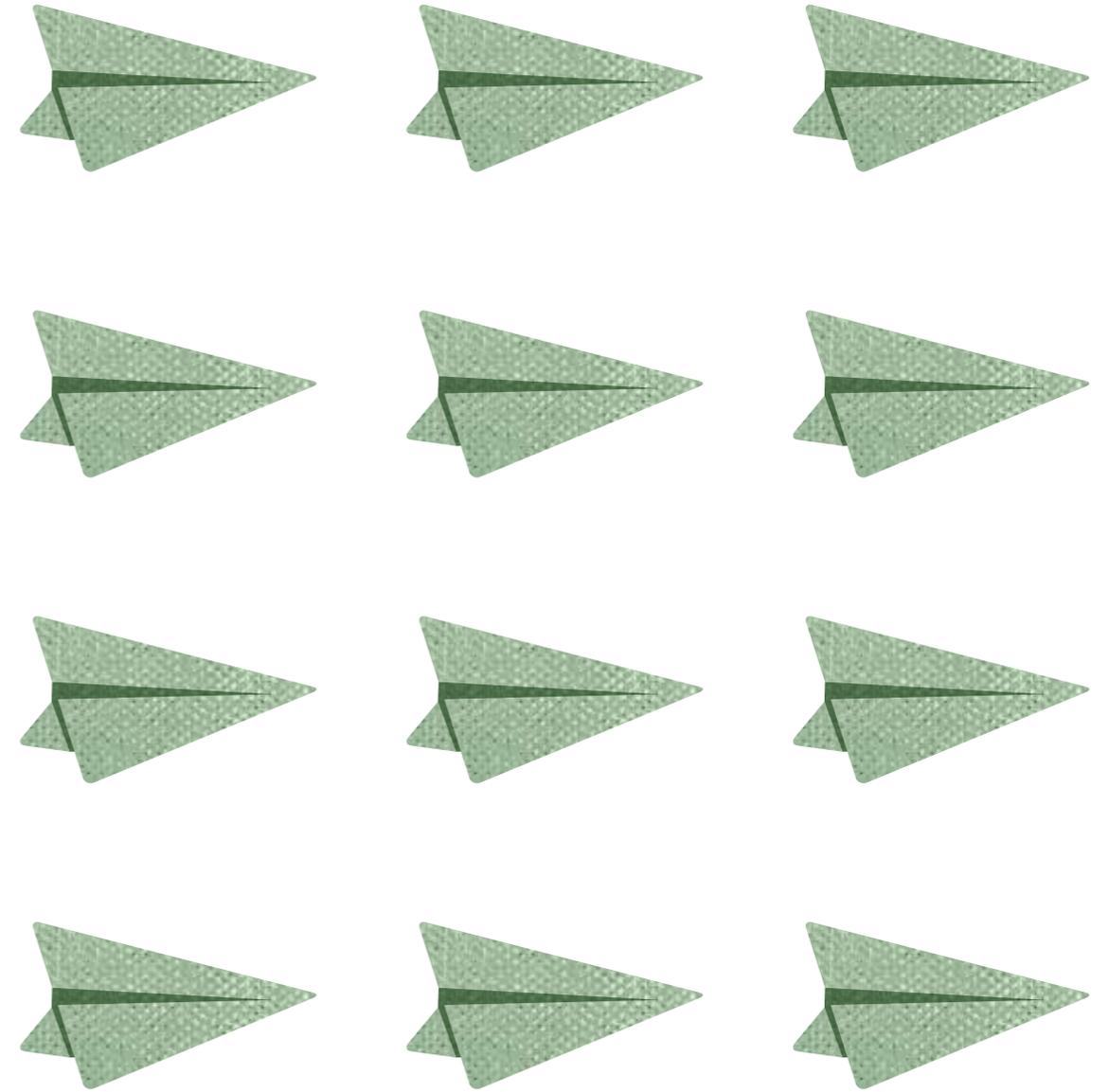
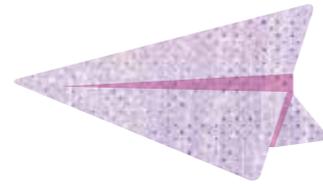
<sup>3</sup> Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" Università degli studi di Bologna.

<sup>4</sup> VBJK Centro per l'innovazione educativa - Gent (Belgio).

<sup>5</sup> Euricse (European Research Institute on Cooperative and Social Enterprises).

<sup>6</sup> Responsabile Nazionale della formazione di LIBERA.

La riflessione, per poter trasformarsi in cambiamento generativo, ha portato alla formulazione del secondo blocco di obiettivi, ovvero gli *obiettivi operativi* realizzati provando a fare una vera e propria azione di ricerca e concettualizzazione territoriale di nuove opportunità e nuovi progetti; provando, ovvero, ad agire nella logica della co-progettazione, in dialoghi nuovi e contesti energizzanti. Abbiamo quindi agito cercando di intercettare quelle relazioni e opportunità più favorevoli al nostro obiettivo principale, cioè capire meglio e interpretare questa **transizione dei servizi**. Sono così nate nuove esperienze, in seguito raccontate e messe in dialogo con la ricerca e il costruito di inclusione, con l'intento di deperimetrare i servizi e renderli inclusivi.



# VERSO SERVIZI INCLUSIVI: UN PERCORSO DI CO-RIFLESSIONE E AZIONE

Nima Sharmahd - Ricercatrice VBJK

## LA CORNICE

La Commissione Europea ha recentemente sottolineato che gli Stati Membri dovrebbero «rivedere e migliorare il profilo professionale di educatori e insegnanti, preparandoli a relazionarsi con le differenze socio-culturali» (European Commission, 2013, 2.2). Questa raccomandazione conferma quanto è ormai noto a ricercatori ed esperti del settore (Oberhuemer et al., 2010; UNICEF, 2008; EC Thematic Group on ECEC, 2014), ossia il fatto che, per realizzare esperienze di qualità nei servizi all'infanzia, occorre oggi puntare sulle competenze del personale, come sottolineato anche dal European Quality Framework (EC Thematic Group on ECEC Quality, 2014).

Occorre però essere consapevoli del fatto che, per creare qualità quando si lavora in contesti in continua trasformazione, investire sulle competenze individuali delle educatrici non basta. Come evidenziato dallo studio CoRe (Urban et al., 2011; Vandebroek et al., 2016), svolto per conto della Commissione Europea in 15 paesi membri, occorre creare 'sistemi competenti', capaci di agire secondo un approccio ecologico-olistico in grado di intrecciare livelli e linguaggi differenti. Nello specifico, si tratta di investire in individui, gruppi di lavoro, collaborazione inter-istituzionale, governance.



In questa cornice, la "qualità" sarà legata non solo alle competenze individuali delle educatrici, ma anche e soprattutto a quanto e come queste stesse competenze riusciranno a prendere forma all'interno delle maglie di un macro-progetto capace di orientare. Il processo diventa allora più importante del prodotto finale, le domande si fanno più necessarie delle risposte sempre parziali che riusciamo a darci, l'intersoggettività e la messa in discussione diventano categorie portanti.

«Un sistema competente e una politica educativa di tipo democratico - spiega Peter Moss (2012) - non sono realizzabili se viene raccontata, ascoltata e trasmessa solo una storia [...]».

Negoziare, dialogare, stare nell'incertezza, contestualizzare, diventano allora concetti chiave, soprattutto in un contesto di crescente diversità. Oggi più che mai i servizi all'infanzia si fanno infatti luoghi declinati al plurale, spazi di relazione e di riconoscimento identitario. L'ibridazione e la continua esigenza di negoziazione fanno dei servizi all'infanzia importanti 'micro-società democratiche' (Dahlberg, Moss, 2005), all'interno delle quali la partecipazione diventa criterio di costruzione di una cittadinanza attiva, grazie alla coltivazione di un senso di appartenenza che dia respiro al 'desiderio di esserci' e di prendere parte (Malaguzzi, 1972; Moss, 2012).

Tutto questo assume un'importanza particolare quando pensiamo ai bambini e alle famiglie più 'vulnerabili'. Diversi studi hanno infatti sottolineato quanto i servizi all'infanzia possano rappresentare contesti arricchenti per tutti, ma soprattutto per i bambini e le famiglie in condizioni socio-economiche svantaggiate e/o migranti (ET 2020). Nonostante questa consapevolezza, i bambini appartenenti a minoranze etniche o provenienti da famiglie a basso reddito hanno una probabilità inferiore di frequentare i servizi rispetto ai loro coetanei. La ricerca ci dice che i motivi di questa minore partecipazione sono da ricercare in: 1) costi della retta; 2) disponibilità di posti; 3) organizzazione del servizio (flessibilità); 4) aspetti relazionali (fiducia, lingua ecc.) (European Commission, 2014).

Urgente diventa allora investire in accessibilità in maniera multidirezionale. Come sottolineato anche dal European Quality Framework (EC Thematic Group on ECEC Quality, 2014), l'investimento in servizi inclusivi dovrebbe prendere in considerazione cinque aspetti fondamentali (Lazzari, Vandenbroeck, 2014):

1. Disponibilità di posti (servizi di qualità per tutti, soprattutto in aree a rischio)
2. Sostenibilità (servizi per tutta la popolazione)
3. Accessibilità (lavorare sulle barriere linguistiche, procedure burocratiche, liste di attesa)
4. Utilità (voce ai bisogni delle famiglie, maggiore flessibilità di orari ecc.)
5. Comprensibilità (desiderabilità; confronto di significati: i servizi devono prendere in considerazione le diverse idee di educazione/ bambino di cui educatrici e famiglie si fanno portatrici)

Molte sono le azioni che i servizi all'infanzia possono mettere in campo per dare voce a tutto questo, con particolare riferimento a due aspetti:

1. Da un lato, la necessità di sostenere idee e pratiche educative capaci di creare scambio tra differenze e comunanze, stimolando quel processo di decostruzione e messa in discussione di significati proprio della post-modernità (Pourtois, Desmet, 2007). Occorre allora puntare su una formazione iniziale e in servizio centrata sulle competenze riflessive e relazionali, nonché sulla presenza di strutture di coordinamento pedagogico capaci di accompagnare e orientare la riflessione del personale sulle pratiche (Peeters et al. 2015).



2. Dall'altro lato, l'urgenza di puntare su politiche mirate, volte a valorizzare le differenze all'interno dei servizi, sia per quel che riguarda famiglie e bambini che per quel che concerne il personale educativo, a cominciare da una maggiore presenza di educatori uomini nei nidi d'infanzia, come già indicato dagli obiettivi della Comunità Europea (1996). Diversificare il personale non significa peraltro cadere nella ghettizzazione di determinate appartenenze socio-culturali. Si tratta al contrario di favorire l'accoglienza e la pluralità, con un accompagnamento alla riflessione contestualizzata da cui non possiamo prescindere. Allo stesso modo, occorrono politiche capaci di favorire la presenza di famiglie di origine socio-culturale differente, come accade per esempio nella Comunità Fiamminga del Belgio, dove il 20% dei posti nei servizi alla prima infanzia è riservato a figli di persone appena arrivate in Belgio che stanno seguendo un corso di lingua o sono in cerca di lavoro (Sharmahd, 2009).



L'attenzione alle diversità diventa dunque il focus di azioni che riflettono da un lato, sì, sul nesso bidirezionale tra domanda e offerta, ma dall'altro anche sulla consapevolezza che, se è vero che offrire servizi di 'qualità' stimola la domanda delle famiglie (Istituto degli Innocenti, 2006), è anche vero che l'offerta di un servizio non è di per sé sufficiente a generare la domanda di tutti, ossia occorrono strategie diversificate per raggiungere differenti fasce di popolazione.

Un aspetto, quest'ultimo, sul quale vale la pena riflettere in un contesto come quello italiano, che conta oggi, soprattutto in alcune Regioni, esperienze pedagogicamente molto valide, ma a volte meno riflettute dal punto di vista della loro accessibilità da parte di una pluralità allargata di famiglie.

## IL PERCORSO DI PROGES

È a partire da queste premesse che è nato il percorso sull'inclusione di PROGES, che ha cercato di trovare risposte contestualizzate alle seguenti domande:

- Come rendere i servizi all'infanzia 'disponibili, sostenibili, accessibili, utili e comprensibili' per una pluralità di famiglie (Lazzari, Vandenbroeck, 2014)? Ossia, come far in modo che i servizi, oltre ad essere presenti e sostenibili siano anche 'desiderabili' e incontrino i bisogni e i "significati" di famiglie differenti?
- Come raggiungere anche "chi non c'è"? Overo chi è presente sul territorio ma non nei servizi?
- Come far dialogare le nostre idee e pratiche pedagogiche con la "trasformabilità" alla quale oggi necessitano costantemente di essere sottoposte?
- Come creare sistemi competenti capaci di rispondere a queste sfide?

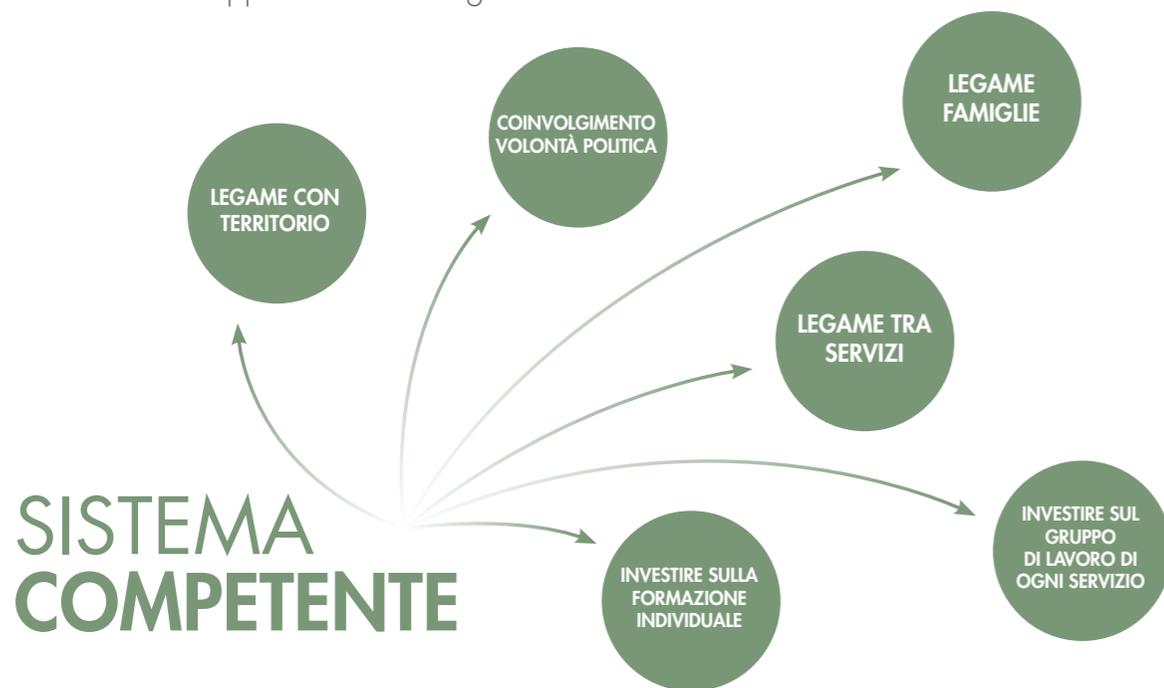
## Obiettivo e metodo.

Dopo un primo percorso con la dott.ssa Arianna Lazzari e la Prof.ssa Lucia Balduzzi (Università di Bologna) su inclusione, desiderabilità e accessibilità, e dopo l'attivazione di un dottorato di Ricerca ad Alto Apprendistato sul costrutto di inclusione con l'Università di Parma, PROGES ha deciso di dare vita a un secondo percorso, con l'obiettivo di co-riflettere con i servizi sulle pratiche inclusive adottate, per stimolare un confronto costruttivo e una presa di consapevolezza rispetto alle proprie azioni.

Il metodo scelto ha puntato sulla partecipazione attiva e lo scambio tra i diversi gruppi di lavoro, tramite un approccio bottom-up, che ha coinvolto coordinatori, referenti, educatori.

Ho accompagnato e supportato, come formatrice, i gruppi di lavoro che si sono incontrati a cadenza regolare, e hanno avuto modo di riflettere sulle proprie pratiche inclusive. Ogni servizio ha sviluppato un proprio progetto centrato su accoglienza e inclusione e, gli incontri plenari, hanno portato i gruppi ad analizzare i propri progetti e quelli degli altri servizi, a partire dalla cornice di riferimento summenzionata, e con particolare riferimento al concetto di sistema competente e ai cinque criteri necessari per investire in servizi inclusivi.

Nello specifico ci siamo soffermati sul già menzionato concetto di sistema competente (Urban et al., 2011; Vandebroek et al., 2016), specificandone e contestualizzandone il significato, come rappresentato nel seguente schema.



Il presupposto di partenza è stato il fatto che non sia possibile sviluppare percorsi di inclusione investendo 'solo' sulle competenze del personale, o 'solo' su un servizio. Sebbene le competenze individuali siano fondamentali, un reale percorso verso accessibilità e inclusione necessita di uno sguardo ampio, ecologico-olistico appunto, capace di tener presenti 'tutte le voci' che fanno i servizi.



Ogni gruppo ha avuto modo di riflettere sulle diverse 'aree' del sistema competente, chiedendosi se e quanto quella determinata area fosse sviluppata o meno nel proprio progetto inclusivo, quali i punti di forza, quali le possibili strategie di miglioramento. Tra un incontro e l'altro i gruppi hanno avuto modo di lavorare concretamente sui propri progetti a partire dalle riflessioni condivise in formazione, portando poi gli sviluppi dei propri progetti agli incontri collettivi. Si è dunque scelto di alternare incontri in plenaria e lavoro contestualizzato in ogni servizio, in modo da dar voce all'individualizzazione all'interno di una cornice comune. Ogni incontro in plenaria si è svolto in un contesto PROGES diverso (Parma, Trento, Torino), nell'intento trasversale di creare rete e conoscenza reciproca tra i servizi coinvolti.



## Concludendo.

Molte sono le riflessioni che hanno preso corpo durante il percorso. In particolare possiamo qui sottolineare alcuni punti di forza emersi dai servizi stessi:

- Una forte motivazione di coordinatori/educatori
  - Una costruttiva capacità di riflessione critica e messa in gioco da parte dei partecipanti
  - La capacità di progettare con coerenza
- 
- I punti critici sui quali lavorare sono stati soprattutto:
  - Il coinvolgimento del piano politico
  - In alcuni casi, fare rete con il territorio
  - Adattare il piano organizzativo in senso inclusivo

Il percorso di PROGES è sicuramente stato un più che fruttuoso inizio, su cui occorre continuare a lavorare. Per proseguire in questa direzione, fondamentale sarà il ruolo del coordinamento pedagogico, che deve saper orientare e accompagnare la riflessività dei gruppi. Allo stesso modo occorre investire nell'intreccio tra piano educativo e piano politico, se davvero vogliamo creare servizi per tutti, all'interno dei quali ogni bambino/a e ogni famiglia senta di poter avere un posto.

## Bibliografia.

- European Commission, Rete per l'Infanzia (1996), Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia: proposte per un programma d'azione decennale e interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne della Commissione Europea, ed Junior, Bergamo
- European Commission (2013), Barcelona objectives. The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth. Brussels, European Commission
- European Commission/EACEAC/Eurydice/Eurostat (2014), Key data on early childhood education and care in Europe, 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Dahlberg G., Moss P. (2005), Ethics and politics in early childhood education, Routledge, London
- European Commission Thematic Group on ECEC Quality (2014), European Quality Framework: research evidence. Document presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens (19-20 June 2014)
- Istituto degli Innocenti (2006), I nidi e gli altri servizi educativi integrativi per la prima infanzia. Rassegna coordinata dei dati e delle normative nazionali e regionali al 31/12/2005, Quaderno 36, Firenze
- Lazzari. A., Vandenbroeck M. (2014), Servizi aperti a tutti, in "Bambini in Europa", n. 1/2014, pp. 15-17
- Malaguzzi L. (a cura di) (1972), La gestione sociale nella scuola dell'infanzia, Editori Riuniti, Roma
- Moss P. (2012), Experimenters, Critical Thinkers and Democrats: The Role of Educators in a World of Conflicting Alternatives, Keynote presented at the International Congress organized by ISSA-DECET, "Co-constructing professional learning: pathways towards quality, equity and respect for diversity in ECEC", Opatija, <http://issa-decet2012.com.hr/followup.php>
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., Neuman, M. (2010), Professionals in Early Childhood Education and Care Systems. European Profiles and Perspectives, Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaite, I., Hauari, H., & Siarova, H. (2015), Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence, Gent: VBJK. Dublin: Eurofound
- Pourtois J. P., Desmet H. (2007), L'educazione postmoderna, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI)
- Sharmahd N. (2009), Parent participation(s): a glance at the belgian reality in relation to the italian one, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2, pp. 47-63
- Unicef Innocenti Research Centre (2008), Report card 8. The child care transition. Florence: Unicef
- Urban M., Vandenbroeck M., J. Peeters J., A. Lazzari A., Van Laere K. (2011), Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe Research Documents, European Commission, Brussels
- Vandenbroeck, M., Urban, M., Peeters, J. (Ed.) (2016), Pathways to Professionalism in ECEC. London, New York: Routledge

# DAL CONCETTO DI INCLUSIONE ALLE ESPERIENZE: DIALOGO TRA RICERCA E AZIONE

Concetta Scarafilo  
Coordinatrice Pedagogica Cooperativa Proges - Dottore di Ricerca UNIPR

Il costrutto di inclusione nelle normative europee viene enfatizzato come un approccio che mira alla capacità dell'insegnante e del gruppo dei bambini di consentire la partecipazione e il coinvolgimento nel contesto scolastico di tutte le minoranze: bambini con disabilità, con svantaggio socio-culturale, di differenti culture. È avvalorato e certo che l'inclusione di bambini con disabilità in classi integrate ha conosciuto fasi importanti nella storia della scuola e degli ordinamenti nel contesto europeo: dalla situazione originaria di esclusione da qualsiasi intervento, alla separazione in scuole speciali, all'inserimento e all'integrazione negli ambienti educativi pensati e progettati per tutti i bambini, fino alla nuova prospettiva di inclusione nella scuola per tutti, con una attenzione ed una cura ai bisogni individuali dei singoli bambini (Eurydice and Eurostat Report, 2014).

In Italia un decisivo cambiamento è stato introdotto con la legge 104/1992 che promuove la rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e della socializzazione e integrazione delle persone disabili. Questa legge diviene, per la nostra società, elemento realmente inclusivo in quanto non esclude nessuno dal suo campo di applicazione: soggetto italiano, suo familiare e qualsiasi individuo presente sul territorio nazionale, così come citato nella finalità "La dignità umana, la libertà e l'autonomia della persona vanno perseguiti, così come la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel mondo del lavoro e nella società in genere."

In questi ultimi dieci anni, sulla spinta delle indicazioni delle Commissioni europee (COM 2014, 477) la ricerca scientifica ha rivolto il proprio interesse al tema dell'inclusione. Da una prima disamina degli studi emerge come differenti siano le prospettive teoriche sottostanti e soprattutto come i diversi contributi varino in rapporto alla definizione del costrutto, alla tipologia delle pratiche inclusive considerate, e alle metodologie utilizzate per la rilevazione.



A questo proposito, alcuni studi pubblicati negli ultimi anni definiscono **l'inclusione come un "ambiente educativo"** co-abitato da bambini con disabilità e da bambini senza disabilità.

Tale ambiente educativo viene definito inclusivo perché è in grado di garantire una piena socializzazione tra i bambini, porta benefici in entrambi i gruppi di bambini ed è caratterizzato da un sistema di pratiche di qualità interconnesse tra loro (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn, Beckma, 1998; Secer, 2010; Sucuoglu, Karasu, Bakkaloglu, Demir, Akalin, 2014; Soukakou, 2012). Altri studi definiscono l'inclusione come un "approccio" in grado di garantire pari opportunità a tutti i bambini, con e senza disabilità. L'inclusione viene pensata quindi come un'opportunità di apprendimento rivolta a tutti i bambini, caratterizzata dalla capacità degli insegnanti di facilitare la partecipazione dei bambini con disabilità a tutte le attività che si svolgono nei contesti educativi (Matovic, Spasenovic, 2012; Hestenes, Cassidy, Shim, 2008; Fyssa, Vlachou, 2014).

Infine, ulteriori ricerche definiscono l'inclusione come la "capacità degli insegnanti" di adattare l'ambiente sezione/classe alle esigenze dei bambini con disabilità e di adattare le proprie metodologie e strategie di insegnamento. Tali ricerche attribuiscono molta importanza al tipo di formazione specifica che gli insegnanti ed educatori devono possedere per poter raggiungere il principio dell'inclusione (DeVore, Russell, 2007; Lieber, Hanson, Beckman, Odom, Sandall, Schwartz, Horn, Wolery, 2000; Fyssa, Vlachou, 2015; Mitchell, Hegde, 2007; Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, Akalin, 2013; Engstrand, Roll-Pettersson, 2014; Hanline, Correa-Torres, 2012).

In senso più ampio, dunque, trascendendo dal concetto di disabilità e diversità, si può affermare che **una scuola inclusiva dovrebbe essere in grado di far sentire ciascun bambino come parte di un tutto,**

come appartenente all'ambiente che vive quotidianamente nel rispetto di ogni individualità e delle differenze che ciascun bambino presenta e che per costruire una scuola realmente inclusiva è necessario che la scuola sia abitata da insegnanti che tengano a mente un'idea di inclusione e che siano in grado di viverla dentro i processi educativi. Una raccolta dei punti di vista individuati sul tema dell'inclusione consente l'individuazione di alcuni aspetti "critici" rispetto ai quali poter delineare nuove direzioni di lavoro sia nell'ambito della ricerca, che nell'ambito delle prassi e della progettazione educativa, con il fine ultimo di stabilire una connessione tra questi due ambiti, troppo spesso ancora percepiti, anche dagli addetti ai lavori, come separati e incomunicabili.

A partire dagli aspetti esplicitati, si ritiene interessante **studiare il costruito di inclusione come un processo interattivo reciproco** e complesso che coinvolge tutti i bambini e tutti gli adulti nel contesto educativo, intesi contemporaneamente sia come "co-costruttori di inclusione" che come "fruitori di inclusione" (Cigala, 2018). In questa ottica quindi, nello studio dell'inclusione, si rende evidente la necessità e l'opportunità di spostare il fuoco di attenzione dal bambino "speciale" alla specificità di tutti i bambini tendendo dentro questa riflessione anche le famiglie.



In questa prospettiva inclusivo diventa un approccio che riconosce, valorizza i ritmi di sviluppo e le caratteristiche specifiche di ogni bambino accogliendole e riconducendole all'interno del gruppo di bambini.

Intendendo in questo modo l'inclusione, diventa necessario prendere consapevolezza dell'esistenza di plurimi livelli che sono alla base del processo e che sono sempre interdipendenti tra loro (Cigala, 2018):

- 1) il livello delle relazioni educative (canale espressivo, verbale, gestuale);
- 2) il livello delle attività educative (la pianificazione, la chiarezza della consegna, l'organizzazione delle attività, la considerazione delle idee e delle esperienze dei bambini, ecc..);
- 3) il livello del gruppo educativo (la condivisione del gruppo degli insegnanti, la progettualità co-costruita);
- 4) il livello dell'organizzazione più allargata (senso di appartenenza degli insegnanti al servizio/istituzione; apertura rispetto alle altre realtà della comunità, coinvolgimento delle famiglie). Si tratta di livelli differenti, ma sempre interdipendenti.



A partire da tali premesse, si ritiene utile la presentazione delle esperienze realizzate all'interno di servizi educativi per la prima infanzia di PROGES, in quanto ci offrono la possibilità di capire i processi e i diversi livelli che, quando si parla di servizi inclusivi, vengono attivati nonché la possibilità di costruire, anche dentro piccole esperienze, **tracce di sistema competente** per promuovere servizi sempre più aperti e in relazione con soggetti altri. Ma soprattutto ci aiutano a comprendere che, poiché l'inclusione non deve essere vista e pensata come un obiettivo da raggiungere o un esito, ma anzi come un processo, non esiste un punto di arrivo di tali esperienze, un'unica fine, ma esiste un continuo interrogarsi e portare dentro i servizi la riflessione rispetto la desiderabilità del servizio, l'incontro tra i bisogni e i significati di famiglie differenti (per questo motivo il non voler fare accenno ai "risultati raggiunti e/o raggiungibili" è intenzionale), acquisendo sempre di più una dimensione sociale.





## ALI PER IL FUTURO

PARMA - **PROGETTO DI CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA**  
 Bando Prima Infanzia - Impresa sociale CON I BAMBINI  
**ESPERIENZA RIDISEGNATA**

L'esperienza di Ali per il Futuro nasce dall'idea che oggi i servizi all'infanzia possano candidarsi ad agire un ruolo inclusivo e largo, con un nuovo coinvolgimento delle famiglie. È infatti elemento di innovazione del progetto l'aver coniugato gli aspetti positivi dell'esperienza al nido e alla scuola di infanzia per i bambini con l'opportunità di poter intraprendere percorsi di inserimento, avviamento e formazione al lavoro per uno dei due genitori. Queste opportunità insieme a tante altre vanno a comporre una proposta "abilitante" e ricca che prova a ridisegnare un modello di servizio che altrimenti rischia di evolversi solo nella dimensione pedagogica e poco in quella sociale. La forza del progetto sta nella sua grande spinta all'inclusione cioè nell'individuare quelle dimensioni del "costrutto" che lo rendano percorso capacitante, sufficientemente flessibile per non perdersi in un determinismo pericoloso ed evolutivo perché sia reso sempre più incardinato in ciò che è oggi ma diverrà in futuro. Inclusivo perché generativo dove l'investimento delle risorse umane, strumentali e delle relazioni sia finalizzato non allo scopo precipuo quanto a garantirsi viva la dimensione della ricerca e del cambiamento.

[www.aliperilfuturo.it](http://www.aliperilfuturo.it)

Quali azioni per generare inclusione?

- Accesso ai servizi educativi 0/6 anni con la sottoscrizione di un patto formativo con la famiglia che la vede protagonista di un percorso nuovo di abilitazione al lavoro, di orientamento, di acquisizione di competenze per poter raggiungere la propria autonomia;
- Allestire sui territori opportunità ed eventi di sollecitazione culturale per le famiglie, intraprenderne insieme la progettazione e la realizzazione;
- Avviare forme di microcredito per l'autodeterminazione delle famiglie e del loro lavoro;
- Sostenere le famiglie con percorsi volti a riconoscersi come genitori competenti con il supporto di figure professionali qualificate e che adottano un atteggiamento empatico, costruttivo non giudicante;
- Sostenere le diverse cittadinanze e le diverse forme di essere famiglia cercando di costruire un "nuovo modello" di accompagnamento, di sostegno, di autoconsapevolezza negli adulti;
- Definire nuovi ruoli e funzioni per i servizi educativi che patiscono la forza della loro "bellezza" e che rischia di diventare escludente perché non volutamente allontana chi è vulnerabile.



Il gruppo educativo quindi è eterogeneo, multiprofessionale (counselor, case manager, pedagogisti, educatori, animatori) e teso verso la realizzazione di una pedagogia inclusiva perché intenzionalmente orientata a comprendere l'altro in una visione olistica e con una attenzione ecologica del servizio educativo. L'organizzazione del progetto non potrà quindi che essere "in sperimentazione" opponendosi ad una forzatura "di modellazione" delle esperienze e delle opportunità che trova poca continuità nei processi inclusivi.



## SPAZIO (AI) MINUSCOLI CHE CRESCONO: INCORAGGIARE LA GENITORIALITÀ OGGI

Nido d'Infanzia Maria Vittoria TORINO - Opera Munifica Istruzione  
**ESPERIENZA RIDISEGNATA**

Nel gruppo di lavoro del Maria Vittoria, grazie alle sollecitazioni emerse dalla formazione di PROGES, è nata una riflessione su cosa significasse essere servizio inclusivo, tenendo a mente il contesto peculiare del servizio e del territorio. Questa riflessione ha posto importanti domande: Quale l'inclusione possibile? Quali le fragilità da accogliere? E come poterle accogliere "fuori dal nido"? Da qui si è pensato di costruire nuovi sguardi e prassi rispetto l'apertura del servizio, non solo alla partecipazione delle famiglie già frequentanti ma anche a chi non accede al nido, per poter costruire un reale meticciamiento culturale e tessere le trame di una relazione autentica in grado di entrare nel profondo e generare un cambiamento reciproco. L'apertura di un "servizio integrativo" in collaborazione con l'Opera Munifica Istruzione di Torino<sup>7</sup>, uno spazio Bambini e Famiglie che si svolge negli spazi pensati del nido, ha portato ad incontrare soggetti esterni e a promuovere un progetto con le famiglie, costruendo nuovi orizzonti di apertura all'altro, con l'obiettivo di permettere al genitore e ai bambini, attraverso agiti educativi, prassi, modalità educative, di percepirsi come "io sono visto, mi hanno a mente". L'idea di inclusione generata non è, dunque, la mera collaborazione e aderenza delle famiglie alla vita e all'idea che il nido ha di educazione, ma la co-costruzione di un nuovo percorso basato su una relazione di reciproco ascolto, come forma primaria di accoglienza dell'altro e

<sup>7</sup> Vedi [www.santapeligia.it](http://www.santapeligia.it) - Opera Munifica Istruzione programma "Menounopiùsei" rete di azioni e pensieri comuni per adulti che crescono insieme ai bambini.

della sua particolare storia. Fondamentale, in quest'ottica, l'apertura al territorio e la co-progettazione del servizio con soggetti diversi che a diverso titolo si occupano di educazione 03.

Quali azioni per generare inclusione?

- Crescita e cambiamento del punto di vista del gruppo di lavoro, ampliandone i livelli di consapevolezza per promuovere un cambiamento della "capacità degli insegnanti" di adattare l'ambiente e le proprie strategie educative, alle esigenze specifiche dei bambini e delle loro famiglie, anche attraverso un percorso formativo specifico e coerente
- Maggiore ascolto e coinvolgimento delle famiglie già frequentanti, costruendo una partecipazione realmente co-progettata e non univoca (partecipi secondo le mie regole del gioco), mettendone in discussione e a in dialogo le modalità
- Apertura al territorio e alle famiglie "sulla soglia", attraverso una costruzione di reti di relazioni anche con soggetti diversi dalla Cooperativa che si occupano di infanzia
- Messa in rete di competenze professionale multiple e soggetti diversi dal gruppo di lavoro/educatrici
- Incoraggiare le famiglie, per permettere loro di incoraggiare i bambini e, con questo, costruire anche attraverso la promozione dell'incontro tra famiglie della costruzione di comunità e benessere sociale.



Questo progetto fonda le basi sull'apertura all'altro inteso come altro-da-me: coinvolge diversi soggetti all'interno del nido (educatrici, ausiliarie, economo e coordinatrice pedagogica) e sul territorio (Opera Municipale Istruzione, famiglie, Casa Maternità, territorio) ad un impegno educativo condiviso che ha una forte valenza etica e politica nel senso che pensa l'educazione e la crescita dei bambini come qualcosa che riguarda tutti, uno stare accanto che diventa fare insieme ognuno dal suo punto di vista e nel suo ruolo: dedicare tempo per stare con i genitori a discutere e confrontarsi per agire sulle loro piccole azioni e gesti, incoraggiandone le buone pratiche e generando nuove domande che aiutino loro ad interrogarsi.





## TEMPO PER LE FAMIGLIE "CRESCERE ASSIEME"

BRESCIA  
**ESPERIENZA RIDISEGNATA**

Il tempo per le famiglie è uno spazio di relazione socio-educativa dedicato alle famiglie con bimbi 03 anni che si realizza all'interno di un servizio educativo tradizionale. Cosa c'è di speciale in questa esperienza? Il primo elemento inclusivo è che questo tempo per le famiglie è uno fra altri che sono presenti sulla città di Brescia e che vengono aperti in quartieri dove il tessuto sociale ha bisogno di essere sollecitato: è quindi uno snodo di una rete più ampia. Questo elemento comunitario non è indifferente se si pensa alla dimensione inclusiva dei servizi; il rischio di esperienze anche molto interessanti è che rimangano sconosciute e che si "nutrano" solo delle voci ed idee di chi le realizza. I tempi per le famiglie invece sono spazi di comunità che dialogano con i territori e che si coordinano nell'offerta; hanno "stili" differenti perché vivono in quartieri con culture e conformazioni diverse. Lavorano con l'idea che anche i servizi educativi possano integrare al loro interno forme organizzative diverse, fatte in co-gestione con le famiglie, agite in collaborazione con il territorio e che in poche parole fanno stare bene.

Quali azioni per generare inclusione?

- Fare Formazione integrata di équipe educativa, genitori e rappresentanti dell'amministrazione comunale;
- Pensare, progettare ed allestire gli spazi;
- Negoziare con il territorio e condividere con l'Amministrazione comunale il progetto al fine di coinvolgere il territorio e promuovere il servizio e le nuove attività concertandone i tempi, modalità e strumenti;
- Promuovere il servizio (sito del comune, portale dedicato alle famiglie, pagina facebook del servizio);
- Partecipare a incontri di carattere formativo promossi da Brescia Città del Noi in rete con gli altri soggetti gestori, pubblico e privato sociale.

Il gruppo educativo è formato dalle educatrici del servizio e da una coordinatrice pedagogica che agisce un ruolo di attivazione territoriale, che sa comprendere dentro al quotidiano anche le esperienze più inconsuete che un luogo partecipato direttamente dalle famiglie genera. Il territorio diventa casa del Tempo per le famiglie, la comunità assume un ruolo decisivo per la sua riuscita e per il suo riconoscimento valoriale.





## TRILOGY

Nido Il pulcino Comune di Villa Carcina - BRESCIA  
**ESPERIENZA RIDISEGNATA**

Il lavoro istituzionale del Comune di Villa Carcina (Bs) ha dato vita ad un bando di gara molto avanzato nei contenuti e nella richiesta di offerta per la gestione del Nido comunale. Molti sono gli elementi innovativi ma forse alcuni ne determinano l'unicità della proposta: il Nido come dispositivo comunitario cioè investito di un compito relazionale molto elevato e proiettato all'esterno da sé. Un compito ricco di significati sia per le famiglie che vivono il servizio, sia per il territorio che vede nascere un nuovo soggetto e per l'Istituzione che si dota di uno strumento di dialogo unico. L'idea di mettere a sviluppo del progetto un community manager non solo è oggi strategico per l'evoluzione dei servizi ma è diventato vero e proprio terreno di ingaggio dell'équipe (che fa il reale managing di comunità) che oggi intraprende azioni ad ampio ventaglio inclusivo. Un nido di infanzia quindi che include perché attiva capacità nuove, individua vision, mette in campo una vera e propria azione di corresponsabilità sociale e territoriale.

Quali azioni per generare inclusione?

- Attivazione "spazio 0-3": servizio di tempo per le famiglie che accoglie i bambini (che non frequentano il Nido) con un adulto di riferimento per due pomeriggi a settimana;
- Flessibilità di frequenza giornaliera e possibilità di frequenza mista;
- Attivazione della "agenda delle prenotazioni" in risposta ad esigenze di cambio orario di frequenza sporadiche;
- Co-progettazione con le famiglie attualmente frequentanti dell'allestimento dell'area esterna;
- Proposta di formazione per genitori in collaborazione con la scuola dell'infanzia e con la biblioteca comunale;
- Formazione e accompagnamento con la consulente individuata dall'amministrazione comunale sul lavoro di comunità;
- Uscite del Nido sul territorio con la proposta di attività laboratoriali all'interno di un progetto Comunale rivolto alle famiglie;
- Collaborazione con una associazione di mamme attiva sul territorio per la co-gestione di spazi e azioni di cittadinanza attiva.



Il gruppo educativo in questo progetto è driver per l'inclusione perché gioca un ruolo di ricerca e utilizza le scoperte per ri-progettare, per mantenere alta la conformazione flessibile e liquida delle proposte. Utilizza con potenza la materia pedagogica quindi costruisce un servizio alto, qualificato ma al contempo lo porta sulla comunità con leggerezza e capacità educativa. L'organizzazione del lavoro quindi si amplia nella costruzione di sistemi con le persone cercando la fondazione di interessi reciproci.

Non ci sono quindi, come si accennava, risultati da presentare anche se tutte le esperienze condivise sono sottoposte a processi di monitoraggio e valutazione (anche di impatto) che hanno lo scopo di individuare le caratteristiche di processi di inclusione e non tanto gli esiti progettuali. Generalmente sono poco interessanti in psicologia, in pedagogia e nelle scienze sociali i risultati standardizzati perché inutili allo scopo narrativo-relazionale e arricchente che invece lo sviluppo di un progetto sociale ha per le persone. La scelta di leggere, con le lenti dell'inclusione, quale processo ricorsivo, partecipato e attivo si trova nei progetti sociali ed educativi di questi servizi, ha uno scopo non puramente accademico ma sempre di ricerca che risponde così alla sua forma più alta cioè quella di garantire la "non finitezza" delle considerazioni, prendendosi la responsabilità e l'opportunità di metterne in dubbio il risultato, la diversificazione e la concettualizzazione che sono, per le esperienze che abbiamo in atto, motori dell'azione educativa, del continuo sviluppo e cambiamento.

## LA QUALITÀ DEI SERVIZI EDUCATIVI

Michele Gagliardo

Responsabile nazionale per la formazione di Libera

Il tema dell'inclusione ha una straordinaria valenza per le singole persone e per i servizi; una valenza che travalica il suo significato specifico, mettendo in gioco aspetti molteplici della vita quotidiana di tutti. Ma prima di entrare nel merito delle riflessioni più specifiche, alcune brevi considerazioni di premessa.

Nelle pratiche educative c'è un nodo che non può essere sottovalutato: **ogni scelta, ogni proposta si muove sempre a partire da un atto antidemocratico.**

Chi sente la responsabilità educativa, ha il dovere di procedere nella direzione della formazione di donne e uomini entro un preciso orizzonte di crescita; nella costruzione di particolari mondi e di contesti educativi diffusi. Si educa a partire da una visione delle persone, del loro modo di stare insieme e della forma del mondo circostante. Per questo nell'educare si esercita una buona dose di "presunzione"

nel pensare che la propria idea di persona e di mondo sia quella corretta. Dunque, nell'educare si gioca sempre una componente di violazione; si interviene nella vita dell'altro con l'intenzione di orientarla in un preciso senso del crescere. Così, serve stare molto attenti, affinché la violazione non si trasformi in violenza; la proposta non diventi dogmatica; l'incontro non annulli la soggettività dell'altro e il mondo non divenga una comunità totalitaria.

La seconda premessa, trae spunto dall'ascolto stimolante dei progetti che avete presentato. Voi lavorate con le bambine, i bambini ed i loro genitori e vi domandate come crescere in inclusione. Il nostro tempo è attraversato da molte persone che, per proteggere i piccoli da un mondo complesso, difficile, che offre scarse possibilità di futuro, pensano sia meglio non metterli nemmeno al mondo. Una scelta diffusa, mossa dal timore, dalla paura, a volte anche dall'egoismo. Sentimenti che si radicano nell'intimità delle persone definendo una scelta "contro natura". Il nodo dell'inclusione contiene la necessità di chiedersi in che modo le attuali condizioni di vita producano una prospettiva possibile o generino panico, intervenendo di conseguenza nelle scelte private e pubbliche delle persone. La paura genera un certo tipo di relazioni, produce conflitto, chiusura, bisogno di protezione; rincorsa dell'affermazione personale. E tutto questo con l'inclusione ha un legame diretto.

In fine, la questione della cura dell'inclusione porta con sé la visibilità di quanto, il lavoro che state facendo, debba **avere una evidenza politica**; una radice ed un orizzonte politici. Oltre al nodo del come essere maggiormente inclusivi pensando alle persone più fragili, vi è una riflessione alla quale non ci si può sottrarre. Un tratto della società attuale, meglio concretizzato dal modello di sviluppo verso cui ci è chiesto di tendere, è che **la crescita dei contesti e delle persone è possibile agendo a livello delle disuguaglianze e delle opportunità**. Cioè: si cresce di più, si produce maggiore capitale da reinvestire, in una dinamica di produzione di disuguaglianza, che anima la competizione e la mobilità economica<sup>8</sup>. A parte il fatto che studiosi ed economisti hanno ampiamente dimostrato come si vero il contrario, questo è comunque il sistema entro il quale si agisce educativamente. La sottrazione di risorse, di possibilità, produce esclusione e, un lavoro sui processi di inclusione non può limitarsi ad un ragionamento tecnico, metodologico. Al centro vi sono scelte politiche che poi determinano un certo educare. Lavorare per l'inclusione significa costruire insieme un'alternativa a questa idea di uomo e di sviluppo, nella quale il livello di possibilità in conoscenza, relazioni, partecipazione, servizi e di coesione sociale indicano il grado di sviluppo dell'intera società.

<sup>8</sup> Fondazione di comunità di Messina, (a cura di) "Sviluppo è coesione sociale e libertà", Horcynus Digital Editions, Messina 2014.

Da qui tre passaggi:

1. Noi siamo il cambiamento che desideriamo, solo partendo da noi, da una radicale rivoluzione interna, potremo rendere quotidiane e ordinarie le cose che vi stanno a cuore, le questioni che insieme discutete. Serve dare vita ad un substrato di senso sul quale inserire progettualità specifiche che, diversamente risulterebbero estemporanee e poco incisive.
2. Bisogna condividere un orizzonte politico, una visione delle persone e del mondo, allestire spazi di confronto collettivo su questi temi, per arricchire e diffondere idee e pratiche.

Il dibattito sull'orizzonte e sulle pratiche dell'educare non nasce mai da una riflessione intimista dell'educazione, ma fa sempre riferimento ad un altro ambito che aiuti a definire l'educazione. E la politica è proprio uno tra questi. Vivere in contesti abbandonati, degradati non è un fatto educativo! **La fatica culturale, materiale ed economica di accedere a servizi** come quelli in cui operate, non sono espressione della moderna "povertà educativa"; ma la conseguenza di un preciso progetto politico, che ha poi ricadute educative. Ogni nostro gesto ha un contenuto politico, che dovremmo rendere più consapevole ed orientato; perché in esso vi sono le indicazioni del nostro educare. Ogni nostro gesto dovrebbe, poi, contenere la volontà di incidere e promuovere precise politiche pubbliche, in questo caso, attorno alla questione dei servizi educativi, come beni pubblici.

Segno di questa necessità lo si può ritrovare nel modo con cui viene descritta la sostanza della relazione tra gli educatori e le famiglie. Essa si realizza in azioni quali: informare – ascoltare – conoscere – suggerire. Si è smesso di essere cercati come un riferimento utile a cambiare la propria esistenza. Chi si occupa di educazione non viene più immaginato, dalle famiglie e dalle persone in difficoltà, come alleato di senso, in un processo di emancipazione e sviluppo.<sup>9</sup> L'educazione proprio perché ricca di valore politico ha rappresentato, in passato, una straordinaria leva rivoluzionaria: oggi, purtroppo non sembrerebbe essere più così. Va rimesso al centro un dibattito sul senso politico delle nostre azioni.

Facendo un passo in avanti. **Il valore non sta nelle cose; ma in ciò che è attorno alle cose.** I gesti e le scelte che vengono compiute tutti i giorni, non hanno un significato dato, univoco. Ma è ciò che le accompagna a svolgere la funzione di attribuzione del senso. Così, una carezza o un bacio non sono sempre segno di amore! Una punizione o una presa di distanza, non è detto siano indice di disaffezione. Le tante cose che si fanno non hanno valore in sé; ma perché accadono entro un preciso sistema, dispositivo. Ciò significa che, da un lato, è importante definire quali sono le aree di attenzione per facilitare una maggiore inclusione; dall'altro, l'azione attorno a queste aree necessita sempre di accadere all'interno di un contesto che permette di dotare di significato inclusivo, evidente a tutti, ciò che viene fatto. Se non si riesce a realizzare un contesto di senso, attorno ad azioni più specifiche, si corre il rischio che ciò che si fa non vada nella direzione auspicata. **I dispositivi educativi diffusi, educano molto più che le singole relazioni.** Crescere immersi in un preciso contesto influenza fortemente la direzione del crescere. Se l'attenzione viene rivolta a momenti straordinari, o a situazioni specifiche, faticherà a indicare un'alternativa. Il dispositivo, l'attorno, agisce sempre e ovunque, attraverso ogni piccola cosa, che da senso ad accadimenti più grandi.

<sup>9</sup> Raffaele Mantegazza, "Pedagogia della resistenza" Città aperta Edizioni, Troina (En), 2003.

Per la cura di questo delicato aspetto dell'educazione, oltre alla necessità di porre attenzione alla naturalità dell'educare, serve prevedere una costante attenzione di riduzione dell'indifferenza: perché, per affermare in modo evidente un valore che si intende porre alla base del vivere singolare e collettivo, è necessario esercitare il giudizio. Prendere posizione sulle cose che si giudicano incoerenti con quel principio: denunciare; proporre un'alternativa; impegnarsi per la sua realizzazione.

Per crescere serve un mondo, che sappia essere prossimo alla vita intima delle persone e capace di farsi portatore di una narrazione di senso. Un mondo pubblico utile a dare sostanza alla vita interna e all'identità di ciascuno che, a loro volta, possono formarsi solo attraverso l'incontro continuo con l'altro, con l'alterità e con il mondo stesso. Solo con l'altro si fa mondo. Solo negli altri esistiamo. In tal senso si dovrebbe dare vita ad un impegno nella direzione di realizzare realtà vive – accoglienti – eterogenee - capaci di parola. Nelle quali le persone riescono a vedere l'altro come un possibile amico e non come un nemico o un competitore. Realtà tenute insieme da diritti e responsabilità; nelle quali l'io e il noi non sono contrapposti. Dove la vita è custodita e non strumentalizzata ai fini del potere, del dominio, dell'affermazione personale.

Inoltre, nell'educare serve aprire uno spazio critico, riflessivo e sperimentale, capace di cogliere e leggere la cifra dell'educazione che accade già, quella in cui siamo immersi; e di scorgere e sostenere le premesse di quella che ancora non si vede ma che potrebbe darsi.

Un impegno dedicato a non creare mondi separati, in un lavoro che si fa spesso clandestino, sotterraneo, non visto e non riconosciuto.

**L'educazione è un fatto pubblico**, dunque serve restare in dialogo con il mondo esercitando una precisa proposta educativa.

Una educazione che si fa partigiana, più vicina al mondo delle bambine e dei bambini, delle mamme e di papà; perché una proposta che intende costruire inclusione deve poter promuovere e realizzare orizzonti di giustizia, uguaglianza, libertà e dignità delle persone.

Appare importante pensare al proprio lavoro anche nell'ottica della costruzione di dispositivi educativi<sup>10</sup>. Contesti connotati da una educazione orientata e diffusa, nei quali crescere immersi nei principi e nei valori in cui credete. Come accennato in precedenza, viviamo già all'interno di sistemi definiti che, diversamente dalle nostre intenzioni, sono spesso abusanti. Molti sono gli aspetti che contribuiscono a realizzare questa loro caratteristica: propongono un senso assai lontano dalle inclinazioni umane; non riconoscono il valore delle soggettività; non considerano la dimensione dell'incertezza e della complessità; promuovono un pensiero unico, una cultura totalizzante.

<sup>10</sup> Gilles Deleuze, "Che cos'è un dispositivo?", In "Divenire molteplice. Nietzsche, Foucault, ed altri intercessori" Ombre Corte, Verona, 1999. Manuela Palma, "Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia, nell'opera di Riccardo Massa", Franco Angeli, Milano, 2016.

Si dovrebbe pensare di rimettere in gioco una maggiore cura dei contesti; un lavoro attento sullo spazio della relazione educativa come "luogo che parla" dei principi che ci stanno a cuore; ed in questo senso appaiono importanti 4 dimensioni operative.

1. Occuparsi della definizione e della tutela del profilo etico, regolativo e politico del contesto. Le persone nelle relazioni strutturano i loro comportamenti in funzione di "attese reciproche". Cioè, in determinati luoghi ci si attende che l'altro si comporti in un certo modo e questa attesa, determina particolari comportamenti di risposta. Così la competizione è diventata, nelle relazioni, un'attesa che si è fatta più potente dell'aiuto reciproco; e in questo divenire fa in modo che le persone siano caute, non si esponano, non si mettano in gioco se non quando sono certe di "vincere". Se si vuole lavorare per l'inclusione, è necessario che essa, con i suoi annessi, come il valore dell'aiuto e della giustizia, diventino attese dello spazio nel quale si opera, definendo il margine etico in cui crescere. Ancora: a sostegno di questa azione, va disposto il profilo regolativo, che consiste nel definire collettivamente quelle regole essenziali che permettono alle attese di realizzarsi. Terza ed ultima cura di questo procedere, consiste nel delicato ma fondamentale impegno di rafforzamento delle similitudini e di messa in dialogo delle differenze; al fine di superare le logiche di identità e massificazione nelle quali finiscono per chiudersi molti sistemi.
2. Promuovere una certa mentalità; una certa sensibilità; una certa abilità. Cioè: l'inclusione, la giustizia, l'uguaglianza, sono il risultato di un preciso modo di pensare, di vedere la realtà, le relazioni umane, il potere, il futuro. Sono il risultato di un preciso modo di "sentire", la risultante di particolari sentimenti, che più di altri contengono le predisposizioni attraverso le quali quei principi



possono realizzarsi. Sentimenti come la giustizia, l'indignazione, la compassione, la speranza. È utile dare maggior spazio e riconoscimento all'esperienza di questi sentimenti, provocandola intenzionalmente ed in modo selettivo. Procedendo in questa direzione sarà possibile che si formino, gradatamente, scelte comportamentali coerenti con pensieri e sentimenti; azioni che trasformano significativamente lo spazio, restituendo a ciascuno piena partecipazione nella formazione dell'esperienza di crescita.

3. Dare vita ad un dispositivo che si orientato, schierato nell'impegno verso la realizzazione di precisi principi; ma che sappia essere, contemporaneamente aperto e non chiuso allo scambio. Un sistema che permetta l'inserimento arricchente degli altri, dei pensieri divergenti, dei punti di vista non immaginati, della contaminazione delle culture. Detto in modo sintetico; una realtà che riesce a costruire internamente legami molto forti e, esternamente, confini più deboli. È la forza del legame tra le persone a fare in modo che sia possibile un confronto arricchente con l'esterno.
4. Un dispositivo che nel tempo contribuisca alla crescita del sistema locale, cosa possibile se, a monte, vi è un'organizzazione del lavoro che prevede e si struttura per rendere possibile questo obiettivo. Serve immaginare un'organizzazione che si predispona al lavoro con gli altri; che si allena a tenere insieme mondi apparentemente lontani dalle questioni educative ma che invece con esse sono strettamente in relazione; come ad esempio il mondo dell'economia, delle tecnologie. Che si chiede costantemente come aprire spazi di incontro tra e collaborazione tra le reti primarie delle persone, quelle naturali dei loro legami di senso, con le reti secondarie dei servizi. Transitò indispensabile per restituire senso e valore all'incontro collaborativo con i professionisti.

Ulteriore insieme di riflessioni sull'inclusione si snoda attorno alla relazione tra Disponibilità – Accesso – Possibilità alternative. Non è assolutamente detto che la disponibilità di servizi educativi e la possibilità di un accesso diffuso, facilitino la crescita dell'inclusione. Per meglio riflettere su questa affermazione prendiamo a riferimento una parte del pensiero sviluppato da Isaiah Berlin, poi ripreso da Amartya Sen<sup>11</sup>, sul concetto di libertà. Berlin pone l'attenzione sull'esistenza di due tipologie di libertà, quelle che definisce Libertà positiva e Libertà negativa.

Il concetto di Libertà positiva, fa riferimento a tutte le cose che potenzialmente una persona può fare; quello che può conseguire. Mentre quello di Libertà negativa, riflette sulla presenza o sull'assenza di limitazioni dell'accesso alle Libertà positive. La violazione delle Libertà negative implica sempre un limite all'esercizio delle Libertà positive. "Il piccolo Ndulu, avrebbe i requisiti per frequentare la scuola, ma di fatto non vi accede a causa di pregiudizi culturali nei suoi confronti" – "La piccola Ruzanna, potrebbe frequentare la scuola primaria, ma vive in un campo Rom alla periferia della sua città, i suoi abiti sono spesso sporchi e la madre si vergogna a far andare la bimba a scuola in disordine". Sono due esempi semplici, forse scritti con un linguaggio poco appropriato, ma adeguati a comprendere la relazione tra Libertà positive e negative.

La cultura utilitarista nella quale siamo immersi pone l'accento sui risultati, quindi sulle Libertà positive e non sulla possibilità di raggiungerli. Quest'ultima, come si è visto dagli esempi, non pone questioni esclusivamente legate a ostacoli economici, materiali o fisici (seppur da considerare). Ma a due ordini di cure: in primo luogo vi sono barriere culturali, simboliche, emotive, legate ad immaginari e rappresentazioni, che è importante mettere a tema; poi va posta attenzione a tutto ciò che non permette alle persone nemmeno di immaginare la possibilità di accedere ad un servizio di tipo educativo. Per promuovere l'accesso e l'inclusione è necessario che il servizio educativo entri a far parte degli oggetti immaginati come possibili e come necessari al processo di crescita di determinate persone. Chi educa ha la delicata responsabilità di fare in modo che le persone incontrate possano sperimentare il valore di alternative possibili ai loro funzionamenti consueti. Spesso determinati dagli orizzonti culturali dominanti.

<sup>11</sup> Amartya Sen, "La libertà individuale come impegno sociale", Editori Laterza, Bari, 2011.

Serve passare dall'esercizio della logica dell'utilitarismo al paradigma della **cura delle libertà**, facendo leva su risorse che rendono possibile immaginare funzionamenti differenti da quelli esistenti nel quotidiano.

Tra le capacitazioni propedeutiche ne segnalo 5:

- Poter veder riconosciuti alcuni diritti fondamentali, al fine di permettere alle persone di non essere schiave del bisogno e poter dirigere, così, la loro attenzione verso altro. Tra i principali va ricordato il diritto all'abitare, al credito, alla salute.
- Essere inseriti in un sistema che sostiene e promuove un continuo accrescimento delle conoscenze. **I saperi non sono presenti solo in alcuni luoghi, e presso alcune persone; sono ovunque e in qualsiasi individuo.** Utile sarebbe un'azione atta a valorizzare i saperi diffusi e le diverse forme di produzione; a favorire la relazione con la conoscenza e a promuovere un sapere non finalizzato al dominio ma alla costruzione di senso.
- Essere inseriti in un sistema ampio e coeso di relazioni sociali; di legami qualificati dalla dimensione della giustizia, dell'aiuto reciproco...
- La promozione della partecipazione democratica, oggetto tanto citato ma poco curato. **Manca una cultura ed un lavoro propedeutico alla partecipazione;** accompagnare le persone ad avere chiaro a cosa stanno partecipando, a capire come è possibile esercitare concretamente la propria partecipazione, a sviluppare competenze pratiche...
- La cura della qualità dei contesti di vita.

Ultimo passaggio di questo percorso riguarda un aspetto delicato per chi si occupa di educazione e lo fa in epoca storica nella quale non vi è riconoscimento e valorizzazione per il lavoro pedagogico. Chi educa condivide con chi è nel mezzo del suo progetto di crescita il bisogno e il limite di essere confermati nella bontà del proprio ruolo. Ogni giorno, in tutte le cose che si fanno, si è costretti a lottare contro l'assenza di riconoscimento e investitura sociale. Esattamente come sono costretti a fare buona parte dei piccoli con i quali lavorate e delle famiglie nelle quali vivono. Anche loro vengono privati di uno spazio di identificazione pubblica, di considerazione ed investimento sociale. All'interno di questa situazione il rischio che si corre è che il destinatario dell'azione educativa diventi l'adulto che compie l'azione, piuttosto che la bambina o il bambino a cui è rivolta. Lo scopo dell'agire educativo potrebbe trasformarsi nella ricerca delle conferme dell'essere un buon educatore.



Tale situazione ha risvolti nelle scelte delle pratiche e degli atteggiamenti interni alla relazione educativa: come si struttura una relazione in modo che essa restituisca valore al proprio agire? Per fare due esempi: da un lato si potrebbe incorrere nella scelta di un profilo accondiscendente, poco conflittuale, nel quale è il tratto di assenza di confronto, opposizione, orientamento preciso a definire lo spazio di riconoscimento; una scelta non autorevole perché in conclusione l'adulto è invisibile, non si presenta con una sua proposta da far sperimentare, attorno alla quale è testimone coerente e competente. Dall'altro, per opposto, alcuni scelgono la via dura, di grande severità e conflitto, individuando in questa autorità artificiale, il proprio valore.

Ovviamente è evidente come nessuna delle due vie conduca a riscontri di senso. La lotta quotidiana di chi educa è comunque sempre su piani diversi: il lavoro educativo con le persone; il lavoro educativo di costruzione dei dispositivi educativi in cui crescere; il lavoro di restituzione di valore e dibattito pubblico al valore dell'educazione.

## L'IDEA DI INCLUSIONE: PROSPETTIVE INNOVATIVE PER UN FUTURO IN COSTRUZIONE

Ilaria Dall'Olio

Referente Studio e Ricerca Linea Socio-educativa Cooperativa Proges

L'immagine dei servizi maturata in questi mesi di lavoro che ci ha portato dalla formazione, alla riflessione e alla ricerca azione con la nascita di nuovi progetti, è quella di un servizio membrana, capace di quegli scambi e quelle osmosi tra un dentro pedagogicamente fondato e un fuori da leggere con le lenti della psicologia sociale, della sociologia, della pedagogia delle famiglie. Abbiamo compreso che è oggi necessario, sempre di più quando parliamo di servizi e luoghi per l'infanzia, integrare nelle nostre teste, altre politiche oltre a quelle di welfare anche quelle del lavoro e della formazione, fino ad arrivare alle politiche organizzative e dell'impresa. I mondi che citiamo collocano e spostano il nostro pensiero ad immaginare un luogo che sia in grado di intercettare e sostenere la famiglia in una globalità nuova.

Da qui alcune domande, che restano oggi ancora aperte e che, proprio perché l'inclusione non è un obiettivo da raggiungere, ma un processo cui tendere, accompagnano i nostri servizi:

- Possiamo legittimare i servizi ad essere luoghi dell'ascolto attivo delle famiglie e degli adulti che lo partecipano?

- Possiamo pensare che i bisogni, oggi, non siano solo legati alla ricerca di un luogo di cura educativa ma anche alla possibilità di esplicitare fragilità e che quindi i servizi rispondano anche con una funzione orientativa?

- Possiamo pensare che i servizi transitino dall'essere "servizio di o per" a "servizio con", dove la partecipazione sia agita in una forma alta, profonda, espansa e che si esca da logiche consultive e di proposta rivolta a?

Quale vantaggio porta tutto questo lavoro che costa impegno, difficili negoziazioni, rischi gestionali, superamento di vincoli e genera dissonanze tra chi ha un'idea tradizionale dei servizi e chi intravede nuove opportunità?

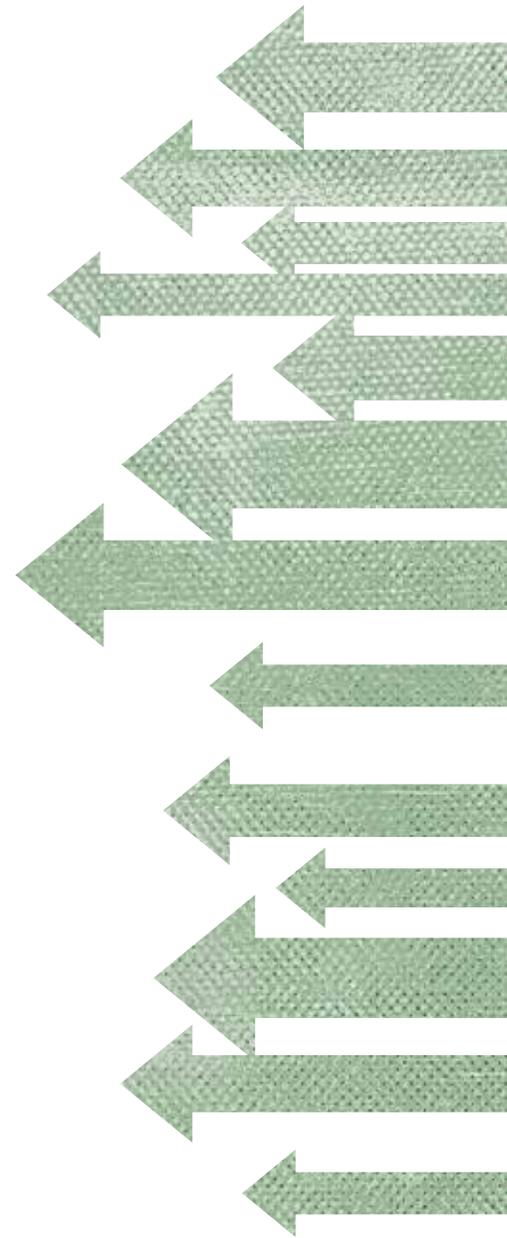


È stata maturata, dunque, l'idea di inclusione come concetto ricorsivo e aperto, come **espediente per una nuova normatività relazionale** che, insieme alla sua necessità di essere intenzionale, è stata la concettualizzazione di fondo di elementi identitari che ci hanno permesso di progettare e attivare innovazione.

E se l'innovazione sociale è quella capacità di ridurre le disuguaglianze, i servizi educativi che rispondono a molteplici cittadinanze, a famiglie plurali, a contesti sempre più de-perimetrati, allora non possono che tendere a progetti che siano aperti e profondi, tradizionalmente fondati ma capaci di trasgredire, soprattutto utili. Immaginiamo luoghi dell'infanzia dedicati, con pratiche nuove, dove i maestri possano candidarsi al ruolo di mentori fin dalla più tenera età, dove la scuola diventa veramente sistema in continuità, dove il mio territorio è casa e dove la logica dell'inclusione parta da quando nasce un bambino e comincia ad abitare in un quartiere e insieme alla famiglia avvia un percorso non di consumatore dei luoghi ma di protagonista partecipante, divenendo parte di coloro che costruiscono storie, identità e percorsi. Così l'educazione si candida ad essere democratica e comune<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> M.Fielding e P.Moss L'educazione radicale e la scuola comune, Edizioni Junior-Edizioni Spaggiari, 2014.

Le Raccomandazioni EU ci richiavano a riflettere sul calo di accesso ai servizi educativi, sulla perdita di desiderabilità che, anche nei nostri territori sembrava emergere con forza e a non fermarci di fronte ai dati che ci raccontano di servizi costosi, burocratizzati nell'accesso e, in alcuni territori, destinati a pochissimi bambini; ci chiedevano di elaborare strategie più complesse perché il rischio è chiaro e provato: non frequentare un servizio all'infanzia è predittivo nei bambini, e poi negli adolescenti, di una minor capacità di affrontare le sfide, di competenze sociali depauperate, quindi, sostanzialmente, volte alla formazione di una società meno competente e più povera di senso critico, civico e creativo. Le strategie per l'innovazione non possono quindi perseguire solo obiettivi incrementali, cioè aprire più nidi e scuole; dovrebbero puntare sulla qualità negoziata (ben descritta in Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave a cura di A. Lazzari<sup>13</sup>) dove essere parte, come servizi di un sistema competente fatto di formazione, di flessibilità, nuove mappe territoriali e nuovi interlocutori, e della capacità di generare valore, è la via di un'innovazione aperta; ci serve forse espandere reti, confini, pensiero, imparare a valutare l'impatto sociale del nostro lavoro in modo pratico e oggettivo. I progetti attivati hanno tutte le caratteristiche generative perché tendono ad un risultato di sistema, non solo ad un risultato numerico e di esito, mirano a sostenere un cambiamento culturale che va verso l'apertura di opportunità per rendere più vicini ed universalistici i servizi, i luoghi e le competenze educative. Mettono in dialogo servizi e territori, si occupano di coloro che ancora non accedono, pensano i servizi in un'ottica co-evolutiva con altre forze sociali, aprono possibilità nuove e future.



<sup>13</sup> Un Quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave, edizione italiana a cura di Arianna Lazzari, Zeroseiup, 2016. (Titolo originale Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care)



**PROGES**  
Your Family Company

Pro.Ges. Società cooperativa sociale Onlus a r.l.  
Via Colorno 63, 43122 Parma

[www.proges.it](http://www.proges.it)

