



## Documento della SiPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale) n. 3

**Considerazioni sul documento della Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, istituita ai sensi dell'articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: "Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".**

La Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, istituita ai sensi dell'articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ha approvato il testo, attualmente in forma di bozza, relativo alla definizione di Linee pedagogiche per il sistema integrato cosiddetto "zerosei". Si tratta di un documento corposo ed articolato: esso affronta molti nodi tematici cruciali nell'ambito dell'educazione del minore in età prescolare e scolare, definendo la cornice culturale del sistema 06, con lo scopo di garantire una unitarietà di intenti e di prospettiva a due segmenti (lo 0-3 e il 3-6) che hanno alle spalle esperienze e storie differenti, pur avendo percorso sentieri paralleli.

Nei 6 capitoli attorno ai quali il documento si struttura sono presi in esame l'evoluzione storica dei servizi dedicati alla cura e all'educazione dei bambini e delle bambine, nonché gli impegni istituzionali ad essi dedicati, evidenziando come il superamento dell'impronta assistenzialistica, che ha dominato per lungo tempo la storia di tali istituzioni connotandone finalità e scenari organizzativi, abbia ormai da tempo lasciato spazio a più ampi e rilevanti ordini di considerazioni, inerenti aspetti di natura pedagogico-progettuale, logistica-gestionale, procedurale e valutativa.

I temi analizzati in ciascun capitolo (1. I diritti dell'infanzia; 2. Un ecosistema formativo; 3. La centralità dei bambini; 4. Curricolo e progettualità; 5. La dimensione della professionalità; 6. Le garanzie della *governance*) ricalcano gli assi portanti di un cambiamento strutturale che ha assunto forme e consentito il raggiungimento di livelli e standard qualitativi estremamente eterogenei, non solo nel contesto europeo ma anche all'interno dei vari territori del nostro Paese, con l'obiettivo inderogabile di offrire risposte adeguate a quella che è, a ragione, ritenuta una priorità politica e sociale: l'erogazione di servizi educativi di elevato spessore, in grado di garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine uguali condizioni di partenza, riducendo forme di svantaggio e disuguaglianza sociale.

In linea, dunque, con gli scenari propri delle politiche e degli interventi che hanno guidato le azioni internazionali nell'ambito dell'ECEC (Educazione e cura nella prima infanzia) e con quanto promosso e reso noto dai gruppi di lavoro e dalle Commissioni europee appositamente costituite (ECEC Thematic Working Group: vd. European Commission, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*), il documento si propone di definire in modo chiaro, unitario ed operativo un quadro pedagogico ed organizzativo di respiro nazionale nel quale siano messi a sistema, con un'ottica condivisa e partecipata, alcuni principi chiave nella costruzione della rete educativa. Quali principi chiave?

**Curricolo e progettualità, scelte organizzative, monitoraggio e valutazione, governance, accessibilità**, il tutto con uno sguardo necessariamente rivolto ad un futuro più sostenibile, come ritroviamo scritto nel documento stesso "anche perché a misura di bambino".

Chiaramente, come ha ben ricordato un grande esperto che da poco ci ha lasciati, il Dirigente tecnico USR Emilia Romagna, Giancarlo Cerini, si tratta di un quadro complesso, come del resto è complesso il nuovo sistema, che vede la coesistenza di diversi attori: Stato, Regioni, Enti locali, soggetti gestori pubblici e privati e che richiede di essere accompagnato con gradualità verso un "sentire" ed un "operare" comuni.

### La riflessione sulla dimensione inclusiva nel documento LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO "ZEROSEI"

All'interno di questo lavoro, meritano un'attenzione peculiare le riflessioni dedicate al tema dell'accessibilità e dell'inclusione, centrali in ogni analisi che abbia come oggetto ruolo, funzioni e finalità di sistemi educativi e formativi



in grado certamente di accogliere (nel significato pedagogico sotteso a tale azione), ma anche di offrire risposte di qualità ai bisogni, complessi, diversi e specifici, delle persone a cui si rivolge, e quindi, alla fine, della società stessa.

A questo aspetto nodale del pensiero e della cultura pedagogica italiana ed internazionale, trasversale ad ogni pensiero che chiami in causa la costruzione di processi di partecipazione alla vita collettiva e comunitaria, tra i quali quello educativo acquisisce una posizione di rilievo, il documento dedica un breve, distinto, paragrafo a *“La scelta dell’inclusione”* di circa 20 righe, all’interno del III<sup>a</sup> capitolo *“La centralità dei bambini”*.

Il documento, pur affrontando aspetti centrali nel dibattito scientifico e culturale in tema di politiche, scenari e interventi inclusivi, presenta criticità sostanzialmente riconducibili a quattro livelli di riflessione:

1. **La decisione di affrontare la dimensione inclusiva al di fuori di una visione globale, di insieme, sistemica e, come tale, trasversale ad ogni intento e ad ogni azione programmatica;** scelta che rende difficile la costruzione di un quadro complessivo, in grado di orientare, in tal senso, tutti gli aspetti propri della macro e micro-progettazione. I principi dell’inclusione e della progettazione universale dovrebbero informare il documento della Commissione nazionale fin dalle premesse e in tutte le articolazioni, in adesione sia alle indicazioni della più recente ricerca pedagogico-didattica, sia per ragioni culturali (la Convenzione ONU è legge dello Stato italiano dal 2009).
2. **L’identificazione, con conseguente restrizione, della logica inclusiva ad una serie di interventi destinati a ben precise categorie di bambini** con bisogni educativi peculiari, “speciali” appunto, o certificati come tali: un pensiero questo non solo decisamente riduttivo, ma anche fuorviante rispetto all’idea attuale di inclusione, così come in relazione agli orientamenti e alle pratiche che ad essa sono sottesi.
3. **L’assenza del richiamo all’importanza dell’intervento educativo precoce.** Le esperienze e gli studi scientifici di questi anni affermano, in modo inequivocabile, come sia decisivo per il bambino con disabilità agire il più precocemente possibile. Più il bambino è giovane più ha a disposizione potenzialità tali per supplire ad eventuali carenze. Ciò non significa entrare in una logica medico-riabilitativa, ma sottolineare il grande valore pedagogico ed il ruolo decisivo dell’educatore e dell’insegnante nel comprendere e rilevare immediatamente difficoltà e problemi. Tutta la letteratura psico-pedagogica – almeno dal secolo scorso – valorizza le potenzialità dell’intervento precoce, fondamentale per tutti i bambini e particolarmente per quelli con bisogni educativi speciali.
4. La mancanza di aspetti ritenuti fondamentali per la costruzione di un sistema inclusivo di qualità, in grado di promuovere percorsi di cura e di educazione per tutti i bambini e le bambine, in relazione alle loro esigenze, peculiarità e differenze interindividuali. Tra questi aspetti emergono in modo evidente:
  - **la necessità di un’adeguata formazione di educatori e di insegnanti, iniziale ed in itinere, nell’ambito delle questioni inclusive e speciali;**
  - **l’importanza correlata di promuovere, sostenere, incrementare un bagaglio di competenze professionali sul quale far leva, per consentire di cogliere eventuali segnali di difficoltà, disagio o problematicità del bambino in modo tempestivo, creando così le condizioni strutturali per un intervento efficace;**
  - **la definizione di modalità operative volte alla costruzione di una rete di servizi per la presa in carico del bambino in condizioni di fragilità e della sua famiglia.** Occorre affermare in modo chiaro la funzione essenziale della rete “famiglia-ambiente educativo-servizi sociosanitari”: un ecosistema formativo propedeutico e accompagnatorio rispetto al PEI. Il piano educativo individualizzato potrebbe e dovrebbe essere elaborato già a partire dal nido.

Rientra nel primo punto un’idea ampiamente superata dei processi e delle azioni alla base di un contesto inclusivo e, come tale, poco aderente a quelle caratteristiche di complessità, pluralità, ricchezza e diversità, che connotano ogni sistema educativo, sin dai suoi primi stadi. Non è pertanto sostenibile promuovere considerazioni di ordine qualitativo, gestionale e progettuale che pongano la dimensione inclusiva come elemento addizionale, cioè come una questione aggiuntiva, e quindi a latere rispetto ad altri assi portanti. Se, come appare oggi sempre più evidente, la riduzione dei divari e delle disuguaglianze sociali, nelle sue multiformi declinazioni, non può che essere affrontata garantendo a tutti i bambini e a tutte le bambine medesime condizioni di partenza, in termini di eque opportunità di accesso (ma anche di successo) a servizi educativi prescolari, diviene impossibile prescindere da considerazioni che pongano l’orizzonte inclusivo alle radici stesse del pensiero, della postura e dello sguardo con cui porsi nei confronti di un servizio di elevata qualità.

Un ulteriore ambito di riflessioni conduce a scardinare un modello anacronistico di inclusione e, più in generale, di educazione, secondo il quale l’attivazione di approcci e di attività nel contesto scolastico debbano necessariamente connotarsi in termini di proposte uguali per tutti, perseguendo in tal modo il principio, indiscutibile ed essenziale, dell’eguaglianza, attraverso strumenti e percorsi improntati ad una forzata equità.

Si legge nel documento: *“L’inclusione dei bambini con disabilità o bisogni educativi speciali nella scuola di tutti*



*richiede una particolare attenzione. Occorre innanzitutto riconoscere l'impegno richiesto a questi bambini nel confrontarsi con il nuovo contesto e sostenerli nell'affrontarlo, ma deve essere anche valorizzata l'importante funzione abilitativa e riabilitativa dell'esperienza di apprendimento e socialità realizzata all'interno del gruppo di coetanei e in un ambiente sicuro, accogliente e stimolante" (p.18). Se tutto ciò pare evidente ed indubbio, diviene invece quanto meno doveroso precisare le modalità mediante le quali questi obiettivi possano essere conseguiti, mantenuti ed implementati (dalla strutturazione di tempi e spazi, alla gestione delle risorse, dalla definizione di approcci e metodi, all'individuazione di buone prassi o protocolli per la presa in carico di sistema - ossia: famiglia, servizi educativi e socio-sanitari).*

Non da ultimo, si nota nel documento una rilevante carenza inerente al ruolo cruciale assunto dal personale educativo, e non solo, in servizio: educatori/educatrici e insegnanti di Servizi educativi per la prima Infanzia (nido e scuola dell'infanzia), educatori scolastici, assistenti, addetti ed operatori che prestano la loro opera all'interno delle strutture 0-6 anni. In modo opportuno si sottolinea nel testo che: *"bisogni specifici e disabilità si manifestano in molti casi durante le prime esperienze nei servizi educativi e nelle Scuole dell'infanzia. Il loro riconoscimento è spesso difficile per i genitori, che vanno accompagnati con delicatezza nell'accertare e nell'accettare la difficoltà" (p.19).* Dopo aver richiamato dunque il compito fondamentale che tali servizi rivestono e la rilevante responsabilità di quanti in essi operino, non può venire meno l'articolazione di un quadro teorico, concettuale e pratico che definisca chiaramente come tutto ciò possa essere attuato: competenze, procedure, strumenti, azioni necessari ad una corretta impostazione del lavoro di osservazione del bambino e di rilevazione tempestiva di bisogni e di eventuali difficoltà, alle quali garantire concrete risposte educative.

Si può certamente ritenere in tal senso come, nel corso degli ultimi anni, si sia assistito ad una notevole diffusione di interventi specificatamente dedicati alla tematica dell'osservazione nel contesto dei servizi per bambini in età prescolare. Tutto ciò, se da un lato ha contribuito a promuovere un innalzamento degli standard qualitativi alla base della progettazione del servizio, dall'altro, però, non sempre questo si è tradotto nello sviluppo di competenze stabili e spendibili in modo sistematico. La rilevazione corretta e tempestiva di condizioni di fragilità non può essere in alcun modo affidata alla convinzione secondo la quale siano sufficienti anni di esperienza e capacità intuitive per poter conoscere i bambini e relazionarsi con loro, ma richiede solide competenze scientifiche e pratiche pedagogiche.

Pertanto, un testo che voglia assumersi il compito e la responsabilità di definire linee guida che fungano da *"cornice di riferimento pedagogico e quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni, per favorirne lo sviluppo e il consolidamento"*, considerando anche le condizioni verificatesi in epoca pandemica ed i bisogni emersi di bambini e famiglie, è chiamato non solo ad interrogarsi in merito a tutti gli aspetti sopra evidenziati, ma anche a garantirne una strutturazione corretta ed esaustiva, in linea con gli attuali scenari e le evidenze offerte dal mondo scientifico.