



Giorgio Riello

Adjunct Professor of Information and Communication Technology for Disability and Academic Training Tutor in the training courses for the attainment of specialization for support activities | University of Padua | giorgio.riello@unipd.it

Eleonora Marcari

Educator at Pollicino kindergarten | University of Padua | eleonora.marcari89@gmail.com

Building inclusive and sustainable early childhood educational contexts. The perspective of the educational team

Costruire contesti educativi nella prima infanzia inclusivi e sostenibili. La prospettiva dell'equipe educativa

Altri contributi

ABSTRACT

The article presents the outcomes of an action-research study, carried out in April 2023, in the Pollicino preschool center in Treviso; it was presented as the subject of a thesis for a three-year degree in Early Childhood Education, at the University of Padua. The research is motivated by an experimental project of job placement of an educator with disabilities at the daycare center, proposed by SIL (Job Placement Service). It investigates the team's point of view towards this collaboration, bringing to light the favorable and collusive aspects to the inclusion of educators with disabilities, in an early childhood (0-6 years) educational context. The study analyzed the present literature, integrating it with data collected through the IAN Edu questionnaire, addressed to educators and teachers working in daycare and preschool facilities, on the national territory. The fundamental pivot, on which the questions revolve, concerns the attitude of professionals in working with resources with disabilities; considered the driving force behind educational thinking and acting, an aspect to be made no longer subjective and contextual, but conscious, structured, extensible and replicable in other educational realities as well. The literature analyzed, although meager and not completely congruent with the experience carried out, oriented the researchers' reflections in bringing out more clearly the valuable contribution that such collaboration offers; indicating possible strengths on which to structure the presence of educational personnel with disabilities, limiting collusive factors. The results of the administration of the questionnaire (online form), suggest the strong need to structure quantitatively studies of higher caliber, in order to establish inclusive educational practices, for the entire educational community. The experience conducted thus stands as a stimulus for new experimental collaborations, such as to create a new, more structured and conscious culture of educating for inclusion and sustainability from the earliest years of life..

Keywords: Work integration | inclusion | educational team | childhood

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Riello, G., & Marcari, E. (2023). Building inclusive and sustainable early childhood educational contexts. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 208-218. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-18>

Corresponding Author: Giorgio Riello | giorgio.riello@unipd.it

Received: 10/10/2023 | **Accepted:** 04/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-18

Credit author statement: L'articolo è frutto degli studi e delle ricerche compiuti da entrambi gli autori. In particolare, Eleonora Marcari ha scritto i paragrafi 3-4-5-6, il paragrafo 1 con Giorgio Riello e le conclusioni; la supervisione scientifica e il paragrafo 2 sono a cura di Giorgio Riello.



1. Premessa e analisi del contesto di ricerca

L'esperienza condotta ha portato a riflettere sulla necessità di pensare e costruire i contesti educativi nella fascia d'età 0- 6 anni, considerandoli come un sistema in cui i processi umani che si realizzano sono complessi e permettono al personale, ai bambini, alle famiglie e alla comunità di vivere esperienze trasformative e circolari, in cui ogni componente è insegnante e discente. Le peculiarità di ognuno si intersecano tra loro, stimolando nuovi punti di vista (Dettori & Pirisino, 2020), obiettivi comuni e risposte adattive e funzionali. L'ottica nel vivere la diversità di ognuno come valore dell'essere umano, porta con sé i significati di inclusione e rispetto reciproco. La diversità, definita dalla sociologa J. Singer¹ nel '98 come neurodiversità, e ripresa come modello biopsicosociale e di impatto sui lavoratori (Doyle, 2020), costituisce l'equivalente umano della biodiversità, paradigma essenziale per l'equilibrio dell'ecosistema umano. Le istituzioni educative hanno il privilegio e la responsabilità di custodirla come valore. Il mondo dell'educazione, per la sua natura incline al "tirare fuori" e non imprimere sull'individuo, si propone di agire accogliendo i bisogni dei soggetti che ne fanno parte, mettendosi pertanto perennemente in discussione, soprattutto nel caso di criticità e bisogni speciali, per questo necessita di continuo e costante ripensamento multidisciplinare. Attualmente il sistema scolastico risulta più responsivo alle esigenze degli studenti con DSA e disabilità, rispetto al successivo loro inserimento lavorativo; aspetto che i ricercatori identificano come *apartheid* (oppressione intellettuale), ovvero l'esiguo o sottostimato numero di docenti con DSA o disabilità impiegato nella scuola. (Pritchard, 2010; Keane et al., 2018). La riflessione necessita un impegno nel costruire una cultura delle risorse e dell'interdipendenza umana, piuttosto che nella cultura rigida della ghettizzazione e del tabù.

La ricerca è stata condotta durante il mese di aprile 2023, grazie alla cooperazione del Centro Infanzia Pollicino (TV) con il SIL di Treviso. L'esperienza di collaborazione lavorativa sperimentale di una risorsa con disabilità, nella struttura educativa è iniziato a maggio 2022 e continua tutt'oggi. Il lavoro svolto e i dati raccolti attraverso il questionario IAN Edu, sono stati presentati in sede di laurea triennale del corso di "Scienze dell'educazione alla prima infanzia" di Padova, nell'anno corrente 2023.

2. Framework teorico: il diversity management all'interno della prospettiva pedagogica interculturale

Sin dagli anni '90, con la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) si pone l'attenzione sull'importanza dell'interazione, all'interno delle istituzioni scolastiche, degli studenti e dei bambini con bisogni speciali con personale educativo con disabilità che ha raggiunto il successo, affinché "essi possano modellare il proprio stile di vita e le proprie aspirazioni su aspettative realistiche". Quest'ottica è supportata dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006, art. 24.4) e dalla successiva EADSNE² del 2011 e 2012, fino ad arrivare nel 2020, con il documento dell'IDA³ con la proposta di "*win – win – win per l'educazione inclusiva*" (Bellacicco & Gross, 2021), in cui il personale scolastico con disabilità costituisce un elemento fondamentale ed esperto in tema inclusivo, oltre che modello significativo per la formazione degli studenti. Nonostante questi aspetti siano, sulla carta, sollevati da tempo, risulta ancora poco indagato l'aspetto dell'impiego di personale docente con disabilità, rispetto agli studi che riguardano il percorso formativo di studenti e studentesse con disabilità. (Lamichhane, 2016; Pereira et al., 2017; Hankebo, 2018). La cornice teorica di riferimento è il *Diversity Management*, che nasce negli Stati Uniti a partire dagli anni Sessanta, da un processo sociale e politico legato al *Civil Rights Movement* (Movimenti per i diritti civili degli afroamericani) e «con l'obiettivo di gestire le diversità presenti nelle organizzazioni sia pub-

1 Sociologa Australiana, nata il 12 aprile 1951, autrice del libro "NeuroDiversity: The Birth of an Idea", pubblicato nel 2016.

2 European Agency for Development in Special Needs Education.

3 International Disability Alliance.



bliche che private, al fine di sviluppare un ambiente che sia favorevole a tutti i lavoratori» (Friso, 2018). Successivamente la declinazione manageriale che si occupa del miglioramento delle condizioni lavorative di soggetti con disabilità, prende il nome di *Disability Management* e nasce negli anni Ottanta, negli Stati Uniti ed in Canada. Il *Diversity Management* è un’impostazione di governo aziendale che non riguarda “unicamente il cambiamento di alcuni comportamenti individuali, mediante attività formative dirette all’apprendimento di pratiche o di linguaggi differenti, ma deve interessare la cultura dell’impresa, quale substrato che presidia le linee evolutive della struttura aziendale, gli ambienti lavorativi e le relazioni interpersonali con gli altri dipendenti” (D’Amato, 2009).

In assenza di linee guida nazionali che sostengano e accolgano le istituzioni educative e formative al pratico inserimento di insegnanti nei setting scolastici, i contesti spesso non sono pronti ad accogliere questo approccio, risultando carenti in preparazione umana, materiale e amministrativa (Bellacicco & Demo 2019). Tuttavia, non emerge in letteratura esperienza di tale collaborazione nelle strutture educative della prima infanzia (0-6 anni), aspetto che portiamo all’attenzione con questo contributo. Avallata l’essenzialità di personale con disabilità all’interno delle istituzioni scolastiche, per la formazione degli studenti, solleviamo quindi la riflessione di quanto questa partecipazione sia basilare nei contesti educativi 0-6 anni. Come un docente con disabilità può essere da modello ad uno studente con disabilità, così un educatore con disabilità può trasmettere valori e prassi semplicemente modellando, con la sua partecipazione, il contesto e costituendo così un modello significativo per tutti i partecipanti e per le famiglie che stanno affrontando, con i propri figli, situazioni analoghe. Inoltre, riprendendo la riflessione riportata nell’articolo di Bellacicco e Demo del 2019, anche nei contesti dell’infanzia, il tema della pedagogia dell’errore è molto sentito e l’esempio di un educatore con disabilità apporterebbe il suo contributo nel vivere l’errore come occasione formativa, da cui ognuno ricerca e trova motivazione, strategie utili e *self efficacy*.

Le istituzioni educative e scolastiche, costituendo riferimento per tutto l’arco della vita di un individuo costituirebbero un anello di congiunzione tra il diritto alla formazione – proposto dall’Agenda 2030 delle Nazioni Unite, nel “garantire un’istruzione di qualità, inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” – e il diritto all’assistenza, l’integrazione sociale per le persone con handicap, sancito dalla legge n. 104/1992. Il percorso verso la piena realizzazione di questi progetti ha ancora molta strada da fare, tuttavia la formazione, lo scambio e la rielaborazione di *best practices* chiare e condivise nella comunità scientifica può costituire motore di cambiamento.

Su un punto di vista aziendale la neurovariabilità dei dipendenti (Jones, 2023) “potrebbe essere parte della soluzione per migliorare la produttività e l’innovazione delle imprese”. A sostegno di questa tesi, uno studio condotto da V. M. Brinzea nel 2019, analizza la letteratura in ambito dell’inclusione della neurodiversità sul posto di lavoro, cercando di individuare una serie di *best practices* delle varie aziende in questo campo. L’accento viene posto sulle modalità in cui l’azienda agisce per capire, adattarsi e sfruttare il potenziale delle risorse come unicità e valore aggiunto al posto di lavoro. Condizioni come l’ADHD, l’autismo o la dislessia, tuttavia, sono considerate preziose poiché spesso presentano delle abilità peculiari in pensiero divergente, *focus* su elementi salienti piuttosto che operatività *multitasking*; una persona, perciò, risulta abile nel momento in cui gli si richiede un compito per cui è incline.

Considerando il fatto che ogni dipendente vuole godere di un luogo di lavoro in cui vi sia una comunicazione chiara, uno spazio operativo sereno e uno stile di gestione inclusivo, che tenga conto delle esigenze di ogni persona, possiamo dire che gli adattamenti fatti dalle organizzazioni per supportare i dipendenti neurodivergenti si rivelano vantaggiosi per tutti i dipendenti (Morgan, 2018).

3. Metodologia della ricerca: fasi, strumenti di raccolta dati e tecniche di analisi

Lo studio condotto ha coinvolto 144 partecipanti, educatori ed educatrici del nido e insegnanti della scuola d’infanzia. Lo strumento di indagine utilizzato è stato un *form google* a cui i soggetti accedevano volontariamente attraverso link pubblico, diffuso dal centro infanzia, in cui il progetto di inserimento lavorativo



è stato realizzato. Il campione che ha risposto al questionario lavora nell'80% dei casi al nido (0-3 anni). La scelta di utilizzare la scala di *Likert* è stata orientata sul voler quantizzare il pensiero, gli atteggiamenti, le opinioni e percezioni dei partecipanti nella possibile collaborazione lavorativa.

I 17 quesiti riguardavano:

- 4 item sociografici;
- 2 domande aperte, in cui venivano indagati pensieri e sentimenti percepiti o potenzialmente percepibili dal lavoro con una persona con disabilità,
- 1 item con risposta dicotomica SI/NO, in cui si è indagato se vi è stata esperienza lavorativa con persona con disabilità,
- 4 item a risposta multipla,
- 6 item con indice *Likert* (0 = per niente d'accordo / 5 = pienamente d'accordo).

L'utilizzo del *form google* ha permesso una veloce diffusione del *test*, permettendo la partecipazione di educatori ed educatrici da tutta Italia. Tuttavia, abbiamo riscontrato delle criticità, sull'interpretazione erronea di un quesito riguardante l'esperienza pregressa con una persona con disabilità, nel luogo di lavoro. Il campione riporta, nel 33,3% dei casi, di aver lavorato con una persona con disabilità, dato, a nostro avviso, troppo alto. Questa domanda potrebbe esser stata interpretata includendo anche i bambini con cui l'educatore è venuto a contatto nella sua esperienza di lavoro.

4. Risultati della ricerca: fattori favorevoli e collusivi al processo inclusivo

I risultati della ricerca risultano in linea con la letteratura analizzata, seppur riferita a fasce d'età superiori (dai 4 anni in poi). I fattori analizzati riguardano principalmente gli atteggiamenti dell'*equipe* che costituiscono il pensiero, le credenze, le azioni e le emozioni che influenzeranno la qualità del lavoro e dei rapporti tra colleghi (facilitatori non istituzionali). I facilitatori cosiddetti istituzionali (come ad esempio vicinanza del lavoro, numerosità delle classi, *co-teaching*) non sono direttamente indagati, sebbene viene sollevata la questione gestionale come essenziale e di supporto per tutta l'*equipe*. Dai risultati ottenuti e dalla letteratura presa in esame, identifichiamo questi come fattori supportanti per una buona riuscita di un processo inclusivo:

1. Formazione

La formazione del personale educativo fornisce elementi per sapere cosa e come osservare nel contesto umano e ambientale, creare un pensiero critico e trasformativo; oltre che, successivamente, essere in grado di documentare i processi in atto e rendere gli altri attori del processo attivi e fattivi (gli altri colleghi, le famiglie, il territorio).

La formazione trasmette strumenti per l'esperienza ed entrambe scardinando la visione stereotipata della disabilità, attivando un circolo virtuoso; permettendo, quindi, l'acquisizione di strategie e *coping* per una propria e migliore gestione emotiva e di stress, portando l'operatore ad attuare comportamenti più mirati e congrui. Queste dinamiche largamente trattate in letteratura, sono rispecchiate nei dati raccolti: essa viene considerata sia la fonte più forte di supporto al lavoro dell'*equipe* (d'accordo per il 43,7%), sia di supporto al coordinamento pedagogico e a quello organizzativo-gestionale; sia elemento che in maggior misura possa migliorare il fare inclusivo del personale (d'accordo per il 65,3%).

2. Collegialità

L'ambiente lavorativo collaborativo, professionalmente stimolante e supportante costituisce un importante sostegno al delicato ruolo dell'educatore/insegnante, che non si sentirà solo ad affrontare le criticità quotidiane. Questo aspetto favorirà un ambiente lavorativo sereno e disponibile in cui la relazione, lo scambio e il sostegno creeranno tra i colleghi un circolo positivo in cui l'educatore con disabilità potrà

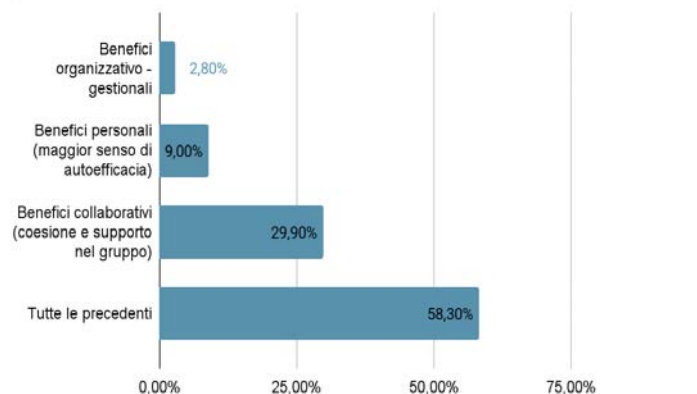


sperimentare strategie personali di *coping* e *disclosure*⁴, elementi supportanti l'inclusività. La percezione di una responsabilità condivisa permette ai professionisti di poter scambiare scelte, criticità e risultati, facendo sentire il singolo sostenuto e creando all'interno del gruppo una conoscenza compartecipata e identitaria. Al contrario, l'isolamento costituirà terreno fertile ad una serie di conseguenze legate alla sfera emotiva (*stress*, senso di inefficacia, senso di inadeguatezza, comportamenti di attacco o fuga, incostanza nell'applicazione di un piano educativo, sensi di colpa); conducendo l'educatore e il contesto ad assumere atteggiamenti negativi (comportamenti, pensieri ed emozioni) e disfunzionali. L'esperienza conseguente l'isolamento, orienterà con più forza a successivi atteggiamenti evitanti e disfunzionali, vivendo con resistenza e come problema la diversità. L'agire educativo *equo* per tutti si realizza nel riconoscere e validare i bisogni scegliendo ed applicando accomodamenti funzionali alla comunità e al singolo.

3. Gestione organizzativa

La gestione di una struttura permette la consapevole e condivisa divisione di ruoli e responsabilità. Essa permette la ripartizione di compiti e dei limiti entro cui ciascuno riesce, con più chiarezza e precisione, a compiere il proprio lavoro. Questo, oltre che ridurre al minimo ulteriori ed eccessivi fonti di stress, permette all'educatore di concentrarsi sulla progettazione, sulla gestione emotiva e sul rapporto con i colleghi. Per il 58,3% degli intervistati la collaborazione con un educatore con disabilità apporterebbe benefici anche organizzativi e gestionali al lavoro.

Quali sono i benefici che trarrebbe l'equipe nel lavoro con una persona con disabilità?



Graf. 1- Benefici percepiti dall'equipe

4. Rapporto col territorio

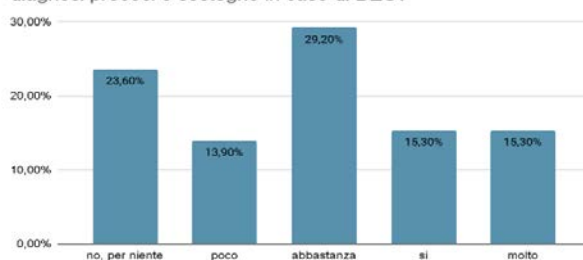
Questo aspetto consente alla struttura di tessere rapporti con ciò che la circonda nel quartiere, nel distretto o nella regione, permettendo sostegno materiale, lo scambio di esperienze e supporto. La realtà comunitaria verrà arricchita da una visione multidisciplinare, potendo contare su realtà sociosanitarie e territoriali più ricche, di cui gli stessi utenti del nido fanno già parte, permettendo al territorio di comprendere maggiormente i bisogni dei cittadini.

Nello studio condotto, il quesito riguardante il territorio ha riportato pareri discordanti tra i partecipanti; tuttavia, il 23,6% ritiene che la struttura non collabori in nessuna maniera con lo stesso.

4 Comunicazione pubblica della propria condizione.



Il nido dove lavori, collabora con il territorio per quanto riguarda diagnosi precoci o sostegno in caso di BES?



Graf. 2: Collaborazione con il territorio

5. Esperienza

La letteratura dimostra come l'esperienza diretta e la maggiore consapevolezza sulla tematica della disabilità migliorino gli atteggiamenti sociali verso di essa (Di Marco, Hichy, & Mauceri, 2014). I risultati riportano che solo il 33,3% dei partecipanti hanno avuto esperienza diretta, dato a nostro avviso suscettibile di errore di compilazione (come esplicitato nel par.3). Considerando che almeno il 66,7% degli educatori e insegnanti non hanno avuto esperienza diretta con personale con disabilità, le risposte sono da attribuire all'idea che essi hanno di tale collaborazione.

5. L'atteggiamento degli educatori ed educatrici nei confronti di collaboratori con disabilità

Al quesito, se fosse realizzabile l'inserimento di una risorsa con disabilità all'interno di un'equipe educativa: lo 0,7% non è per niente d'accordo con questa affermazione, mentre il 5,6% poco, il 24,3% abbastanza, il 36,8% d'accordo e il 32,6% molto d'accordo; questo a nostro avviso indica una buona predisposizione degli educatori alla realizzazione dell'inserimento lavorativo. Tuttavia, il 79,8% (d'accordo 32,6%, completamente d'accordo 47,2%) ritiene che questo tipo di collaborazione sia una risorsa per il contesto educativo; questo dato è confermato dai possibili benefici riferiti, che porterebbe questa esperienza sia all'interno dell'equipe che nel lavoro quotidiano.

Inoltre, il 6,3% degli intervistati afferma che la struttura non accolga positivamente la collaborazione con una risorsa con disabilità; il 14,6% poco e il 25,7% abbastanza. Il 53,5% risponde positivamente (si, molto 29,2% e assolutamente sì 24,3%), percependo il proprio contesto disponibile a tale esperienza. Vengono considerate, nel 44% dei casi, tutte le disabilità idonee nel ricoprire un ruolo attivo nell'equipe, fatto che sostiene l'intenzione a pensare *ad hoc* il contesto; pertanto, un dato che spicca, rispetto alla letteratura, è quello in cui la disabilità intellettiva viene considerata (24,3%) quella più idonea rispetto a tutte. Questo dato contrasta con le ricerche in merito (Di Marco, Hichy & Mauceri, 2014), poiché risulta un atteggiamento peggiore del personale educativo e scolastico, verso questa condizione, rispetto alle altre. Ciò potrebbe indicare un *bug* di credenze e pregiudizi, contrastanti tra loro, che investono l'atteggiamento verso la disabilità intellettiva. Il grado di soddisfazione dei professionisti rispetto alle scelte pedagogiche inclusive, applicate nel proprio contesto, è scarso (nel 25,3% dei casi); questo aspetto ci fa riflettere sul potenziale di cambiamento, poiché elemento molto sentito dagli operatori. Esso, infatti, potrebbe essere una forte motivazione al cambiamento, nel progettare e ripensare il fare educazione, oltre che a sollevare le criticità organizzative e gestionali dei servizi. I benefici indagati dal questionario hanno riguardato sia l'*equipe* che il contesto educativo: nel 47,2% dei casi, i professionisti sostengono che una risorsa con disabilità apporterebbe benefici al contesto, mentre il 58,3% sostiene che questa situazione apporta sia benefici organizzativi che personali, che collaborativi all'interno del gruppo.

Nella pratica quotidiana, le criticità che il personale pensa di affrontare risultano: il rischio sul lavoro (44%) e le difficoltà comunicative (30%); questo fa riflettere su quale condizione ipotetica avviene il ra-



gionamento o sul ricordo delle esperienze pregresse. Questo dato solleva la questione dell'importanza di un coordinamento che divida compiti e responsabilità, nel caso di personale con disabilità, anche in base alle competenze; così da ridurre al minimo il rischio sul lavoro e lo *stress* da rischio correlato. Inoltre, a livello comunicativo è fondamentale la conoscenza di limiti e risorse propri e altrui, oltre che una consapevolezza dell'uso di un linguaggio efficace. Questo tipo di lavoro, legato alla conoscenza e alla consapevolezza agirebbe comunque in positivo sul lavoro quotidiano in *equipe*.

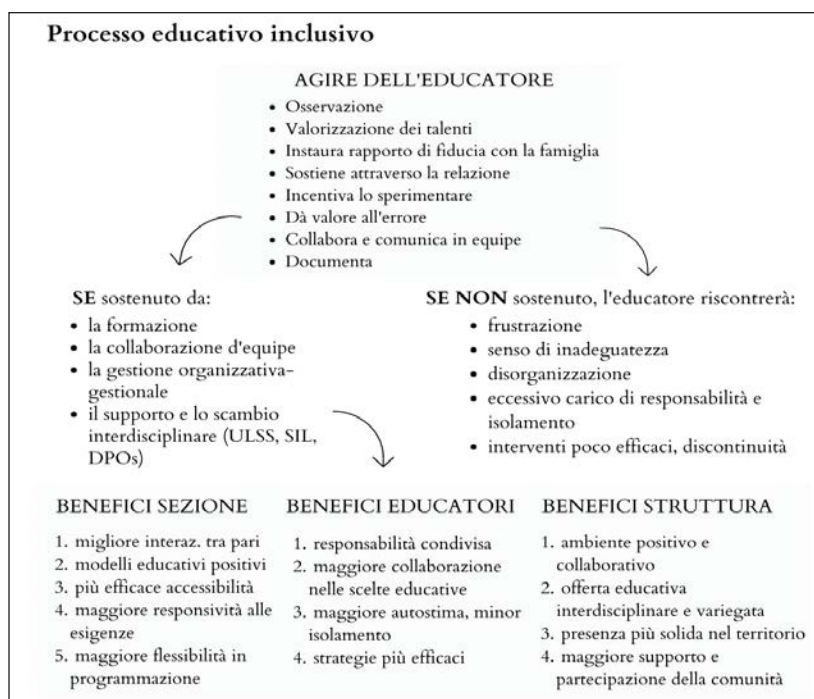


Fig. 1 - Processo educativo inclusivo

6. Quesiti qualitativi e alcune riflessioni

Per comprendere al meglio il valore delle opinioni e dei pensieri espressi nelle risposte aperte, sono stati riportati i concetti e le parole utilizzati con maggior frequenza dagli educatori e dagli insegnanti.

ITEM 5	Risposte processate
Cos'è per te l'inclusione?	<ul style="list-style-type: none"> - Accoglienza, ascolto e valorizzazione delle peculiarità di ogni individuo. - Partecipazione e ruolo attivo nel proprio contesto - Assenza di pregiudizi e discriminazioni - Rispetto delle diversità - Difesa dei diritti e dignità di tutti - Universale e democratica
Cosa, a tuo avviso, potrebbe fare un professionista di asilo nido/infanzia per favorire l'inclusione?	<ul style="list-style-type: none"> - Seguire una formazione specifica e continua - Progettare un contesto idoneo per tutti in tempi, bisogni, desideri e risorse - Migliorare la comunicazione

Tab. 1: Distribuzione risposte Item 5



Nelle risposte ai quesiti, si denota che il concetto di inclusione viene definito sia nella sua essenza, legata al rispetto della diversità e unicità di ognuno, al ruolo attivo, al carattere universale e all'importanza che ricopre l'ambiente; sia con l'identificazione dell'assenza di processi collusivi (come i pregiudizi). L'esigenza di svolgere formazione costituisce, come in letteratura, un elemento fondamentale: viene riportato nell'8% delle risposte, nonostante non vi fosse richiesta esplicita nella domanda.

Inoltre, cogliamo altri spunti di riflessione dalle affermazioni riportate, come i bisogni delle educatrici. Se pensassimo all'includere come ad un modo di vedere, pensare ed agire, ragioneremmo di più sul rispetto dei bisogni dell'individuo che si rispecchia nella collettività. Riconoscere e validare i bisogni, esplicitandoli, mette in atto un processo di mediazione e adattamento funzionale al gruppo e al singolo, mettendo in discussione l'operato che fino a quel momento è stato eseguito. Essendo la serenità del contesto passibile della serenità di ogni individuo, ne consegue che l'agire e progettare di un servizio, passa dal pensare momenti di confronto, riposo e sostegno per chi attua professioni sociali d'aiuto.

ITEM 12	Risposte processate
Quali sentimenti ti susciterebbe lavorare, nella pratica quotidiana, con una persona con disabilità?	<ul style="list-style-type: none"> - Gioia e curiosità (13,29) - Paura, timore, apprensione (12,11,4) - Amore, empatia, cura (1,4,4) - Incertezza, ansia (3,4) - Ricerca di miglioramento, responsabilità (2,4) - Rabbia, frustrazione (1,5) - Gratitudine, sfida (2)

Tab.2:Distribuzione risposte item 12

Per quanto riguarda i sentimenti, riportiamo nello schema sovrastante l'ordine per numero di citazioni della parola. Il termine più utilizzato è "Curiosità" (20% dei casi), seguito da "Gioia" e "Paura" con il 9% ciascuno. I sentimenti positivi e quelli negativi tendono ad equipararsi, dato che riporta l'ambivalenza di una situazione lavorativa nuova, stimolante, ma al contempo potenzialmente pericolosa per il proprio equilibrio. Gli stati d'animo riportati come l'ansia, l'incertezza e la paura rispecchiano la tensione di responsabilità nel delicato ruolo di gestire quotidianamente il proprio e l'altrui stato emotivo: ricco, ambivalente e intenso come quello del lavoro al nido e all'infanzia. Nella pratica quotidiana, l'educatore e l'insegnante deve mediare, guidare e sostenere il carico emotivo suo, dei bambini, dei genitori e dei colleghi, per cui una situazione che potenzialmente non può essere gestita praticamente ed emotivamente è giudicata non sostenibile. Il peso dell'eccessiva responsabilità, su cui non si ha senso di controllo, viene percepita come un possibile pericolo.

Tra le criticità che potrebbero emergere nel lavoro quotidiano, i soggetti intervistati riportano:

- la tendenza a sostituirsi al collega, un sentimento di ansia e preoccupazione che spinge il professionista ad intervenire, non necessariamente per bisogno, sull'operato della persona con disabilità. Fatto che porta il personale a farsi carico del lavoro altrui;
- il rapporto numerico, il numero di bambini per educatore potrebbero non rispecchiare il giusto carico di lavoro, per questo motivo è essenziale un inserimento graduale e una valutazione delle competenze e autonomie;
- la fatica quotidiana, (spesso sottovalutata nel pensiero organizzativo del servizio), insorgenza di situazioni che aumenterebbero il livello di stress, minando l'equilibrio e la stabilità emotiva ed operativa nelle routine quotidiane;
- la comunicazione con i genitori, paura di dover spiegare e supportare le perplessità dei genitori o trasmettergli quelle proprie; aspetto che solleva due tematiche ovvero la *disclosure* – la comunicazione della condizione di disabilità che partendo dalla volontà o meno del soggetto che coinvolge la cultura



e i significati condivisi della comunità stessa – e “il dilemma della competenza professionale” sollevata da Dario Ianes in “Alcune implicazioni di policy dei risultati del progetto BECOM-IN” (Bellacicco, Ianes & Pavone, 2022).

L'importanza dell'espressione e comunicazione di queste criticità costituisce un'impalcatura su cui poter costruire: la solidità dell'equipe lavorativa; l'orientamento del fare educazione verso punti di forza, di fragilità e i possibili sviluppi delle potenzialità; l'identità del servizio educativo su valori e significati, oltre che il mettere in campo tutte le risorse che si posseggono affinché i processi educativi dell'intero contesto siano rispettosi, inclusivi e sostenibili.

7. Conclusioni

La presentazione di questo studio ha voluto sottoporre l'attenzione verso l'importanza di avere, nelle strutture 0-6 anni, la presenza di personale educativo con disabilità. Questo è possibile, non attraverso un inserimento selvaggio, ma grazie allo studio del *setting* umano e ambientale che accolgono tale collaborazione. I benefici specifici di tale approccio non sono ancora presenti in letteratura, ma analizzando le evidenze scientifiche applicate al campo dell'istruzione e dai dati empirici vissuti, possiamo aspettarci risultati simili.

In questa analisi riconosciamo come fattori supportanti la formazione del personale, l'esperienza di contatto con la disabilità, il sostegno col territorio, l'organizzazione gestionale e la collaborazione in *equipe*.

La peculiarità delle strutture per l'infanzia è quella di riconoscere e valorizzare le differenze di ognuno come *plus* arricchente, fatto avvalorato dalle ricerche in ambito di *diversity management* aziendale, che dimostrano quanto i costi di gestione siano ampiamente ripagati nei profitti (Brinzea, 2019). La letteratura ci indica che i benefici che trae un ambiente inclusivo, per la sua eterogeneità sono molteplici; tuttavia, questo porta a dei costi formativi e gestionali, che altrimenti verrebbero pagati in termini di esclusione e omologazione. I risultati mostrano, in linea con la letteratura, come gli educatori percepiscano come fattibile una collaborazione con una risorsa con disabilità (53,5%), riconoscendo essa come valore migliorativo per l'*equipe* e l'intero contesto educativo (80,1%). Interpretando i dati in maniera complessiva, appare che gli educatori riconoscano il potenziale nel contatto e nella relazione con una persona con disabilità, fatto che fa emergere sentimenti come gioia, curiosità, sfida. Tuttavia, emergono i pregiudizi e il senso comune di una condizione deficitaria. Questo si aggiunge alla paura di doversi trovare in una potenziale situazione di sovraccarico o pericolo, come ad esempio relativo all'eccessivo carico di lavoro, all'elevato rapporto numerico educatore/bambino o al rischio sul lavoro. I timori riguardano anche la sfera comunicativa relazionale, in cui l'assenza di esperienza o di competenze personali mette in difficoltà l'operatore. Alcuni educatori riportano il disagio nella comunicazione col genitore, per paura di un loro giudizio o eccessiva apprensione, elemento di ulteriore carico emotivo.

Il delicato lavoro dell'educatore perde di qualità nel momento in cui deve gestire in solitudine delle dinamiche di eccessivo *stress* emotivo o che non riguardano le sue competenze o responsabilità (come ad esempio la gestione del personale e divisione dei compiti).

La professionalità, la divisione di mansioni, il riconoscimento e impiego delle inclinazioni personali, ci permetterebbero di attuare strategie più ampie e funzionali per lo svolgimento delle esperienze inclusive. In tal modo il mondo dell'educazione potrebbe essere di esempio e guida per tutta la comunità. Il quesito che ci poniamo è se l'esperienza condotta possa essere la base per un approccio più formalizzato ed estendibile ad una realtà di maggior calibro; costituendo elemento promotore di nuove esperienze, così da poter formulare una più ampia casistica standardizzabile. L'esiguo numero di studi in questo settore ci conduce alla necessità di approfondire ulteriormente l'indagine nel settore infanzia, ricercando l'impatto che la comunità (la risorsa inserita, i bambini, le famiglie, gli educatori e il territorio) riceve da tale esperienza e quali competenze sono richieste per gli operatori del settore, aspetto fortemente sentito dal personale (necessità di maggiore formazione 87,5%). L'inclusione non riguarda azioni di “buon cuore”,



piuttosto pratiche consapevoli e mirate; aspetto che porta con sé il risvolto negativo delle professioni umane: il sovraccarico emotivo, l'isolamento, il *burnout*.

La ricerca condotta potrebbe essere un punto di partenza per la formulazione di protocolli e *best practices* per operare con più consapevolezza nell'ambito della prima infanzia e della disabilità, ponendo il mondo dell'educazione come ponte per rispondere ai bisogni della comunità, coniugandoli con i servizi del territorio.

Riferimenti bibliografici

- Balloi, C., & Premoli, S. (2021). L'inclusione della diversità in contesti lavorativi altamente conflittuali. Una ricerca basata sull'approccio del diversity management nei servizi ECEC. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 215-234.
- Bellacicco, R., & Demo, H. (2019). Becoming a teacher with disability: a systematic review. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19 (3), 186-206.
- Bellacicco, R., & Gross, B. (2021). Disabilità, DSA e background migratorio nei futuri insegnanti: i benefici e il dilemma dell'accesso all'università. *Studium Educationis*, (32), 2.
- Bellacicco, R., lanes, D., & Macchia, V. (2019). Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*.
- Bellacicco, R., lanes, D., & Pavone, M. (2022). *Insegnanti, con disabilità e dsa*. Milano: FrancoAngeli.
- Belvis E., Pineda P., Armengol C., & Moreno V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36, 279-292.
- Billingsley, B. (2004). Special education teacher retention and attrition: a critical analysis of the research literature. *Journal of special education*, (38), 39-55.
- Brinzea, V. M. (2019). Encouraging neurodiversity in the evolving. *Scientific Bulletin – Economic Sciences*, 18 (3), 13-25.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionalesocio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *ECPS Journal*, 17, 113-138.
- D'Amato, A. (2009). Il governo della diversità tra filosofia organizzativa e approccio strategico: il diversity e il disability management. In G. Metallo, P. Ricci, & G. Migliaccio, *La risorsa umana "diversamente abile" nell'economia aziendale*. Torino: Giappichelli.
- DeCaroli, M., Sagone, E., & Falanga, R. (2007). Sè professionale e atteggiamenti sociali verso la disabilità negli insegnanti di sostegno nella scuola dell'infanzia, primaria e media inferiore. *Università di Catania - GID Giornale Italiano delle Disabilità*, (3), 15 - 26.
- Dettori, G.F., & Pirisino, G. (2020). Servizi per la prima infanzia: investimenti e risorse per promuovere e migliorare l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 259-277.
- Di Marco, G., Hichy, Z., & Mauceri, M. (2014). Distanza sociale e disabilità: gli atteggiamenti degli insegnanti curricolari e di sostegno. *Annali della facoltà di scienze della formazione, Università degli studi di Catania*, 13, 145-159.
- Doyle, N. (2020). *Neurodiversità al lavoro: un modello biopsicosociale e l'impatto sugli adulti lavoratori*. Tratto da NIH National Library of Medicine: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7732033/>
- EADSNE - European Agency for Development in Special. (2012). Tratto da Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers.: www.european-agency.org
- Ferrara, G. (2020). La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 259-277.
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 68-80.
- Friso, V. (2018). Disability Management. *Studium Educationis*, 3, 125-128.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2020). «Dimensioni ponte» tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII(1), 91-110.
- Hankebo, T.A. (2018). Being a deaf and a teacher: Exploring the Experience of deaf teachers in inclusive classroom. *International Journal of Instruction*, 11(3), 477-490.



- Jones, N. (2023). *Abbracciare la neurodiversità al lavoro*. Tratto da Informit: <https://search.informit.org/-doi/10.3316/informit.122481799297590>
- Keane, E., Heinz, M., & Eaton, P. (2018). Fit(ness) to teach?: disability and initial teacher education in the republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 819-838.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive for all: development of an instrument to measure the teachers' attitudes*. Tratto da Deutsche National Bibliothek: <https://d-nb.info/1162053941/34>
- Lamichhane, K. (2016). Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: a model for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 16-31.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Morgan, M. (2018). *Four ways employers can support neurodiversity at work*. Tratto da <https://www.personneltoday.com/hr/four-ways-employers-can-support-neurodiversity-at-work/>
- ONU - Organizzazione delle Nazioni Unite. (2006). Tratto da Convenzione sui diritti delle persone con disabilità: www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-nonautosufficienza/
- Pereira, C.E., Bizelli, J., & Leite, L. (2017). Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. *Educ. Soc. Campinas*, 38(138), 99-115.
- Pinelli, S., & Fiorucci, A. (02/2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 68-80.
- Pritchard, G. (2010). Disabled people as culturally relevant teachers. *Journal of Social Inclusion*, 1, 43-51.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Tratto da Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione la Scienza e la Cultura: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Vergani, F., & Kielblock, S. (2021). Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 124-156.