

SAGGI – ESSAYS

AVVICINARE L'ALTRO.  
ITINERARI EDUCATIVO-DIDATTICI INCLUSIVI  
IN ETÀ PRESCOLARE

BRINGING THE OTHER CLOSER.  
INCLUSIVE EDUCATIONAL-DIDACTIC  
ITINERARIES IN PRE-SCHOOLS

*Mirca Montanari (Università Link Campus),  
Moira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia)\**

La nostra attuale società caratterizzata da un alto tasso di fragilità, contrasti, tensioni e paure sempre più diffusi e complessi si trova nella stringente necessità di promuovere presso le nuove generazioni, in modo incisivo, una rinnovata cultura interessata alla conoscenza, all'accoglienza e al dialogo con la diversità e le differenze, al fine di guardare con occhi aperti il presente e il futuro. Il contesto educativo prescolare, qualificandosi come ambiente di apprendimento in grado di assumere una postura positiva verso le esperienze di avvicinamento all'alterità, rappresenta una salda voce nel potenziamento dei valori inclusivi della condivisione e della generatività. Il contributo propone alcuni possibili itinerari educativi destinati agli alunni e alle alunne in età prescolare, scanditi dai principi della didattica inclusiva rivolta essenzialmente alla valorizzazione, al rispetto e al riconoscimento delle singolari forme di funzionamento umano, nella piena comprensione delle originali traiettorie di vita di tutti/e e di ciascuno/a, attraverso la costruzione di contesti e opportunità che possano assumere la punteggiatura della "speciale normalità".

\* L'articolo è frutto della stretta collaborazione delle due Autrici. Ai fini dell'attribuzione scientifica, i paragrafi 1 e 2 sono stati scritti da Mirca Montanari, i paragrafi 3 e 4 da Moira Sannipoli.

Our current society, characterized by a high rate of fragility, contrasts, tensions and fears that are increasingly widespread and complex, finds itself in the pressing need to promote among the new generations, in an incisive way, a renewed culture interested in knowledge, acceptance and dialogue with diversity and differences, to look with open eyes at the present and the future. ECEC services, qualifying itself as a learning environment capable of assuming a positive posture toward the experiences of approaching otherness, represents a strong voice in the strengthening of the inclusive values of sharing and generativity. The contribution proposes some possible educational itineraries intended for preschoolers, marked by the principles of inclusive education aimed essentially at the enhancement, respect and recognition of the unique forms of human functioning, in full recognition of the original life trajectories of each and every one, through the construction of contexts and opportunities that can take on the punctuation of “special normality”.

*1. La società della vulnerabilità, del timore e del disorientamento. Alla ricerca di altri alfabeti educativi*

Lasciandosi alle spalle le minacce che hanno gravato pesantemente sulle generazioni precedenti come la povertà, la fame e i contrasti sociali, il XXI secolo si caratterizza per le preoccupanti e inedite sfide planetarie. Tali sono l'illimitata crescita della tecnica, il capitalismo avanzato, un quadro internazionale inasprito dai conflitti bellici e dal terrorismo globale, la debolezza della politica, la proliferazione dei flussi migratori, le catastrofi ecologiche, le difficili relazioni intergenerazionali, l'aumento delle disuguaglianze e lo sviluppo pressoché illimitato dell'Intelligenza Artificiale (Floridi, 2022). Essendo generalmente colpita da una sostanziale anestesia protettiva causata dal diniego del timore di una realtà difficile e allarmante, la «società mondiale del rischio» (Beck, 2003, p. 7) proietta il suo sguardo su scenari che riguardano soprattutto le dimensioni esistenziali contemporanee della precarietà, della fragilità, del disorientamento e dell'incertezza che incidono inevitabilmente sui bambini e sugli adolescenti (Vicari, 2025). Tragicamente emble-

matica, in proposito, è stata la pandemia da Covid-19 che ha contribuito a rendere manifesto il volto della vulnerabilità umana, a far emergere la sofferenza e la paura aumentando, tramite la crudele logica immunitaria, l'esclusione dei più deboli e degli indifesi (Di Cesare, 2020).

La vulnerabilità quale dimensione universale che segna l'esistenza e la relazionalità umana mette in evidenza le situazioni di svantaggio, persino di marginalizzazione, variamente configurabili, nelle quali vengono a trovarsi alcuni individui rispetto ad altri nei contesti post pandemici (Furia & Zullo, 2020).

La percezione e il riconoscimento della comune fragilità, personale e sociale, intrecciata al dolore che fa parte ontologicamente della pluralità degli esseri umani (Canevaro, 2015), sollecita la prospettiva educativa ad interrogarsi sul valore delle differenze e delle diversità secondo l'etica dell'accoglienza, dell'autenticità e della solidarietà verso la complessità delle condizioni dell'alterità, in special modo quelle determinate dalla vulnerabilità esistenziale e sociale (disabilità, fragilità mentale ed emotiva, minore età ecc.).

Divenire autentici è il senso del nostro divenire: riconoscerci fragili consente di abbracciare la propria e l'altrui condizione verso la realizzazione di un'autenticità fondata sulla reciprocità. L'autenticarsi, infatti, non può essere un processo in solitaria né un processo elitario: ci si autentica insieme, nel legame solidale e di prossimità (Milani, 2019, p. 9).

È tempo di leggere pedagogicamente le posture prevalenti della realtà attuale, quali vulnerabilità, paura, ansia, disagio, insicurezza, spaesamento, impotenza, disordine, solitudine, depressione, inquietudine (Bauman, 2014) appellandosi al filtro dell'aiuto e del sostegno reciproco, pur nella consapevolezza dell'impossibilità di disegnare un quadro di esclusiva positività. Emerge l'invito a riflettere sulla ricerca di nuove modalità di coesistere e di aprirsi al mondo per cercare di abbracciare, riconoscere la differenza dell'altro e il porsi accanto all'altro, in nome di una contaminazione generativa che dovrebbe attraversare i legami e la socialità, la convivenza negli spazi educativi come la città, la scuola, le associazioni e la coabitazione nella nostra realtà globale. «La persona esiste solo

verso l'altro [...]. Il Tu e quindi il Noi, precedono l'Io o per lo meno l'accompagnano» (Mounier, 1952, p. 34).

Accettare il contatto e la vicinanza dal punto di vista umano rappresenta, quindi, una irrinunciabile strategia per consapevolizzare il carattere contingente della propria identità e accettare il rischio della relazione con la presenza, con il “volto dell'altro” (Lévinas, 1984) in quanto portatore di una differenza ineludibile che, non potendo essere espulsa né assimilata, risveglia il confronto dialettico tra le differenze favorendo la capacità di ritrovare un legame emotivo-empatico con l'altro.

La relazione empatica definita dall'apertura al con-essere, tesa a superare il muro dell'indifferenza per favorire la costruzione di un'unica umanità e di nuovi radicamenti, è interessata a superare la sterile opposizione fra *l'essere per sé* (frutto dell'individualismo esasperato) e *l'essere per l'altro* (identificabile come altruismo generico) per adottare la prospettiva inclusiva *dell'essere con l'altro* (ovvero la reciprocità generativa dell'incontro con l'alterità) capace di innescare nuovi significati e orizzonti di senso, sia per il singolo che per la collettività (Boella, 2028), centrati sull'identità del sé di ogni persona in rapporto costitutivo con l'altro da riconoscere e da rispettare (Ricoeur, 1993).

Aprirsi alla presenza dell'alterità e alle ineludibili differenze di cui è portatrice, espone al contatto, al confronto, alla contaminazione con il diverso da sé e alla particolare sfida che ne deriva. Tramite l'incontro sfidante con l'altro, essenzialmente generato da contatto e consapevolezza, può scaturire la capacità di ritrovare un legame empatico nel pensarsi costitutivamente in relazione gli uni con gli altri, nonostante gli inevitabili disagi e spaesamenti dovuti alla perturbazione che le differenze possono produrre sulle identità singole e collettive.

Una reale cultura dell'alterità, nel reclamare accettazione e riconoscimento delle singolari, irriducibili e umane differenze e diversità non rinuncia a farsi carico delle complesse problematiche dell'epoca attuale la cui eco si riverbera in modo inevitabile nelle aule scolastiche, per dare responsabilmente vita a pratiche inclusive e progetti educativi integrati basati sulla cura, sull'accessibilità e sulla più ampia partecipazione (Ainscow, 2024). Mantenere alta

L'attenzione sulla sostenibilità e sulla diffusione del benessere emotivo-relazionale consolida nella scuola inclusiva il pregnante valore dell'incontro con le differenze presenti in classe, fermo restando che la condizione di fragilità non è altro che una tra le tante forme di funzionamento umano di cui l'alterità si nutre (Miatto, 2024).

La potenza della connessione *dell'essere con l'altro* che interpella, sollecita, preme, crea vicinanza, realizza condivisione tende a richiamare e consolidare, quindi, una vera e propria alfabetizzazione valoriale inclusiva, risvegliata dall'affermarsi dell'etica della responsabilità (Jonas, 1990). Adottare tale logica relazionale che privilegia l'attenzione all'*altro*, il *farsi carico dell'altro* anche in virtù delle conseguenze *sull'altro*, significa porre in essere una responsabilità del soggetto vincolato all'alterità. Un'alterità non certamente astratta, ma attraversata da una storia, da un'identità e da una costituzione emotivo-affettiva degna di essere universalmente riconosciuta, pur nella dimensione della vulnerabilità e della fragilità.

Riuscire a rendere fertile la visione di orizzonti e di sguardi intenti ad accogliere e a incoraggiare una rinnovata e profonda fioritura educativa, significa promuovere una metamorfosi virtuosa tesa a sostituire lo spazio della paura globale, della diffidenza, dell'individualismo illimitato, del contrasto e della difesa con altre tonalità esistenziali, basate sulla disposizione etica all'altro, per riconoscersi e riconoscere (Pulcini, 2009).

## 2. La didattica inclusiva per la promozione dell'educazione all'alterità

L'orizzonte esistenziale delle differenze e delle diversità, oggetto privilegiato dell'agire educativo inclusivo, chiama in causa la scuola ad assumere un ruolo centrale nella scelta di innovativi e originali percorsi didattici in grado di offrire a tutti e a ciascun alunno piena cittadinanza, equità, accessibilità e partecipazione (Caldin, 2024). Non essendo particolarmente interessato all'adozione riduttivistica di strumenti speciali, il paradigma inclusivo è in grado di modificare, in modo creativamente evolutivo, modelli e abitudini didattiche consolidate. Si evita, così, il rischio che siano inutilmente ancorate all'assunzione di prassi ispirate all'ospitalità basate sui principi dell'accoglienza, dell'integrazione e non certo su

necessarie quanto ineludibili trasformazioni educative e rinascite culturali.

Promuovendo la prospettiva del consolidamento e del potenziamento del senso di prossimità e di comunità che oggi sembra essere la sfida educativo-culturale più urgente da affrontare, la didattica inclusiva riveste un ruolo cruciale nel progettare, accompagnare, sostenere, persino anticipare e rivitalizzare le fertili esperienze dello stare insieme, del ritrovarsi, del riconoscersi e del partecipare (Zappaterra, 2022). Risulta, quindi, prioritaria la scelta di metodi e strategie accessibili accanto all'implementazione di buone prassi quotidiane sotto il segno dell'inclusione (Gaspari, 2023), al fine di garantire una differenziazione didattica necessaria a ridurre la tendenza a uniformare e standardizzare le esperienze educative.

Una didattica attiva, aperta, evolutiva e creativa per tutti e per tutte non è solo possibile, ma concretamente realizzabile e legittimabile. In tal senso l'adozione di traiettorie inclusive consolida e rispetta l'unicità di ogni alunno tenendo conto della sua singolare complessità, indipendentemente dalle condizioni e dalla globalità del suo funzionamento. Il riconoscimento dell'unicità di ciascuno permea fortemente la relazione tra didattica inclusiva e l'educazione all'alterità, relazione caratterizzata da un profondo impegno fondato sul rispetto e sulla valorizzazione delle identità, sulla solidarietà attiva, sulla partecipazione personale e collettiva ai contesti formativi. Nel ricercare e potenziare l'essenza e l'esperienza con l'alterità, la didattica inclusiva sperimenta l'irriducibile diversità dell'Altro quale volto umano differente, anche quando i suoi vissuti si discostano dalla norma e/o l'alunno si trova in condizione di fragilità e di smarrimento. La presenza della vulnerabilità è un elemento che stimola l'agire didattico a fare la differenza e di cui la "pedagogia delle contaminazioni" (Canevaro, 2007) si nutre per riconsiderare, rinnovare, ristrutturare e rigenerare le proprie prospettive alla luce della complessità della dialettica intersoggettiva. L'incontro in uno spazio educativo autenticamente intersoggettivo consente di entrare in relazione con un Altro significativo capace di sviluppare un rispecchiamento reciproco tra *ego* e *alter*, di trasformare e ridefinirne i confini secondo una multidimensionalità e pluralità didattica che promuove la manifestazione, la partecipazione e l'autodeterminazione delle differenze.

Nella prospettiva del contrasto al riduzionismo promossa dalla didattica inclusiva, l'elemento fondativo dell'essere umano consiste ed esiste nella relazione che configura la dimensione del noi, ovvero lo "spazio noicentrico" (Gallese & Morelli, 2024), nella quale si individua il soggetto. Comprendere la soggettività, partendo dalla relazione, consiste in un andare verso o un allontanarsi da sé, in un proiettarsi verso l'altro da sé secondo una reciproca regolazione dando senso e spazio alle azioni, alle esperienze e alle determinazioni delle singolari e differenti potenzialità.

Ed è a partire da tale ottica che occorre pensare e promuovere l'educazione all'alterità all'interno della costruzione di percorsi scolastici collettivi e personali, direttamente collegati a orizzonti e valori orientati fondati essenzialmente sulla sostenibilità dell'agire inclusivo che si interroga e si rende pensabile in chiave universale, secondo una progressione continua (Sipes, 2024). Ed è proprio tale orientamento che sollecita uno sguardo attento ed empatico, sia a livello scolastico sia sociale, affinché i fallaci miti della performatività e delle capacità vincenti non offuschino la profondità educativa e morale della persona chiamata a tornare "capolavoro", nonostante il disagio e la sofferenza diffusi (Rovelli, 2025), in grado di dare forma valoriale al futuro e per il futuro nella ricchezza multiforme delle differenze.

### 3. Riconoscere la diversità: gli interventi in età prescolare

Il tema della diversità e delle differenze è diventato centrale nel dibattito pedagogico a partire dal movimento internazionale coordinato dall'UNESCO che ha aperto alcune questioni oltre le condizioni di disabilità e le situazioni di svantaggio normalmente intese. I termini, comunemente utilizzati, hanno così acquisito due connotazioni orientate dentro un paradigma squisitamente inclusivo. La parola *diversità* ha superato l'identificazione con qualcosa che per natura e/o cultura si discosta dall'usuale ed è divenuta l'espressione delle

condizioni esistenti consegnate a ciascuno costituite da fattori genetici, biopsicologici, socioculturali e razziali che non vanno negati, né rimossi

ma progressivamente e gradualmente accettati per non avviare processi di classificazione e di gerarchizzazione, né attività di segregazione e di estromissione di altri soggetti umani, spesso celate dietro la maschera di presunti valori o avallate da logiche di potere e di violenza nobilitate da falsi ideali (Caldin, 2001, p. 105).

Nel rispetto di ogni modo di essere venuto, “gettato” al mondo, nei tanti modi di esistere e di funzionare, la diversità può essere solo riconosciuta e accettata. Per quanto concerne le differenze, si è invece su un piano di conquista educativa visto che rappresentano uno scarto tra ciò che non si è scelto ed è sostanza della propria diversità e le infinite possibilità di esistere. Il valore di promuovere culture inclusive che scelgano questo orizzonte implica un lavoro significativo fin dall’infanzia con i più piccoli (Montanari, 2014), accompagnati a costruire mappe di pensiero che non cadano nelle dimensioni maggiormente stereotipate e imparino a confrontarsi con un riconoscimento diffuso (Babik & Gardner, 2021; Palmieri, 2020). Nei primi sei anni di vita i bambini e le bambine sono molto attenti e incuriositi dalle differenze individuali e non sono in grado, ad eccezione del genere (Buccini, 2020), di procedere per categorie e di attribuire connotazioni valoriali, positive o negative. In questa direzione i servizi 0-6 offrono «la possibilità di crescere in contesti fisici e relazionali di qualità, capaci di sostenere lo sviluppo delle potenzialità individuali in un’ottica di promozione prima che di tutela» (Parrini, 2013, p. 133).

La capacità di allestire contesti capaci di mettere al centro il riconoscimento della diversità e delle differenze si traduce nella possibilità di condividere spazi e tempi capaci di mettere in gioco ciascuno con il suo passo. La dimensione comunitaria consente la vicinanza e la condivisione in una palestra di democrazia che quotidianamente permette l’esercizio di rispetto, convivenza, dialogo, apertura. Nidi e scuole dell’infanzia in questa direzione regalano reti di relazioni che contribuiscono fortemente alla costruzione di orizzonti inclusivi: sono luoghi naturalmente orientati in maniera ecologica al pluralismo e all’appartenenza (Silva, Deluigi & Zaninelli, 2022). In particolare, in questa fascia d’età e nei contesti educativi, una precoce sensibilità verso diversi modi di stare al mondo non implica ancora comportamenti di difesa o di semplificazione.

La consapevolezza della disabilità nei bambini piccoli sembra essere saldamente ancorata a elementi percettivamente ed emotivamente salienti; in particolare l'aspetto fisico o evidenti difficoltà nel camminare o nel parlare, oppure bisogni di assistenza come il dover essere aiutati nei movimenti o nelle funzioni, costituiscono le basi sulle quali i bambini costruiscono la loro conoscenza del coetaneo disabile (Dyson, 2005, p. 96).

Queste dimensioni di sensibilità si accompagnano parallelamente, in contesti qualitativamente significativi, ad atteggiamenti ottimistici. Dove i bambini e le bambine hanno la possibilità di sperimentare elementi di validità e di sostegno adeguati, esprimono una fiducia nel cambiamento che tende a regalare costantemente possibilità, orizzonti che potremmo definire vicini alla speranza. Sono convinti che i loro compagni in situazione di difficoltà non lo saranno per sempre e sapranno far evolvere alcuni limiti in opportunità (Lockhart, Chang & Story, 2002). L'accettazione sociale è sicuramente connessa con l'esperienza, con il contatto e la conoscenza diretta, con l'aver preso parte a programmi specifici di dimensione inclusiva e socio-emotiva (Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2022).

Come sostenuto da Allport (1954) la conoscenza reciproca contiene le cognizioni stereotipate e aumenta competenze emotive, che riducono l'ansia e le emozioni negative.

Dando agli individui, nel nostro caso ai bambini, l'opportunità di interagire positivamente con numerosi altri, diversi dal proprio gruppo di riferimento, aumenta la fiducia reciproca e l'empatia, e vengono così incrementati atteggiamenti intergruppo favorevoli (Baumgartner, 2023, p. 147).

In una ricerca condotta da Diamond nel 2001 si evidenzia come l'accettazione o il rifiuto da parte del gruppo dei pari sia fortemente connesso alle competenze comunicative dei bambini e delle bambine con disabilità: il non ricevere feedback o il non riuscire a prendere parte a flussi di conversazione genera frustrazione che spesso si traduce in rifiuto. Nonostante una sensibilità interpersonale che caratterizza i più piccoli nei primi sei anni di vita, il coinvolgimento dei pari non avviene spontaneamente, ma necessita di essere stimolato attraverso strategie mirate. Secondo Cottini (2017) l'attivazione della risorsa compagni dipende da alcuni fattori chiave: un

clima positivo all'interno della sezione, la conoscenza e la comprensione delle difficoltà dell'altro per favorire l'incontro e l'accettazione, un approccio metodologico che potenzi le abilità assertive e prosociali, oltre all'impiego di strategie come il tutoring e l'apprendimento cooperativo.

In questo contesto in particolare cambia l'immaginario del bambino con disabilità, non più solo destinatario di aiuto, ma a sua volta una risorsa per i compagni. Il rapporto che si instaura genera un arricchimento reciproco, promuovendo solidarietà, empatia e crescita educativa per tutti. Attraverso il *peer tutoring* e l'apprendimento cooperativo, i bambini e le bambine imparano a rielaborare i contenuti, adattandoli e semplificandoli per favorire la comprensione dell'altro.

Inoltre, incoraggiandosi a vicenda, sviluppano competenze cognitive più avanzate, superando l'immaginario che la presenza di un compagno o di una compagna speciale possa limitare o ostacolare il raggiungimento di alcuni traguardi apprenditivi (Ianes & Augello, 2023). Tuttavia, perché la risorsa compagni venga attivata pienamente, occorre che l'ambiente non presenti un clima di sezione competitivo o che non vengano incentivate dinamiche individualistiche, poiché questi elementi non promuovono l'accettazione dell'altro. In particolare, Cottini (2017) identifica alcune azioni per attivare la risorsa compagni:

- ridurre i livelli di competitività;
- rafforzare l'appartenenza al gruppo;
- creare delle occasioni di vicinanza e collaborazione;
- sviluppare competenze prosociali e valorizzare le qualità di ciascuno.

L'insegnante deve, quindi, evitare pratiche didattiche che incentivino la competizione, come premiare il lavoro più veloce o il miglior prodotto individuale. È invece preferibile stimolare la realizzazione di lavori collettivi, valorizzare i contributi di tutti e favorire momenti di aggregazione informale, come la celebrazione di compleanni o altre attività extrascolastiche. Le esperienze cooperative, infatti, dovrebbero estendersi anche al di fuori della scuola. Un aspetto fondamentale per la creazione di ambienti inclusivi e accoglienti è la conoscenza, nei limiti del possibile in questa fascia d'età, della condizione del compagno con disabilità. Spesso, la principale

paura è che questa conoscenza venga associata a una visione di mancanza o limitazione, mettendo in risalto solo gli aspetti negativi. Al contrario, comprendere le difficoltà può favorire processi di avvicinamento e di riconoscimento della diversità come un valore. Per favorire la costruzione di contesti capaci di fare i conti con i limiti e al tempo stesso essere disponibili all'incontro, è necessario sostenere competenze come l'assertività e la prosocialità.

L'assertività riguarda la capacità di esprimere le proprie opinioni e necessità con sicurezza e rispetto, affermando i propri diritti senza compromettere quelli altrui. È una competenza comunicativa che si apprende nel tempo e che consente di interagire efficacemente in ambito sociale. La prosocialità, invece, si riferisce alla tendenza ad aiutare gli altri con finalità positive, promuovendo il benessere collettivo. Questi due comportamenti devono essere incentivati all'interno dei contesti scolastici, attraverso strategie di *problem-solving interpersonale*, che consentono di affrontare e risolvere situazioni sociali in modo collaborativo, favorendo la consapevolezza delle proprie e altrui azioni (Gatto, 2013; Ricci, Diadori & Pompei, 2003). Shure e Spivack (1987) hanno elaborato un programma che enfatizza gli aspetti cognitivi del comportamento interpersonale ed è in grado di promuovere competenze assertive; la caratteristica principale di tale programma è l'insegnamento di strategie di pensiero che siano in grado di consentire la scelta di una soluzione di problemi interpersonali fondata su valutazioni delle proprie azioni attente e accurate. Il sistema proposto si basa su tre azioni principali:

- generare il maggior numero di alternative per risolvere i problemi relazionali e sociali di ogni giorno;
- anticipare cosa potrebbe accadere come conseguenza delle alternative individuate;
- pianificare passo dopo passo i mezzi per raggiungere i propri scopi in ambito sociale.

Per essere in grado di costruire soluzioni alternative di fronte ad un problema è necessario che l'allievo padroneggi alcune abilità linguistiche e concettuali di base; la linea di lavoro sulla quale si basa questa concezione è finalizzata a promuovere il *problem solving* e si incentra sulle tre azioni che coinvolgono il pensiero divergente

(trovare soluzioni altre), il pensiero consequenziale (valutare gli effetti delle ipotesi intraprese) e il pensiero causativo (individuare opzioni maggiormente razionali con maggiori benefici e minori costi). Promuovere un atteggiamento che sia orientato alla valorizzazione degli aspetti positivi dei compagni contribuisce alla creazione di un comportamento prosociale che si traduce nella messa in atto di azioni che:

senza ricercare gratificazioni estrinseche e materiali, favoriscono altre persone o gruppi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi o aumentano la possibilità di dare inizio ad una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone o dei gruppi coinvolti (Roche, 2002, p. 172).

La messa in atto di azioni prosociali di aiuto nei confronti di compagni in situazioni di disabilità dipende da una serie di condizioni che fanno riferimento al possesso di determinate capacità:

- abilità cognitive, volte a sottolineare l'esigenza della capacità di leggere e interpretare lo stato del bisogno del compagno monitorando gli effetti della propria azione su di sé, sul compagno e su eventuali altre persone;
- empatia, rappresenta la capacità di discriminare, comprendere e assumere il punto di vista dell'altro attraverso una prospettiva sia cognitiva che emozionale;
- assertività, descrive la capacità della persona di affermare per seguire i propri obiettivi con modalità socialmente adeguate e rispettose dell'interlocutore;
- autocontrollo, è essenziale per la promozione e lo sviluppo di azioni prosociali che si manifestano quando una persona si trova a dover scegliere tra due comportamenti alternativi e incompatibili tra loro e dei quali uno ha maggiori possibilità di essere gratificato nell'immediato.

Nello specifico Roche e i suoi collaboratori hanno elaborato un ulteriore programma educativo, particolarmente dettagliato, sulla prosocialità, costruito per incidere sui seguenti fattori: valutazione positiva dell'alunno, empatia, espressione dei propri sentimenti, creatività, relazioni interpersonali, non aggressività e non competi-

tività, modelli positivi, collaboratività, aiuto e condivisione. Fondamentali sono anche le strategie cooperative, quali il tutoring e l'apprendimento cooperativo, essenziali per favorire relazioni positive basate sull'accettazione e sulla valorizzazione dell'altro. Le strategie collaborative consentono un passaggio spontaneo di conoscenze, emozioni ed esperienze da alcuni membri del gruppo ad altri, inoltre, facilitano gli apprendimenti, rafforzano l'autoefficacia e promuovono competenze sociali e processi inclusivi.

Interessanti sono anche i programmi di intervento inclusi nel *Social-Emotional Learning* (SEL) che nascono con lo scopo di consolidare l'autoconsapevolezza, fare i conti con le emozioni proprie e altrui, assumere decisioni responsabili e costruire relazioni sociali positive (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2019; Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2020). Un ruolo essenziale può essere svolto anche dalla lettura ad alta voce. La ricchissima narrativa che oggi si ha a disposizione può svolgere una funzione significativa nella costruzione di mappe di pensiero che sappiano contemplare la diversità e le differenze. Ha valore allora proporre letture, capaci di potenziare il pensiero narrativo dei più piccoli e sostenere punteggiature che contemplino la vulnerabilità, la fragilità, l'alterità. In questa direzione, in modo dialogico tanto per chi racconta la storia che per chi la riceve, «narrare coincide essenzialmente con l'essere in grado di rigenerare quote di libertà, rimuovendo blocchi e paure» (Baricco, 2022, p. 13).

L'opportunità di modificare queste visioni ingenua può di fatto essere affidata anche al mondo della scuola, che ha il compito fin dai servizi per la prima infanzia di proporre narrazioni che possano rafforzare culture di validità, di riconoscimento e di comprensione.

Alcune letture possono diventare espedienti per ribaltare alcuni immaginari. Parallelamente esistono attualmente delle ricchissime proposte nell'ambito della letteratura per l'infanzia che richiamano contenuti che consentono il confronto e il dialogo con i temi della diversità e delle differenze. In quest'ottica esiste oggi un'ampia letteratura per l'infanzia accessibile anche attraverso altri canali come i libri tattili e i libri in simboli. In termini di culture inclusive l'albo illustrato e il *silent book* diventano particolarmente significativi non solo per i temi e i contenuti trattati, ma anche per la dimensione

iconografica e testuale, capace di superare alcune barriere linguistiche e culturali, indipendentemente dall'età, dalla lingua o dall'esperienza.

Le figure, seppure di immediata lettura, inducono anche a soste pensose per la riflessione e la formazione di percorsi identitari, che è possibile tracciare e rimodellare nel rispecchiamento con i protagonisti delle storie e nell'afferrare parole o figure per dire e agire in un'ottica non di conformazione, ma di apertura e di disposizione all'alterità, su base sia emotiva che intellettuale. Questa preziosa occasione consente anche – lo si è ricordato più volte – l'assunzione di nuovi sguardi per ripensare il diverso da sé e il reale, sostituendo un'immagine del mondo univoca (Lepri & Baldini, 2022, p. 48).

Allora nella scelta dei testi da offrire ai bambini, oltre alle attenzioni legate alla qualità ritmico-sonora, alla comprensibilità dell'immagine in rapporto con il testo, alla performatività, alla qualità dialogica e originalità della storia, al criterio di progressione (dai libri cartonati, a quelli con foto di facce, rime e filastrocche, fino a testi con pagine di carta con veri e propri racconti, ai libri illustrati), possono essere selezionate storie che affrontano con coraggio e delicatezza queste tematiche (Emili & Macchia, 2020; Terrusi & Sola, 2009). «La narrazione è un processo che permette di trasformare in immagini il non dicibile, inserendolo in un contesto che lo renda meno minaccioso» (Ferro, 2004, p. 22). Il dono della lettura può diventare così occasione per permettere al pensiero di farsi tenero, gentile, solidale.

La tenerezza è quella tonalità emotiva che consente alla mente di *pro-tendersi verso* (*tenerum*) l'altro ammorbidendo (*teneritia*) ogni asperità discorsiva: intenerire i tessuti della mente per renderla luogo aperto che fa posto all'alterità (Mortari, 2013, p. 124).

#### 4. Conclusioni

La possibilità di costruire contesti inclusivi è strettamente connessa alla necessità di investire, fin dalla prima infanzia, sul riconoscimento delle differenze individuali e su azioni di potenziamento

di sensibilità sociale. La centralità dei primi anni di vita, nelle sue molteplici dimensioni epigenetiche ed evolutive (Amatori, Maggiorini & Macchia, 2022; Sannipoli, 2022), regala molteplici occasioni per poter accompagnare processi di socializzazione che non finiscano nelle geografie sociali e culturali di certi stereotipi e pregiudizi. Crescere accanto a qualcuno che necessita di strumenti e linguaggi specifici, consente di vivere in ambienti e contesti ordinari che sanno meticcicare con sapienza dimensioni tecniche con prassiche, specialità e “normalità” (Ianes & Demo, 2022). In questa direzione le proposte di differenziazione didattica (d’Alonzo, 2016), didattica aperta (Demo, 2016), compresenza didattica (Ianes & Cramerotti, 2015) si collocano nella possibilità di fare di tutto perché ogni istituzione scolastica scelga la via della valorizzazione delle differenze come motivo ordinario, quotidiano, non di proprietà esclusiva del mondo della disabilità, del disturbo e/o dello svantaggio. Mettere in campo una didattica maggiormente inclusiva implica accogliere la significatività dell’attivazione del gruppo classe-sezione, della centralità della socialità, l’importanza dell’intelligenza socio-emotiva, ma al tempo stesso anche tutte quelle che strategie didattiche che, anche in termini prettamente istruttivi, siano in grado di mettere ciascuno nella condizione di imparare e mostrare la propria validità a chi è accanto. Parallelamente emerge con forza l’urgenza formativa da parte dei docenti di riappropriarsi di un atteggiamento di ricerca che senta l’urgenza di interrogarsi in maniera riflessiva sulle culture inclusive, mettendole al centro della progettazione educativa e curricolare, per tutti e per ciascuno. Si tratta di immaginare una formazione iniziale e in itinere che sappia permettere anche agli adulti di far crescere una nuova sapienza professionale, che non tema l’intreccio tra il pensare e il sentire, che sappia costantemente tenere sotto manutenzione la vita della mente con le sue mappe dichiarate e quelle implicite (Mortari, 2017). La questione non concerne solo un diritto altrui da garantire, ma soprattutto un compito etico esistenziale e comunitario, che chiama in causa i professionisti tanto come attori che come registi di pratiche di prossimità, oltre le dimensioni pietistiche che nei fatti tolgono valore più che riconoscerlo.

La nostra identità è plasmata, in parte, dal riconoscimento o dal mancato riconoscimento, o spesso da un misconoscimento da parte di altre persone, per cui un gruppo o un individuo può subire un danno reale, una reale distorsione, se le persone o la società che lo circondano gli rimandano, come uno specchio, un'immagine di sé che lo limita o lo sminuisce o lo umilia. Il non riconoscimento o il misconoscimento può danneggiare, può essere una forma di oppressione che imprigiona una persona in un modo di vivere falso, distorto, impoverito. Il misconoscimento non è solo la mancanza di qualcosa di dovuto, il rispetto; può anche essere una ferita dolorosa, che addossa alle sue vittime il peso di un odio di sé paralizzante. Un riconoscimento adeguato non è soltanto una cortesia che dobbiamo ai nostri simili: è un bisogno umano vitale (Taylor, 1993, p. 9).

Chi è impegnato eticamente e con professionalità in ambito educativo

dovrebbe capire quanto sia importante tenere in equilibrio riconoscimento e libertà, diversità e appartenenza, per evitare che, perdendo l'equilibrio, si caschi nel protagonismo, nel sovranismo, nel razzismo e in altre tristi esasperazioni (Canevaro & Errani, 2022, p. 12).

### Bibliografia

- Ainscow M. (2024). *Developing Inclusive Schools. Pathways to Success*. London: Routledge.
- Allport G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley: Reading.
- Amatori G., Maggiolini S., & Macchia V. (2022). *Pensare in Grande: L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: PensaMultimedia.
- Babik I., & Gardner E.S. (2021). Factors affecting the perception of disability: A developmental perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 702166.
- Baldini M., & Lepri C. (2022). Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato. In A. Quagliata, C. Lepri, F. Bocci & L. Cantatore (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded* (pp. 35-51). Roma: RomaTre press.
- Baricco A. (2022). *La Via della Narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

- Baumgartner E. (2023). *Affetti e relazioni nell'infanzia. La socialità nei contesti 0-6*. Roma: Carocci.
- Beck U. (2003). *Un mondo a rischio*. Torino: Einaudi.
- Boella L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Cortina Editore.
- Brackett M.A., Reyes M.R., Rivers S.E., Elbertson N.A., & Salovey P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.
- Buccini F. (2020). L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. *Education Sciences & Society*, 2, 355-366.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin R. (2024). L'inclusione a scuola: un imperativo etico, un diritto, un impegno. *Nuova Secondaria*, XLI(41), 41-44.
- Canevaro A. (2007) (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A., & Errani A. (2022). Presentazione. In A. Canevaro & A. Errani (a cura di), *La parola che forma. Fiabe, poesie, racconti e sceneggiature per riconoscersi e riconoscere* (pp. 9-15). Trento: Erickson.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Diamond K.E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Di Cesare D. (2020). *Virus sovrano? L'asfissia capitalistica*. Torino: Boringhieri.
- Dyson L.L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Emili A.E., & Macchia V. (2020). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Cortina Editore.
- Furia A., & Zullo S. (2020) (a cura di). *La vulnerabilità come metodo. Percorsi di ricerca tra pensiero politico, diritto ed etica*. Roma: Carocci.
- Gallese V., & Morelli U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Cortina.
- Gaspari P. (2023). *La pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.

- Gatto S. (2013). Processi inclusivi: la risorsa compagni. *Quaderni di Intercultura*, V, 1-9.
- Ianes D., & Augello G. (2023). *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes D., & Demo H. (2022). *Specialità e normalità*. Trento: Erickson.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Lévinas E. (1984). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.
- Lockhart K.L., Chang B., & Story T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective optimism? *Child development*, 73(5), 1408-1430.
- Miatto E. (2024) (a cura di). *Frammenti di fragilità. Incursioni di Pedagogia speciale*. Lecce: PensaMultimedia.
- Milani L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *Metis*, 9(1), 1-16.
- Montanari M. (2014). Inclusione, BES e Scuola dell'infanzia. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 281-310). Roma: Anicia.
- Morganti A., Pascoletti S., & Signorelli A. (2020). *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*. Milano: Mondadori Education.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Cortina.
- Mounier E. (1952). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Palmieri C. (2020). Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: la costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione. In A. Ferrante, B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 31-48). Milano: Guerini Scientifica.
- Parrini C. (2013). Accogliere la diversità nei Servizi Educativi per la Prima Infanzia. L'esperienza di un nido del comune di San Miniato, Italia. *RELAdeI. REvista LAtinoamericana de Education Infantil*, 2(1), 133-150.
- Pulcini E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità in età globale*. Torino: Boringhieri.
- Ricci C., Diadori E., & Pompei M. (2003). *Promuovere l'intelligenza interpersonale: un programma di problem solving cognitivo interpersonale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

- Roche R.O. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Rovelli M. (2025). *Non siamo capolavori. Il disagio e il dissenso degli adolescenti*. Bari: Laterza.
- Sannipoli M. (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: PensaMultimedia.
- Silva C., Deluigi R., & Zaninelli F.L. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Bergamo: Junior.
- SIPeS (a cura di) (2024). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.
- Terrusi M., & Sola S. (2009) (a cura di). *La differenza non è una sottrazione: libri per ragazzi e disabilità*. Roma: Lapis.
- Vicari S. (2025). *Adolescenti interrotti. Intercettare il disagio prima che sia tardi*. Milano: Feltrinelli.
- Yıldırım Hacıbrahimoglu B. (2022). Preschool children's behavioural intentions towards and perceptions of peers with disabilities in a preschool classroom. *Early Child Development and Care*, 192(16), 2513-2529.
- Zappaterra T. (2022) (a cura di). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.