

Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata

Progettare l'inclusione
attraverso il PEI su base ICF

Nicole Bianquin e Daniela Bulgarelli

GUIDE
EDUCAZIONE



NIDO D'INFANZIA
Direzione Battista Quinto Borghi e Paola Molina

Erickson

IL LIBRO

NIDO D'INFANZIA E PROGETTAZIONE EDUCATIVA INDIVIDUALIZZATA

L'accesso a servizi prescolari inclusivi, capaci di supportare l'apprendimento sociale, emotivo e cognitivo e di promuovere l'acquisizione di nuove competenze, comporta notevoli benefici per lo sviluppo personale e per la qualità di vita di bambine e bambini, in particolare con disabilità o disturbo evolutivo.

Questa guida offre una chiara e innovativa proposta metodologica per la realizzazione di processi inclusivi efficaci e di progettazioni educative individualizzate su base ICF nel contesto del nido d'infanzia.

Dopo l'analisi delle più recenti indicazioni introdotte dalla normativa nazionale e la presentazione dell'approccio bio-psico-sociale dell'ICF, il volume propone l'adozione di un modello di PEI univoco, che sappia indirizzarsi anche alla prima infanzia, in continuità con i gradi scolastici successivi e con le Linee pedagogiche per il Sistema integrato Zerosei.

La proposta di un modello di PEI univoco, indirizzato anche al nido d'infanzia, diviene un elemento imprescindibile del processo inclusivo caratterizzante il contesto educativo e scolastico nazionale.

LE AUTRICI



NICOLE BIANQUIN

Ph.D., è professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Bergamo. La sua attività di ricerca è orientata allo studio della pedagogia speciale in relazione ai processi inclusivi e alla progettazione individualizzata sia nell'ambito scolastico sia nell'extra-scuola.



DANIELA BULGARELLI

Ph.D., è professoressa associata di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Torino. La sua ricerca riguarda il gioco e la cognizione sociale nello sviluppo tipico e atipico, l'inclusione dei bambini con disabilità, l'effetto di cura e educazione nella prima infanzia sullo sviluppo.

NIDO D'INFANZIA

DIREZIONE BATTISTA QUINTO BORGHI E PAOLA MOLINA

Materiali e strumenti di riflessione sul significato del nido, che approfondiscono il dibattito sui principi di base dell'educazione dei piccolissimi, definendone i modelli operativi a partire dagli aspetti fondanti della proposta educativa: al nido si vive, non è una scuola; il nido è uno spazio che vede adulti e bambini insieme; il nido è un servizio per bambini e genitori, non solo per i bambini.

€ 20,00



9 178885910292811

www.erickson.it

Indice

| | |
|---|-----|
| <i>Presentazione della collana</i> (di Battista Quinto Borghi e Paola Molina) | 7 |
| <i>Prefazione</i> (a cura di Serenella Besio) | 9 |
| <i>Introduzione</i> | 15 |
| CAPITOLO 1 Educazione inclusiva e nido d'infanzia | 19 |
| CAPITOLO 2 ICF e modello bio-psico-sociale | 43 |
| CAPITOLO 3 Il Progetto Educativo Individualizzato per il nido d'infanzia | 69 |
| CAPITOLO 4 Progettare con il PEI | 87 |
| APPENDICE A Le normative regionali: articoli indirizzati alle bambine e ai bambini con disabilità | 149 |
| APPENDICE B Modello di PEI per il nido | 167 |
| <i>Bibliografia</i> | 181 |

Introduzione

Nel 1992 la Legge 104, rubricata «Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate», istituisce in Italia il Piano Educativo Individualizzato (PEI), prescrivendo e organizzando la garanzia del diritto allo studio di alunne e alunni e studentesse e studenti con disabilità. Il PEI è il dispositivo funzionale all'attuazione della progettazione educativa che si avvia nel momento in cui, all'interno di un contesto scolastico, è presente una persona con disabilità.

Nel 2015, la Legge 107 «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti», detta anche «Legge della buona scuola» e, in particolare, i successivi Decreti Legislativi 66/2017 e 96/2019 introducono l'adozione della prospettiva bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2002) per la progettazione educativa individualizzata. L'ICF vede la condizione biologica della persona in una stretta e costante interrelazione con i diversi elementi contestuali, ambientali e personali, che circondano gli individui e caratterizzano i contesti di vita: elementi che vanno intesi come prodotti, relazioni, atteggiamenti, servizi, sistemi e politiche da una parte e fattori psicologici dall'altra. Si tratta quindi di un approccio multidimensionale, all'interno del quale la salute non è definibile come assenza di malattia, bensì come un processo costante di ricerca di un armonico equilibrio tra la dimensione fisica e quella psichica della persona, dinamicamente integrata nei suoi contesti di

vita. Traslando questa prospettiva nei contesti educativi e scolastici, emerge chiaramente come la progettazione educativa individualizzata debba basarsi sull'osservazione del sistema «bambino/contesto» e debba tradursi in percorsi che sappiano concretizzare modalità, strategie e valutazioni legate a questo sistema inscindibile.

Questi importanti snodi normativi relativi alla progettazione educativa individualizzata hanno visto il loro epilogo nel 2020, anno che si è concluso con una sostanziale rivoluzione. Il 29 dicembre è infatti uscito il Decreto Interministeriale n. 182, che introduce in Italia un nuovo modello di PEI uniformato su tutto il territorio nazionale e declinato con alcune specificità per i diversi ordini di scuola. Non solo il Decreto 182/2020 fornisce alle scuole del Paese una configurazione univoca per il PEI, aspetto che può indubbiamente supportare l'implementazione di buone pratiche condivise a livello nazionale per la progettazione individualizzata e per la costruzione di processi inclusivi, ma sollecita in modo esplicito e concreto l'adozione della prospettiva biopsico-sociale.

Dal nostro punto di vista, quindi, l'operazione avviata con la Legge 107/2015 e i suoi decreti attuativi, recentemente esitata nel Decreto Interministeriale 182/2020, è estremamente funzionale per sostenere l'attivazione dei processi inclusivi indirizzati alle alunne e agli alunni con disabilità nei contesti educativi.

Occorre però segnalare come il nido d'infanzia sia il «grande escluso» dal Decreto Interministeriale 182/2020 e dai processi che da esso si generano. È indubbiamente complesso tracciare le ragioni di quella che è, a nostro avviso, una mancanza, sebbene sia possibile prendere in considerazione delle argomentazioni connesse alla storia normativa e identitaria dei servizi per lo ZeroTre. Storicamente la responsabilità del nido è stata in capo al Ministero della Sanità, mentre solo recentemente esso è entrato nella progettualità del Ministero dell'Istruzione grazie alle Linee pedagogiche per il Sistema Integrato ZeroSei (2020) e agli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2021). Inoltre, per diversi anni, c'è stata una precisa volontà nel preservare un'identità peculiare del nido che si differenziasse dal percorso scolastico e si connotasse come servizio finalizzato esclusivamente ai processi educativi.

Tuttavia, diverse ragioni ci hanno condotte alle riflessioni presenti all'interno di questo volume, nel quale proponiamo l'adattamento del modello ministeriale di PEI al contesto del nido d'infanzia.

Il PEI è a nostro avviso un dispositivo indispensabile per l'attivazione di processi inclusivi anche nel contesto del nido in una logica di continuità con i successivi ambiti scolastici; quindi la proposta di un modello di PEI univoco,

che sappia indirizzarsi anche al nido, diviene un elemento imprescindibile del processo inclusivo caratterizzante il nostro contesto nazionale. Occorre inoltre sottolineare come la valorizzazione della continuità tra nido e gradi scolastici successivi sia realmente coerente con quanto esplicitato all'interno delle Linee pedagogiche per il Sistema integrato ZeroSei.

Alla luce di questo quadro di riflessioni, il presente volume intende dunque sostenere l'attivazione di processi inclusivi di qualità nel contesto del nido indirizzati alle bambine e ai bambini con disabilità e la realizzazione di progettazioni educative individualizzate rispondenti al modello bio-psico-sociale.

Nel Capitolo 1 viene trattato il tema del diritto all'educazione inclusiva nell'Early Childhood Education and Care (ECEC) secondo quella che attualmente è la prospettiva internazionale. Inoltre, viene richiamata l'evoluzione della storia e della normativa relativa al servizio del nido d'infanzia in Italia e vengono analizzate le più recenti indicazioni e le nuove prospettive introdotte dalle Linee pedagogiche e dagli Orientamenti nazionali.

Il Capitolo 2 è interamente dedicato all'ICF, alla presentazione del modello bio-psico-sociale e dei suoi elementi fondanti e alla declinazione della sintassi e della struttura della classificazione.

Successivamente, nel Capitolo 3 si discute il costrutto di progettazione educativa e di progettazione educativa individualizzata sia in riferimento alla letteratura dedicata al contesto scuola, sia in relazione al contesto del nido; inoltre, viene presentato il Piano Educativo Individualizzato inteso come strumento di indirizzo e concretizzazione della progettazione educativa.

Infine, il volume termina con una riflessione critica sul modello ministeriale di PEI per la scuola dell'infanzia e su un suo possibile adattamento per l'utilizzo nel contesto del nido. Nel Capitolo 4, ogni sezione del PEI viene presentata in relazione ai contenuti e alla struttura che veicola e vengono declinate le indicazioni metodologiche funzionali alla compilazione a cura dell'educatore.

Il volume include anche due appendici: la prima è dedicata a una breve esposizione delle normative regionali elaborate per il nido e funzionali alla declinazione dei processi inclusivi indirizzati alle bambine e ai bambini con disabilità; la seconda presenta un modello di PEI per il nido d'infanzia ispirato al modello ministeriale del 2020. Il modello proposto può essere anche scaricato e stampato (in formato word o pdf) dalle Risorse online del volume, inserendo il codice di accesso riportato nella prima pagina.

Educazione inclusiva e nido d'infanzia

Il nido d'infanzia è oggi un servizio inclusivo rivolto alle bambine e ai bambini fino a 3 anni di età. Nato con la Legge 1044/1971, il nido ha in Italia una lunga storia che si interseca con il movimento culturale e con le politiche mondiali ed europee che hanno, da una parte, dato avvio all'«era» della Early Childhood Education and Care (ECEC) e, dall'altra, definito e caratterizzato l'educazione inclusiva. Nei paragrafi che seguono sono tracciati gli elementi essenziali di questi quadri complessi e intrecciati tra loro.

Il diritto all'educazione inclusiva

L'educazione inclusiva è divenuta una finalità prioritaria a livello internazionale a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, grazie a riflessioni e traiettorie interconnesse ai movimenti per il riconoscimento dei diritti umani e grazie all'autorevole influenza di specifici organismi internazionali (Bianquin, 2018); ne sono un esempio le Nazioni Unite con le connesse agenzie competenti — quali l'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura), l'UNICEF (Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia) e l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) — e gli organi afferenti all'Unione Europea, in particolare l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva).

L'UNESCO ha definito a livello internazionale gli ideali e i valori dell'approccio all'educazione inclusiva e ha identificato le azioni fondanti nel perseguirlo: ha infatti incoraggiato e incentivato processi di cambiamento sociale e culturale che, allontanandosi da culture, politiche e pratiche discriminanti ed escludenti, sapessero direzionarsi verso dinamiche sempre più inclusive. A partire dal 1990, l'UNESCO ha infatti dato impulso a una campagna internazionale denominata Education For All (EFA, «Educazione per tutti»), patrocinando l'accesso universale all'educazione indipendentemente da disuguaglianze sociali e territoriali. All'interno di tale iniziativa origina e si struttura dunque il costrutto di «educazione inclusiva», rinnovato successivamente nella *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali* (1994) ed esplicitato all'interno di quest'ultimo documento come garanzia del diritto all'educazione per la totalità delle bambine e dei bambini e, in particolare, per coloro in condizione di manifesto svantaggio fisico, sociale o culturale. L'educazione inclusiva si concretizza attraverso sistemi educativi che sappiano accogliere tutte le diversità e generino risposte efficaci ai bisogni di ciascuno (UNESCO, 1994). Al World Education Forum di Dakar del 2000, 164 governi si sono impegnati a raggiungere i sei obiettivi strategici dell'EFA, ovvero espandere la cura e l'educazione nella prima infanzia; fornire a tutti un'istruzione primaria gratuita e obbligatoria; promuovere l'apprendimento e le competenze utili per la vita di giovani e adulti; aumentare del 50% l'alfabetizzazione degli adulti; raggiungere la parità di genere entro il 2005 e l'uguaglianza di genere entro il 2015; migliorare la qualità dell'istruzione. Il primo di questi obiettivi è di particolare interesse perché indirizzato ai contesti educativi e scolastici: esso evidenzia la necessità di estendere e migliorare la cura e l'educazione per e nella prima infanzia, specialmente per le bambine e i bambini più vulnerabili e svantaggiati. Il documento sottolinea come siano ormai evidenti i dati a sostegno della prospettiva secondo la quale la cura e l'educazione di buona qualità nella prima infanzia, sia nelle famiglie, sia in percorsi formali, hanno un impatto positivo e significativo sulla sopravvivenza, la crescita, lo sviluppo e il potenziale di apprendimento delle bambine e dei bambini (Bianquin e Giraldo, 2021). I relativi programmi dovrebbero focalizzare l'attenzione su tutti i bisogni dell'infanzia e assicurare salute, nutrizione e igiene, nonché sviluppo cognitivo e psicosociale. Inoltre, si evidenzia come i governi abbiano la responsabilità primaria di organizzare politiche e programmi per la cura e l'educazione nella prima infanzia che siano flessibili, funzionali e progettati per i piccoli, e non semplici estensioni verso il basso di sistemi scolastici formali (UNESCO, 2000).

Nel 2009 l'UNESCO ha elaborato le *Policy guidelines on inclusion in education* («Linee guida sulle policy per l'inclusione in educazione»): questo

documento è riferito all'istruzione primaria ma presenta elementi importanti rispetto al costrutto di educazione inclusiva in generale. Nelle Policy viene infatti rafforzato il concetto che la scuola inclusiva sia un processo, costante e mai definitivo, di fortificazione e miglioramento del sistema di istruzione, al fine di raggiungere realmente tutte le studentesse e gli studenti. L'inclusione viene dunque intesa come un processo di indirizzo e di risposta alla diversità e alle esigenze di tutte le bambine e i bambini, attraverso l'incremento delle possibilità di partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità, e attraverso il decremento e l'eliminazione dell'esclusione e dell'emarginazione dai processi educativi e formativi (UNESCO, 2009).

Il 2009 è l'anno di un'ulteriore significativa pubblicazione dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education dal titolo *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva. Raccomandazioni politiche*,¹ sempre riferita ai contesti più strettamente scolastici. Con l'intento di sostenere la partecipazione da parte di tutti nella scuola definita «inclusiva», la proposta individua sette principi cardine su cui edificare e implementare la qualità del servizio educativo e scolastico:

- accrescere l'accesso all'istruzione e incoraggiare la totale partecipazione e la creazione di opportunità educative per le bambine e i bambini e per le studentesse e gli studenti a rischio di esclusione, al fine di sostenere il loro massimo potenziale;
- sostenere un'adeguata formazione del team educativo e docente all'inclusione, al fine di acquisire conoscenze e abilità essenziali per accogliere esigenze diverse, per operare in collaborazione con i genitori e la società e, infine, per cooperare con gli altri professionisti che operano nella scuola e con coloro che lavorano in stretta connessione con essa;
- diffondere una cultura organizzativa partecipata che sostenga il processo inclusivo, che avversi ogni forma di emarginazione e sviluppi valori di accoglienza delle diversità; tale cultura dovrebbe comprendere tutti gli *stakeholders*, le studentesse e gli studenti, le famiglie, gli insegnanti, il personale non docente e la comunità locale;
- pianificare strutture di sostegno adeguate, flessibili e coordinate, attraverso un approccio multidisciplinare, al fine di strutturare l'inclusione nelle diverse fasi della vita educativa e scolastica (infanzia, istruzione obbligatoria, post-obbligatoria e istruzione legata all'occupazione);

¹ La pubblicazione, presente anche in lingua italiana e curata dall'Agenzia Nazionale, è frutto di un riesame del lavoro svolto nei dieci anni precedenti. Il documento è scaricabile interamente dal link https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf

- approntare sistemi di finanziamento adeguati e flessibili che concedano un'adattabilità e una ragionevolezza nell'uso delle risorse finanziarie secondo le esigenze delle scuole o dei diversi contesti territoriali;
- rafforzare politiche chiare, coerenti e integrate che prospettino azioni concrete e che sappiano indirizzare atteggiamenti positivi e supportare la creazione di azioni concrete di accoglienza delle diverse esigenze educative;
- promuovere una legislazione che conduca all'offerta di servizi che sappiano migliorare il processo di sviluppo dell'inclusione scolastica nazionale in consonanza con gli accordi internazionali.

Altre agenzie, che non si indirizzano specificamente allo studio dei sistemi educativi e alla promozione dei processi inclusivi, si sono occupate di educazione inclusiva realizzando studi comparativi (Bianquin, 2018). Ad esempio, il Centre for Educational Research and Innovation – CERI («Centro per la ricerca e l'innovazione educativa»), agenzia appartenente all'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), ha prodotto, a partire dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso, diverse indagini quantitative finalizzate a monitorare e valutare i processi inclusivi (OECD, 1994; 1995). Questi studi, inquadrando le dimensioni del fenomeno, hanno mostrato come i nuovi indirizzi di ricerca, legati al paradigma inclusivo, abbiano sostanzialmente influenzato la qualità degli apprendimenti e la complessiva efficacia dei sistemi educativi (OECD, 2003).

Inoltre, il Consiglio Europeo, all'interno dell'ET 2020 – Strategic framework for european cooperation in education and training,² intende esplicitamente promuovere l'*inclusive education* a partire dai servizi per la prima infanzia, soprattutto nei Paesi europei in cui la partecipazione ai programmi prescolari da parte delle bambine e dei bambini con disabilità risulta ancora difforme e di difficile attuazione (si veda ad esempio Bulgarelli, Pelitti e Solimando, in corso di pubblicazione). Non è un caso, dunque, che anche all'interno della European Disability Strategy (Strategia europea sulla disabilità), adottata nel 2010 per l'arco temporale 2010-2020 (European Commission, 2010), una delle otto aree di intervento riguardasse precisamente l'istruzione e la formazione, nonché l'inclusione, nei sistemi di istruzione regolare dei minori con disabilità, nella prospettiva del ciclo di vita e, pertanto, anche nei programmi Early Childhood Education and Care (ECEC). Dal marzo 2021 la Commissione europea ha

² Il programma ET 2020, ovvero Education and Training 2020, è un quadro strategico dell'Unione Europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione; prende le mosse dai progressi realizzati nel quadro del programma ET 2010.

adottato la Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030 (Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities): all'interno del documento si afferma nuovamente l'importanza dell'educazione inclusiva che deve necessariamente partire dalla prima infanzia.

Come evidenziato dall'*EFA global monitoring report* del 2007, i principi del movimento dell'*inclusive education* hanno indubbiamente e positivamente condizionato e incentivato l'accesso all'educazione di base, incrementando e attivando politiche nazionali specificamente rivolte alla prima infanzia e rilanciando il diritto fondamentale di ogni bambina e bambino di ottenere le migliori opportunità possibili finalizzate allo sviluppo delle proprie potenzialità, come sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia promossa dalle Nazioni Unite (1989). Anche in Paesi come l'Italia, ad esempio, in cui il diritto all'educazione per tutti è già sancito e riconosciuto, la campagna Education For All (UNESCO, 2007) ha permesso di concretizzare obiettivi di valorizzazione delle singole differenze e di eliminazione di forme minori e più velate di esclusione scolastica e di stigmatizzazione (Bianquin e Giraldo, 2021).

Il costruito inclusivo nell'ECEC

L'Early Childhood Education and Care (ECEC), o Early Childhood Care And Education (ECCE) come indicato dall'UNESCO, si configura come un percorso educativo indirizzato alle bambine e ai bambini dalla nascita all'età dell'istruzione primaria, normato all'interno di un quadro legislativo nazionale, tenuto a rispettare regole e requisiti minimi a partire da specifiche procedure di accreditamento (European Commission, EACEA e Eurydice, 2019). L'ECEC segna quindi l'ingresso dei minori nell'educazione formale. A livello internazionale, l'età di primo accesso all'ECEC e alla scuola primaria varia fortemente; l'aspetto che accomuna tutte le esperienze di ECEC è che esse propongono programmi corrispondenti al livello 0 della International Standard Classification of Education (ISCED, «Classificazione standard internazionale dell'istruzione»),³ in cui la componente educativa è detta appunto «intenzionale».

³ Al fine di comparare i sistemi educativi europei che sono altamente eterogenei, è stata proposta la classificazione ISCED, che descrive nove livelli di istruzione dall'infanzia alla vita adulta: ISCED 0 corrisponde all'educazione nella prima infanzia; ISCED 1 all'istruzione primaria; ISCED 2 all'istruzione secondaria inferiore; ISCED 3 all'istruzione secondaria superiore; ISCED 4 all'istruzione post-secondaria non terziaria; ISCED 5 all'istruzione terziaria a ciclo breve; ISCED 6 alla laurea o livello equivalente; ISCED 7 al master o livello equivalente; ISCED 8 al dottorato o livello equivalente (OCSE, Unione Europea, UNESCO-UIS, 2015).

Questi programmi mirano a sviluppare le capacità cognitive, fisiche e socio-emotive necessarie per la partecipazione alla scuola e alla società. I programmi classificati al livello ISCED 0 possono essere indicati in molti modi, ad esempio: educazione e sviluppo nella prima infanzia, scuola del gioco, accoglienza, pre-primaria, pre-scuola o educazione iniziale. Per i programmi forniti negli asili nido, è importante assicurarsi che essi soddisfino i criteri di classificazione ISCED 0. Ai fini della comparabilità internazionale, il termine «educazione della prima infanzia» viene utilizzato per etichettare il livello ISCED 0 (OECD, European Union, UNESCO-UIS, 2015, p. 19, traduzione a cura delle Autrici).

L'ECEC esprime, a livello internazionale, una priorità sociale e politica e rappresenta le fondamenta per la concretizzazione di un sistema educativo e formativo efficace e di qualità (European Commission, EACEA e Eurydice, 2019). A questo proposito, viene fortemente rilanciato il diritto fondamentale di ogni bambina e di ogni bambino a ottenere le migliori opportunità possibili finalizzate allo sviluppo delle proprie potenzialità, come sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia promossa dalle Nazioni Unite (1989), ratificata in Italia con la Legge 176/1991.

I vantaggi riconosciuti all'ECEC, indicati dalla letteratura scientifica di settore e riportati anche dalle politiche internazionali, interessano molteplici dimensioni dello sviluppo infantile: l'area motorio-prassica, socio-relazionale, comunicativo-linguistica, affettivo-emozionale e cognitiva (Barnett, 2011; Heckman e Masterov, 2007; Pianta et al., 2009; Pianta et al., 2012). A tal proposito, Shonkoff e Phillips (2015) evidenziano come esperienze educative significative nella fascia di età 0-6 anni possano avere un'influenza positiva sul futuro della bambina e del bambino, non solo per quanto riguarda lo sviluppo personale, ma anche per il successivo percorso educativo-scolastico (European Commission, 2006; 2008; OECD, 2013a; 2013b) e i processi di apprendimento permanente, di inclusione sociale e di futura occupabilità (Briceag, 2019).

Tali benefici ovviamente interessano anche le bambine e i bambini con disabilità: l'accesso e la partecipazione a servizi prescolari inclusivi, capaci di supportarne l'apprendimento sociale, emotivo, fisico e cognitivo, e di promuovere l'acquisizione di nuove competenze, hanno un'influenza potenziale anche per loro in termini di sviluppo e di qualità della vita (Hundert et al., 1998; Odom et al., 2004; Purcell, Turnbull e Jackson, 2006). Il *World report on disability* («Report mondiale sulla disabilità», World Health Organization e World Bank, 2011) rimarca come l'accesso all'intervento precoce, al sostegno e all'educazione già nella prima infanzia sia particolarmente significativo per bambine e bambini con disabilità, in quanto diminuirebbe il livello di supporto di cui costoro potrebbero

aver bisogno durante tutto il loro percorso scolastico. Le evidenze scientifiche (Pianta et al., 2009; National Professional Development Center on Inclusion, 2009) inoltre documentano come un'educazione e una cura di alta qualità per la prima infanzia siano attualmente tra le più importanti azioni di welfare finalizzate a diminuire le disuguaglianze lungo tutto il ciclo di vita. Alcune rassegne di ricerche nel settore (Barnett, 2011; Heckman e Masterov, 2007; Pianta et al., 2012) mettono in luce come la partecipazione a percorsi educativi nei primi 6 anni di vita risulti particolarmente significativa per le bambine e i bambini con difficoltà e/o provenienti da gruppi svantaggiati o emarginati (European Commission, 2014).

A fronte di queste indicazioni non stupisce, dunque, il consenso unanime, a livello nazionale e internazionale, rispetto all'importanza dell'ECEC, inteso come percorso educativo essenziale e accessibile per ogni minore, compresi quelli con disabilità. Questo riconoscimento è già sollecitato dal *position paper* dell'UNICEF (2011), *The right of children with disabilities to education* («Il diritto dei bambini con disabilità all'educazione»), che invita i governi a investire in politiche di Inclusive Early Childhood Education And Care (IECEC). Questo indubbiamente trova conferma anche nei dati della Commissione europea (European Commission, EACEA e Eurydice, 2019), che riporta come un numero sempre maggiore di bambine e bambini con disabilità acceda a questi percorsi che sanno fornire e garantire necessarie occasioni di apprendimento, gioco, partecipazione e interazione tra pari (World Health Organization, 2012), soprattutto quando amministrati e coordinati dalle comunità locali e dagli *stakeholders* direttamente coinvolti in una rete di servizi territoriali (UNICEF, 2013).

Anche l'OCSE nel 1996 aveva attivato, nei diversi Paesi aderenti, processi di implementazione di politiche educative rivolte ai primi anni del percorso di educazione, sottolineando l'importanza della predisposizione di una rete ECEC di qualità. Gli esiti di questi lavori sono stati pubblicati nei rapporti *Starting strong* (OECD, 2001; 2006; 2012; 2015), in cui sono state analizzate nel dettaglio le diverse componenti chiave per politiche efficaci di ECEC (Bianquin e Giraldo, 2021). Nello specifico, all'interno del primo rapporto (*Starting strong I*) è delineato come l'educazione inclusiva fin dalla primissima infanzia, indirizzata specificamente anche «ai bambini che necessitano di un sostegno speciale» (OECD, 2001, p. 126), rappresenti uno degli otto elementi chiave delle politiche ECEC. Questa linea è ribadita anche nello *Starting strong II* (OECD, 2006), che sollecita inoltre la promozione di un miglioramento dei processi inclusivi nei servizi ECEC, rimarcando come l'accesso e l'accoglienza appaiano deficitari in particolare per le bambine e i bambini con disabilità. Ad esempio, non sempre questi servizi sono pronti e formati ad accogliere questi ultimi a causa

della presenza di barriere strutturali. Inoltre, le stesse famiglie talvolta desistono dall'iscrivere i propri figli ai servizi per la prima infanzia principalmente per disinformazione relativa alla loro esistenza, al loro ruolo e al grado di inclusività.

Il documento *Policy guidelines on inclusion in education* (UNESCO, 2009) pone inoltre l'attenzione sul fatto che garantire, fin dall'inizio, il diritto all'educazione di tutte le bambine e i bambini, compresi quelli con disabilità, già dunque a partire dai programmi di ECEC, è una preziosa e cruciale occasione per la costruzione di società inclusive. Pertanto, la promozione di programmi ECEC inclusivi, se da una parte sostiene e implementa lo sviluppo e la qualità di vita del singolo, dall'altra diviene strumento sociale funzionale a favorire atteggiamenti culturali e comunitari inclusivi e non discriminatori (UNESCO e UNICEF, 2015).

La realizzazione di questi percorsi di IECEC viene tuttavia concretizzata con significative discrepanze tra i vari Paesi (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017), spesso causate dalle ristrette risorse economiche assegnate a tali programmi, da politiche di austerità e da tagli alla spesa pubblica portati avanti a livello nazionale (Lloyd e Penn, 2014; Lloyd, 2015), nonché da forme di stigmatizzazione e discriminazione che continuano a permanere in alcune aree del mondo nei confronti delle persone con disabilità di ogni età (Aboud et al., 2012; Abrams e Killen, 2014).

Il nido come servizio inclusivo: profili normativi e traiettorie culturali

Un asilo di tipo nuovo: il nido come servizio educativo

La nascita del nido d'infanzia come servizio educativo pubblico avviene nel 1971 con la Legge 1044 del 6 dicembre «Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato»: definito allora «asilo-nido», esso è inteso come un servizio sociale di interesse pubblico inserito nel quadro di una più ampia politica per la famiglia e accoglie bambine e bambini fino ai 3 anni di età. L'articolo 6 elenca le quattro funzioni principali dei nidi.

Essere realizzati in modo da rispondere, sia per localizzazione sia per modalità di funzionamento, alle esigenze delle famiglie; essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio; essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino; possedere requisiti tecnici, edilizi ed organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino.

La Legge 1044/1971 segna un passaggio, soprattutto culturale, fondamentale rispetto alle prime forme dei servizi per l'infanzia, nate in Italia nel 1925 con l'Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia (ONMI). La loro funzione consisteva nell'assistenza sanitaria rivolta sia ai minori sia alle madri, con la finalità di ridurre fenomeni come la mortalità infantile, la mendicizia, il vagabondaggio e gli abusi (Foni, 2016).

La Legge 1044/1971 invece istituisce per la prima volta, seppure in assenza di una tradizione pedagogica precedente (Bondioli e Mantovani, 1987), un asilo nido «di tipo nuovo», usando lo slogan di quel periodo, con rivendicazioni di un servizio non solo assistenziale, ma anche educativo e inteso dunque come uno strumento per la promozione di una dimensione di «essere sociale» sia del genitore, sia soprattutto della bambina o del bambino (Foni, 2016). La definizione di un nuovo ruolo e una diversa organizzazione dei nidi nasce, infatti, all'interno di un dibattito più generale legato all'esistenza di un movimento femminista molto attivo e allo sviluppo di una cultura dell'infanzia attenta ai bisogni relazionali ed educativi fin dai primi anni di vita (Barbieri, 2015).

Occorre sottolineare come i principi che hanno accompagnato la nascita della legge, e che sono stati sopra illustrati, abbiano comunque stentato a tradursi immediatamente in pratica concreta, a divenire patrimonio comune, anche solo come acquisizioni di carattere politico-culturale (Ghedini, 1990). Infatti, a 10 anni dall'istituzione di questi nuovi servizi, durante i primi convegni del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (GNNI)⁴ si rileva come le realtà locali si siano prodigate per la realizzazione; tuttavia, si sottolinea anche come le forze politiche, il movimento sindacale e gli enti territoriali non siano ancora riusciti ad articolare un progetto culturale unitario chiaramente orientato a delineare il nido come servizio educativo rivolto ai più piccoli e non solo come sostegno sociale alle famiglie (Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, 2021).

D'altra parte, anche nella legge stessa permangono dei retaggi del passato: si evince, ad esempio, come il nido venga ancora concepito come un servizio funzionale a provvedere alla temporanea custodia dei minori e a garantire la loro assistenza non solo sanitaria ma anche psico-pedagogica, al fine di assicurare un supporto alla famiglia e una facilitazione per l'accesso della donna al lavoro, nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale. In questa legge è inne-

⁴ Il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia è stato istituito nel 1980 per iniziativa di Loris Malaguzzi. Si tratta di «un'associazione che vuole offrire occasioni di incontro e discussione tra persone che operano nel settore dell'educazione della prima infanzia, in luoghi diversi e in diverse situazioni professionali, attorno ai temi della vita e della condizione sociale dei bambini piccoli, della cura ed educazione nella prima infanzia, della qualità e delle prospettive delle scuole e dei servizi per l'infanzia» (<http://www.grupponidiiinfanzia.it/>). Il GNNI consiste in un consiglio direttivo nazionale e in 13 gruppi regionali; è promotore di iniziative culturali, convegni e pubblicazioni.

gabilmente presente una concezione mista e ambigua di funzione dell'asilo, in un continuum tra la vecchia logica assistenzialistica e posizioni d'avanguardia rispetto all'educazione: il concetto di «temporanea custodia», indubbiamente positivo per il ruolo della donna come attrice del mondo del lavoro, appare ancora inadeguato sul piano pedagogico, così come la competenza governativa dei nidi ancora affidata al Ministero della Sanità.

Tuttavia, questa legge segna un passaggio cruciale poiché riconosce finalmente a bambine e bambini il diritto all'educazione e all'assistenza trasformandoli in *cittadini* e non più trattandoli come semplici membri di una famiglia o, come spesso capitava, pensandoli solo in simbiosi con la figura materna (Barbieri, 2015).

Essa legittima inoltre il principio del carico sociale dei costi, superando l'idea che il nido sia una faccenda privata dell'azienda che impiega madri lavoratrici (il nido non è più dunque collegato a uno specifico luogo di lavoro ma si connette a un *territorio* e diviene dunque pubblico) o un'istituzione assistenziale in risposta a un'emergenza sociosanitaria. Il dibattito che porta alla definizione della Legge 1044/1971 pertanto si incardina attorno ai temi della maternità come valore sociale, dell'educazione come diritto sin dai primi anni di vita e della percezione della bambina e del bambino come soggetti autonomi portatori di bisogni propri. Nel periodo che vede la nascita e la prima realizzazione dei nidi, minore, famiglia e donna rappresentano tre nuclei interconnessi e in dialogo con la realizzazione dei servizi per l'infanzia, in una fase storica decisamente volta anche all'emancipazione culturale femminile (Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, 2021).

Un altro aspetto innovativo della Legge 1044/1971 riguarda il ruolo degli enti locali, in quanto la gestione del nuovo nido è assicurata sì dallo Stato, a cui compete il finanziamento, però all'interno di un processo di decentramento e di maggiore autonomia dei singoli territori: infatti, le Regioni devono occuparsi del coordinamento, in termini di programmazione e di indirizzo generale, e i Comuni della gestione diretta. La Legge si pone l'ambizioso obiettivo di arrivare nei 5 anni successivi, dal 1972 al 1976, a inserire nel nido almeno il 5% delle bambine e dei bambini al di sotto dei 3 anni, implementando la costruzione e/o l'attivazione di 3.800 nidi su tutto il territorio nazionale. Tale obiettivo verrà raggiunto solo vent'anni dopo, all'inizio degli anni Novanta, con forti differenze nell'offerta di servizi pubblici tra Regioni e Comuni del Nord e del Centro-Sud (Barbieri, 2015).

Un passaggio importante da un punto di vista normativo, dopo la Legge 1044/1071, si realizza nel 1992, quando la Legge 104, rubricata come Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone

handicapate,⁵ sancisce all'articolo 12 il diritto all'educazione e all'istruzione del soggetto con disabilità⁶ da 0 a 3 anni garantendone quindi l'inserimento negli asili nido. Successivamente, all'articolo 13 si parla della «integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università» (comma 1) e si evidenzia come gli enti locali e le unità sanitarie locali debbano prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze delle bambine e dei bambini con disabilità, «al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori e assistenti specializzati». Il nido diventa quindi un servizio educativo che, accogliendo anche gli individui con disabilità, promuove l'inclusione favorendo lo sviluppo della persona: «L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione» (art. 12, comma 3). Sempre nell'articolo 12 viene specificato come, successivamente all'accertamento della condizione di disabilità delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, debba essere elaborato un Profilo di Funzionamento⁷ secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002b), ai fini della formulazione del progetto individuale⁸ di cui all'articolo 14 della Legge 8 novembre 2000, n. 328, nonché per la predisposizione del Piano Educativo

⁵ Quello che viene riportato è il testo vigente dopo le ultime modifiche introdotte dalla Legge 8 marzo 2000, n. 53, dal Decreto Legislativo 26 marzo 2001, n. 151, dalla Legge 4 novembre 2010, n. 183 (art. 24) e dal Decreto Legge 24 giugno 2014, n. 90, convertito in Legge con modificazioni dalla Legge 11 agosto 2014, n. 114, e infine dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

⁶ La terminologia presente all'interno del documento originale è stata ovviamente mantenuta nelle citazioni dirette, mentre nelle citazioni indirette è sostituita con un linguaggio attualmente condiviso dalle associazioni di persone con disabilità e in ambito scientifico e accademico. Il termine «handicappato» è stato sostituito da «persona con disabilità», così come indicato anche dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006).

⁷ Questa modifica nello specifico viene introdotta dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità».

⁸ Il progetto individuale viene introdotto dalla Legge 8 novembre 2000, n. 328, «Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali». All'interno del documento si specifica che, per realizzare la piena integrazione delle persone disabili (Legge 5 febbraio 1992, n. 104) nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i Comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, debbano predisporre, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale (art. 14, comma 1). Il progetto individuale comprende, oltre alla valutazione diagnostico-funzionale, le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio Sanitario Nazionale, i servizi alla persona a cui provvede il Comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, nonché le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale. Nel progetto individuale sono definite le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare (art. 14, comma 2).

Individualizzato (PEI). La concreta attuazione della Legge 1044/1971 e della Legge 104/1992 relativamente ai nidi d'infanzia viene attualmente demandata alle singole Regioni, che negli anni hanno redatto e aggiornato la normativa di riferimento, ispirandosi fortemente alla legge nazionale, pur realizzando realtà specifiche (Foni, 2016).

Un terzo momento significativo nella storia più recente dei servizi per la prima infanzia si colloca nel 1997: la Legge 285 del 28 agosto «Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza» avvia la possibilità di sperimentare forme innovative di servizi socio-educativi per la prima infanzia (art. 3, comma 1), che non si sostituiscano al nido (art. 5, comma 2), ma lo affianchino per meglio rispondere alle mutate e mutanti necessità della società e delle famiglie italiane. Si concepisce l'avvio di servizi organizzati secondo criteri di flessibilità, con caratteristiche educative, ludiche, culturali e di aggregazione sociale per bambine e bambini da 0 a 3 anni, che prevedono però anche la presenza di genitori, familiari o adulti che quotidianamente si occupano della loro cura. Sorge infatti imperiosa la necessità di un modello più elastico e flessibile, marcatamente qualificato come educativo, che riesca però a essere efficiente (soprattutto dal punto di vista dei costi) ed efficace, rispondendo meglio alle esigenze delle famiglie (Barbieri, 2015). L'obiettivo di tali servizi riguarda quindi la creazione di uno spazio e di un tempo nuovo per bambine e bambini e per le loro famiglie. Attualmente, oltre al nido d'infanzia, al micro nido e alle sezioni primavera,⁹ esistono forme diversificate di servizi integrativi, come spazi gioco, centri per bambini e famiglie e servizi educativi in contesto domiciliare (Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, 2021). Questi servizi sono indubbiamente più flessibili rispetto agli orari e alle possibilità di frequenza, favoriscono la compresenza di minori, genitori e familiari, svolgendo anche una funzione di supporto ed educazione parentale (è il caso degli spazi gioco e dei centri per bambini e famiglie) e sono funzionali in territori bassamente popolati e con alta dispersione dei centri abitati (è il caso dei servizi educativi in contesti domiciliari). Inoltre, più recentemente, servizi sperimentali come le Agri-tate o gli Agri-nidi si caratterizzano per una forte valorizzazione del territorio stesso e dell'educazione all'aperto (Bertolino e Morgandi, 2013). La Legge 285/1997, in sostanza, ha permesso di promuovere in modo più capillare il diritto all'educazione per la totalità delle bambine e dei bambini, in un'ottica di supporto alla famiglia e di implementazione dei processi di inclusione.

⁹ Le sezioni primavera, integrate nelle scuole dell'infanzia, sono state istituite con la Legge 296/2006; accolgono bambine e bambini tra 24 e 36 mesi di età, per favorire la continuità tra servizi educativi.

Progettare con il PEI

Il modello di PEI proposto dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero dell'Economia e delle Finanze si presenta in quattro versioni, parzialmente differenziate in base all'ordine di scuola (dall'infanzia alla secondaria di secondo grado), e delinea con chiarezza le varie fasi che accompagnano la realizzazione della progettazione educativa individualizzata. Si parte dal raccordo con i documenti diagnostici e dalle osservazioni derivanti dai vari contesti di vita per individuare gli elementi cardine del funzionamento. Questo lavoro è propedeutico alla definizione degli obiettivi, all'individuazione di strategie, strumenti e modalità caratterizzanti la proposta educativa e didattica; si colloca all'interno di una cornice più ampia mirata alla realizzazione di un ambiente di apprendimento realmente funzionale per tutti i soggetti coinvolti in un più generale progetto inclusivo. Il dispositivo sollecita un continuo processo di monitoraggio e valutazione in relazione al singolo, ai contesti e al progetto stesso. Il PEI viene inteso infatti come un documento dinamico in continua evoluzione che deve essere realizzato in modo funzionale e finalizzato all'accompagnamento della studentessa o dello studente nel suo percorso e Progetto di vita.

I modelli di PEI proposti dal Ministero dell'Istruzione hanno anche l'obiettivo di supportare un processo di continuità tra i diversi gradi di scuola e tra le pratiche progettuali che riguardano le esperienze scolastiche delle bambine e dei bambini con disabilità.

Per tali ragioni, riteniamo che l'applicazione del modello ministeriale potrebbe essere funzionale anche al nido per sostanziare, fin dagli esordi del

processo di educazione formale, la continuità progettuale, sia in termini di riferimenti teorici ed epistemologici, sia in relazione alle pratiche. Ovviamente tale operazione necessita di una specifica riflessione rispetto alle peculiarità dei contesti ZeroTre: in questo capitolo viene illustrata una proposta di PEI da utilizzare al nido, partendo da un ripensamento e adattamento del modello dedicato alla scuola dell'infanzia.

L'organizzazione del PEI

Tutti i PEI ministeriali sono organizzati con una parte introduttiva seguita da 12 sezioni successive.¹ La prima parte identifica la bambina o il bambino e il servizio a cui partecipa, le date dell'accertamento della condizione di disabilità, del Profilo di Funzionamento e dei diversi momenti progettuali (PEI provvisorio, approvazione del PEI, verifica intermedia e verifica finale). Infine, elenca la composizione del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) e la specificazione del ruolo con cui ogni componente contribuisce.

Questa prima parte, dunque, identifica in maniera immediata le tempistiche principali della progettazione e i suoi attori:

- da un lato, è indispensabile chiarire la composizione del GLO, che ovviamente varia a seconda dei singoli, e che anche nel contesto nido, seppur con titolazione e composizione diversa, dovrebbe essere costituito. Al nido, infatti, non esiste formalmente il Gruppo di Lavoro Operativo ma è imprescindibile creare un'équipe di lavoro multidisciplinare, composta da tutti gli attori che operano con la bambina o il bambino con disabilità, che abbia la responsabilità della progettazione educativa individualizzata;
- dall'altro, è necessario aver chiaramente definito la calendarizzazione degli incontri, in modo da condividere con regolarità le procedure e le tempistiche in un percorso circolare di delineazione, monitoraggio e ridefinizione.

L'équipe multidisciplinare del nido dovrebbe essere composta dal personale interno al nido (educatrici ed educatori di sezione o specializzati, se presenti; personale ausiliario; coordinatore), dalla famiglia e dal personale esterno (specialisti e terapisti dell'ASL, figure di supporto, specialisti e terapisti privati segnalati dalla famiglia e operatori dell'Ente Locale, soprattutto se è presente un Progetto Individuale). Dopo la parte introduttiva, seguono le sezioni che sono presentate nella tabella 4.1: per ogni sezione viene indicata la funzione e la figura

¹ Per la scuola dell'infanzia sono 11, perché la Sezione 10 non è inclusa. Si veda la tabella 4.1.

compilatrice; viene inoltre specificato se la singola sezione potrebbe essere utile anche nel contesto del nido e se richiede delle modifiche o degli adattamenti.

TABELLA 4.1

Le sezioni del PEI per la scuola dell'infanzia e la loro funzione principale

| Sezione | Funzione | Compilatore | Adattamento rispetto al contesto del nido |
|--|-----------------------------------|-------------|---|
| 1 «Quadro informativo» | Descrizione del funzionamento | Genitori | |
| 2 «Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento» | Descrizione del funzionamento | GLO | Compilatore: équipe multidisciplinare Adattamento: da desumere dai documenti clinico-diagnostici |
| 3 «Raccordo con il Progetto di vita» | Visione prospettica | GLO | Compilatore: équipe multidisciplinare Adattamento: da realizzare quando è presente il Progetto di vita |
| 4 «Osservazioni sul/sulla bambino/a per progettare gli interventi di sostegno didattico» | Descrizione del funzionamento | Insegnanti | Compilatore: team educativo Adattamento: da declinare in relazione al sostegno educativo |
| 5 «Interventi per il/la bambino/a: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità» | Intervento | Insegnanti | Compilatore: team educativo Adattamento: da declinare in relazione al sostegno educativo |
| 6 «Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori» | Descrizione del funzionamento | Insegnanti | Compilatore: team educativo |
| 7 «Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo» | Intervento | Insegnanti | Compilatore: team educativo Adattamento: da declinare all'ambiente di sviluppo |
| 8 «Interventi sul percorso curricolare» | Intervento | Insegnanti | Compilatore: team educativo Adattamento: da declinare in relazione al progetto educativo del servizio |
| 9 «Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse» | Intervento | GLO | Compilatore: équipe multidisciplinare |
| 11 «Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari» | Valutazione e visione prospettica | GLO | Compilatore: équipe multidisciplinare |
| 12 «PEI provvisorio per l'a.s. successivo» | Visione prospettica | GLO | Compilatore: équipe multidisciplinare |

Di seguito sono analizzate le sezioni del PEI in base alla funzione a cui sono principalmente dedicate.

Le sezioni dedicate alla descrizione del funzionamento

Per realizzare la progettazione educativa individualizzata è imprescindibile partire dalla descrizione del funzionamento che, come già esplicitato nei capitoli precedenti, si configura come l'interazione tra l'individuo e l'ambiente: la descrizione dovrà dunque focalizzarsi non solo sulla bambina o il bambino, ma anche sui suoi contesti di vita.

Nel nuovo modello PEI, le sezioni dedicate alla descrizione di questa interazione sono:

- la Sezione 1 «Quadro informativo» che contiene la descrizione della famiglia o di altri attori;
- la Sezione 2 «Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento» che richiama una sintesi ragionata e funzionale di quanto emerge dai documenti diagnostici;
- la Sezione 4 «Osservazioni sul/la bambino/a» che riporta l'osservazione condotta dal team educativo;
- la Sezione 6 «Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori» che è invece dedicata appunto all'osservazione del contesto.

Ognuno di questi quadri raccoglie la voce e il punto di vista di informatori diversi, tutti equamente necessari e portatori di punti di vista significativi.

Sezione 1 «Quadro informativo»

Struttura e contenuti

Come illustrato nella figura 4.1,² il Quadro informativo è finalizzato a riportare la descrizione della situazione familiare e la descrizione della bambina o del bambino ed è a cura innanzitutto dei genitori o di coloro che esercitano la responsabilità genitoriale. Questo significa — e l'organizzazione stessa del documento lo esplicita — che i genitori sono la principale fonte informativa rispetto al funzionamento del minore e che è prescrittivo, come prima azione

² Le immagini sono ricavate dai modelli PEI ministeriali, scaricabili gratuitamente al link <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/> (accesso verificato il 29/08/2022).

della progettazione educativa individualizzata, raccogliere questa voce. In questa sezione è possibile inserire anche delle descrizioni prodotte da altri attori della rete di supporto (nel modello ministeriale ciò è indicato con la dicitura «ovvero altri componenti del GLO»), come ad esempio esperti dell’Azienda Sanitaria oppure esperti indicati dai genitori stessi.

| |
|--|
| <p>1. Quadro informativo</p> <p>Situazione familiare / descrizione del bambino o della bambina</p> <p>A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO ____</p> <hr/> <hr/> <hr/> |
|--|

Fig. 4.1 La Sezione 1 del PEI.

La raccolta di queste informazioni è estremamente importante da molti punti di vista ed è dirimente nel contesto del nido d’infanzia: la prospettiva della famiglia permette indubbiamente di individuare punti di forza e di criticità funzionali al processo progettuale, che potrebbero essere diversi da quelli rilevati dal Profilo di Funzionamento o da altre osservazioni condotte da altri attori (anche da quelle delle educatrici e degli educatori) e quindi caratterizzarsi come tipici del contesto domestico e vissuti nella quotidianità. Anche le strategie utilizzate dalla famiglia, e quindi considerate funzionali in quel contesto, sono importanti da conoscere e indicare in un’ottica di condivisione e continuità educativa casa-servizio. Le dimensioni strutturali (presenza di fratelli o sorelle, altri parenti, ecc.) e le dinamiche familiari (organizzazione della giornata) rivestono infine un ruolo essenziale per tracciare un quadro delle risorse del nucleo.

In questa sezione sarebbe funzionale inserire una piccola introduzione in cui riportare la storia della bambina o del bambino, raccogliendo fedelmente la voce della famiglia. Per la compilazione, il documento propone uno spazio aperto e destrutturato, proprio con l’intento di lasciare ai servizi che hanno già elaborato strumenti specifici la possibilità di continuare a usarli liberamente, oppure di raccogliere queste informazioni in modo maggiormente personalizzato e organizzato secondo le proprie specificità e necessità.

Indicazioni metodologiche

Al fine di raccogliere informazioni funzionali alla progettazione educativa individualizzata è necessario conoscere la famiglia e proporre modalità

di raccolta opportune e se possibile in consonanza con il modello bio-psico-sociale. A tal proposito, è essenziale individuare una figura di riferimento, eventualmente scelta dalla famiglia stessa, per raccogliere queste informazioni ad esempio tramite un'intervista semi-strutturata da effettuare in presenza oppure tramite un questionario da far compilare a casa e da discutere poi con il team educativo.

Le domande dell'intervista potrebbero, a titolo esemplificativo, essere relative ai seguenti aspetti che, agganciandosi all'ICF, indagano punti di forza e di criticità, contesti e fattori ambientali.

- Punti di forza
 - Quali sono le attività in cui la/il bambina/o riesce meglio?
- Elementi di criticità
 - Quali sono gli aspetti che in questo momento vi preoccupano maggiormente?
- Preferenze
 - Quali sono le attività o le routine che la/il bambina/o ama svolgere?
- Desideri
 - C'è qualcosa che la/il bambina/o chiede di fare o di avere?
- Dimensioni strutturali e dinamiche del contesto familiare
 - Com'è composta la vostra famiglia?
 - Chi abita con la/il bambina/o?
 - Ci sono sorelle e fratelli, cuginetti?
 - Chi si prende cura di lei/lui abitualmente?
- Contesti di vita abitualmente vissuti
 - In quali luoghi la/il bambina/o vive le sue giornate, anche nei diversi momenti dell'anno?
- Persone di riferimento dei contesti indicati
 - Quali sono le persone con cui la/il bambina/o ha importanti relazioni affettive?
- Attività svolte e comportamenti manifestati nei contesti citati
 - Cosa fa la/il bambina/o a casa sua, a casa dei nonni, a casa di amici?
- Elementi del contesto facilitanti e barrieranti
 - Pensando a due contesti di vita diversi della/del bambina/o (per esempio, casa sua e casa dei nonni) ci sono elementi che facilitano un comportamento in un determinato contesto?
 - Ci sono elementi che rappresentano per lei/lui un ostacolo?
- Strategie di gestione
 - Quali sono gli aspetti che faticano maggiormente a gestire?
 - Quali sono le strategie che risultano efficaci?

Per quel che riguarda invece la creazione di un questionario è possibile costruirlo selezionando le voci dell'ICF-CY (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007), estrapolandole dalla componente Attività e partecipazione e dai Fattori ambientali ritenuti significativi, e trasformandole in domande semplici in modo da creare un insieme di affermazioni coerenti con tutti gli aspetti rilevanti per la progettazione del PEI. Per un esempio, si veda la tabella 4.2.

TABELLA 4.2
Esempio di costruzione di possibili domande per un questionario informativo per la famiglia basato sull'ICF-CY

| Questionario per la famiglia | | | | | |
|---|----|----------|----|--------|----------|
| Metta una crocetta su Sì, In parte, No o Non so. Se lo desidera, può aggiungere un commento | | | | | |
| Area della comunicazione | Sì | In parte | No | Non so | Commenti |
| Reagisce alla sua voce o a quella di altre persone cambiando la respirazione oppure muovendosi ¹ | | | | | |
| Reagisce in modo appropriato a messaggi verbali semplici, come richieste (es. «Dammi» o «Vieni qui») ² | | | | | |
| Comprende dall'espressione del suo volto se, ad esempio, lei è felice o arrabbiata/o ³ | | | | | |
| Comprende il gesto del saluto oppure il «Sì» e il «No» espressi con la mano ³ | | | | | |
| Usa una o più parole per dire o raccontare qualcosa ⁴ | | | | | |

¹ Questa domanda è ricavata dalla categoria ICF-CY «d3100 Reagire alla voce umana».

² Ricavata da «d3101 Comprendere messaggi verbali semplici».

³ Ricavata da «d3150 Comunicare con — ricevere — gesti del corpo».

⁴ Ricavata da «d330 Parlare».

Sezione 2 «Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento»

Struttura e contenuti

La Sezione 2 è a cura del GLO che è operativo nei contesti scolastici; nel caso del contesto nido si dovrà fare riferimento a una équipe multidisciplinare

predisposta opportunamente. La sezione è riferita alla sintesi dei dati clinici che derivano dal Profilo di Funzionamento che viene elaborato dall'UVM (figura 4.2).

| 2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento o dalla Diagnosi Funzionale, se non disponibile | |
|---|---|
| Sintetica descrizione, considerando in particolare le dimensioni sulle quali va previsto l'intervento e che andranno quindi analizzate nel presente PEI | |
| <hr/> <hr/> | |
| In base alle indicazioni del Profilo di Funzionamento (o della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale se non è stato ancora redatto) sono individuate le dimensioni rispetto alle quali è necessario definire nel PEI specifici interventi. Le sezioni del PEI non coinvolte vengono omesse. | |
| Dimensioni Socializzazione/Interazione/Relazione | Sezione 4A/5A <input type="checkbox"/> Va definita <input type="checkbox"/> Va omessa |
| Dimensione Comunicazione/Linguaggio | Sezione 4B/5A <input type="checkbox"/> Va definita <input type="checkbox"/> Va omessa |
| Dimensione Autonomia/Orientamento | Sezione 4C/5A <input type="checkbox"/> Va definita <input type="checkbox"/> Va omessa |
| Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento | Sezione 4D/5A <input type="checkbox"/> Va definita <input type="checkbox"/> Va omessa |

Fig. 4.2 La Sezione 2 del PEI.

Per il contesto nido non sempre si avrà a disposizione un documento diagnostico già stilato in questa forma e con questa titolazione:³ dal punto di vista normativo, il Profilo di Funzionamento dovrebbe essere redatto a partire dalla scuola dell'infanzia (si veda il Capitolo 3) ma questo non esclude che alcuni contesti territoriali maggiormente informati e proattivi possano già produrlo anche prima dei 3 anni. Questa parte è dunque compilabile in ogni caso desumendo le informazioni dalla documentazione diagnostica effettivamente in possesso, anche se richiama ancora la normativa precedente (Ministero dell'Istruzione, 2020).

Indicazioni metodologiche

Per compilare questa sezione è opportuno che l'équipe multidisciplinare prenda visione in modo congiunto del Profilo di Funzionamento o dei docu-

³ È necessario sottolineare come attualmente non siano ancora state elaborate da parte del Ministero della Salute delle linee guida per la stesura del Profilo di Funzionamento. In questa fase vi è dunque il rischio di avere dei PEI redatti su base ICF che partono però da un linguaggio e da un approccio diverso, rappresentato da quello che caratterizza i vecchi documenti programmatici, ovvero la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale. Inoltre vi può essere il rischio che il Profilo di Funzionamento non sia esattamente in linea con i modelli ministeriali, soprattutto in riferimento alle quattro dimensioni individuate (Cottini, Munaro e Costa, 2021).

menti quali la Diagnosi Funzionale e il Piano Dinamico Funzionale. Viene richiesto poi all'equipe di riportare sinteticamente gli elementi desunti da questi documenti che sono caratterizzanti la bambina o il bambino, considerando in particolare le dimensioni, che verranno dettagliate successivamente, sulle quali andrà previsto l'intervento e che dovranno essere analizzate nelle sezioni successive. La seconda parte della Sezione 2 richiede di segnalare altresì le dimensioni da definire nel PEI, indicando accanto a ciascuna se necessiti o meno di un'analisi nella fase di osservazione e conseguentemente richieda la realizzazione di specifici interventi dedicati. Se ne deduce che la fase di osservazione dovrà prendere in considerazione solo le dimensioni indicate nel Profilo di Funzionamento e selezionate nel riquadro indicato.

Dal nostro punto di vista l'osservazione dovrebbe sempre riguardare tutte le dimensioni in quanto è fondamentale definire specifici elementi per ogni dimensione citata — si ricorda infatti che è sempre necessario identificare anche i punti di forza e partire da essi — e progettare interventi per ciascuna di esse, in consonanza con l'idea che lo sviluppo della bambina o del bambino nei primi 3 anni di vita richiama uno sguardo complessivo ed evoca una forte correlazione tra le varie dimensioni. Questo significa che, mentre la bambina o il bambino vive un'esperienza, sta esercitando molte abilità differenti e sta apprendendo competenze a livelli diversi ma in un'ottica di costante interrelazione. Ad esempio, nel momento del pasto, esprime ed elabora diverse abilità: usando le posate, esercita la motricità fine e l'autonomia (dimensione C); stando con i pari e gli adulti, vive un importante momento di interazione, relazione e socializzazione (dimensione A), sviluppando abilità comunicative in termini di comprensione e di produzione (dimensione B); inoltre, ha la possibilità di apprendere il vocabolario legato al pasto (nomi dei cibi, delle posate, ecc.) e costruire la comprensione relativa alle regole e alle specifiche interazioni, ecc. (dimensione D). È quindi fondamentale progettare interventi che sappiano assumere la prospettiva teorica dello sviluppo della bambina e del bambino in termini di complessità in una logica di interazione costante e reciproca tra le diverse dimensioni dell'esperienza.

Sezione 4 «Osservazioni sul/sulla bambino/a per progettare gli interventi di sostegno didattico»

Struttura e contenuti

Il contributo delle educatrici e degli educatori nel processo di osservazione è fondamentale per la reale definizione dei punti di forza e di criticità di bambine e bambini, oltre che per delineare con chiarezza le caratteristiche

del contesto educativo: costoro hanno la possibilità di osservare i soggetti «in situazione», a contatto con i pari e con i compagni, impegnati in compiti nuovi e routinari, più o meno complessi, per l'effettuazione dei quali possono far riferimento a facilitatori umani o ambientali, generali o specificamente orientati a difficoltà particolari.

La Sezione 4 riguarda infatti le osservazioni condotte dal team educativo relative alle quattro dimensioni che sono inserite nel PEI ministeriale e che, in un'ottica di continuità, dovrebbero essere presenti anche nel PEI dedicato al nido (figura 4.3).

| | |
|--|-------------|
| 4. Osservazioni sul/sulla bambino/a per progettare gli interventi di sostegno didattico | |
| Punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici | |
| a. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione: | |
| b. Dimensione della comunicazione e del linguaggio: | |
| c. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento: | |
| d. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento: | |
| Revisione | Data: _____ |
| Specificare i punti oggetto di eventuale revisione | |

Fig. 4.3 La Sezione 4 del PEI.

Le quattro dimensioni (figura 4.3) che fanno riferimento a specifici costrutti teorici, brevemente richiamati nell'art. 7 del Decreto Legislativo 66/2017 e nelle Linee guida per il PEI (Ministero dell'Istruzione, 2020, pp. 19-20), sono di seguito riportate in dettaglio adottando la prospettiva bio-psico-sociale. La definizione delle quattro dimensioni presente nelle Linee guida è molto sintetica e riferibile ad abilità e competenze tipiche delle bambine e dei bambini più grandi, e non richiama esplicitamente il modello bio-psico-sociale.

La nostra scelta per definire in maniera maggiormente precisa le dimensioni del PEI è quindi richiamare le categorie dell'ICF-CY (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007) a esse correlabili e maggiormente significative per le bambine e i bambini sotto i 3 anni di età che partecipano al contesto del nido. Infatti,

l'uso delle categorie di ICF-CY appare utile per descrivere il funzionamento di bambine e bambini in modo articolato e completo. Quindi, le 4 dimensioni saranno indicate e collegate in modo esplicito con le componenti di Attività e partecipazione e in alcuni casi con le Funzioni corporee, in particolare le Funzioni mentali. Questa declinazione di maggiore dettaglio rispetto alle voci ICF non ha ovviamente pretesa di esaustività: sarà compito del lettore approfondire le voci di interesse per la progettazione educativa individualizzata consultando direttamente l'ICF-CY e descrivendo il funzionamento del soggetto.

DIMENSIONE A

«Dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione, per la quale si fa riferimento sia alla sfera affettivo relazionale — considerando ad esempio l'area del sé, le variabili emotivo-affettive dell'interazione, la motivazione verso la relazione consapevole e l'apprendimento — sia alla sfera dei rapporti sociali con gli altri, con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento — considerando ad esempio la capacità di rispettare le regole del contesto, di giocare/studiare/lavorare insieme agli altri, di condividere l'impegno, i tempi e i risultati comuni» (Ministero dell'Istruzione, 2020, p. 19).

La dimensione A richiama i contenuti della componente Attività e partecipazione, in particolare del Capitolo 7 relativo a «Interazioni e relazioni interpersonali», e riguarda l'esecuzione e l'azione dei compiti per le interazioni con le persone in un modo contestualmente e socialmente adeguato. Le categorie di interesse per descrivere il funzionamento della bambina e del bambino sono di seguito descritte.⁴

- Interazioni interpersonali semplici (d710)
 - Segnali sociali nelle relazioni (d7104, che include anche iniziare e/o mantenere interazioni sociali)
 - Contatto fisico nelle relazioni (d7105)
 - Differenziazione delle persone familiari e non (d7106)
- Interazioni interpersonali complesse (d720)
 - Formare delle relazioni (d7200)
 - Regolare i comportamenti nelle interazioni (d7202)
 - Interagire secondo le regole sociali (d7203)

⁴ Si noti come le categorie ICF siano organizzate gerarchicamente, come esposto nel Capitolo 2. Si ricorda che «d» identifica le categorie della componente Attività e partecipazione, mentre «b» le categorie della componente Funzioni corporee.

- Mantenere la distanza sociale (d7204)
- Entrare in relazione con estranei (d730)
- Relazioni sociali informali (d750)
 - Relazioni informali con amici (d7500)
 - Relazioni informali con i pari (d7504)
- Relazioni familiari (d760)
 - Relazioni figlio-genitore (d7601)
 - Relazioni tra fratelli (d7602)
 - Relazioni nella famiglia allargata (d7603)

Anche alcune categorie del Capitolo 2 «Compiti e richieste generali» sono relative alla dimensione A, poiché riguardano la regolazione del proprio comportamento e delle emozioni in modo appropriato e coerente in risposta a situazioni, persone o esperienze nuove.

- Controllare il proprio comportamento (d250)
 - Accettare le novità (d2500)
 - Rispondere alle richieste (d2501)
 - Relazionarsi alle persone o alle situazioni (d2502)
 - Agire in modo prevedibile (d2503)
 - Adattare il livello di attività (d2504)

Anche il Capitolo 8 «Aree di vita principali» presenta delle categorie che sono di interesse per la dimensione A del PEI in quanto riguardano lo svolgimento dei compiti e delle azioni necessarie a bambine e bambini sotto i 3 anni di età per impegnarsi ed essere coinvolti nei processi legati alla vita prescolastica in cui sono inseriti. In questo capitolo compare anche la dimensione del gioco, intesa come impegno prolungato e intenzionale.

- Istruzione prescolastica (d815)
- Vita prescolastica e attività connesse (d816)
- Coinvolgimento nel gioco (d880)

Infine, il Capitolo 9 «Vita sociale, civile e di comunità» sembra rilevante in quanto riguarda le azioni e i compiti richiesti per impegnarsi nella vita sociale fuori dalla famiglia, in aree della vita comunitaria, civile, sociale. In particolare è possibile richiamare, al fine di costruire l'osservazione della bambina o del bambino, le seguenti categorie.

- Ricreazione e tempo libero (d920)
 - Gioco (d9200)
 - Arte e cultura (d9202)
 - Socializzazione (d9205)

La dimensione A richiama anche aspetti del funzionamento afferenti alle Funzioni corporee in particolare in relazione alle «Funzioni mentali» (Capitolo 1) che supportano l'interazione e lo sviluppo della relazione con l'altro, e nello specifico alle «Funzioni mentali globali».

- Funzioni dell'orientamento (b114)
 - Orientamento rispetto alla persona, ovvero la consapevolezza della propria identità e di quella degli individui circostanti (b1142)
- Funzioni emozionali (b152)
 - Appropriatazza dell'emozione (b1520)
 - Regolazione dell'emozione (b1521)
 - Gamma di emozioni (b1522)
- Funzioni dell'esperienza del Sé e del tempo (b180)
 - Esperienza del Sé (b1800)
 - Immagine corporea (b1801)
 - Esperienza del tempo (b1802)

DIMENSIONE B

«Dimensione della comunicazione e del linguaggio per la quale si fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi; si considera anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati» (Ministero dell'Istruzione, 2020, p. 20).

La dimensione B chiama in causa alcune categorie della componente Funzioni corporee, inserite nel Capitolo 1 «Funzioni mentali», in particolare le «Funzioni mentali specifiche».

- Funzioni dell'attenzione (b140)
 - Condivisione dell'attenzione (b1403)
- Funzioni mentali del linguaggio (b167)
 - Ricepire il linguaggio verbale, dei segni e/o gestuale (b1670)
 - Espressione del linguaggio verbale, dei segni e/o gestuale (b1671)

Rispetto alla componente Attività e partecipazione, è necessario prendere in considerazione alcune categorie del Capitolo 1 «Apprendimento e applicazione delle conoscenze» riguardanti l'apprendimento, l'applicazione delle conoscenze acquisite, il pensare, il risolvere problemi e il prendere decisioni.