

Il contributo del linguaggio grafico nella formazione del docente inclusivo nella scuola dell'infanzia

Mirca Montanari*

Riassunto: La scuola dell'infanzia, nell'assumere la funzione fondamentale di porre le basi per realizzare efficaci pratiche e processi inclusivi, promuove la progettazione di contesti di apprendimento che valorizzino il linguaggio grafico come *medium* educativo d'elezione rispetto alle originali manifestazioni emotivo-affettive, alle singolari modalità comunicative e alle peculiari tendenze psico-motorie di ogni bambino. In tale prospettiva, la dimensione della formazione dei docenti risponde alla necessità di acquisire competenze inclusive per individuare e proporre buone prassi dove il linguaggio grafico, nella sua varietà espressiva, rappresenta una fertile risorsa per comprendere maggiormente coloro che vengono educati in un contesto ludico-esperienziale costruito *ad hoc* per tutti i bambini, compresi quelli con bisogni speciali.

Parole chiave: scuola dell'infanzia, docente inclusivo, linguaggio grafico, relazione educativa, cura educativa.

English title: The contribution of the graphic language to the training of the inclusive teacher in pre-schools.

Abstract: In assuming the fundamental function of laying the foundations for effective inclusive practices and processes, the pre-school promotes the design of learning contexts that enhance the graphic language as an excellent educational medium with respect to the original emotional-affective manifestations, the singular communication modes and the peculiar psycho-motor tendencies of each child. In this perspective, teacher training responds to the need to acquire inclusive skills in order to identify and propose good practices where graphic language, in its expressive variety, represents a fertile resource to better understand those who are educated in a playful-experiential context built *ad hoc* for all children, including those with special needs.

Keywords: pre-school, inclusive teacher, graphic language, educational relationship, educational care.

1 La formazione dei docenti inclusivi nella complessità dei contesti scolastici

È considerazione ormai assodata che l'epoca contemporanea, plasmata dalla rivoluzione digitale (Benanti, 2020; Elliot, 2021; Balbi, 2022; Pasta *et al.*, 2022) e dall'economia della conoscenza (Consiglio europeo, 2000; UNESCO, 2005; Stiglitz *et al.*, 2018), si caratterizzi per profonde fragilità, paure e disagi, sia individuali sia collettivi, che si riflettono inevitabilmente nelle relazioni educative con tutto il loro carico di criticità e di aspettative presenti e future, connotate da toni incerti e imprevedibili. L'ipercomplessità dei contesti sociali e scolastici attuali (Persi, Montanari, 2022) richiede una continua riflessione critica che chiama

* Università della Tuscia. Email: m.montanari@unitus.it



in causa il ruolo e la formazione del docente quale figura professionale in grado di interpretare, leggere, comprendere, analizzare e valutare la pluridimensionalità delle situazioni educative. Nella complessa professionalità dell'insegnante entrano in gioco, oltre alle competenze quali costrutti di base della sua formazione, ulteriori elementi fondanti. Come sostiene opportunamente Baldacci (2023),

[...] occorre evidenziare anche il ruolo della consapevolezza storico-culturale che deve innervare l'insegnamento. Una consapevolezza epistemologica in merito all'attuale dinamica sociale dei saperi. Una consapevolezza psico-sociale circa l'odierna identità dei soggetti destinatari dell'insegnamento. Una consapevolezza storico-pedagogica circa il significato e la funzione della scuola nella società d'oggi. Questi differenti aspetti convergono nella consapevolezza del proprio ruolo professionale, del senso che questo riveste. Ed è solo dalla consapevolezza del significato civico del proprio lavoro che può derivare un'autentica motivazione all'impegno professionale (p. 10).

Chiamato a imparare a considerare la complessità degli aspetti, dei cambiamenti e delle trasformazioni dei contesti formativi, secondo una visione sistemico-relazionale, l'insegnante, sia quello curricolare sia quello specializzato, è interessato ad affinare un democratico ed equo sguardo inclusivo mediante la valorizzazione dell'eterogeneità delle differenze e delle diversità presenti nelle aule di ogni grado di scuola. Lo sviluppo e la diffusione della cultura inclusiva vengono, altresì, veicolati da quei docenti che concepiscono la diversità come un valore per tutti, non considerandola esclusivamente come condizione tramite cui la persona sia adatta al contesto, ma come dimensione in grado di modificare il rapporto istituito/istituente affinché l'istituente – l'istituzione scolastica *ab origine* – sia in grado di accogliere l'intervento dell'istituente – azioni e pratiche educative trasformative (Bocci, 2020).

L'utilizzo di strumenti, di risorse e di metodologie inclusive (d'Alonzo *et al.*, 2023a) consente a una pluralità di alunni con differenti stili di funzionamento di partecipare e di migliorare le proprie esperienze di apprendimento (Canevaro *et al.*, 2014; Cottini, 2017), dove *ogni bambino ci mette del suo* (Comune di Pesaro, 2023). L'esperienza scolastica di un alunno con bisogni speciali non è solo un'occasione di crescita e di evoluzione riferita a sé stesso, ma anche una fertile opportunità per promuovere e rinforzare comportamenti cooperativi e collaborativi presenti nei bambini. Un contesto di sezione realmente inclusivo tende a facilitare prassi cooperative che si strutturano radicalmente nei vissuti quotidiani degli allievi.

Nell'intento di essere un attore consapevole e attivo del processo di cambiamento, il docente inclusivo «professionista capace di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato» (EU, 2012, p. 8), è intenzionalmente proiettato a creare un contesto scolastico dove i processi di insegnamento-apprendimento si intrecciano all'interno di un sistema flessibilmente adattivo, orientato a garantire l'uguaglianza dei diritti e il riconoscimento del valore della diversità, inserendosi in una visione più ampia di pluralità di valori e di giustizia sociale (Benadusi *et al.*, 2022; Nagel, 2023).

La consapevolezza formativa ed esperienziale dell'insegnante inclusivo, nell'analizzare criticamente situazioni e fatti che possono sfuggire all'attenzione comune, è in grado di modificare e di rinnovare in modo creativamente evolutivo

modelli e abitudini scolastiche consolidate, in nome di un agire educativo riflessivo (Schön, 1993) teso a promuovere negli alunni l'adesione e la partecipazione sociale alla vita d'aula. Di fronte alla vasta eterogeneità degli scenari scolastici, il docente inclusivo, oltre a conoscenze tecniche e culturali specifiche, necessita di mettere in atto competenze trasversali per il governo dei processi complessi: capacità di analisi delle informazioni, inferenza dei dati di contesto, pensiero critico e laterale, autonomia e coerenza decisionale, regolazione emotiva, proattività e creatività nell'individuazione di soluzioni innovative. In riferimento alla natura dei compiti professionali, molte delle problematiche e delle difficoltà che ogni insegnante deve affrontare quotidianamente sono complesse e "mal definite" in quanto composte da variabili, non tutte conosciute, collegate tra loro da relazioni e connessioni non sempre note.

Questo rende difficile, e alquanto discutibile, adottare azioni progettuali, strategie *standard* e preconfezionate, perché ogni alunno necessita di un approccio personalizzato e differenziato (d'Alonzo, 2017), di un adattamento graduale e costante che tenga conto della complessità dei fattori che influenzano e/o arricchiscono il suo profilo di funzionamento e l'analisi del contesto. La pluridimensionalità di tali elementi richiede al docente inclusivo la capacità di analizzarli e di comprenderli mediante la sperimentazione di rinnovate e rivitalizzate strategie didattiche (d'Alonzo *et al.*, 2023b) rivolte ad affrontare le molteplici sfide quotidiane e l'adozione di una *forma mentis* aperta, flessibile, capace di modularsi creativamente nell'affrontare situazioni sfidanti e/o mal poste per trovare efficaci e performanti soluzioni ai sempre più mutevoli contesti educativi.

Non potendo più prescindere dall'individuazione e dalla formulazione didattica di risposte formative differenziate, speciali, non omologanti rivolte alle differenti narrazioni di ogni alunno appartenente ad un determinato gruppo-classe, il pensare e l'agire pedagogico inclusivo tendono ad evitare il ricorso, per certi versi riduttivo, ad approcci iperspecialistici e ipertecnologici quali presupposti che possono mettere a rischio la postura identitaria della persona. La ricerca di un agire educativo, inteso come complesso di pratiche intenzionate rivolte a positivi cambiamenti di prospettive, richiede una strategica promozione e adozione di *setting*, di linguaggi e di strumenti didattico-educativi in grado di modificare virtuosamente i contesti (Canevaro *et al.*, 2022). Il costante e necessario rimodellamento di spazi, di tempi, di modalità organizzative e di istanze progettuali da parte dei docenti inclusivi risulta, così, funzionale alle speciali esigenze formative di tutti e di ciascun alunno affiancate da saperi, da comportamenti e da stili comunicativi, da scelte relazionali che producono benessere, partecipazione, condivisione e rigenerazione in aula, in un'ottica di sostenibilità educativa (Dovigo *et al.*, 2019). In tal senso, l'azione e il processo formativo assumono, perciò, un ruolo fondamentale nel rinnovare e ripensare le pratiche di insegnamento-apprendimento, sin dalla scuola dell'infanzia, nell'elaborare e nell'interpretare le esperienze didattiche, sempre più eterogenee e complesse, nel ricercare, nel comprendere la pluralità dei significati relativi ai vissuti, alle relazioni e nel costruire conoscenze, per favorire la

partecipazione di tutti, senza esclusioni e/o marginalizzazioni secondo il modello di una “scuola di prima classe” (Schleicher, 2020).

② Il docente come promotore di azioni di cura inclusive nella scuola dell’infanzia

Il docente di scuola dell’infanzia, quale agente inclusivo di cura, svolge un ruolo cruciale all’interno della vita di sezione, sempre più caratterizzata dalla proliferazione di nuovi bisogni formativi e dalla vasta gamma di categorie di differenze e di diversità che richiedono funzionali risposte pedagogico-didattiche (Montanari, 2020). Nel costante impegno verso la promozione dell’*inclusive education* (ONU, 2006; Medeghini *et al.*, 2011), l’insegnante di tale grado scolastico si propone di progettare azioni di cura inclusive allo scopo di valorizzare le tipologie di “funzionamento umano” di ogni bambino in età prescolare, specie di quelli che presentano vulnerabilità e difficoltà di varia natura (OMS, 2002).

L’*habitus* professionale inclusivo del docente viene, quindi, rinforzato da una rigorosa formazione che contempla pratiche di cura e di aiuto tese a riconoscere, a leggere e ad accogliere la fragilità, le problematiche e gli smarrimenti dei piccoli alunni secondo una logica di reciprocità basata sull’attenzione, sulla sensibilità, sull’apertura fiduciosa e sulla costruzione di un progetto di vita (Canevaro *et al.*, 2021; Ianes *et al.*, 2021) costellato di opportune, appaganti ed efficaci prospettive, sin dalla scuola dell’infanzia (Montanari, 2014).

Nel ripensare e nel rinnovare le pratiche scolastiche in ottica inclusiva, l’insegnante orienta intenzionalmente il suo agire educativo verso una dimensione di cura che «dà forma all’essere, che agisce» (Mortari, 2017, p. 93), arricchendo di profondità l’incontro con/dell’Altro. La relazione educativa che accompagna con quotidiana gradualità i bambini nel loro percorso evolutivo è attraversata dalla responsabilità adulta di prendersi cura e di preoccuparsi di creare spazi e luoghi affettivi protetti di ascolto, di fiducia e di attenzione a loro dedicati nei quali sperimentare attivamente i linguaggi infantili. I differenti profili di cura educativa nella scuola dell’infanzia si sostanziano nella realizzazione di una progettazione didattica che tiene conto dei bisogni speciali, delle individuali forme di apprendimento e di interesse quali risorse che facilitano la partecipazione degli alunni, a prescindere dalle singole vulnerabilità e difficoltà, cogliendo anzi nelle differenze e nelle diversità un prezioso valore aggiunto a vantaggio di tutta la sezione (Amatori *et al.*, 2022).

La capacità progettuale trasformativa del docente inclusivo è fondata soprattutto sull’adozione di uno sguardo di cura teso a sviluppare le competenze di ascolto, di accompagnamento, di interazione partecipata, di mediazione relazionale generate dalla capacità di osservare attentamente e di incoraggiare, sostenere i bambini nella loro crescita, particolarmente esposta a smarrimenti e problematiche di varia natura, soprattutto a seguito degli eventi pandemici (Vicari *et al.*, 2021).

Comprendere appieno i linguaggi dell'alterità, le sofferenze, i disagi e le difficoltà degli alunni (Canevaro, 2015) significa fare riferimento al contesto di vita di ognuno verso cui rivolgere una delicata cura educativa, non certo esente da problematiche inattese e da interrogativi da affrontare e/o risolvere. La sensibile attenzione verso gli allievi che manifestano vissuti di vulnerabilità, di marginalità e di debolezza vitale coinvolge l'insegnante di scuola dell'infanzia nei processi di cura rivolti alla complessità delle trame esistenziali infantili impegnandosi su due fronti paralleli.

Da un lato, l'intervento del docente inclusivo è focalizzato sul bisogno speciale del singolo, in maniera diretta sulle sue difficoltà e potenzialità, mirando ad eliminare le barriere e a predisporre un contesto facilitante (OMS, 2002). Dall'altro, le azioni di cura si rivolgono al contesto sociale di riferimento, trasferendo al gruppo dei pari schemi di azione, strategie, competenze relazionali, interpersonali, comunicative, pro-sociali dal profilo realmente inclusivo (Gaspari, 2021). Affinché i percorsi didattici siano effettivamente significativi (non solo in senso dichiarativo), lo sguardo prospettico dell'insegnante è rivolto ad assumere una postura di cura autentica di fronte alla complessità delle scelte progettuali, a tenere conto di molteplici modalità di fare scuola che contempla l'utilizzo virtuoso della pluralità dei linguaggi dei bambini, di cui quello grafico rappresenta una fertile fonte di riflessione educativa, a valutare l'efficacia di strumenti e di risorse in relazione ai contesti formativi comuni per realizzare e attivare itinerari coerenti e attenti alle differenze. Il valore della progettazione inclusiva di/per tutti rappresenta una concreta occasione di sensibilizzazione alle differenze e alla diversità, sia nella scuola sia nella società, avvalorata da un agire educativo e formativo basato sulla cura in grado di favorire l'incontro, il confronto e il reciproco arricchimento generato da azioni umane progressiste (Bocci, 2021).

③ Il linguaggio grafico come linguaggio formativo inclusivo

Il linguaggio grafico-simbolico-artistico rappresenta un imprescindibile strumento in grado di affinare le competenze di cura e di relazione del docente di scuola dell'infanzia necessarie alla sua formazione, sia iniziale che permanente. Nel ricevere e nell'intuire la forza pulsionale del mondo infantile, tale peculiare linguaggio supporta lo sviluppo delle abilità naturali di ogni bambino, alimentando interesse, spontaneità, immaginazione e incoraggiando l'espressione delle potenzialità dei soggetti in crescita. Il grafismo infantile, con i suoi multidimensionali spazi espressivi, è un potente mezzo per comunicare, per descrivere e narrare gli affetti, gli stili relazionali e le spinte motivazionali che costellano il mondo interiore dei piccoli alunni. Basato prevalentemente sulla comunicazione non verbale, esso assume una natura formativa inclusiva orientata a valorizzare l'adesione, il coinvolgimento e la spontaneità emotivo-affettiva di ogni bambino in relazione a contesti sociali e scolastici capaci di saper *intrecciare ordinarietà e specialità* (Ianes, 2022; Sannipoli, 2022).

Le multiformi e creative forme dell'espressività grafica, esplorate prevalentemente in contesti didattici laboratoriali, conducono il docente della scuola prescolare, nel suo ruolo di osservatore-educatore partecipe delle originali creazioni che ogni piccolo alunno produce, ad acquisire preziosi elementi conoscitivi relativi al riconoscimento e all'accoglienza delle differenze, destinati all'implementazione di una progettazione didattica realmente inclusiva (Demo *et al.*, 2021). L'impegno, lo sforzo e il piacere di tracciare linee, punti, forme chiuse-aperte, macchie su un foglio e/o materiale di utilizzo quotidiano, derivato dall'esplorazione attiva del mondo dei segni, consente al bambino della scuola dell'infanzia di acquisire una vivace capacità rappresentazionale tramite la realizzazione e la produzione di immagini e rimandi simbolici. Nell'esprimersi con l'immediatezza del mezzo iconico, il piccolo alunno ricerca, sperimenta e riproduce forme e simboli rappresentativi dell'oggetto, della situazione, del contesto che intende disegnare e di cui desidera che rimanga traccia visibile e trasmissibile. Il sistema simbolico dei segni grafici offre la possibilità di comunicare messaggi, conoscenze, emozioni, ansie, bisogni, paure, tensioni, entusiasmi e vissuti gratificanti che fanno intrinsecamente parte del mondo infantile e che sono diretti a suscitare empatia, vicinanza, comprensione e lettura critica da parte dei docenti dello stile espressivo e della libera soggettività dei propri alunni.

Non bisogna dimenticare che il segno è caratterizzato dall'essere innanzitutto una traccia "grafica" – l'antico verbo greco *grápho* ci porta alla scrittura, al disegno, ma anche all'incidere, allo scolpire, in sostanza al lasciare un segno attraverso la sua incisione – e che, perché tale, è graffiante, "graffia", incide un qualche supporto su cui l'attività neuromotoria deputata alla costruzione del segno, grazie all'uso della raffinata articolazione sinergica dei muscoli del braccio, della mano e delle dita, consente al singolo di lasciare un solco, un'incisione, un'orma, una sua impronta esistenziale e vitale: lì è passato, narra di sé, si racconta, anche se la forma linguistica del racconto, al di là delle intenzioni manifeste e dei segnali volutamente codificati, non è quella canonica, razionale, immediatamente comprensibile (Travaglini, 2019, p. 11).

L'educazione passa anche attraverso l'espressione grafica che genera creatività, apertura al nuovo, opportunità di manifestazione di sé e dei propri affetti, fattori derivati da un'esperienza sensoriale e percettiva che si pone tra il corporeo e lo psichico. In tal senso, le preziose informazioni derivate dal materiale grafico permettono di facilitare la relazione tra docente e alunni, la possibilità di imparare ad apprendere dalla vita in aula nella consapevolezza che ogni espressione grafomotoria rappresenta un mondo a sé da svelare e da far emergere con sensibilità e attenzione educativa. Mediante l'essere in relazione, il docente apprende e comprende come modularsi verso l'eterogeneità delle differenze presenti in sezione nel tentativo di sintonizzarsi emotivamente con i bambini che gli sono stati affidati. Ad esempio, di fronte a manifestazioni improntate alla vivacità, alla curiosità e all'esuberanza che possono portare il bambino ad aver bisogno di esprimersi e di far emergere la sua spinta creativa, l'insegnante inclusivo si pone l'obiettivo educativo di aiutarlo a canalizzare al meglio le sue tendenze valorizzando le sue

risorse. Nei casi in cui, invece, predomini la riservatezza, la ricchezza immaginativa interiore, la sensibilità e l'attenzione selettiva il docente ha la possibilità di avvicinare con delicatezza il bambino introverso per coinvolgerlo in attività destinate al piccolo gruppo, fino al punto che la gradualità delle esperienze educative stimoli il desiderio della manifestazione di sé in armonia con le proprie tendenze (Zucchi, 2023).

In tal senso, è fondamentale proporre attività educative nelle quali i bambini possano esprimere in modo ludico e divergente la loro natura tramite il gesto grafico quale impronta singolare, originale e informale della narrazione esistenziale e della pluralità dei bisogni educativi di tutti i bambini, nessuno escluso. Dall'auto-espressione grafica spontanea in età prescolare è, quindi, possibile ricavare informazioni e indicazioni relative alla complessità delle situazioni evolutive infantili, per realizzare concreti e mirati interventi educativi, da condividere anche con i genitori e le altre figure educative di riferimento, tesi a favorire i processi di apprendimento, di libera scelta e di autodeterminazione (Cottini, 2016).

Nell'ottica della promozione di contesti educativi inclusivi, viene descritta, senza alcuna pretesa di esaustività, una sintetica traccia di Unità di Apprendimento (d'ora in poi UDA) realizzata nella scuola dell'infanzia, come testimonianza di una fra le numerose e possibili esemplificazioni didattiche che coinvolgono l'educazione grafico-simbolica. Nel caso specifico, l'UDA si svolge in un ambiente di apprendimento ispirato al modello dell'*outdoor education* quale prospettiva educativa maggiormente vicina ai bisogni infantili di esplorazione, di scoperta, di conoscenza, di autonomia, di empatia e di coinvolgimento con la natura (Bortolotti, 2019). Nel promuovere buone prassi inclusive rivolte alle differenze e alle diversità, la scuola prescolare si impegna a ri-pensare, ri-cercare, ri-creare, ri-rinnovare percorsi e traiettorie, sia dentro che fuori l'aula, affinché ogni bambino si senta accolto, possa apprendere con i propri ritmi e attitudini (Zavalloni, 2008) e possa concretamente partecipare alla vita scolastica, sperimentando un'organizzazione flessibile e funzionale dei tempi, degli spazi, delle risorse e dei modelli progettuali inclusivi di natura accessibile, partecipativa, plurale, flessibile e universalmente tesi a ridurre eventuali barriere e ostacoli al raggiungimento del successo formativo (Cottini, 2019).

L'obiettivo, quindi, dell'UDA proposta (fig. 1) è quello di potenziare contesti educativi dove il bambino venga considerato un soggetto attivo e autonomo nel processo di creazione ed esplorazione grafica, al fine di alimentarne il genuino interesse e di potenziarne la ricerca espressivo-immaginativa, in nome di un'intenzionalità progettuale "calda" propria di una scuola aperta e attiva. Le attività *en plein air* costituiscono una fertile opportunità educativa in grado di favorire prassi didattiche facilitanti ed eque, in modo da raggiungere il maggior numero di alunni.

Fig. 1: Esempio di UDA ispirata al modello dell'*outdoor education*

Titolo: <i>Un mare d'arte</i>
Destinatari: alunni di scuola dell'infanzia (sezione eterogenea)
Tempi di realizzazione: secondo quadrimestre (mesi maggio-giugno)
Modelli educativi di riferimento: <i>Universal Design for Learning</i> (CAST, 2018); <i>La pedagogia della lumaca</i> (Zavalloni, 2008); <i>Outdoor education</i> (Antonietti, 2019). L'attenzione posta ad una pedagogia più lenta, della "lumaca" (Zavalloni, 2008), ossia con ritmi di apprendimento distesi, senza rigidi orari da seguire e una <i>routine</i> prestabilita da rispettare rigidamente, nel rispetto del tempo necessario ad ognuno, consente una personalizzazione dei percorsi di apprendimento di bambini e educatori e il coinvolgimento nei molteplici campi di esperienza, creando un modello educativo più vicino alle esigenze del mondo dell'infanzia anche tramite l'adozione di esperienze ecologiche di <i>outdoor education</i> , basate su una progettazione sostenibile (Antonietti, 2019) e universale (CAST, 2018).
Campi di esperienza: Il sé e l'altro; immagini, suoni e colori
Obiettivi d'apprendimento Il sé e l'altro: <ul style="list-style-type: none"> – Cooperare e interagire positivamente con gli altri nel rispetto delle diversità e delle differenze – Sviluppare interesse e rispetto per la natura, l'ambiente e gli esseri viventi Immagini, suoni e colori: <ul style="list-style-type: none"> – Utilizzare in maniera creativa i vari materiali a disposizione – Saper rappresentare le esperienze vissute mediante differenti linguaggi (grafico-pittorico, iconico, motorio, linguistico, sensoriale-percettivo, artistico ecc.)
Metodologie: gioco, didattica laboratoriale, <i>peer tutoring</i> Strumenti: Lim Spazi: aula laboratorio, spazi naturali (spiaggia) Materiali: strutturato e non strutturato, di facile consumo e di riciclo Risorse: gruppo-sezione, docenti curricolari e specializzati, personale non docente, tirocinanti, educatori e genitori
Episodi formativi 1. <i>Arriva Nettuno</i> Al fine di creare un clima di sezione favorevole ad esperienze attive di apprendimento in cui hanno un ruolo fondamentale materiali, stimoli e pretesti educativi, viene introdotto il personaggio di Nettuno, come mediatore didattico, realmente presente in sezione. Nettuno porta ai bambini una pluralità di materiali propedeutici all'espressione creativa: libri e audiolibri di varie dimensioni e materiali

(libri tattili, pop-up, libri per immagini ecc.), riproduzioni di opere d'arte famose sul mare.

Attività:

- Fruizione libera del materiale didattico offerto da Nettuno dopo la sua presentazione e la recita della filastrocca del mare

«Mare di onde, mare di mare
se tu mi culli sto qui ad abitare.

Mare di cielo, mare di sabbia
se tu mi abbracci mi passa la rabbia.

Mare di sole, mare di fuoco
se tu mi scaldi sto qui ancora un poco.

Mare di aria, mare di vento
se tu mi parli sono contento» (Giarratana, 2008, p. 28).

— Attività di *circle time*: i bambini condividono emozioni e idee sulla possibilità di uscire dalla propria sezione come spazio limitato scoprendo ed esplorando, in modo ludico-creativo, luoghi aperti nella natura.

2. Alla scoperta del mare!

Lo spazio della spiaggia può essere considerato come un ambiente didattico che, grazie al potenziamento della relazione con la natura, consente di esperire attività educative di tipo percettivo-sensoriale che garantiscono il coinvolgimento dei bambini in ogni dimensione formativa (cognitiva, motoria, affettiva e relazionale).

Attività:

— Nettuno accompagna i bambini in spiaggia invitandoli all'esplorazione e alla condivisione dell'ambiente naturale aperto, secondo tempi e modalità individuali.

— L'insegnante videodocumenta l'esperienza ludica del contatto e del pasticciamento con gli elementi del mare (acqua, sabbia, conchiglie, granchi, alghe, ciottoli, legnetti, canne ecc.).

— I bambini si recano a scuola dove fruiscono della visione del video alla LIM che sarà oggetto di domande stimolo sul rispetto per la bellezza della natura e sulla riflessione sugli aspetti emotivo-affettivi del percorso svolto.

3. Un mare da dipingere

Viene allestito un laboratorio grafico-espressivo negli spazi della sezione allo scopo di valorizzare l'uso del linguaggio grafico, nella sua pluridimensionalità, incoraggiare la partecipazione attiva e l'esplorazione ludico-creativa.

<p>Attività</p> <ul style="list-style-type: none"> – L’insegnante dispone sul pavimento grandi fogli bianchi su cui i bambini possono utilizzare i colori secondo le tecniche espressive e creative che preferiscono (colori a tempera, a dita, a cera, spugnette, china, acquerelli, carta velina, materiale di recupero ecc.). – Gli alunni vengono invitati a riprodurre, in modo personalizzato, per piccoli gruppi, le opere d’arte sul mare consegnate da Nettuno («L’onda» di P. Gauguin, «Impression, soleil levant» di C. Monet, «Fishing boats at sea» di V. Van Gogh, «La grande onda» di K. Hokusai ecc.) utilizzando differenti strumenti e materiali. – Le rappresentazioni creative realizzate saranno utilizzate per abbellire la sezione e per riflettere sulla conoscenza e sul rispetto di tutte le forme della natura e del vivere insieme.
<p>Documentazione: diario di bordo del docente, video e fotografie, elaborati prodotti dagli allievi, pubblicazione del rapporto dell’esperienza educativa sul sito della scuola.</p>
<p>Valutazione</p> <ul style="list-style-type: none"> – iniziale: analisi dei prerequisiti e dei bisogni formativi di ciascun bambino tramite l’osservazione; – formativa: osservazione sistematica in merito all’impegno, all’interesse, alla partecipazione, al contributo personale durante le attività; – finale: valutazione dei progressi rispetto alla situazione iniziale, della personalizzazione degli oggetti didattici creati, della comprensione della consegna, dell’autovalutazione da parte degli alunni.

4 Conclusioni

In un’epoca caratterizzata dall’ipercomplessità dei contesti sociali, educativi, economici, politici, digitali, sanitari, ambientali, il ruolo e la formazione del docente richiedono una profonda consapevolezza storico-culturale, epistemologica e pedagogico-sociale. La necessità di formare docenti consapevoli delle sfide, dei rischi e delle opportunità della contemporaneità, capaci di promuovere pratiche di cura e di educazione significative, impegnati ad utilizzare strumenti inclusivi come il linguaggio grafico-simbolico e intenzionalmente orientati ad adottare una progettazione didattica per tutti e per ciascuno, assume un impatto fondamentale nello sviluppo cognitivo, affettivo-emotivo e relazionale dei bambini che frequentano la scuola dell’infanzia. Il docente inclusivo, quale significativo *coach* dei processi d’inclusione, prende atto del potenziale trasformativo del linguaggio grafico quale elemento caratterizzante la sua formazione professionale e performante strumento di insegnamento-apprendimento nella scuola prescolare.

Tale consapevolezza pedagogica, nel consentire l'utilizzo didatticamente creativo e artistico dell'espressività grafico-simbolica, favorisce l'accesso a forme di comunicazione aperte alle infinite configurazioni dei bambini, incrementando la ricerca e l'esplorazione della dimensione personale e narrativa di ogni identità infantile secondo i principi di un universo educativo dove ogni talento può essere riconosciuto e affermato (Ianes, Demo, 2023).

La prospettiva della scuola dell'infanzia, concentrandosi sulla fioritura dell'essere (Mortari, Ubbiali, 2019), sollecita, prepara e accompagna, in modo sostenibile, la realizzazione e la promozione di esperienze educative di elevata qualità per ogni alunno destinatario di interventi formativi e di azioni didattiche plurali e partecipate che, avvalendosi dei *cento linguaggi dei bambini* (Edwards et al., 2014), fanno la differenza in termini inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Amatori G., Maggolini S., Macchia V. (a cura di) (2022). *Pensare in grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Antonietti M. (2019). Esperienze educative all'aperto e inclusion. Una revisione sistematica. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusion scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 76-102). Milano: FrancoAngeli.
- Balbi G. (2022). *L'ultima ideologia. Breve storia della rivoluzione digitale*. Roma-Bari: Laterza.
- Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *LLL*, 19 (42), pp. 7-13.
- Benadusi L., Giancola O. (2022). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benanti P. (2020). *Digital Age. Teoria del cambio d'epoca. Persona, famiglia e società*. Milano: San Paolo.
- Bocci F. (2020). L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M.C. Rossiello (a cura di), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità* (pp. 143-168). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituyente di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, pp. 97-108.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Gianni M., Calligari L. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.

- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.
- Comune di Pesaro (2023). *Convegno “Ogni bambino ci mette del suo. Accogliere e sostenere i processi di apprendimento”*. Pesaro 22-23 settembre 2023.
- Consiglio Europeo Lisbona, 23 e 24 marzo 2000. *Conclusioni della Presidenza*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- d’Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l’inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d’Alonzo L., Giaconi C., Zurru A.L. (2023a). *Didattica speciale per l’inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- d’Alonzo L., Giaconi C., Zurru A.L. (2023b). *Didattica speciale per l’inclusione: prospettive innovative*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo H., Seitz S. (2021). Principi per una progettazione didattica inclusiva. *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 96-107.
- Dovigo F., Pedone F. (2019). *I Bisogni Educativi Speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Parma: Junior.
- Elliot A. (2021). *La cultura dell’intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Torino: Codice Edizioni.
- EU-Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Giarratana S. (2008). *Amica Terra*. Bologna: Fatatrac.
- Ianes D., Fogarolo F., Cramerotti S. (a cura di) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., Fornasa W. (2011). *L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.

- Montanari M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, XV (2), 91-105.
- Mortari L., Ubbiali M. (2019). Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico. *MeTis*, 9 (2), 167-186.
- Nagel T. (2023). *I paradossi dell'uguaglianza. Una proposta non utopica di giustizia sociale*. Milano: Edizioni Società aperta.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Onu (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabi-lita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documenti/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). *Crescere Onlife*. Brescia: Scholè.
- Persi R., Montanari M. (2022) (a cura di). *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità. Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*. Pisa: ETS.
- Sannipoli M. (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schleicher A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: il Mulino.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Stiglitz J.E., Greenwald B. (2018). *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Torino: Einaudi.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- UNESCO (2005). *Toward knowledge societies*. UNESCO World Report. Conde-sur-Noireau, France: Imprimerie Corlet.
- Vicari S., Di Vara S. (a cura di). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Zavalloni G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI.
- Zucchi I. (2023). *Grafologia Uomo e Natura. Il gesto grafico lascia un segno che esprime la sua natura umana*. Roma: Alpes.

