

Pratiche educative per i servizi di prima e seconda infanzia. L’Outdoor Education e la dimensione inclusiva

Simona Perfetti

Abstract – Today we need to study inclusive educational practices that orient children to participate in real life dimensions. Outdoor Education (OE), which is becoming more widespread in kindergartens and kindergartens (0-6 years), is an educational method that brings learning and outdoor life closer together. Outdoor Education allows children to experience direct contact with animals, plants, respecting nature and others. The natural environment becomes co-star of the educational action because it is valued both the motivation of all children to learn, and the need for children to explore reality. Nature can become an important ally in educating children with disabilities and with typical development to take care of themselves and others.

Riassunto – Oggi è necessario riflettere su pratiche educative inclusive in grado di orientare bambine e bambini verso una piena partecipazione alle dimensioni della vita reale. L’Outdoor Education (OE), che si sta diffondendo maggiormente nei nidi e nelle scuole dell’infanzia (0-6 anni), si presenta come un metodo educativo che riavvicina i tempi dell’apprendimento con quelli della vita all’aperto. L’educazione all’aperto spinge i bambini a vivere il contatto diretto con gli animali, con le piante, orientandoli a rispettare la natura, gli altri e a sperimentare esperienze nuove. L’ambiente naturale si pone a tutti gli effetti come co-protagonista dell’azione educativa poiché, in tale ambiente, viene valorizzata sia la naturale motivazione di tutti i bambini ad apprendere, sia il loro bisogno di agire sulla realtà tramite l’esplorazione. La natura può diventare un importante alleato per educare bambine e bambini con disabilità e con sviluppo tipico alla cura di sé e dell’altro.

Keywords – education, inclusion, outdoor education, disability, childhood

Parole chiave – educazione, inclusione, outdoor education, disabilità, Infanzia

Simona Perfetti è Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l’Università della Calabria, dove insegna *Pedagogia sociale per la prima infanzia* e *Intercultura e inclusione sociale*. I suoi principali interessi di ricerca riguardano: cambiamenti educativi, societari e formativi in relazione alle dinamiche della cultura digitale; inclusione sociale e competenze empatiche come prospettive educative. Tra le sue pubblicazioni: *Il fenomeno dell’hate speech e la cultura digitale. Affetti ed empatia come luoghi del possibile* (in “Encyclopaideia”, 2020); *Social media between education and reflexivity. Sharing to represent oneself* (in “Scuola Democratica”, 2020); *L’emozione di educare. Percorsi di formazione nella società complessa* (a cura di, Roma, Aracne, 2020); *Gioia ed emozioni. Uno sguardo sull’universo giovanile* (Anzio-Lavinio, Novalogos, 2022)

1. Introduzione

Tutte le alunne e tutti gli alunni hanno “bisogni educativi”, in quanto necessitano di: sviluppare le abilità, accrescere le competenze, acquisire conoscenze, relazionarsi, valorizzare la propria personalità, conquistare l'autonomia e diventare responsabili e consapevoli.

Compito della scuola e dei servizi educativi in generale, dunque, dovrebbe essere quello di accogliere le difficoltà e i bisogni degli allievi, per attivarsi efficacemente e realizzare progetti educativi che possano andare incontro alle loro esigenze, scommettendo su competenze didattico-pedagogiche, istituzionali e organizzative. Muoversi in una prospettiva inclusiva, vuol dire considerare qualsiasi forma di differenza come una risorsa e come tale valorizzarla anche all'interno e in relazione al gruppo classe.

In base ai principi della Costituzione Italiana e della tradizione culturale europea, lo scopo della scuola e dei servizi educativi per l'infanzia dovrebbe contemplare lo sviluppo armonico e integrale della persona nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze individuali, grazie anche alla partecipazione attiva delle famiglie.

Alla luce delle dinamiche e dei cambiamenti che attraversano la società contemporanea, si tratta di comprendere sia la dimensione culturale, politica e metodologica all'interno della quale collocare i progetti educativi realizzati in favore di alunne e alunni con disabilità o che vivono condizioni di svantaggio, di marginalità ed esclusione, sia afferrarne meglio i significati, verificarne la qualità e ri-significarne le azioni nell'ambito di nuove pratiche evolutive teoriche emergenti¹.

Per cogliere il senso profondo e formativo del concetto di “bisogno educativo speciale”, è necessario collocarlo nella cornice teorica della categoria di *capability*². Martha Nussbaum, infatti, sosteneva che “un'educazione è veramente adatta alla libertà solo se è tale da formare cittadini liberi, cittadini che sono liberi non grazie alla loro ricchezza o alla loro nascita, ma perché sono in grado di orientare autonomamente la propria razionalità”³.

In tale direzione, il benessere e la serenità consistono nella possibilità di poter concretizzare il proprio progetto di vita grazie alle *capabilities* di cui la persona è portatrice. Bisogna partire da un'economia dello sviluppo umano che promuova il benessere e la crescita e che si impegni ad analizzare sistemi educativi e che permettano di migliorare lo sviluppo umano.

Portare avanti la riflessione sui bisogni educativi speciali, inquadrandola nel contesto del *Capabilities Approach (CA)*, vuol dire muoversi in un ambito che vede le tematiche etico-politiche basate sulla possibilità, per tutti, di vivere una vita degna a partire da quelle che sono definite, appunto, le capacitazioni.

Nell'ottica del CA, se per l'individuo si realizzano i presupposti di essere e di creare ciò che è in grado di fare e di essere, questa possibilità diventa reale e pertanto assurge a ruolo di

¹ Cfr. A. Canevaro, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 2, 2014, pp. 97-108.

² Cfr. C.A. Adesso, S. Grandone (a cura di), *Bisogni Educativi Speciali (BES)*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2015.

³ Cfr. M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011.

valore universale⁴ proprio perché si declina nella capacità di poter utilizzare i propri sensi, il proprio pensiero e la propria immaginazione, grazie ad un'istruzione adeguata e flessibile, sostenuta dal diritto alla libera espressione in tutti i campi (politico, religioso, artistico).

Nell'ambito educativo dei servizi di prima e seconda infanzia, risulta particolarmente utile considerare sia la capacità di poter esprimere i sentimenti e le emozioni nella varietà delle loro manifestazioni, mettendoli al riparo dal rischio di ansie e di angosce eccessive, sia la possibilità di "poter vivere con gli altri e per gli altri" dopo aver assicurato, a tutti i bambini, il diritto di essere accolti con dignità e rispetto, al di là dalla propria disabilità e della propria appartenenza di religione e di cultura; tali capacità, secondo la Nussbaum, si basano sul fatto che alcune attitudini umane "impongono l'esigenza morale di essere sviluppate. Gli esseri umani sono creature tali che, se fornite del giusto sostegno educativo e materiale, possono essere pienamente in grado di assolvere tutte queste funzioni umane"⁵.

A valle di queste riflessioni, nel panorama nazionale sono presenti numerose dichiarazioni, convenzioni e provvedimenti che riguardano da una parte l'opportunità di rendere la possibilità di una vita degna per tutti, dall'altra di rendere operativa la dimensione dell'inclusione. La Dichiarazione di Salamanca del 1994, una sorta di manifesto sulle nuove disposizioni che riguarda l'inclusione scolastica e la pubblicazione dell'*Index for Inclusion* da parte del *Centre for Studies on Inclusive Education*⁶, hanno fatto acquisire maggiore polpa teorica alla dimensione inclusiva, affermando l'urgenza di introdurre obiettivi educativi comuni a tutte le bambine e i bambini a prescindere dalle loro abilità o disabilità. Si fa avanti, così, la proposta di superare la definizione di Bisogni Educativi Speciali avviata dal Rapporto Warnok⁷, per focalizzare la riflessione sugli impedimenti all'apprendimento e alla partecipazione attiva, orientando l'attenzione più sull'ambiente e meno sui limiti personali, spingendo l'educativo ad interrogarsi su un cambiamento radicale degli spazi educativi e della didattica.

L'approvazione del Decreto Legislativo del 13 aprile 2017 n. 65 ha rappresentato, oggi, un importante passo in avanti sulla questione dei diritti, perché si è aperta la possibilità di creare un insieme integrato di educazione e di istruzione, da zero a sei anni. Tra i punti fondamentali del Decreto emerge come le bambine e i bambini, dalla nascita fino ai sei anni, al fine di potenziare le capacità di relazione, di autonomia, di apprendimento, debbano muoversi in un ambiente affettivo, ricreativo e cognitivo nel quale siano presenti pari opportunità di educazione, di istruzione, di relazione, di cura; un ambiente che vada oltre le disuguaglianze e le barriere economiche, culturali ed etniche. In altri termini, tale sistema integrato, deve riguardare un impianto

⁴ Cfr. L. Loidice, *La dimensione adulta. Tra realtà e progettualità condivise*, in "MeTis Mondì educativi, Temi, Indagini, Suggestioni, 1, 1, 12, 2011, in <http://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/35-saggi/128-la-dimensione-adulta-tra-realta-e-progettualita-condivise.html>, consultato in data 31/03/2023.

⁵ M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, il Mulino, 2002, p.78.

⁶ Cfr. T. Booth T., M. Ainscow, *Index for inclusion. Developing Learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2000-2014.

⁷ Cfr. DES (Department of Education and Science), *Special Educational Needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*, London, HMSO, 1978.

inclusivo che abbia a che fare con azioni personalizzate, che accolga bambine e bambini con una disabilità certificata, nel rispetto delle differenze di ciascuno. Vero è che tale Piano Normativo sembra essere poco chiaro in alcuni punti poiché, per quanto riguarda il sistema dei servizi educativi di prima infanzia 0-3 anni, non risulta alcuna specifica⁸. Sicuramente molti studi riflettono su come questi servizi siano, comunque, in grado di ospitare con cura e impegno bambine e bambini con disturbi o difficoltà⁹; non necessariamente, infatti, la mancanza di una valutazione sistematizzata deve sottintendere un'assenza di esperienze. A proposito di questo, nell'ambito di una forte consapevolezza inclusiva, i nidi hanno realizzato e realizzano diverse esperienze di cura rivolte alla specificità di bambine e bambini che vivono anche una condizione di disabilità¹⁰.

Ecco perché, nella società contemporanea, è sempre più forte la necessità di ampliare la riflessione su nuove pratiche educative che portino avanti l'idea di un'educazione inclusiva in grado di orientare alunne e alunni verso una piena partecipazione alle dimensioni della vita reale¹¹.

Sicuramente la realizzazione di legami tra la scuola e il territorio si pone ancora oggi, come un obiettivo fondamentale per assicurare un riscontro importante che rispecchi i bisogni formativi di bambini, giovani e adulti, tanto più che la connessione tra scuola ed extra scuola è stata caldeggiata anche attraverso le Indicazioni Nazionali del 2012 e del 2017. La possibilità di poter vivere il territorio, conoscere la realtà circostante, i gruppi culturali che abitano il territorio stesso, rappresentano elementi indispensabili per accrescere il senso di rispetto verso l'ambiente naturale e le differenze che caratterizzano ogni persona e ogni gruppo sociale. È nell'ambito di questa riflessione, dunque, che nascono le basi per un ripensamento delle strategie educative che interessino l'intero ambiente fuori dall'aula scolastica. L'Outdoor Education (OE), che si sta diffondendo maggiormente nei nidi e nelle scuole dell'infanzia (0-6 anni), oggi si presenta come un metodo educativo differente di fare scuola, un metodo che riavvicina i tempi dell'apprendimento con quelli della vita all'aperto¹², offrendo ad educatori, bambine e bambini l'opportunità di misurarsi con la possibilità di vivere una pratica educativa che si muova in stretto contatto con il tempo atmosferico, con il tempo della natura, quello della crescita: "si invoca come condizione necessaria quella di un tempo disteso, rallentato che consente l'attesa, l'esplorazione, l'attenzione ai dettagli; tali possibilità sono concesse ai bambini solo in una scuola lenta in cui il

⁸ Cfr. M. Sannipoli, *La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse*, in "Quaderni di Intercultura", XII, 2020, pp. 156-168.

⁹ Cfr. E. Malaguti, *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia*, Roma, Carocci, 2018; R. Caldin, *I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità*, in "Education Sciences & Society-Open Access Journal", 7(2), 2017, pp. 106-126; G. Amatori, S. Maggiolini (a cura di), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Udine, Pearson, 2021; M. L. Bosoni, D. Bramanti, L. Boccacini (a cura di), *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti, alleanze*, Milano, Vita e Pensiero, 2021.

¹⁰ Cfr. M. Sannipoli, *La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse*, cit.

¹¹ Cfr. H.J. Stiker, *Les métamorphoses du handicap de 1970 a nos jours*, Grenoble, PUG, 2009; A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Trento, Erikson, 2021.

¹² Cfr. G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Bologna, EMI, 2008.

tempo all'aperto regala ai bambini esperienze non riproducibili¹³. In tale direzione, le radici teoriche affondano sia nel pensiero di Dewey che, grazie al concetto di Learning by Doing, ha sostenuto l'idea che conoscere significa modificare la realtà ed elaborare attivamente le idee, sia di Maria Montessori che ha sottolineato come l'educazione non si risolve nella relazione adulto-bambino, ma trova una chiara esplicitazione nella relazione triangolare adulto-bambino-ambiente. In Italia va segnalata l'iniziativa di Roberto Farnè che nel 2012 ha portato avanti, con l'Assessore alle Politiche educative del comune di Bologna, la riflessione sulla necessità, per i bambini, di vivere un maggiore legame con gli spazi all'aperto. Il Coordinamento pedagogico del comune di Bologna ha dato vita a iniziative importanti, coordinando da una parte, azioni di formazione nell'ambito dell'OE rivolte a insegnanti, educatori ed educatrici dei servizi per l'infanzia, dall'altra creando un iter di miglioramento degli spazi esterni delle scuole per l'infanzia. L'esperienza bolognese di OE si è poi arricchita di numerose riflessioni e ricerche. Tra queste va ricordata una ricerca-formazione che, coinvolgendo i coordinatori pedagogici del Comune di Bologna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna nell'anno scolastico 2013-2014, ha dato vita al primo percorso di Ricerca-Formazione¹⁴ di educazione naturale rivolto a tutto il personale (circa 250 educatrici e collaboratrici, di 14 nidi cittadini)¹⁵. L'OE, dunque, muovendosi in ambienti naturali e in luoghi aperti, si pone come un valido supporto per lo sviluppo di numerose competenze e abilità sociali, che rappresentano degli elementi fondamentali per orientare i processi di apprendimento in ambito inclusivo.

Educare ad una nuova cultura della disabilità, vuol dire orientare e mediare l'incontro con la disabilità grazie alla realizzazione di esperienze educative che si concretizzano non solo negli spazi istituzionalizzati, ma soprattutto in un ambito sociale più ampio che predisponga le condizioni spaziali, temporali e materiali affinché si possano educare bambine e bambini ad avere maggiore coscienza di sé e dell'altro, mentre sperimentano la loro relazione con gli altri e nel mondo esterno.

2. Outdoor Education e inclusione. Prospettive educative

Il termine disabilità, negli studi scientifici contemporanei sull'argomento, si veste di significati multidimensionali, in quanto il termine fa riferimento anche ad una serie di questioni quali: 1) il perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione nell'ambito dei diritti, 2) un'attenta riflessione sull'analisi delle attività istituzionali e sociali che determinano l'esclusione, 3) l'assunzione di una prospettiva critica riguardo alle rappresentazioni sociali e culturali e agli stereotipi

¹³ S. Mei, M. Ognisanti, *Conclusioni*, in S. Mei, M. Ognisanti (a cura di), *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di Outdoor Education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*, Bologna, Edizioni Junior Bambini, 2020, p. 193.

¹⁴ L'approccio della ricerca-formazione è una tematica attualmente molto dibattuta all'interno del Centro Interdipartimentale di Ricerca Educativa sulla Professionalità Insegnante (CRESPI) che ha sede nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna sotto la responsabilità scientifica della Prof.ssa Ira Vannini.

¹⁵ Cfr. M. Schenetti, E. Guerra, *Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia*, in "Form@re", 2, 2016, pp. 305-318.

che interessano la disabilità, 4) la necessità educativa di un'epistemologia pedagogica e didattica che riguarda le dinamiche dello sviluppo umano, lontana da quella biomedico-individuale.

L'inclusione si pone come una filosofia della differenza in grado di offrire uno sfondo epistemologico nel cui ambito i bambini, al di là delle abilità, del genere, dell'origine etnica e culturale, saranno ugualmente valorizzati, accolti con rispetto e con un bagaglio di uguali opportunità.

L'inclusione è un modo di guardare alla diversità. Un modo che si nutre dei filtri interpretativi attraverso i quali, come un paio di occhiali, guardiamo il mondo. L'inclusione è una questione di sguardo e lavorare per l'inclusione vuol dire educare il proprio sguardo e rivolgerlo a se stessi prima ancora che all'altro, affinché l'agire educativo non sia teso a colonizzare l'altro per renderlo come poi lo vogliamo. L'inclusione è un processo educativo che parte da se stessi per arrivare all'altro e che richiede di lavorare sulle proprie strutture di pensiero assumendo un atteggiamento critico rispetto ai filtri con i quali guardiamo il mondo¹⁶.

Educare ad una nuova cultura della disabilità, pertanto, significa realizzare pratiche educative che mettano in discussione quelle gabbie concettuali attraverso cui la persona guarda la realtà circostante e l'altro.

Prima di riflettere su come le pratiche educative all'aperto abbiano effetti positivi sullo sviluppo psico-fisico, emozionale e cognitivo di tutti i bambini in una dimensione inclusiva, è necessario approfondire il discorso sulle rappresentazioni sociali al fine di indagare su come possano essere di ostacolo o di supporto all'inclusione. Inclusione ed esclusione, infatti, non sono dimensioni naturali, ma si acquisiscono grazie ad un'educazione "diffusa"¹⁷ che alimenta pratiche e modi di leggere e percepire le differenze.

Inclusione ed esclusione affondano così le loro radici in processi di marginalizzazione e normalizzazione che, in maniera tanto scontata e sotterranea quanto complessa e contraddittoria, dettano le regole di convivenza sociale, disciplinando le identità sociali e individuali nel momento stesso in cui pongono vincoli materiali e simbolici a chi si può essere e diventare, sia come esseri umani che come società¹⁸.

In tale prospettiva, per comprendere come esclusione ed inclusione, così come normalità e differenza, non siano dimensioni naturali, è necessario abbracciare un'ottica che, come afferma

¹⁶ F. Sabatano, *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Milano, Guerini e Associati, 2015, pp. 32-33.

¹⁷ Cfr. S. Tramma, *L'educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

¹⁸ C. Palmieri, *Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: La costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione e di inclusione*, in A. Ferrante, M.B. Gambacorta Passerini, C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini. Tempi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Milano, Guerini Associati, 2020, p. 31.

Caronia¹⁹, consideri la realtà come una rielaborazione del mondo creata dagli individui attraverso le loro azioni discorsive. Ciò significa che la conoscenza della realtà circostante è una conoscenza mediata da una complessa interazione, che scaturisce dai presupposti che tutte le società, in maniera diversa, realizzano un costrutto di rappresentazioni sociali che vengono impiegate per costruire degli schemi di interpretazione della realtà circostante. Secondo Moscovici²⁰ il fine delle rappresentazioni sociali, è quello di rendere familiare ciò che è ignoto o sconosciuto, venendo così incontro al bisogno delle persone di “sentirsi a casa”²¹.

Nei nostri universi consensuali, la tensione di base tra il familiare e il non familiare si risolve sempre in favore del primo [...]. Prima di vedere e di ascoltare una persona noi l'abbiamo classificata e ce ne siamo creati un'immagine. Cioché tutte le indagini che facciamo e gli sforzi che compiamo per ottenere informazioni, servono solamente a confermare questa immagine²².

Nell'ottica dello Studioso, stereotipo e pregiudizio, sono privi di prerogative morali che riguarderebbero, invece, la rigidità con la quale potrebbero imporsi, assicurando e circoscrivendo, allo stesso tempo, le opportunità di conoscenza²³. Abbracciare una tale prospettiva da un punto di vista pedagogico è fondamentale poiché, se intendiamo il pregiudizio come una rappresentazione sociale, possiamo diventare consapevoli della sua relatività, e adoperarci sull'opportunità di costruire altre rappresentazioni sociali che ne mettano “in crisi” la veridicità²⁴. In altri termini, si possono creare le condizioni affinché le persone riescano a cogliere quegli schemi culturali, sociali e personali che sorreggono una determinata concezione di sé, della realtà e dell'altro. Ora, se tale concezione si irrigidisce nel tempo, rischia di trasformarsi in una sorta di armatura che può impedire a chi esercita il pregiudizio, di abbracciare l'altro e attraversare la complessità della vita²⁵.

A valle di queste riflessioni, lavorare con i bambini in ambienti all'aperto, vuole dire anche percorrere una vita naturale che conduce alla scoperta e al rispetto dell'altro, in un'ottica che può favorire l'allontanamento dalla rigidità che alimenta stereotipi e pregiudizi. L'educazione all'aperto, infatti, spinge i bambini a vivere il contatto diretto con gli animali, con le piante, orientandoli a rispettare la natura, gli altri, a sperimentare esperienze nuove²⁶.

Le dinamiche che attraversano l'OE possono diventare spazi privilegiati di apprendimento

¹⁹ Cfr. L. Caronia, *Costruire verità sul campo: alcune riflessioni sulle conseguenze epistemiche ed etiche dell'approccio costruzionista della ricerca*, in “Encyclopaideia”, VII, 15, 2004, pp. 21-47.

²⁰ Cfr. S. Moscovici, *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in S. Moscovici, R. M. Farr (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 1984.

²¹ *Ivi*.

²² *Ivi*, pp. 48-49.

²³ Cfr. C. Palmieri, *Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: La costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione e di inclusione*, cit.

²⁴ *Ivi*.

²⁵ Cfr. A. Lascioli, *Handicap e pregiudizio*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

²⁶ Cfr. E. Manes, *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Roma, Edizioni Tlon, 2018; K. Gilbertson, A. Ewert, P. Siklander, T. Bathes, *Outdoor Education. Methods and strategies*, Champaign-Illinois, Human Kinetics Publishers, 2022.

cooperativo e personalizzato in quanto, oltre a favorire la manifestazione di linguaggi diversi, ludico, creativo, affettivo, si differenziano per l'orientamento pedagogico Placed-based che scommette sulle specificità culturali e naturali al fine di sviluppare un campo di esplorazione indirizzato ad un'adeguata costruzione dell'identità individuale e sociale²⁷. Sicuramente lo spazio outdoor si pone come uno spazio d'apprendimento integrativo rispetto a quello indoor, in quanto educatrici ed educatori realizzano osservazioni e azioni specifiche anche all'esterno sia su materiali e spazi, sia sulle varie e anche inaspettate competenze mostrate da bambine e bambini in un ambiente nuovo nel quale possano potenziare i percorsi formativi. Tra i vantaggi educativi dell'ambiente esterno emergono: l'opportunità di incoraggiare maggiormente la sensorialità del bambino, migliorare le dinamiche di risoluzione dei conflitti, l'occasione di poter ritagliare del tempo da dedicare a se stesso. Sinteticamente, dunque, la complessa dimensione che sottende alla parola disabilità, spinge l'asse interpretativo verso due orientamenti intenzionali²⁸ che puntano all'attuazione sia di azioni mirate e specifiche per lo sviluppo delle competenze individuali, l'approccio alle *Capability*, sia alla disposizione di ambienti di apprendimento che si muovono negli ambiti dell'educazione ambientale e delle esperienze outdoor, poiché il principio che orienta tali ambiti è mosso dall'idea che l'aspirazione alla dimensione inclusiva sia strettamente collegata all'interazione con l'ambiente circostante. Grazie a tale interazione, infatti, è possibile comprendere quanto la connessione con la natura sia fondamentale per intensificare e diffondere un approccio culturale alla disabilità e alle difficoltà evolutive dei bambini, in quanto tale approccio ridurrebbe le forme di svantaggio e disuguaglianza, portando avanti un'educazione sostenibile in un paesaggio innovativo e inclusivo come la natura e gli spazi all'aperto in generale.

La prospettiva avanzata dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute²⁹ anche nel modello per bambini e adolescenti³⁰ (ICF-CY, OMS, 2007) scommette in maniera propositiva sull'educazione inclusiva, in quanto porta avanti la dimensione bio-psico-sociale nella cui sfera teorica, salute e disabilità si muovono in un'ottica di interazione tra i presupposti di salute della persona e l'ambiente circostante. Ai fini del nostro discorso, l'aspetto particolarmente significativo è relativo al fatto che per lavorare sulla partecipazione attiva non si può trascurare un effettivo intervento sull'ambiente, perché nell'ambiente esterno è possibile valorizzare un approccio sensoriale-esperienziale indirizzato allo sviluppo del bambino e al suo apprendimento, in un intreccio di relazioni che definiscono la sua vita sociale. L'ambiente outdoor si pone, così, come una circostanza educante che, oltre a delinearsi come un luogo di apprendimento, offre l'opportunità sia di rafforzare il senso di rispetto per

²⁷ Cfr. M. Brown, *Outdoor Education. Opportunities provided by a placed based approach*, in "New Zealand Journal of Outdoor Education", 2, 3, 2008, pp. 7-25; P.A. Stewart, *So . . . W So . . . We're Going for a W e Going for a Walk: A Placed-Based Outdoor Art Experience*, Ann Arbor, ProQuest, 2019.

²⁸ Cfr. E. Malaguti, *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia*, Roma, Carocci, 2018.

²⁹ Cfr. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2001.

³⁰ Cfr. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICFCY Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, Versione per Bambini e Adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.

l'ambiente naturale, sia di manifestare e consolidare le competenze emotive, sociali, creative e senso-motorie. In sintesi, partendo dal concetto di benessere del bambino a cui si riallaccia il concetto di gruppo classe come meccanismo del sistema, gli ambienti outdoor portano avanti percorsi educativi che accentuano il contesto nel cui ambito anche il bambino disabile può educarsi all'inclusione grazie alla presenza di altri bambini. Educare i piccoli all'inclusione, infatti, vuol dire potenziare l'affettività e l'emotività che, in alcuni casi, possono partire dalla conoscenza della compagna o del compagno disabile. In tale direzione, si tratta di caldeggiare la dimensione educativa secondo cui il bambino disabile entra nella vita quotidiana degli altri bambini e questi, a loro volta, vivono il mondo del bambino disabile per conoscere il suo approccio alla vita quotidiana.

3. Inclusione ed educazione all'aperto nei servizi di prima e seconda infanzia

Il tempo della prima infanzia, nella maggior parte dei casi, è un tempo caratterizzato dalla comunicazione della diagnosi e dalla conseguente presa di coscienza da parte della famiglia che l'identità di quella bambina o di quel bambino sarà anche attraversata da deficit, invalidità, svantaggi³¹.

I servizi educativi per la prima infanzia, dunque, hanno il compito di costruire una cultura di validità e di riconoscimento, un'opportunità di individuare ciò che ogni bambino sa fare e ciò che sa fare se, attraverso un'attenta scelta dei mediatori più opportuni nelle diverse situazioni. In questo senso il mondo educativo partecipa con forza alla definizione di un nuovo immaginario da parte della famiglia prima e di tutta la comunità poi, tentando di ribaltare l'idea che una certificazione attesti solo mancanze e incapacità³².

Quando viene data alla famiglia la notizia della disabilità della figlia o del figlio, il passaggio successivo rappresentato dall'iscrizione in un servizio educativo per l'infanzia, potrebbe porsi come una vera e propria rivelazione per la famiglia stessa poiché il bambino, con tutta la sua carica di differenza, fa il suo ingresso in una dimensione relazionale pubblica e sociale diversa da quella privata. La letteratura scientifica sull'argomento ³³ riflette sulla nascita di un figlio di-

³¹ Cfr. M. Jankovic, *Come e perché comunicare la diagnosi di malattia a un bambino*, in "Child Development & Disabilities", 1, 2010, pp. 9-20; R. Caldin, F. Serra (cura di), *Famiglie e bambini con la disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi. Forme di sostegno, Sistema integrato dei servizi*, Padova, Fondazione Zancan, 2011; A. Canevaro, M. Gianni, L. Callegari, R. Zoffoli (a cura di), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson, 2021.

³² M. Sannipoli, *La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse*, cit., p. 161.

³³ Cfr. F. Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Roma, Carocci, 2002; L. Moderato, *Aiutami a crescere. Guida per genitori e educatori di bambini disabili e non*, Gussago, BS, 2001; A.M. Sorrentino, *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*, Milano, Raffaello Cortina, 2006; C. Gardou, *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson, 2006; M.J. Guralnick, *A framework for change in early*

sabile e sulla conseguente individuazione della disabilità, come un evento che potrebbe modificare gli equilibri familiari causando, a volte, crisi affettive interne attraversate da sentimenti contrastanti che vanno dall'amore nei confronti del figlio, al senso di colpa o al rifiuto dei suoi deficit³⁴.

I servizi educativi per la prima e seconda infanzia, come afferma Galardini³⁵, possono assicurare un aiuto psicologico alle famiglie nei termini di cura, poiché questi servizi svolgono la funzione di collaborare insieme alle famiglie alla crescita sociale, cognitiva ed emotiva dei bambini, permettendo alle famiglie stesse di potersi confrontare con educatrici ed educatori, partecipando alle scelte da fare e soprattutto realizzando la possibilità di collaborare con altri nuclei familiari. Nei servizi educativi realmente inclusivi gli educatori, inoltre, scommettono molto sul valore educativo di un'immissione precoce nelle attività scolastiche del bambino con disabilità anche perché tale inserimento, in particolare in un servizio per la prima infanzia, può creare una dimensione educativa efficace, perché l'interazione quotidiana degli alunni con disabilità e i bambini con sviluppo tipico è in grado di alimentare la crescita delle competenze sociali di tutti³⁶.

Il solo inserimento della bambina o del bambino con disabilità in un servizio per la prima infanzia non è sicuramente sufficiente per favorire processi inclusivi, poiché sono necessari sia un ambiente strutturato, sia educatrici ed educatori con competenze specifiche³⁷. In tale direzione Antonietti, Bertolino, Guerra e Schenetti³⁸, sintetizzando le competenze necessarie che dovrebbero avere gli educatori che si occupano di OE, hanno soffermato la loro attenzione su alcuni elementi nodali: 1) l'attitudine a rivedere la propria posizione di adulto nell'ambiente naturale, poiché si tratta di un ambiente attraversato da cambiamenti improvvisi legati al tempo, da rischi e da pericoli che sono aspetti fondamentali per l'educazione dei bambini. Il professionista che si occupa di OE deve essere un educatore attento sia nel muoversi tra le variazioni

childhood inclusion, in M.J. Guralnick (a cura di), *Early childhood inclusion: Focus on change*, Baltimore, MD, USA, Paul H. Brookes, 2001, pp. 3-35; M. J. Guralnick, C. Conlon, *Early intervention*, in M. Batshaw, L. Pelligrino, N. Roizen (a cura di), *Children with disabilities*, Baltimore, MD, USA, Paul H. Brookes, 2007, pp. 511-521; D. Bulgarelli, *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*, Trento, Erikson, 2018; R. Caldin, G. Giacconi, *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

³⁴ Cfr. G.F. Dettori, G. Pirisino, *Processi inclusivi nella primissima infanzia. Il punto di vista dei genitori sulla qualità dei servizi 0-3*, in "Riviste Digitali Erikson", 1, 2019, pp. 58-71.

³⁵ Cfr. A. L. Galardini (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2004.

³⁶ Cfr. P.L. Pickett, P. L. Griffith, D. Rogers-Adkinson, *Integration of preschoolers with severe disabilities into daycare*, in "Early Education and Development", 4, 1993, pp. 54-58; M. Schianchi, *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*, Roma, Carocci, 2021; M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi (a cura di), *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Brescia, Scholé, 2018.

³⁷ Cfr. E. Marescotti, *Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 23, 2022, pp. 128-144.

³⁸ Cfr. M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018, pp. 101-117.

atmosferiche, sia nell'afferrare il mutamento delle relazioni che avvengono tra bambini, provando a intravedere in questi aspetti delle questioni educative importanti per il proprio progetto educativo; 2) la capacità di elaborare forme di collaborazione con l'ambiente interno, lavorando sulla capacità di creare connessioni tra l'indoor e l'outdoor. Tale capacità nasce dall'acquisizione di una pratica professionale che affonda le radici nel valore dell'osservazione, della progettazione e nella competenza di gestione dei gruppi; 3) la necessità di una formazione negli ambienti naturali nel cui ambito, gli educatori, possano sperimentare sensazioni ed emozioni, in quanto il rapporto con la natura ha a che fare anche con la conoscenza emotiva dell'ambiente³⁹; 4) l'attitudine ad entrare empaticamente in contatto con i bambini, ovvero "diventare capaci di recuperare una parte di noi bambini a beneficio dello spazio dell'altro, del bambino appunto"⁴⁰.

Ora, nella varietà e complessità di ogni sviluppo infantile, i tempi e gli spazi per manifestare le potenzialità di tutti i bambini necessitano di ambienti che, alcune volte, chiamano in causa più le pratiche di cura che le azioni riabilitative e terapeutiche⁴¹. Sicuramente le possibilità di realizzare azioni educative in ambienti outdoor non devono essere concepite come interventi riservati esclusivamente ad alcuni bambini, poiché chi lavora in un servizio educativo inclusivo per la prima e seconda infanzia, da una parte deve aprirsi alle diverse forme di specialità, dall'altra deve essere consapevole che ogni azione educativa acquista valore se condivisa con tutti. L'ambiente naturale si pone a tutti gli effetti come co-protagonista dell'azione educativa, poiché in esso viene valorizzata sia la naturale motivazione di tutti i bambini ad apprendere, sia il loro bisogno di agire sulla realtà tramite l'esplorazione. La natura può diventare un importante alleato per educare bambine e bambini con disabilità e con sviluppo tipico, alla cura di sé e dell'altro.

Educare i bambini alla relazione, promuovere la socializzazione tra pari vuol dire prima di tutto coltivare le competenze emotive del singolo, una sorta di prerequisito per sviluppare poi le competenze sociali. In altre parole, significa accompagnare il bambino o la bambina in un percorso di educazione emotiva che gli/le consente di saper ascoltare, accettare ed esprimere le proprie emozioni e che al contempo lo sostenga nella comprensione e gestione delle stesse⁴².

Gli ambienti outdoor, inoltre, sono ambienti educativi che favoriscono e incoraggiano il movimento grazie alle molteplici opportunità che offrono per esplorare la realtà circostante. Il corpo dei bambini e il movimento, grazie alla relazione con gli oggetti, gli spazi e gli altri bambini,

³⁹ Cfr. V. Iori, *Lo spazio vissuto*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

⁴⁰ M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti, *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, cit., p. 111.

⁴¹ Cfr. M. Sannipoli, *La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse*, cit.

⁴² E. Guerra, *Che succede quando i bambini escono all'aperto?*, in S. Mei, M. Ognisanti (a cura di), *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*, cit., p. 125.

alimentano processi mentali che modificano e strutturano la cornice cognitiva, rendendo operativa la crescita delle conoscenze e delle abilità⁴³.

Concludendo, dunque, l'educazione inclusiva deve essere intesa come un diritto universale che poggia sulla valorizzazione delle differenze. I servizi di prima e seconda infanzia che si aprono ad esperienze di OE possono offrire ai bambini con disabilità l'opportunità di crescere in ambienti fisici e relazionali stimolanti, in grado di accompagnare lo sviluppo delle loro potenzialità in un contesto, quello naturale che, rimuovendo la distinzione tra bambini, ingloba le differenze per renderle una possibilità in più per l'azione educativa. Ecco perché l'educazione all'aperto in termini inclusivi, deve riguardare un metodo di azione che deve prevedere alcuni punti fondamentali quali: la comprensione e la conoscenza di quali e quanti processi cognitivi l'esperienza educativa outdoor possa promuovere; la conoscenza del territorio e della natura grazie a strumenti conoscitivi e approfondimenti scolastici adeguati da parte degli educatori affinché si rendano operativi interventi finalizzati allo sviluppo sostenibile di tutti i bambini; "il riportare l'esperienza outdoor alle sue potenzialità educative, facendone un'esperienza di qualità, capace cioè di attivare il processo di "crescenza" della persona offrendole stimoli adeguati perché giunga a conoscere meglio se stessa e gli altri"⁴⁴.

4. Bibliografia di riferimento

Addesso A, Grandone S. (a cura di), *Bisogni Educativi Speciali (BES)*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore 2015.

Amadini A., Bobbio A., Bondioli A., Musi E. (a cura di), *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Brescia, Scholé, 2018.

Amatori A., Maggiolini S. (a cura di), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Udine, Pearson, 2021.

Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018, pp. 101-117.

Booth T., Ainscow M., *Index for inclusion. Developing Learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2000-2014.

Bosoni, D. Bramanti, Boccacin L. (a cura di), *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti, alleanze*, Milano, Vita e Pensiero, 2021.

Brown M., *Outdoor Education. Opportunities provided by a placed based approach*, in "New Zeland Journal of Outdoor Education", 2, 3, 2008, pp. 7-25.

⁴³ Cfr. A. Ceciliani, *Dall'intelligenza sensomotora all'embodied education in ambiente outdoor*, in S. Mei, M. Ognisanti (a cura di), *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*, cit.

⁴⁴ M. Musiaio, *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*, Milano-Udine, Mimesis, 2016, p. 91.

Bulgarelli D., *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*, Trento, Erikson, 2018.

Caldin R., Serra F. (a cura di), *Famiglie e bambini con la disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi. Forme di sostegno, Sistema integrato dei servizi*, Padova, Fondazione Zancan, 2011.

Caldin R., Giaconi G. (a cura di), *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

Caldin R., *I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità*, in "Education Sciences & Society-Open Access Journal", 7(2), 2017, pp. 106-126.

Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (a cura di), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erikson, 2021.

Canevaro A., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2, 2014, pp. 97-108.

Canevaro A., Ciabrone R., Nocera S. (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Trento, Erikson, 2021.

Caronia L., *Costruire verità sul campo: alcune riflessioni sulle conseguenze epistemiche ed etiche dell'approccio costruzionista della ricerca*, in "Encyclopaideia", VII, 15, 2004, pp. 21-47.

Cecilian A., *Dall'intelligenza sensomotoria all'embodied education in ambiente outdoor*, in S. Mei, M. Ognisanti (a cura di), *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*, Parma, Edizioni Junior, 2020.

DES (Department of Education and Science), *Special Educational Needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*, London, HMSO, 1978.

Dettori G. F., Pirisino G., *Processi inclusivi nella primissima infanzia. Il punto di vista dei genitori sulla qualità dei servizi 0-3*, in "Riviste Digitali Erikson", 1, 2019, pp. 58-71.

Emiliani F. (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Roma, Carocci, 2002.

Galardini A. L. (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2004.

Gardou C., *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erikson, 2006.

Gilbertson K., Ewert A., Siklander P., Bathes T., *Outdoor Education. Methods and strategies*, Champaign-Illinois, Human Kinetics Publishers, 2022.

Guerra E., *Che succede quando i bambini escono all'aperto?*, in S. Mei, M. Ognisanti (a cura di), *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*, Parma, Edizioni Junior, 2020.

Guralnick M. J., *A framework for change in early childhood inclusion*, in M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, Baltimore, MD, USA, Paul H. Brookes, 2001, pp. 3-35.

Guralnick M. J., Conlon C., *Early intervention*, In M. Batshaw, L. Pelligrino, N. Roizen (Eds.), *Children with disabilities*, Baltimore, MD, USA, Paul H. Brookes, 2007, pp. 511-521.

Iori V., *Lo spazio vissuto*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

Jankovic M., *Come e perché comunicare la diagnosi di malattia a un bambino*, in "Child

Development & Disabilities”, 1, 2010, pp. 9-20.

Lascioli A., *Handicap e pregiudizio*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

Loiodice L., *La dimensione adulta. Tra realtà e progettualità condivise*, in “MeTis Mondì educativi, Temi, Indagini, Suggestioni”, 1, 1, 12, 2011, in <http://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/35-saggi/128-la-dimensione-adulta-tra-realta-e-progettualita-condivise.html>, consultato in data 31/03/2023.

Malaguti E., *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia*, Roma, Carocci, 2018.

Manes E., *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Roma, Edizioni Tlon, 2018.

Marescotti E., *Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 23, 2022, pp. 128-144.

Mei S., Ognisanti M., *Conclusioni*, in S. Mei, M. Ognisanti (a cura di), *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di Outdoor Education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*, Bologna, Edizioni Junior Bambini, 2020.

Moderato L., *Aiutami a crescere. Guida per genitori e educatori di bambini disabili e non*, Gussago, BS, 2001.

Moscovici S., *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in S. Moscovici, R. M. Farr (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 1984.

Musaio M., *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*, Milano-Udine, Mimesis, 2016.

Nussbaum M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, il Mulino, 2002.

Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2001.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICFCY Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, Versione per Bambini e Adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.

Palmieri C., *Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: La costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione e di inclusione*, in A. Ferrante, M.B. Gambacorta Passerini, C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini. Tempi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Milano, Guerini Associati, 2020.

Pickett P. L., Griffith P. L., Rogers-Adkinson D., *Integration of preschoolers with severe disabilities into daycare*, in “Early Education and Development”, 4, 1993, pp. 54-58.

Sabatano F., *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Milano, Guerini e Associati, 2015.

Sannipoli M., *La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse*, in “Quaderni di Intercultura”, XII, 2020, pp. 156-168.

Schenetti M., Guerra E., *Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia*, in “Form@re”, 2, 2016, pp. 305-318.

Schianchi M., *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*, Roma, Carocci, 2021.

Sorrentino A. M., *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Stewart P. A., *So . . . W So . . . We're Going for a W e Going for a Walk: A Placed-Based Outdoor Aralk: A Placed-Based Outdoor Art Experiential Learning Experience*, Ann Arboe, ProQuest, 2019.

Stiker H. J., *Les métamorphoses du handicap de 1970 a nos jours*, Grenoble, PUG, 2009.

Tramma S., *L'educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Bologna, EMI, 2008.

Data di ricezione dell'articolo: 6 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 24 e 30 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 giugno 2023