La scuola dell'infanzia ai tempi del Coronavirus: il modello inclusivo dell'educazione lenta[1]

Mirca Montanari[*], Giorgia Ruzzante[**]

Riassunto

L'epoca del Coronavirus invita a ri-scoprire l'educazione lenta, quale rinnovata istanza pedagogica da ri-significare, da ri-utilizzare, da ri-proporre nelle consuete routine scolastiche della scuola dell'infanzia, consentendo di poter recuperare il tempo e lo spazio dell'operosità e dell'apprendimento con ritmi meno incalzanti e personalizzati, in prospettiva inclusiva ovvero rivolta a tutti e a ciascuno alunno.

Parole-chiave: *inclusione; pandemia; educazione in natura; cura educativa; pensiero divergente.*

Kindergarten in the time of the Coronavirus: the inclusive model of slow education

Abstract

The era of the Coronavirus invites us to re-discover slow education, as a renewed pedagogical instance to re-signify, to re-use, to re-propose in the usual school routines of kindergarten, allowing to recover the time and space of work and learning with less pressing and personalized rhythms, in an inclusive perspective that is addressed to each and every student.

Keywords: *inclusion; pandemic; education in nature; educational care; divergent thinking.*

1. Educazione inclusiva in età prescolare e pandemia

L'attuale drammatica e straordinaria diffusione dell'infezione pandemica da Covid-19 si inserisce nella profonda crisi globale della società digitalizzata e mediatizzata (Bentivegna & Artieri, 2019) stravolgendo e rivoluzionando, mai come prima d'ora, gli equilibri mondiali in ordine ai complessi aspetti dell'esistenza quotidiana: economico, sanitario, sociale, biologico, politico, culturale, tecnologico, antropologico, filosofico, religioso, educativo. La globalizzazione dell'economia, l'estensione e la potenza di Internet (Rivoltella, 2020), la pervasività dei *new media* (Riva, 2010) e

* Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.
** Libera Università di Bolzano.

1 Il contributo è opera congiunta delle due autrici. In particolare, si specifica che Mirca Montanari ha scritto i Paragrafi 1 e 2; Giorgia Ruzzante il Paragrafo 3 e le Conclusioni.

Civitas educationis, a. X, n. 2, dicembre 2021 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857589688 • DOI: 10.7413/2281-9568011
© 2021 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

la relativa compressione dello spazio e la modificazione del tempo nelle comunicazioni (Augé, 2008), sono alcune delle dimensioni sottoposte a ristrutturazione e a profonde modificazioni provocate dall'avvento del Coronavirus. Lo *choc* pandemico ha bruscamente e inaspettatamente interrotto la consuetudine delle attività umane, infranto e sovvertito le vecchie regole e ne ha imposto di nuove, tramite decreti ministeriali e regionali d'emergenza, rendendo più difficile che mai immaginare il futuro nella società dell'incertezza e delle passioni tristi (Benasayag, 2016). Nell'epoca del Coronavirus considerato il cigno nero (Taleb, 2007), cioè un evento improvviso e imprevisto che ha prodotto effetti a cascata radicali e duraturi, il destino e l'esistenza umana, il concetto stesso di democrazia sono soggetti a regressioni, incertezze, crisi e *black out* della verità (Agamben, 2020). Tali dimensioni sono, infatti, attraversate da nuove forme di dis-agi, differenti e diversi bisogni speciali che abitano attualmente sempre di più il panorama scolastico, sociale e culturale. Tali elementi sono riconducibili a fenomeni di malessere emotivo-psichico-relazionale (Borgna, 2014), stress e angoscia da pandemia ovvero *pandemic fatigue* (OMS, 2020), dipendenze, nuove povertà economiche, nuove forme di analfabetismo affettivo-emotivo (Galimberti, 2018) che certamente richiedono adeguate risposte anche in ambito formativo, reclamando un'elevata *paideia*. L'attuale stato di sofferenza e di incertezza in cui versano i sistemi educativi, dovuto all'imprevisto e disorientante impatto del distanziamento sociale, oltre al peggioramento dello sviluppo sociale e emotivo (Cantelmi *et al.*, 2020) e alla manifestazione di una gamma di emozioni negative da parte dei bambini, soprattutto in età prescolare, durante il lockdown "permanente" (Ferro, 2020), richiede la fertile rivitalizzazione e riprogettazione degli originali linguaggi educativi inclusivi della cura (Gaspari, 2021) e dell'empatia.

> Le nuove geometrie sociali imposte dal cosiddetto *social distancing*, rappresentato principalmente dalla distanza interpersonale di almeno un metro e dall'uso della mascherina, nonostante la probabilità di contagio e il rischio per i più piccoli sia molto basso, sono difficilmente assimilabili all'universo espressivo infantile connotato di relazionalità, di condivisione, di riconoscimento e di appagamento di desideri. Il bisogno di vicinanza dei bambini rende difficoltosa, inedita, inaridente e innaturale la tendenza di tenerli distanti l'uno dall'altro, dai familiari (nonni, parenti, ecc…) e dagli insegnanti quali figure protettive di riferimento in grado di contribuire efficacemente al loro sviluppo psico-affettivo-sociale (Canevaro & Montanari, 2020: 103).

La peculiare struttura della scuola dell'infanzia, basata principalmente sulla flessibilità, sulla modularità e sull'adattabilità didattico-organizzativa, contribuisce all'affermazione dell'educazione inclusiva (UNESCO, 2009) volta alla valorizzazione e all'accettazione delle differenze e delle diversità rendendo i bambini protagonisti della premurosa e consapevole cura educativa. Tale istituzione formativa cerca di riconoscere e interpretare l'eterogeneità dei bisogni di tutti gli alunni, tentando di oltrepassare le

visioni miopi degli approcci lineari normalizzanti (Medeghini, 2015), allo scopo di promuovere le inclusive culture della partecipazione, dell'appartenenza e dell'accessibilità (Canevaro, 2020) all'interno della vita scolastica. Nell'adottare un'impostazione educativa al "plurale" caratterizzata dalla polivalenza dei metodi e delle strategie didattiche, la scuola dell'infanzia si pone l'obiettivo di rispettare e valorizzare equamente ciascun alunno, non solo quelli che manifestano particolari esigenze e fragilità, cercando di fornire opportuni stimoli e funzionali percorsi orientati all'accoglienza degli specifici bisogni educativi (Pavone, 2015). Affinché l'attuale e disorientante impatto del distanziamento interpersonale sui processi educativi non comprometta né scalfisca la condivisione, la creazione di un'efficace relazionalità, la generativa partecipazione al senso di collettività, soprattutto nei confronti degli alunni più vulnerabili, l'istituzione scolastica si impegna nell'abbattere ogni forma di emarginazione, di isolamento, di inaccessibilità e di ostacolo alla partecipazione. In tale prospettiva, la scuola dell'infanzia, nonostante le preoccupanti e oggettive difficoltà come la perdita di alfabetizzazione nei bambini in età prescolare durante il *lockdown* (Bao *et al*., 2020), tende a farsi carico della positiva promozione delle logiche di solidarietà e di compartecipazione secondo un'equa e democratica *intentio* educativa (Ianes & Canevaro, 2018).

2. La scuola dell'infanzia come scuola per tutti e di tutti

L'istituzione in Italia del sistema di educazione e cura dell'infanzia dalla nascita sino a sei anni, promosso dal D.Lgs. 65/2017 ma avviato più di dieci anni prima, ha raccolto un grande favore e riscontro presso coloro che operano, a vari livelli, nei servizi per la prima infanzia. Il sistema integrato 0-6, legittimando pedagogicamente l'educazione e la cura dell'infanzia dalla nascita a sei anni, rende opportunamente unitari due sistemi educativi nati in modo disgiunto (Bondioli & Savio, 2018). Da un lato il nido d'infanzia, avviato con la L.1044/1971, dall'altro la scuola materna statale istituita dalla L. 444/1968, aperta a tutti i bambini, italiani e stranieri, di età compresa fra i tre e i sei anni, di durata triennale e non obbligatoria. Naturalmente prima del 1968 esistevano in Italia numerose realtà di scuole dedicate alla fascia d'età 3-6, le quali hanno la propria origine nel movimento ottocentesco degli asili infantili e nelle successive opere di notevoli pedagogisti come le sorelle Agazzi, M. Montessori e, più di recente, L. Malaguzzi. Attualmente la scuola dell'infanzia, espressione introdotta dalla L. 53/2003, assume un ruolo educativo strategico nei processi di sviluppo integrale della persona, nei percorsi formativi di ciascun bambino e di ciascuna bambina dai tre ai sei anni ponendoli al centro della sua azione. Ai bambini quali soggetti portatori di diritti, di potenzialità, di specifiche istanze conoscitive, relazionali, culturali e ludiche è concessa la possibilità di sviluppare significative e creative esperienze, di imparare a comunicare in modo autentico e di stabilire una sana relazio-

nalità all'interno del contesto educativo della scuola dell'infanzia. Essendo ormai ampiamente superata la limitante concezione custodialistica dei servizi educativi 0-6, l'identità della scuola dell'infanzia si forgia su una cultura pedagogica e psicologica che, con l'imprescindibile contributo delle neuroscienze, garantisce ai bambini il concreto e fondamentale diritto all'educazione sin dalla nascita (ONU, 2011). Ne scaturisce la convincente e sostanziale immagine di un bambino operoso e creativo, orientato ad essere autentico protagonista delle esperienze e verso il quale sono dirette accurate e personalizzate pratiche di cura da parte di figure adulte competenti che si adoperano nell'accompagnare il suo sviluppo e nel coinvolgerlo attivamente nel processo educativo (Mortari & Camerella, 2020). La qualità del progetto pedagogico-culturale (Sannipoli, 2021) che caratterizza la scuola dell'infanzia si alimenta concretamente dell'alta professionalità dei suoi docenti propensi a rinnovare, a innovare e a rendere didatticamente "caldi" i percorsi formativi proposti e realizzati. Gli insegnanti di scuola dell'infanzia tentano di promuovere e realizzare buone prassi inclusive di differenze e diversità offrendo opportune condizioni affinché ogni bambino si senta accolto, possa apprendere con i propri tempi e possa concretamente e creativamente partecipare (Amadini, 2020) alla vita scolastica, sperimentando un'organizzazione flessibile e funzionale dei tempi, degli spazi, delle risorse e dei modelli progettuali. Riconoscere e valorizzare i peculiari e singolari talenti, gli stili di apprendimento degli alunni differenti e diversi, diversificare l'azione formativa e garantire a ciascuno opportunità di successo, evitando la progettazione di itinerari formativi preconfezionati, standardizzati, omologanti e tradizionalmente scontati, sembra essere inevitabile nella complessa realtà scolastica contemporanea. Di fronte alle consistenti emergenze e problematiche del tempo presente, segnato dalla drammatica pandemia, emerge l'esigenza di favorire contesti scolastici e extrascolastici sistemico-reticolari maggiormente attenti a ipotizzare e sviluppare una pluralità di risposte a fenomeni quali le povertà educative, le differenze sociali e il diritto allo studio, l'inclusione sociale, il diritto alla salute e alla formazione. Prendersi cura di ogni bambino, in ottica inclusiva, dedicandogli attenzione e valorizzando le sue potenzialità e differenze significa accompagnarlo nei molteplici percorsi di conoscenza, sollecitandolo ad adottare nuove e multiprospettiche letture dalla realtà, mediante rinnovate, individualizzate, personalizzate (Baldacci, 2005) e differenziate strategie didattiche (d'Alonzo, 2017) a misura di alunno. La scuola dell'infanzia, nell'accogliere la ricchezza della diversità di ogni bambino, cerca di dare opportuno valore ai linguaggi ludico-creativi, alla flessibilità curricolare, alla possibilità di cambiare e sperimentare modelli organizzativo-relazionali (Zanelli *et al.*, 2017), adottando una didattica laboratoriale per gruppi omogenei e eterogenei finalizzata a superare la rigidità tipica dei modelli di programmazione lineare. L'habitat educativo della scuola dell'infanzia, cercando di adattarsi alla complessità dei nuovi bisogni e delle nuove emergenze educative, tende ad assorbire, a "leggere" e a rispettare i bisogni, le emozioni, le narrazioni, i conflitti, le originalità e

le diversità dei bambini che la frequentano, secondo un approccio pedagogico-didattico orientato a migliorare la qualità della vita di *tutti* e di *ciascuno* basato su una prospettiva non certamente medicalizzante (Montanari, 2020). L'educazione alla solidarietà, al dialogo, al rispetto, all'accoglienza, alla comprensione, alla cooperazione e all'equità quali valori capaci di ridurre "l'handicap" (Canevaro, 1999) e le possibili ed eterogenee difficoltà manifestate da ogni bambino in età evolutiva, possono trovare realizzazione nella proposta delle coinvolgenti esperienze laboratoriali che la scuola dell'infanzia tende a promuovere in ottica inclusiva. Le diversità e i bisogni peculiari di ogni bambino, anche quelli legati al deficit, allo svantaggio, al disagio, alla disabilità necessitano di attenzioni speciali che la proposta pedagogica della scuola dell'infanzia contempla e che può offrire senza eccessivi sforzi e artificiali adattamenti. Il profilo della scuola dell'infanzia, prevalentemente fondato su un'etica educativa serena e rispettosa dei ritmi, delle curiosità, dell'unicità e delle "vocazioni" di ogni alunno, viene maggiormente potenziato quando abbraccia la prospettiva della scuola distesa, fautrice della fondamentale regola: "c'è bisogno di tempo per imparare ad imparare". Nell'adottare una didattica rallentata, ispirata all'educazione lenta, la scuola dell'infanzia si appella alla possibilità di utilizzare il diritto a un "tempo senza tempo", uscendo dalla sterile logica del tempo "perso" e "guadagnato", come insegna J.J. Rousseau nel suo Emilio (Rousseau, 2006), invitandoci a riflettere sulla qualità educativa del perdere tempo come strategia educativa per lo sviluppo naturale della persona.

3. Il modello inclusivo dell'educazione lenta nella prima infanzia

La *slow school* rappresenta un modello educativo (Zavalloni, 2008; Ritscher, 2011), ispirato alle idee e alle reazioni critiche dello *Slow Education Movement* (Smith, 2017[1976]) e alle filosofie esistenzialiste per contrastare una società dominata dalla velocità. M. Holt in un articolo dal titolo *It's time to start the Slow School Movement* (Holt, 2002), considerato il manifesto della *slow school*, propone la ricerca e il recupero di tempi e spazi di vita più distesi, in opposizione alla frenesia della vita moderna, alle conoscenze "mordi e fuggi", alle competenze da certificare, per ritrovare un'armonia con se stessi tramite l'ambiente naturale e il contatto con la natura (Schenetti *et al.*, 2015). L'idea di fondo della pedagogia *slow* è che la lentezza possa entrare nella prassi scolastica modificando un modello educativo basato sulla valutazione "bancaria" (Meirieu, 2020), sull'uniformità degli studenti e della progettazione, sulla competitività e sul rendimento. Se la valutazione dei risultati rappresenta il fattore dominante rispetto agli obiettivi educativi, gli aspetti fondamentali del processo evolutivo umano quali la creatività, il pensiero critico, la capacità, la motivazione, l'entusiasmo, il senso civico, l'autocoscienza, l'autodisciplina, l'empatia, ecc., difficilmente misurabili attraverso prove basate sulla competenza linguistica e

numerica, corrono il rischio di essere considerati minoritari. Tale strategia educativa orientata a rallentare i ritmi dell'educazione e a prendere in considerazione lo sviluppo globale della personalità ha ricevuto un nuovo e vitale slancio dentro il drammatico contesto emergenziale della pandemia Covid-19. Tutti noi, adulti e bambini, siamo condizionati dall'imperativo categorico consumistico del "tutto e subito", viviamo senza rispettare troppo il tempo dell'attesa e della ponderazione alla cui svalorizzazione ha contribuito la società ipercompetitiva trasformando l'esistenza umana in "vite di corsa" (Bauman, 2009). In tale ottica, possiamo leggere la difficoltà di ristrutturare tempi e spazi di vita, soprattutto in relazione al lockdown che ha imposto dall'esterno un radicale cambiamento delle modalità di gestione della giornata e dello stile di vita nel suo complesso (Pellai, 2020). La fretta, l'urgenza e la richiesta di performance sono sicuramente alcune delle conseguenze della colonizzazione dei contesti educativi da parte della società dell'accelerazione e del rendimento che tende a forgiare un profilo di scuola basato sulla competizione piuttosto che sulla cooperazione, sulle competenze certificabili piuttosto che sui saperi costruiti secondo i personali ritmi e modi di apprendere di ogni alunno.

> La scuola funziona secondo un ritmo stabilito, con un tempo razionalizzato, pianificato e con attività attentamente programmate. Si stabiliscono obiettivi da raggiungere entro tempi prefissati. Questa pratica, che dovrebbe salvare l'attività didattica dallo spontaneismo, conduce all'ossessione per il tempo che non basta mai, alla marginalizzazione di attività non finalizzate all'acquisizione di nozioni, a una corsa che appare insensata, perché mossa da preoccupazioni più burocratiche che realmente educative (Francesch, 2009: 20).

La richiesta spasmodica di anticipo scolastico da parte dei genitori agli insegnanti della scuola dell'infanzia che si traduce nelle frasi ricorrenti: "mio figlio è pronto per l'anticipo, vero? Voi lo preparerete in modo adeguato, gli insegnerete a leggere e a scrivere?", si allinea alla logica del precocismo, alla logica del *pre* simbolicamente rappresentata dai prerequisiti (la pre-lettura, la pre-scrittura, il pre-calcolo) ancora prima della frequenza della scuola dell'obbligo. Avviare il bambino al perseguimento di competenze diversificate tese ad occupare tutti gli spazi lasciati liberi dal tempo scolastico sembra essere, a volte, un'imposizione educativa perentoria. E allora si cerca di impegnare i minori in diversificate occupazioni extrascolastiche quali il corso di musica, di lingua, di danza, ecc…. Senza spazio, però, per il gioco libero, le relazioni sociali, l'assimilazione del sapere, che si nutre anche di noia e di tempo ozioso, che diventano processi cognitivo-affettivi non sufficientemente abitati nella vita infantile. E gli insegnanti "perdono tempo per educare"? E i genitori? L'educazione è qualcosa che ha ritmi di per sé lenti, naturali, fatti di progressi quasi impercettibili, di tempi lunghi, di cambiamenti che avvengono gradualmente, così lentamente che talvolta è difficile coglierli. Tale prospettiva può incentivare, in genitori e insegnanti, la consapevolezza e

il desiderio di creare una scuola maggiormente a misura di alunno, più "*slow*", ossia più attenta a non trascurare la natura infantile e meno interessata a rincorrere il tempo. A volte tale consapevolezza è già presente nei genitori, in altre occasioni, invece, sono i professionisti dell'educazione che possono svilupparla nelle mamme e nei papà. Come le piante hanno bisogno di un tempo sufficiente per dare frutto, anche i bambini hanno la necessità di avere dei tempi e spazi educativi più distesi, in grado di rispondere meglio alla loro natura di persone in formazione. La scuola non può essere imbrigliata nel *diktat* della produttività (Baldacci, 2014) se vuole davvero contribuire alla creazione dei cittadini di oggi e di domani, perché l'educazione richiede per sua stessa struttura dei tempi lenti dove poter dare voce alle esperienze dirette, magari a contatto con la natura, garantendo lo spazio per parlare insieme, per porre domande, per mettere in campo dubbi grandi e piccoli, per giocare con materiali poveri, nella ricchezza e nella pluralità delle relazioni interpersonali che si costruiscono in classe. Promuovere un'educazione lenta significa porre l'accento sulla qualità degli apprendimenti e sul tempo necessario ad apprendere. Per realizzare apprendimenti significativi occorre fare in modo che siano le attività a definire il tempo necessario per essere svolte in modo coerente e in profondità. Espressioni come "non c'è tempo per finire gli argomenti" sono sovente pronunciate dai docenti, a testimonianza della sopravvalutazione della performance a discapito di un funzionale e personalizzato accompagnamento. La scuola è un'istituzione educativa scandita da tempi, ritmi, orari, calendari scolastici, fin dall'asilo nido e dalla scuola dell'infanzia, e a mano a mano che si cresce di livello di scolarità aumentano le richieste di tipo prestazionale e curricolare, diminuendo le istanze più prettamente educative dell'ambiente scolastico. Ogni bambino manifesta propri tempi e stili di apprendimento, ma la scuola come risponde a questo bisogno naturale? Omologando tempi e ritmi di apprendimento, che si vorrebbe fossero "normalizzati" uguali per tutti, perché una classe omogenea, nella quale tutti, in modo uniforme, "tengono il ritmo", sembra apparentemente una classe più semplice da gestire secondo parametri di ordinarietà, dove le differenze sono viste più come barriere, fattori di disturbo che come risorse. Alcuni elementi propri della filosofia educativa della *slow school* consentono di ipotizzarne una declinazione in chiave inclusiva. La personalizzazione dei tempi di apprendimento, che diventano più distesi e consoni per tutti gli alunni, la possibilità di fare esperienze dirette e di azioni pragmatiche favorisce l'apprendimento per scoperta, attraverso l'utilizzo di tutti i sensi e del corpo come medium consentendo anche agli alunni, cosiddetti con difficoltà, di accedere concretamente alla conoscenza. Tale *vision* educativa potrebbe contribuire a creare una scuola che sia realmente in grado di essere "a misura d'alunno" (Claparède, 1969), cioè capace di rispondere in maniera autentica alle aspirazioni di ogni allievo (Nussbaum, 2012). Ripartire da una riflessione in merito al tempo-scuola, alle scansioni delle giornate, alle visioni di bambino e dell'infanzia che hanno i docenti,

riscrivere alla luce di tali riflessioni il PTOF e la progettazione educativo-didattica sono piccole azioni che consentono un reale ripensamento delle pratiche didattiche routinarie e sedimentate, in un'ottica critica costruttiva. Importante è la condivisione di tali orientamenti educativi con i genitori, affinché le relazioni genitori-figli siano improntate con ritmi più adeguati e vi sia una condivisione, coerenza e alleanza educativa tra casa e scuola. Ad esempio, monitorare che i bambini e ragazzi non impegnino un'eccessiva quantità di tempo in attività strutturate, con il rischio di rimanere senza del tempo libero, di noia da riempire tramite il fertile apporto della fantasia e della creatività. Uno spazio apparentemente vuoto, ma in realtà uno spazio possibile del pensiero divergente, dell'apprendimento, della riflessione e dell'elaborazione personale frutto di una "decelerazione" dell'educazione.

4. Conclusioni

Le vulnerabilità, le fragilità, le problematiche psicologiche e educative della pandemia che stanno investendo i bambini in età prescolare (Simoniello, 2020), possono essere contenute e ridotte mediante lo spazio educativo offerto dalla natura da conquistare e ri-conquistare, da ri-significare, da ri-utilizzare nella ordinaria routine scolastica della scuola dell'infanzia. I giardini scolastici, di froebeliana memoria, devono diventare spazi di apprendimento veri e propri, e non visti riduttivamente come il luogo del gioco libero, non strutturato, ma un ambiente di apprendimento nel quale "pensare, fare, agire e sentire", in nome dell'unione tra mente e mano indicata già da M. Montessori (Montessori, 1999) per le case dei bambini. La proposta della *slow school* consente di ri-pensare ai tempi, agli spazi e ai modi dell'educare, recuperando una maggiore distensione educativa, senza rimanere vittime della penalizzante corsa contro il tempo della scuola del programma e delle competenze con il rischio di produrre apprendimenti ininfluenti sulla vita perché tendenzialmente superficiali. La pandemia ci offre l'opportunità di re-innovare le pratiche didattiche consolidate e di ri-cercare, ri-creare spazi, tempi, strategie, orientamenti, traiettorie per un possibile cambiamento in nome di un produttivo tempo dedicato all'ascolto, all'osservazione, al silenzio e all'attesa. Recuperare la valenza pedagogica profonda dell'*outdoor education* è importante sia per ridurre il rischio del contagio della pandemia ma, soprattutto, per educare i bambini allo sviluppo di un rapporto profondo con l'ambiente naturale, attraverso una "scuola lenta" capace di rispettare i loro ritmi e interessi, senza precocismi, creando anche per gli insegnanti un ambiente di lavoro più sereno e disteso. La possibilità di rallentare, "l'elogio dell'educazione lenta" (Francesch, 2009) consente di poter recuperare il tempo e lo spazio della sosta, della riflessione, dell'operosità (Montanari, 2019), dell'apprendimento con ritmi meno incalzanti, avvalendosi di una notevole risorsa educativa in prospettiva inclusiva ovvero rivolta alle differenze e alle diversità.

Bibliografia

Agamben, G. (2020), *Sul vero e sul falso*, Quodlibet, https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-sul-vero-e-sul-falso, consultato il 28 aprile 2020.

Amadini, M. (2020), *Crescere partecipando. Contesti e prospettive per il sistema integrato 0-6*, Brescia: Scholè.

Augé, M. (2008), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano: Elèuthera.

Baldacci, M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.

Id. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.

Bao, X., Qu, H., Zhang, R. & Hogan, P.T. (2020), *Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures*, https://osf.io/preprints/socarxiv/nbv79, consultato il 13 maggio 2020.

Bauman, Z. (2009), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Bologna: il Mulino.

Benasayag, M. (2016), *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Milano: Feltrinelli.

Bentivegna, S. & Boccia Artieri, G. (2019), *Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale,* Bari: Laterza.

Bondioli, A. & Savio, D. (2018), *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma: Carocci.

Borgna, E. (2014), *La fragilità che è in noi*, Torino: Einaudi.

Canevaro, A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano: Mondadori.

Id. (2019), "Il paradigma inclusivo", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 19, n. 4, pp. 158-168.

Id. & Montanari, M. (2020), "Inclusione, questioni sanitarie e distanziamento sociale tra bambini", in *Nuova Secondaria*, vol. 38, n. 2, pp. 96-111.

Cantelmi, T., Lambiase, E., Pensavalli, M., Laselva, P. & Cecchetti, S. (2020), "Covid-19: impatto sulla salute mentale e supporto psicosociale", in *Modelli della mente*, vol. 1, pp. 7-39.

Claparède, É. (1969), *La scuola su misura*, Firenze: La Nuova Italia.

d'Alonzo, L. (2017), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento: Erickson.

Francesch, J.D. (2009), *Elogio dell'educazione lenta*, Brescia: La Scuola.

Ferro, E. (2020), *Coronavirus, effetto lockdown: ansia e depressione per l'85% dei giovani,* La Repubblica. Online, https://www.repubblica.it/cronaca/2020/05/09/news/coronavirus_effetto_lockdown_ansia_e_depressione_per_l_85_dei_giovani-256134039/, consultato il 9 maggio 2020.

Galimberti, U. (2018), *Analfabetismo emotivo*, https://www.youtube.com/watch?v=8znMUAEjAQY, consultato l'8 gennaio 2021.

Gaspari, P. (2021), *Cura educativa, relazione d'auto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Roma: Anicia.

Holt, M. (2002), "It's time to start the Slow School Movement", in *PDK*, vol. 84, n. 4, pp. 264-271.

Ianes, D. & Canevaro, A. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Trento: Erickson.

Medeghini, R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento: Erickson.

Meirieu, P. (2020), "Una scuola per l'emancipazione", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, vol. 24, pp. 13-20.

Montanari, M. (a cura di) (2019), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*, Trento, Erickson.

Ead. (2020), "Emergenza bio-sociale e medicalizzazione a scuola: quali rischi?", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 19, n. 4, pp. 85-95.

Montessori, M. (1999), *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti.

Mortari, L. & Camerella, A. (2020), "Educazione etica nella scuola dell'infanzia. Uno studio pilota", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 15, n. 1, pp. 21-51.

Nussbaum, M. (2012), *Creare capacità*, Bologna: il Mulino.

ONU (2011), *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione e la formazione ai diritti umani*, https://unipd-centrodirittiumani.it/it/strumenti_internazionali/Dichiarazione-delle-Nazioni-Unite-sulleducazione-e-la-formazione-ai-diritti-umani/211, consultato il 15 dicembre 2020.

Pavone, M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano: Mondadori Università.

Pellai, A. (2020), *Mentre la tempesta colpiva forte,* Milano: De Agostini.

Ritscher, P. (2011), *Slow school. Pedagogia del quotidiano*, Firenze: Giunti.

Rivoltella, P.C. (2020), *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società postmediale*, Brescia: Scholè.

Riva, G. (2010), *I social network*, Bologna: il Mulino.

Rousseau, J.J. (2006), *Emilio*, Bari: Laterza.

OMS (2020), *How to counter pandemic fatigue and refresh public commitment to COVID-19 prevention measures*, https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-determinants/behavioural-and-cultural-insights-for-health/news2/news/2020/10/how-to-counter-pandemic-fatigue-and-refresh-public-commitment-to-covid-19-prevention-measures, consultato il 7 ottobre 2020.

Sannipoli, M. (2021), *La valutazione della qualità dei servizi 0-6*, Milano: FrancoAngeli.

Schenetti, M., Salvaterra, I. & Rossini, B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento: Erickson.

Simoniello, T. (2020), *Coronavirus, i pediatri: "L'epidemia mette a rischio la salute dei bambini"*, https://www.repubblica.it/salute/2020/10/16/news/coronavirus_mette_a_rischio_il_calendario_vaccinale_dei_bambini-270775864, consultato il 16 ottobre 2020.

Smith, S.J. (2017), "Rallenta e annusa gli eucalipti: Blue Gum Community School e il movimento slow education", in *Journal of Global Education and Research,* vol. 1, n. 1, pp. 16-34.

Taleb, N.N. (2007), *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*, Milano: Il Saggiatore.

UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in education*, http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf, consultato il 18 dicembre 2020.
Zanelli, P., Marcuccio, M. & Maselli, M. (2017), *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*, Bergamo: ZeroseiUp.
Zavalloni, G. (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna: EMI.

Riferimenti normativi

Legge 18 marzo 1968, n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg, consultato l'8 gennaio 2021.
Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di asilinido comunali con il concorso dello Stato*, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg, consultato l'8 gennaio 2021.
Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, https://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm, consultato l'8 gennaio 2021.
Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni,* http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg, consultato il 18 dicembre 2020.