



**UNIVERSITÀ
DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata**

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
PEDAGOGIA**

TESI DI LAUREA

**Progettare contesti per la prima infanzia in chiave
“universale”.**

Implicazioni pedagogiche da uno studio di caso

**Relatore
Debora Aquario**

**Laureanda
Chiara Guin**

Matricola: 2107155

**Anno Accademico
2025/2026**

Introduzione

Capitolo 1 – Cornice teorica dell’Universal Design for Learning

Introduzione

- 1.1 Origini epistemologiche del concetto di “universalità” nell’educazione
- 1.2 Dall’Universal Design all’Universal Design for Learning: evoluzione teorica e culturale
- 1.3 Fondamenti neuroscientifici dell’UDL
 - 1.3.1 Le reti di riconoscimento: pluralità percettiva e costruzione del significato
 - 1.3.2 Le reti strategiche: pianificazione, autonomia e agency
 - 1.3.3 Le reti affettive: motivazione, interesse e orientamento all’apprendimento
 - 1.3.4 La variabilità come norma biologica
- 1.4 UDL come framework progettuale nell’educazione contemporanea
 - 1.4.1 Progettazione universale: prevenire, non aggiustare
 - 1.4.2 Le linee guida UDL
 - 1.4.3 UDL come design thinking educativo
- 1.5 UDL e prospettive internazionali: ricerche, evidenze, dibattiti
 - 1.5.1 La diffusione dell’UDL in ambito internazionale
 - 1.5.2 Evidenze empiriche: risultati e limiti delle ricerche
 - 1.5.3 Il dibattito scientifico: tra potenzialità e criticità
- 1.6 Implicazioni pedagogiche per i servizi educativi 0–6
 - 1.6.1 Continuità con la pedagogia dell’infanzia
 - 1.6.2 Progettazione di contesti educativi inclusivi
 - 1.6.3 Documentazione come strumento UDL
 - 1.6.4 La relazione educativa come dimensione affettiva dell’UDL
 - 1.6.5 Il ruolo del pedagogo 0-6
- 1.7 Questioni critiche e discussioni aperte
 - 1.7.1 Il rischio di implementazioni superficiali
 - 1.7.2 La relazione tra UDL e valutazione educativa
 - 1.7.3 Universalità e diversità culturale
 - 1.7.4 UDL e giustizia sociale
 - 1.7.5 UDL e professionalità educativa

1.8 Sintesi conclusiva del capitolo

Capitolo 2 – I servizi educativi per la prima infanzia nella prospettiva inclusiva

2.1 Evoluzione storica e pedagogica dei servizi 0–3

2.2 Il nido come contesto educativo intenzionale

2.3 Inclusione e accessibilità nei servizi per la prima infanzia

2.4 La valutazione educativa come processo riflessivo e formativo

2.5 Il ruolo del pedagista nei servizi 0–3

2.6 Le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6 e la coerenza con la progettazione inclusiva

2.7 Sintesi conclusiva del capitolo

Capitolo 3 – Applicabilità dell’UDL alla fascia 0–3

3.1 L’universal design for Learning come cornice progettuale nei servizi educativi 0-3

3.2 Routine ed ambienti educativi come dispositivi inclusivi in chiave UDL

3.3 Materiali naturali, multimodalità e costruzione del significato

3.4 Comunicazione precoce, espressione e pluralità dei linguaggi

3.5 Il ruolo del pedagista tra progettazione, formazione e corresponsabilità educativa

3.5.1 Progettazione pedagogica e lettura dei contesti

3.5.2 Formazione e accompagnamento degli educatori all’approccio UDL

3.5.3 Coinvolgimento delle famiglie e corresponsabilità educativa

3.5.4 Raccordo con la valutazione educativa e la ricerca

3.6 Sintesi conclusiva del capitolo

Capitolo 4 – Cornice metodologica della ricerca

4.1 Fondamento epistemologico della ricerca e raccordo con il quadro teorico

4.2 Operazionalizzazione dei costrutti teorici e costruzione degli strumenti

4.3 Obiettivi e domande di ricerca:

4.3.1 Obiettivo generale della ricerca

- 4.3.2 Obiettivi specifici
 - 4.3.3 Domande di ricerca
 - 4.3.4 Connessione tra domande di ricerca e strumenti
 - 4.4 Disegno operativo della ricerca e procedure di raccolta dei dati
 - 4.5 Validità e limiti della ricerca
-

Capitolo 5 – Analisi dei risultati e discussione

- 5.1 Introduzione al capitolo
- 5.2 Analisi delle pratiche educative
 - 5.2.1 Coinvolgimento (engagement)
 - 5.2.2 Rappresentazione (representation)
 - 5.2.3 Azione ed espressione (action & expression)
- 5.3 Analisi dei questionari dei genitori
 - 5.3.1 Presentazione dei dati
 - 5.3.2 Interpretazione dei dati
 - 5.3.3 Analisi delle risposte aperte dei genitori
- 5.4 Analisi dal punto di vista delle educatrici
 - 5.4.1 Presentazione dei dati
 - 5.4.2 Interpretazione dei dati
- 5.5 Discussione integrata e conclusioni

INTRODUZIONE

L'inclusione educativa rappresenta oggi una delle sfide più rilevanti della pedagogia contemporanea. Nei contesti formativi, sempre più eterogenei per background culturali, linguistici e per bisogni educativi speciali, diventa fondamentale interrogarsi su come progettare percorsi che siano realmente accessibili a tutti i bambini. In questo quadro, l'Universal Design for Learning (UDL) si propone come un modello innovativo capace di orientare la progettazione educativa in chiave inclusiva, spostando l'attenzione dalla logica dell'adattamento ex post alla logica della progettazione preventiva: non predisporre un'attività "per alcuni" e poi modificarla per chi incontra difficoltà, ma pensare fin dall'inizio ambienti, materiali e pratiche capaci di accogliere la diversità come ricchezza.

L'UDL nasce negli Stati Uniti negli anni Novanta ad opera del CAST (Center for Applied Special Technology), ma negli ultimi anni ha trovato crescente attenzione anche in Europa e in Italia, dove il dibattito sull'inclusione educativa è stato rilanciato dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MIUR, 2021). Queste ultime hanno sottolineato l'importanza di garantire a ciascun bambino opportunità educative di qualità fin dai primi anni di vita, ponendo al centro la personalizzazione, la documentazione e la cura delle differenze individuali.

Se l'UDL è stato elaborato soprattutto in relazione al contesto scolastico, appare oggi interessante interrogarsi sulla sua applicabilità nella fascia 0-3, quella dei servizi educativi per la prima infanzia. In questa età, infatti, i bambini apprendono principalmente attraverso il corpo, i sensi, la relazione e le routine quotidiane. Parlare di UDL nel nido significa dunque tradurre i tre principi cardine – molteplici modalità di coinvolgimento, molteplici modalità di rappresentazione e molteplici modalità di azione ed espressione – in scelte concrete riguardanti spazi, materiali, routine e modalità di valutazione del benessere.

La tesi si propone di approfondire proprio questa prospettiva: analizzare i fondamenti teorici dell'UDL, riflettere sulla sua applicabilità nei servizi 0-3, e infine delineare come esso possa diventare una cornice utile al lavoro del pedagogo, non solo nella progettazione ma anche nella valutazione educativa.

L'UDL, infatti, non riguarda soltanto le attività didattiche, ma può essere considerato anche un criterio per osservare la qualità complessiva di un servizio: quanto i bambini si sentono coinvolti, in quanti modi possono partecipare, quanto l'ambiente valorizza la pluralità dei linguaggi e delle espressioni. In questa prospettiva, il lavoro non si limiterà a considerare il bambino, ma allargherà lo sguardo al ruolo del pedagogo come coordinatore: colui che progetta, osserva, forma gli educatori e costruisce strumenti di valutazione condivisi con le famiglie e con il team. La scelta di impostare la tesi in questo modo risponde anche alla necessità di allineare la ricerca agli obiettivi del Corso di Laurea in Pedagogia, valorizzando le competenze specifiche del pedagogo in termini di progettazione, coordinamento e valutazione.

Gli obiettivi specifici della tesi sono dunque:

1. Analizzare le origini e i principi teorici dell'UDL.
2. Indagare come questi principi possano essere declinati nella fascia 0–3.
3. Riflettere sul ruolo del pedagogo nel progettare ambienti educativi inclusivi e nel valutare la qualità dei servizi.
4. Elaborare strumenti osservativi e di valutazione coerenti con l'UDL, da sperimentare in un contesto di nido.

La struttura del lavoro si articola in sei capitoli. Nel primo capitolo verrà delineata la cornice teorica dell'UDL e dei suoi principi. Nel secondo capitolo si analizzeranno i servizi educativi per la prima infanzia e il tema dell'inclusione, con particolare riferimento alla valutazione educativa. Il terzo capitolo sarà dedicato all'applicabilità dell'UDL nella fascia 0–3 e al ruolo del pedagogo. Nel quarto capitolo verrà presentata la cornice metodologica della ricerca-azione, con gli strumenti di raccolta dati. Il quinto capitolo raccoglierà i risultati emersi dalla sperimentazione e dalle osservazioni, mentre il sesto capitolo offrirà una discussione critica e le implicazioni pedagogiche dell'UDL nei servizi 0–3.

Con questo lavoro si intende contribuire al dibattito sull'inclusione educativa nella prima infanzia, offrendo una riflessione teorica e insieme uno strumento operativo per chi, in qualità di pedagogo, ha il compito di garantire ambienti educativi

realmente aperti alla diversità e capaci di valorizzarla come risorsa per la crescita di tutti.

La scelta di affrontare questo tema non nasce solo da un interesse teorico, ma anche da una sensibilità maturata attraverso la mia esperienza quotidiana come educatrice nei servizi per la prima infanzia. Lavorare a stretto contatto con i bambini nei primi anni di vita mi ha permesso di osservare da vicino quanto ognuno di loro porti con sé un modo unico di esplorare, comunicare e partecipare. C'è chi si avvicina agli oggetti con curiosità instancabile, chi si esprime soprattutto con il corpo, chi trova sicurezza nelle routine, chi cerca continuamente il contatto con l'adulto o con i pari. Questa varietà mi ha fatto comprendere che non esiste un modello unico di bambino né un unico modo di apprendere. Al contrario, ogni differenza rappresenta una risorsa che arricchisce il gruppo e stimola noi educatori a cercare strategie sempre nuove per coinvolgere ciascuno.

Ho potuto sperimentare che la creazione di un ambiente educativo realmente inclusivo non è solo un obiettivo pedagogico astratto, ma una necessità concreta per favorire il benessere e la partecipazione di tutti i bambini, senza esclusioni.

In questo senso, l'approccio dell'Universal Design for Learning risponde a una convinzione che sento profondamente mia: la possibilità e il dovere di progettare contesti educativi in cui ciascun bambino possa trovare il proprio modo di esprimersi e di crescere. L'UDL non rappresenta solo una cornice teorica innovativa, ma un orizzonte che può tradursi nella pratica quotidiana, rendendo l'educazione più giusta, equa e rispettosa delle diversità. È da questa esperienza e da questa sensibilità che nasce il desiderio di approfondire il tema nella mia tesi, nella prospettiva di contribuire, come futura pedagoga, a promuovere servizi educativi che sappiano davvero "accogliere tutti".

CAPITOLO 1 – CORNICE TEORICA DELL'UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, attraversato da trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche sempre più rapide, il tema dell'accessibilità all'apprendimento ha acquisito una centralità inedita. La crescente eterogeneità delle popolazioni scolastiche e la consapevolezza che ogni individuo apprende attraverso modalità, tempi e canali diversi, hanno reso evidente la necessità di ripensare in profondità il modo in cui si progetta l'educazione. In questo scenario si colloca l'Universal Design for Learning (UDL), un framework teorico e progettuale sviluppato dal Center for Applied Special Technology (CAST) che mira a garantire a tutti gli studenti pari opportunità di partecipazione e di apprendimento, non attraverso adattamenti successivi, ma mediante la progettazione universale dei contesti educativi (Meyer, Rose, & Gordon, 2014; CAST, 2018).

L'UDL si fonda su un'idea di inclusione intesa non come intervento riparativo o compensativo rivolto a pochi, ma come principio generativo che informa l'intera architettura dell'esperienza educativa. La sua originalità risiede nella capacità di tenere insieme prospettive diverse: una visione antropologica dell'apprendimento come processo plurale e situato, una base neuroscientifica che evidenzia la varietà dei processi cognitivi, e un impianto progettuale orientato a rimuovere le barriere prima ancora che esse producano esclusione. Si tratta quindi di un approccio che si distacca tanto dalla logica del "bisogno speciale" quanto da quella del "curricolo standardizzato", proponendo un modello dinamico e flessibile che guarda alla diversità come componente normale e costitutiva dell'umano (Rose & Dalton, 2009; Rao et al., 2014).

Il presente capitolo analizza in profondità la cornice teorica dell'UDL, articolandone le origini epistemologiche, le ragioni storico-culturali, i fondamenti neuroscientifici e la definizione come framework progettuale. Verranno inoltre discussi gli sviluppi internazionali della ricerca e le ricadute dell'UDL nell'ambito

dei servizi educativi per la prima infanzia, ponendo attenzione ai nodi critici e alle prospettive aperte.

1.1 Origini epistemologiche del concetto di “universalità” nell’educazione

L’idea di universalità nell’educazione non nasce con l’UDL, ma affonda le sue radici in una più ampia riflessione filosofica e antropologica sulla natura dell’apprendimento umano. Fin dal XIX secolo, la pedagogia ha oscillato tra due poli: da un lato, l’aspirazione a definire principi educativi validi per tutti gli esseri umani; dall’altro, il riconoscimento della singolarità dei percorsi individuali. Questa tensione attraversa l’opera di autori come Dewey, Vygotskij, Bruner e più recentemente Gardner, i quali hanno contribuito a problematizzare l’idea di un apprendimento uniforme, introducendo una concezione dell’educazione come processo situato, plurale e culturalmente mediato (Bruner, 1996; Gardner, 1983; Dewey, 1938). Negli anni Ottanta e Novanta del Novecento, questa riflessione si intreccia con l’emergere di studi neuroscientifici che mettono definitivamente in crisi il modello di mente “standardizzata” su cui si basava gran parte della didattica tradizionale. Gli studi sulla plasticità neuronale, sui sistemi di motivazione, sui processi percettivi e sulle reti cognitive dell’apprendimento evidenziano la profonda eterogeneità della mente umana (Immordino-Yang, 2016). La ricerca educativa inizia così a interrogarsi non più su “come adattare” l’educazione ai casi atipici, ma su come progettare fin dall’inizio in modo sensibile alla diversità.

L’UDL nasce proprio in questo crocevia epistemologico: non si limita a proporre un principio astratto di universalità, ma si radica in un’idea di universalità dinamica, fondata sul riconoscimento delle differenze come componente fisiologica dell’apprendimento.

L’universalità diventa quindi un concetto progettuale, non normativo: non si tratta di definire ciò che tutti dovrebbero essere, ma di creare condizioni in cui ciascuno possa apprendere secondo le proprie possibilità (Meyer et al., 2014).

1.2 Dall'Universal Design all'Universal Design for Learning: evoluzione teorica e culturale

Il concetto di Universal Design nasce originariamente nell'ambito dell'architettura e dell'ingegneria, con l'obiettivo di progettare ambienti, edifici e prodotti accessibili al maggior numero di persone possibile, indipendentemente da età, abilità o condizioni fisiche. L'architetto Ronald Mace, considerato il principale fondatore dell'Universal Design, evidenziò come l'accessibilità non dovesse essere un'aggiunta tardiva pensata per “compensare” le difficoltà, ma una caratteristica intrinseca della progettazione (Mace, 1985).

Il passaggio dall'Universal Design all'UDL avviene negli anni Novanta all'interno del CAST, quando David Rose e Anne Meyer comprendono che il principio della progettazione universale può essere tradotto anche nel campo dell'educazione. L'attenzione non è più rivolta esclusivamente alla struttura fisica degli ambienti, ma alla struttura cognitiva, emotiva e simbolica dell'apprendimento, con l'obiettivo di identificare le barriere non nei bambini, ma nel modo in cui l'apprendimento viene progettato (Rose & Meyer, 2002).

Questo trasferimento concettuale non è lineare: mentre l'Universal Design architettonico si basa su caratteristiche relativamente stabili (rampe, aperture automatiche, segnaletica leggibile), l'UDL deve confrontarsi con la variabilità intrinseca dei processi cognitivi, con i differenti modi di percepire, elaborare ed esprimere significati, e con la dimensione culturale dell'apprendimento. Per questa ragione, l'UDL non eredita semplicemente i principi dell'Universal Design, ma li riformula profondamente, articolandoli attorno a tre reti neurali dell'apprendimento e definendo tre principi cardine — molteplici modalità di coinvolgimento, molteplici modalità di rappresentazione e molteplici modalità di azione/espressione — che costituiscono la struttura portante del modello (Meyer et al., 2014).

L'UDL si configura quindi come una filosofia progettuale complessa, che integra contributi provenienti da neuroscienze, psicologia culturale, pedagogia costruttivista e design thinking. Non un metodo didattico, ma un framework multidimensionale che guida la progettazione in contesti educativi eterogenei.

1.3 Fondamenti neuroscientifici dell'UDL

Uno dei contributi più originali dell'Universal Design for Learning riguarda il modo in cui esso integra le conoscenze neuroscientifiche contemporanee nella comprensione dei processi di apprendimento. A differenza di molti modelli didattici tradizionali, che spesso presuppongono un apprendimento lineare e uniforme, l'UDL assume come punto di partenza la variabilità neurocognitiva degli esseri umani, riconoscendo che il cervello non apprende attraverso una singola modalità, ma mediante l'interazione dinamica tra reti funzionali differenti (Meyer et al., 2014).

Il CAST ha sintetizzato tale complessità attraverso un modello tripartito basato su tre grandi reti neurali dell'apprendimento:

1. Reti di riconoscimento ("the what of learning"), deputate alla percezione e all'interpretazione dell'informazione sensoriale;
2. Reti strategiche ("the how of learning"), coinvolte nella pianificazione, nell'organizzazione e nell'esecuzione delle azioni;
3. Reti affettive ("the why of learning"), responsabili della motivazione, dell'interesse e dell'engagement.

Questa distinzione non è rigida né localizzata in aree cerebrali specifiche, ma rappresenta una mappatura funzionale delle diverse modalità con cui il cervello umano affronta l'apprendimento (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Il valore del modello UDL non risiede nella semplificazione dei processi, ma nella capacità di tradurre tale complessità in principi progettuali concreti.

1.3.1 Le reti di riconoscimento: pluralità percettiva e costruzione del significato

Le reti di riconoscimento sono responsabili della percezione e dell'interpretazione di stimoli visivi, uditivi, tattili e simbolici. Studi di neuroscienze cognitive hanno dimostrato che gli esseri umani non elaborano gli stessi stimoli nello stesso modo: differenze genetiche, esperienziali, culturali e linguistiche influenzano profondamente il modo in cui il cervello costruisce significato (Kandel et al., 2012). L'UDL traduce questi dati neuroscientifici nel principio della molteplicità delle modalità di rappresentazione, invitando a presentare informazioni attraverso

diverse forme simboliche (immagini, testi, oggetti reali, narrazioni, gesti). Questo approccio non nasce come strategia inclusiva per pochi, ma come principio epistemologico per tutti, basato sull'evidenza che una progettazione che privilegia una sola modalità rischia di escludere una parte significativa dei soggetti (Meyer et al., 2014).

1.3.2 Le reti strategiche: pianificazione, autonomia e agency

Le reti strategiche riguardano la capacità di organizzare e pianificare l'azione: comprendono funzioni esecutive come la memoria di lavoro, l'attenzione selettiva, il controllo inibitorio e la flessibilità cognitiva. Tali competenze emergono precocemente, ma si sviluppano lungo tutto l'arco dell'infanzia e dell'adolescenza (Diamond, 2013).

Questa variabilità evolutiva rende necessario progettare attività che permettano forme diverse di azione ed espressione: modalità linguistiche, corporee, gestuali, grafiche, multimodali.

L'UDL promuove la possibilità di "mostrare ciò che si sa" attraverso diversi canali, riconoscendo che la competenza non si esprime esclusivamente tramite performance linguistiche o simboliche tradizionali (Dalton, 2017).

1.3.3 Le reti affettive: motivazione, interesse e orientamento all'apprendimento

Le reti affettive costituiscono la base della motivazione all'apprendere: regolano l'interesse, la curiosità, la motivazione intrinseca ed estrinseca, la percezione di autoefficacia e le emozioni che accompagnano l'esperienza di apprendimento. Le ricerche di Immordino-Yang (2016) mostrano come le emozioni non siano un elemento accessorio, ma un componente strutturale del pensiero e dell'apprendimento.

Per l'UDL, ciò significa che la progettazione non può limitarsi alla dimensione cognitiva, ma deve considerare condizioni affettive e relazionali che sostengono il coinvolgimento. Il principio delle molteplici modalità di coinvolgimento risponde esattamente a questo dato: imparare è possibile solo quando l'ambiente è percepito

come sicuro, significativo e capace di nutrire la motivazione alla scoperta (CAST, 2018).

1.3.4 La variabilità come norma biologica

Il contributo più incisivo della neuroscienza è l'idea che la variabilità sia una caratteristica "normale" del funzionamento umano, non un'eccezione. L'UDL assume questa prospettiva come fondamento antropologico: progettare ambienti educativi significa riconoscere la variabilità come dato di partenza, non come deviazione da un presunto "normale" (Rose & Dalton, 2009).

L'UDL si configura così come una teoria dell'apprendimento che si fonda sulla plasticità e sulla diversità intrinseca del cervello umano, e che traduce questa consapevolezza nella necessità di progettare curricula flessibili, permeabili e accessibili.

1.4 L'UDL come framework progettuale nell'educazione contemporanea

L'Universal Design for Learning non è un metodo didattico né un insieme di tecniche predefinite: è un framework progettuale, ovvero un modello che fornisce criteri, linee guida e orientamenti per progettare contesti educativi accessibili. A differenza delle metodologie operative, l'UDL non prescrive "cosa fare", ma "come pensare" la progettazione, interrogando costantemente le condizioni che permettono o ostacolano la partecipazione (Meyer et al., 2014; Rao et al., 2014).

1.4.1 Progettazione universale: prevenire, non aggiustare

Uno dei principi cardine del framework è la distinzione tra adattamento e progettazione universale. Gli adattamenti tradizionali intervengono quando emergono difficoltà specifiche: strumenti compensativi, interventi individualizzati, eccezioni. La progettazione universale, invece, invita a pensare l'accessibilità fin dall'inizio, evitando la necessità di interventi correttivi tardivi.

Questa idea si traduce nel concetto di curriculum flessibile, dove obiettivi, materiali, strategie e modalità di valutazione non sono univoci, ma differenziabili. Il curriculum diventa un sistema aperto in cui l'accesso è garantito tramite alternative equivalenti, non tramite semplificazioni o riduzioni (Meyer et al., 2014).

1.4.2 Le Linee Guida UDL

Le Linee Guida UDL, nella loro versione più recente (CAST, 2018), costituiscono uno strumento operativo articolato in tre principi, nove linee e trentuno checkpoint. Tuttavia, la struttura complessa non deve essere fraintesa come un “manuale operativo”: si tratta di guide orientative, pensate per sostenere la riflessione progettuale, non per sostituirla.

Le linee guida:

- non definiscono contenuti,
- non stabiliscono sequenze didattiche,
- non prescrivono tecniche, ma aiutano a identificare le barriere potenziali in termini di accesso, comprensione ed espressione.

1.4.3 UDL come design thinking educativo

L’UDL si inserisce nella tradizione del design thinking, una metodologia progettuale che pone al centro il processo iterativo di osservazione, prototipazione, verifica e revisione. Come nel design thinking, anche nell’UDL il focus è sui bisogni degli utenti (in questo caso, gli studenti) e sulla creazione di soluzioni flessibili capaci di adattarsi alla variabilità (Rose et al., 2018).

La progettazione UDL è quindi:

- interattiva,
- riflessiva,
- situata,
- empatica,
- basata sull’identificazione e rimozione delle barriere.

È un modo di pensare che invita educatori e pedagogisti a spostare lo sguardo dal bambino “che non riesce” al contesto che può essere migliorato.

1.5 UDL e prospettive internazionali: ricerche, evidenze e dibattiti

Negli ultimi venticinque anni, l’Universal Design for Learning ha conosciuto una diffusione significativa nei sistemi educativi internazionali, diventando oggetto di numerose sperimentazioni, ricerche comparative e interventi politici. La comunità scientifica ha progressivamente riconosciuto il valore dell’UDL come approccio

capace di affrontare la crescente eterogeneità dei contesti educativi, promuovendo un modello di progettazione che coniuga accessibilità, equità e qualità pedagogica (Rao et al., 2014; Al-Azawei et al., 2016).

1.5.1 La diffusione dell'UDL in ambito internazionale

Negli Stati Uniti, l'UDL è stato progressivamente integrato in documenti normativi e linee guida federali. Il Higher Education Opportunity Act (HEOA, 2008) ha esplicitamente riconosciuto l'UDL come riferimento per promuovere l'accessibilità nella formazione superiore, mentre la Every Student Succeeds Act (ESSA, 2015) ne incoraggia l'adozione nelle scuole pubbliche come strumento per migliorare l'efficacia degli interventi personalizzati.

In Canada e Australia, il framework è stato utilizzato soprattutto per progettare ambienti inclusivi che rispondessero alle esigenze di studenti con background culturali, abilità e lingue differenti (Coyne et al., 2019). Anche nel Regno Unito, pur in assenza di una politica esplicita legata all'UDL, numerosi istituti hanno adottato il modello come riferimento per la progettazione universale del curriculum (Seale, 2014).

1.5.2 Evidenze empiriche: risultati e limiti delle ricerche

Sebbene l'UDL sia ampiamente riconosciuto come approccio innovativo, la letteratura scientifica evidenzia la complessità di valutarne l'efficacia attraverso studi sperimentali controllati. Diversi autori sottolineano come l'UDL non sia un metodo operativo, ma un framework, e che dunque gli esiti dipendano dalle scelte implementative dei singoli contesti (Edyburn, 2010).

Nonostante queste difficoltà metodologiche, la letteratura internazionale ha identificato alcuni risultati ricorrenti:

- aumento del coinvolgimento e della motivazione degli studenti (Rao & Meo, 2016);
- miglioramento delle competenze di autoregolazione (Dalton, 2017);
- riduzione delle barriere legate alla presentazione dei contenuti, in particolare per studenti con difficoltà linguistiche o sensoriali (Al-Azawei et al., 2016);

- incremento della partecipazione nelle attività collaborative, grazie alla diversificazione

delle modalità di espressione e partecipazione (Coupland et al., 2021).

Tuttavia, alcuni studiosi invitano a non considerare l'UDL come una “soluzione universale”, sottolineando la necessità di adattarlo ai contesti specifici e di evitare applicazioni superficiali o meccanicistiche (Edyburn, 2020). Il rischio, secondo questi autori, è ridurre il framework a una serie di tecniche operative, perdendone la profondità filosofica e progettuale.

1.5.3 Il dibattito scientifico: tra potenzialità e criticità

Il dibattito contemporaneo sul ruolo dell'UDL si concentra su tre questioni principali:

1. La complessità della valutazione

Essendo un framework, l'UDL non prescrive interventi standardizzati; ciò rende difficile isolare variabili misurabili. Le ricerche qualitative appaiono più adeguate per analizzare l'impatto in termini di pratiche, culture e rappresentazioni.

2. Il rischio di semplificazione

Alcune implementazioni riducono l'UDL a una “lista di controllo”, perdendo la dimensione critica e riflessiva che dovrebbe guidare il design educativo.

3. La relazione tra UDL e giustizia sociale

La versione aggiornata delle Linee Guida (CAST, 2018) pone maggiore enfasi su equità, agency e partecipazione. Molti studiosi interpretano l'UDL come un framework etico-politico, non solo tecnico, che mira a contrastare forme sistemiche di esclusione educativa (Dolmage, 2017).

In sintesi, il panorama internazionale mostra che l'UDL è un approccio consolidato, ampiamente discusso, ma ancora in evoluzione e oggetto di sperimentazioni articolate. La sua forza risiede nella capacità di fungere da ponte tra neuroscienze, pedagogia e progettazione educativa, offrendo un orizzonte inclusivo che trascende i singoli metodi.

1.6 Implicazioni pedagogiche per i servizi educativi 0–6

Sebbene l'UDL sia nato in ambito scolastico e universitario, i suoi principi trovano piena coerenza con i valori pedagogici dei servizi educativi per la prima infanzia, nei quali l'apprendimento è intrinsecamente corporeo, relazionale e multimodale. La fascia 0–6, infatti, costituisce un contesto privilegiato per una progettazione che assume la variabilità come risorsa e che valorizza la pluralità dei linguaggi dell'infanzia (Vecchi, 2010).

1.6.1 Continuità con la pedagogia dell'infanzia

La prospettiva UDL si integra con le riflessioni contemporanee sulla natura dell'apprendimento precoce. Autori come Trevarthen (2011) e Stern (2004) evidenziano che i bambini piccoli apprendono attraverso forme di comunicazione incarnata, emozioni condivise, esplorazioni sensoriali e relazioni significative.

In questo senso, l'UDL non introduce principi estranei alla pedagogia dell'infanzia, ma reinterpreta in chiave progettuale ciò che la ricerca osservativa ha messo in luce da decenni: la necessità di costruire ambienti ricchi, flessibili, leggibili e culturalmente sensibili.

1.6.2 Progettazione di contesti educativi inclusivi

Applicare l'UDL in un servizio 0–6 significa spostare il focus dal singolo bambino al contesto educativo come sistema di opportunità. La progettazione deve considerare:

- la diversità dei linguaggi con cui i bambini comunicano (gesto, movimento, voce, sguardo, manipolazione);
- la varietà dei modi di accedere alla realtà (sensoriale, simbolico, motorio);
- la necessità di spazi flessibili e sicuri che permettano esplorazione autonoma;
- la pluralità di forme espressive attraverso cui i bambini mostrano comprensione e intenzionalità.

Questa visione è coerente con le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6* (MIUR, 2021), che sottolineano la centralità dell'ambiente come “luogo di vita, esperienza e partecipazione”.

1.6.3 Documentazione come strumento UDL

Nel contesto 0–6, la documentazione pedagogica assume un ruolo chiave nell'interpretare le modalità con cui i bambini partecipano e apprendono. L'UDL invita a osservare:

- le barriere che possono limitare la partecipazione;
- le condizioni che favoriscono benessere e curiosità;
- le modalità di espressione (verbali e non verbali) utilizzate dai bambini;
- i segnali di agency, ovvero le iniziative spontanee del bambino.

La documentazione diventa così un strumento di progettazione iterativa che permette al pedagogo di modificare gli ambienti e le routine sulla base di ciò che osserva.

1.6.4 La relazione educativa come dimensione affettiva dell'UDL

Nella fascia 0–6 il principio UDL del coinvolgimento assume una valenza profondamente relazionale. La motivazione nei bambini piccoli nasce dalla percezione di sicurezza, dalla co-regolazione emotiva e dalla qualità della relazione con gli adulti.

Le neuroscienze mostrano che il sistema affettivo è la base per lo sviluppo delle funzioni cognitive e della curiosità (Immordino-Yang, 2016).

Per questo motivo, un progetto educativo ispirato all'UDL non può essere solo una questione di materiali o spazi: deve basarsi su un habitus professionale fondato sull'ascolto, sulla reciprocità e sulla sensibilità pedagogica.

1.6.5 Il ruolo del pedagogo 0–6

Nel modello UDL, il pedagogo assume la funzione di:

- designer educativo, che analizza le barriere e progetta contesti accessibili;
- osservatore competente, che interpreta i segnali di partecipazione;
- guida riflessiva del team, facilitando processi collegiali;
- mediatore tra servizio e famiglie, promuovendo alleanze educative inclusive.

In questa prospettiva, l'UDL diventa un orizzonte progettuale capace di sostenere il pedagogo nel garantire qualità, equità e significato alle esperienze dei bambini.

1.7 Questioni critiche e discussioni aperte

Nonostante la crescente diffusione e il riconoscimento internazionale dell'Universal Design for Learning, la letteratura scientifica evidenzia una serie di questioni critiche che meritano una riflessione accurata, soprattutto in un contesto accademico e nella prospettiva dell'educazione 0–6.

Il dibattito attorno all'UDL è vivo e complesso, e mostra come il framework, pur ricco di potenzialità, richieda un'applicazione consapevole e teoricamente fondata.

1.7.1 Il rischio di implementazioni superficiali

Una delle criticità più frequentemente rilevate riguarda il rischio di ridurre l'UDL a un insieme di tecniche operative o “strategie inclusive” da applicare meccanicamente. Numerosi studiosi sottolineano che una simile semplificazione tradisce la natura profondamente riflessiva e progettuale del framework (Edyburn, 2010; 2020).

L'UDL, infatti, non è un “metodo” da seguire passo dopo passo, ma un modo di pensare l'educazione, radicato in una concezione dell'apprendimento come processo variabile, situato e culturalmente mediato.

Ridurre il modello a una serie di accorgimenti operativi rischia di svuotarlo della sua potenza trasformativa.

1.7.2 La relazione tra UDL e valutazione educativa

Un altro tema emergente riguarda la difficoltà di sviluppare strumenti di valutazione coerenti con i principi dell'UDL. Se è vero che il framework invita a offrire molteplici modalità di espressione, è altrettanto complesso costruire sistemi di valutazione che sappiano leggere in modo equo la pluralità dei linguaggi espressivi (Seale, 2014).

Questo nodo appare particolarmente rilevante nella fascia 0–6, dove l'espressione dei bambini è prevalentemente prelinguistica, corporea e sensoriale. La valutazione deve quindi diventare un processo qualitativo, osservativo e partecipativo, più vicino alla documentazione pedagogica che a forme di misurazione standardizzata.

1.7.3 Universalità e diversità culturale

Una parte del dibattito critica l'idea di "universalità" quando applicata a contesti educativi culturalmente eterogenei. Alcuni autori, soprattutto nell'ambito della critical disability studies e dei multicultural studies, osservano che il rischio dell'universalismo è proporre criteri di accessibilità implicitamente ancorati a prospettive occidentali (Dolmage, 2017).

Il CAST, nelle versioni più recenti delle Linee Guida, ha risposto ampliando l'attenzione verso l'equità culturale e linguistica, ma la questione resta aperta: come progettare ambienti realmente inclusivi in contesti dove differenze linguistiche, culturali e valoriali sono profondamente radicate.

1.7.4 UDL e giustizia sociale

Un filone emergente della ricerca interpreta l'UDL non solo come modello educativo, ma come progetto etico e politico per una scuola più democratica e giusta. Secondo Coupland et al. (2021), l'UDL può essere letto come una pedagogia dell'equità, capace di contrastare le forme sistemiche di esclusione che derivano da curricula rigidi e normativi.

Tuttavia, altri studiosi invitano alla cautela, sostenendo che l'UDL può sostenere la giustizia sociale solo se accompagnato da politiche scolastiche e investimenti strutturali: da solo, il framework non può sostituire riforme più ampie che riguardano l'intero sistema educativo.

1.7.5 UDL e professionalità educativa

Infine, una questione cruciale riguarda le competenze professionali richieste agli educatori e ai pedagogisti nell'adozione dell'Universal Design for Learning. L'applicazione dell'UDL implica infatti lo sviluppo di una professionalità riflessiva, capace di leggere criticamente i contesti educativi, progettare in modo flessibile, documentare sistematicamente le esperienze e analizzare le barriere che possono ostacolare la partecipazione e l'apprendimento (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018). La letteratura pedagogica sottolinea come tali competenze si collochino all'interno di una concezione della professionalità educativa fondata

sulla riflessività e sulla capacità di interrogare continuamente le pratiche educative (Mortari, 2006).

L'implementazione dell'UDL richiede pertanto non soltanto una formazione specifica, ma anche la presenza di condizioni organizzative favorevoli, quali tempi dedicati alla progettazione condivisa, spazi di confronto professionale e culture istituzionali orientate alla collaborazione tra educatori, pedagogisti e famiglie (Bondioli & Savio, 2018; Mantovani, 2017). Numerosi studi evidenziano infatti come la qualità dei servizi educativi per l'infanzia dipenda dalla possibilità di sviluppare pratiche collegiali e processi di riflessione condivisa all'interno dei gruppi di lavoro (Rinaldi, 2006).

In assenza di tali condizioni, l'UDL rischia di essere interpretato come responsabilità individuale del singolo educatore o come insieme di strategie operative da applicare isolatamente. Tuttavia, la natura stessa del framework si fonda su una prospettiva sistemica e collaborativa, che richiede un coinvolgimento dell'intera organizzazione educativa e una responsabilità professionale condivisa nella costruzione di contesti inclusivi (Rose & Meyer, 2002; Booth & Ainscow, 2014).

1.8 Sintesi conclusiva del capitolo

Il percorso sviluppato nel presente capitolo ha evidenziato come l'Universal Design for Learning rappresenti uno dei contributi teorici più significativi nel panorama educativo contemporaneo, in quanto capace di rispondere alle crescenti esigenze di inclusione e di accessibilità dei contesti di apprendimento. La sua originalità risiede nella capacità di integrare prospettive neuroscientifiche, pedagogiche e progettuali all'interno di un quadro teorico unitario orientato alla promozione di pari opportunità di partecipazione e apprendimento per tutti gli individui (Rose & Meyer, 2002; Meyer, Rose & Gordon, 2014).

L'UDL non si configura come un metodo didattico prescrittivo, bensì come una cornice progettuale dinamica fondata sul riconoscimento della variabilità come caratteristica intrinseca dell'apprendimento umano. Superando approcci compensativi tradizionali, il modello propone

di progettare ambienti educativi accessibili fin dalle fasi iniziali della progettazione, attraverso la diversificazione delle modalità di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione (CAST, 2018). Tale impostazione consente di spostare l'attenzione dall'adattamento individuale successivo alla costruzione preventiva di contesti inclusivi.

Nella prospettiva del sistema integrato 0–6, l'UDL offre un orizzonte pedagogico particolarmente fecondo, in quanto valorizza la dimensione sensoriale, corporea e relazionale dell'apprendimento precoce, sostenendo una progettazione flessibile degli ambienti educativi e promuovendo pratiche valutative di tipo qualitativo e osservativo coerenti con le caratteristiche evolutive della prima infanzia (Bondioli & Savio, 2018; MIUR, 2021). Inoltre, il riconoscimento della diversità come condizione originaria dello sviluppo umano risulta pienamente in linea con le più recenti prospettive inclusive, che interpretano la variabilità non come eccezione ma come elemento costitutivo dei contesti educativi (Booth & Ainscow, 2014).

Allo stesso tempo, l'analisi delle questioni critiche evidenzia la necessità di applicare il modello con rigore teorico e consapevolezza pedagogica, evitando semplificazioni operative o interpretazioni meramente strumentali. Come sottolineato dalla letteratura internazionale, l'UDL richiede infatti una professionalità riflessiva, una cultura organizzativa collaborativa e un costante confronto con le evidenze scientifiche emergenti (Meyer et al., 2014; Mortari, 2006).

Nel suo complesso, l'Universal Design for Learning può essere interpretato come un paradigma pedagogico inclusivo capace di contribuire al ripensamento dei servizi educativi 0–6 come contesti orientati alla partecipazione, all'equità e al benessere, promuovendo forme di apprendimento autenticamente accessibili e universalmente significative.

CAPITOLO 2 – I SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA NELLA PROSPETTIVA INCLUSIVA

2.1 Evoluzione storica e pedagogica dei servizi educativi 0–3

I servizi educativi per la prima infanzia rappresentano oggi una componente strutturale del sistema formativo, riconosciuti come contesti privilegiati per la promozione dello sviluppo globale del bambino e per la costruzione delle prime esperienze educative significative. Tale riconoscimento è tuttavia il risultato di un lungo percorso storico e pedagogico, caratterizzato da profonde trasformazioni culturali, sociali e istituzionali che hanno progressivamente modificato il modo di concepire l'infanzia e i contesti educativi ad essa dedicati (Mantovani, 2017; Bondioli & Savio, 2018).

Nel contesto italiano, la nascita dei servizi per la prima infanzia è strettamente connessa ai mutamenti socioeconomici del secondo dopoguerra, in particolare all'ingresso crescente delle donne nel mondo del lavoro e alla conseguente necessità di conciliazione tra tempi familiari e tempi produttivi. I primi asili nido, istituiti formalmente con la Legge n. 1044 del 1971, si configurano inizialmente come servizi a prevalente carattere assistenziale e sociale, orientati principalmente alla custodia e al sostegno delle famiglie piuttosto che a finalità educative esplicite (Bondioli & Savio, 2018; Catarsi, 2011).

A partire dagli anni Ottanta e Novanta si assiste tuttavia a una progressiva rielaborazione pedagogica del significato del nido, favorita dallo sviluppo della ricerca educativa e dalla diffusione di esperienze territoriali innovative, tra cui assumono particolare rilevanza i modelli promossi dai servizi dell'infanzia italiani ed europei. In questo periodo il bambino viene progressivamente riconosciuto come soggetto competente, attivo e portatore di diritti, capace di partecipare alla costruzione della propria esperienza educativa (Becchi, 2010; Malaguzzi, 1993). Il nido inizia così a configurarsi come contesto educativo intenzionale, nel quale le esperienze quotidiane assumono valore formativo e contribuiscono allo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale.

Tale trasformazione comporta anche una ridefinizione del ruolo degli adulti e delle pratiche educative. L'educatore non è più concepito esclusivamente come figura di

accudimento, ma come professionista riflessivo impegnato nell'osservazione, nell'interpretazione e nella progettazione di ambienti educativi coerenti con i bisogni evolutivi dei bambini (Savio, 2013).

Parallelamente, il servizio educativo viene progressivamente interpretato come spazio di relazione, partecipazione e costruzione condivisa di significati, nel quale la dimensione della cura si intreccia in modo inscindibile con quella educativa, configurandosi come pratica etica e pedagogica (Mortari, 2006).

In questo quadro evolutivo, i servizi educativi 0–3 assumono una funzione pedagogica centrale non solo per lo sviluppo individuale dei bambini, ma anche per la promozione dell'equità sociale. Le ricerche internazionali evidenziano infatti come l'accesso precoce a servizi educativi di qualità contribuisca a ridurre le disuguaglianze educative e a sostenere i percorsi di crescita e di inclusione fin dai primi anni di vita (OECD, 2017; European Commission, 2019). I servizi per la prima infanzia si configurano pertanto come dispositivi educativi e sociali strategici all'interno delle politiche contemporanee per l'infanzia.

2.2 Il nido come contesto educativo intenzionale

Il riconoscimento del nido come contesto educativo implica una concezione della quotidianità come spazio privilegiato di apprendimento e di costruzione di significato. Nei servizi per la prima infanzia, infatti, l'educazione non si esprime attraverso attività didattiche formalizzate, ma prende forma nei gesti ordinari della vita quotidiana — l'accoglienza, il pasto, il gioco, il sonno e la cura del corpo — che costituiscono occasioni fondamentali di relazione e sviluppo (Bondioli, 2000; Mantovani, 2017). Tali momenti, lungi dall'essere neutri o meramente funzionali, rappresentano esperienze educative dense di significato, nelle quali il bambino costruisce relazioni, sviluppa competenze emergenti e attribuisce senso al mondo che lo circonda (Becchi, 2010).

L'intenzionalità pedagogica non risiede pertanto nella rigidità della strutturazione delle attività, bensì nella capacità dell'adulto di progettare contesti educativi significativi, osservare i processi in atto e modulare l'intervento educativo in relazione alle risposte e ai bisogni dei bambini. In questa prospettiva, la progettazione educativa assume una dimensione dinamica e situata, orientata non

tanto al raggiungimento di obiettivi prestabiliti quanto alla creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo e al benessere infantile (Savio, 2013; Bondioli & Savio, 2018).

La pedagogia dell'infanzia contemporanea evidenzia come la qualità del contesto educativo sia determinata da una pluralità di fattori interconnessi, tra cui l'organizzazione degli spazi, la scelta dei materiali, la gestione dei tempi, la qualità delle relazioni educative e il clima emotivo del gruppo (Edwards, Gandini & Forman, 2012). In tale prospettiva, l'ambiente educativo non può essere considerato uno sfondo neutro, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico capace di orientare comportamenti, esplorazioni e apprendimenti, assumendo una funzione attiva nel processo educativo (Rinaldi, 2006).

Il nido educativo si configura dunque come un contesto nel quale la progettazione non riguarda singole attività isolate, ma l'intero ecosistema educativo. È all'interno di questa cornice sistemica che diventa possibile interpretare accessibilità, inclusione e partecipazione come dimensioni strutturali del servizio educativo, e non come obiettivi aggiuntivi o interventi compensativi rivolti a specifiche situazioni di bisogno (MIUR, 2021; Booth & Ainscow, 2014).

2.3 Inclusione e accessibilità nei servizi educativi per la prima infanzia

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, il concetto di inclusione rappresenta una delle principali categorie interpretative attraverso cui comprendere e ripensare i servizi educativi per la prima infanzia. Le più recenti prospettive pedagogiche sottolineano infatti come l'inclusione non possa essere ridotta alla sola presenza di bambini con bisogni educativi speciali, ma debba essere interpretata come qualità strutturale dei contesti educativi (Booth & Ainscow, 2014; Bondioli & Savio, 2018). Parlare di inclusione nel contesto 0–3 richiede tuttavia una specifica rielaborazione concettuale, poiché le modalità attraverso cui essa si manifesta differiscono significativamente da quelle proprie dei contesti scolastici formali. Nei servizi per la prima infanzia, l'inclusione non si realizza principalmente sul piano delle prestazioni o degli apprendimenti formalizzati, ma prende forma nella quotidianità delle relazioni, nell'organizzazione degli ambienti e nella qualità delle esperienze offerte ai bambini (Mantovani, 2017).

In questa fascia d'età, l'inclusione non può essere intesa come semplice inserimento di bambini con bisogni specifici all'interno di un contesto già definito, né come attivazione di interventi compensativi rivolti a singoli soggetti. Al contrario, essa implica una trasformazione complessiva del contesto educativo, che deve essere progettato fin dall'inizio per accogliere la pluralità delle differenze — di sviluppo, di temperamento, di modalità comunicative, di background culturale e linguistico e di esperienze familiari — riconoscendo la variabilità come caratteristica costitutiva dei gruppi educativi (Bondioli & Savio, 2018; European Commission, 2019).

In tale prospettiva, il concetto di accessibilità supera la dimensione meramente fisica degli spazi per estendersi alla leggibilità pedagogica del contesto educativo. Un servizio educativo accessibile è un ambiente nel quale i bambini possono orientarsi, riconoscere i significati delle routine, comprendere le intenzioni dell'adulto e trovare modalità personali di partecipazione all'esperienza educativa. L'accessibilità assume così una valenza pedagogica complessa, comprendendo dimensioni relazionali, simboliche ed emotive oltre a quelle materiali (Rinaldi, 2006).

Numerosi studi di area psicopedagogica evidenziano come i primi anni di vita rappresentino una fase cruciale per la costruzione del senso di appartenenza e della fiducia nelle relazioni sociali, elementi fondamentali per lo sviluppo dell'identità e della partecipazione (Trevvarthen, 2011; Bronfenbrenner, 1979). In questa fase evolutiva, l'inclusione si traduce nella possibilità per ogni bambino di sentirsi riconosciuto e legittimato nella propria unicità, attraverso un'attenzione costante ai segnali comunicativi — spesso non verbali — mediante i quali esprime bisogni, interessi ed emozioni.

L'organizzazione degli spazi assume, in questo quadro, un ruolo determinante. Ambienti flessibili e articolati in angoli riconoscibili ma non rigidamente funzionali consentono ai bambini di muoversi autonomamente, di scegliere e di sperimentare differenti modalità di interazione con l'ambiente e con gli altri. Analogamente, la scelta di materiali aperti, naturali e non strutturati favorisce una pluralità di utilizzi e significati, evitando di vincolare l'esperienza a modalità univoche di azione o interpretazione (Vecchi, 2010; Edwards, Gandini & Forman, 2012). Anche la gestione dei tempi educativi riveste un ruolo centrale: un contesto inclusivo è un

contesto capace di rispettare i ritmi individuali, di evitare transizioni forzate e di garantire tempi distesi per l'esplorazione e la relazione. In tal senso, l'inclusione si configura come una postura pedagogica fondata sull'ascolto, sulla flessibilità e sulla disponibilità a rivedere continuamente le pratiche educative alla luce dei bisogni emergenti (Mortari, 2006).

Questa visione risulta pienamente coerente con l'approccio dell'Universal Design for Learning, che invita a progettare ambienti educativi capaci di accogliere la variabilità come dato originario dell'esperienza umana. Nei servizi per la prima infanzia, l'UDL non introduce dunque un paradigma estraneo, ma offre una cornice teorica in grado di sistematizzare e rendere esplicite pratiche inclusive già presenti nella tradizione pedagogica dell'infanzia, fornendo criteri progettuali utili per analizzare e migliorare la qualità dei contesti educativi (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018).

2.4 La valutazione educativa come processo riflessivo e formativo

Il tema della valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia rappresenta uno dei nodi più delicati e, al contempo, più rilevanti dal punto di vista pedagogico. Parlare di valutazione nel contesto 0–3 può infatti generare ambiguità, soprattutto quando il termine viene associato a pratiche di misurazione, giudizio o classificazione proprie dei contesti scolastici formali.

Nella prospettiva pedagogica contemporanea, la valutazione assume invece un significato profondamente differente, configurandosi come processo riflessivo e formativo orientato al miglioramento della qualità educativa e delle pratiche professionali (Bondioli, 2000; Savio, 2013).

Nei servizi per la prima infanzia, la valutazione non presenta finalità certificative né selettive, ma si fonda sull'osservazione sistematica dei processi di crescita, delle dinamiche relazionali e delle condizioni di benessere dei bambini. Essa si rivolge prioritariamente al contesto educativo e alle pratiche professionali, piuttosto che al bambino considerato come individuo isolato. Come sottolinea Bondioli (2000), valutare significa interrogarsi criticamente sulla qualità dell'esperienza educativa proposta, sulle scelte organizzative e sulla coerenza tra progetto pedagogico e pratiche quotidiane. Tale impostazione risulta coerente con le più recenti

prospettive europee sulla qualità dei servizi educativi per l'infanzia, che individuano nella valutazione uno strumento di sviluppo professionale e di miglioramento continuo (European Commission, 2019).

L'osservazione rappresenta lo strumento privilegiato di questo processo. Attraverso un'osservazione intenzionale, sistematica e documentata, educatori e pedagogisti possono cogliere i segnali attraverso cui i bambini manifestano coinvolgimento, interesse, difficoltà o disagio. Tali segnali, spesso non verbalizzati, richiedono competenze interpretative elevate e una postura professionale capace di leggere il comportamento infantile come espressione di significati e processi relazionali complessi (Mantovani, 2017).

La documentazione pedagogica costituisce il secondo pilastro della valutazione educativa.

Documentare non significa accumulare tracce dell'attività svolta, ma selezionare, interpretare e restituire i processi osservati rendendoli oggetto di riflessione condivisa. Attraverso strumenti quali fotografie, diari osservativi, pannelli narrativi e resoconti scritti, la documentazione consente di rendere visibili i percorsi di apprendimento e di costruire una memoria pedagogica del servizio (Rinaldi, 2006; Edwards, Gandini & Forman, 2012).

La riflessione collegiale rappresenta infine il momento in cui osservazione e documentazione si trasformano in conoscenza pedagogica. È attraverso il confronto tra educatori e pedagogista che le osservazioni individuali vengono rielaborate, messe in relazione con il progetto educativo e utilizzate per orientare le scelte progettuali successive. La valutazione assume così una dimensione circolare e partecipativa, coinvolgendo l'intero gruppo di lavoro e, in forme differenziate, anche le famiglie, in un'ottica di corresponsabilità educativa (Bondioli & Savio, 2018). In tale prospettiva, l'Universal Design for Learning offre una lente interpretativa particolarmente significativa. Valutare in chiave UDL significa interrogarsi non tanto su ciò che il bambino è in grado di fare secondo parametri standardizzati, quanto sulle condizioni che il contesto educativo offre per favorire partecipazione, coinvolgimento e possibilità di espressione. I principi dell'UDL possono pertanto costituire criteri di lettura della qualità educativa, supportando il pedagogista nell'individuazione delle barriere all'apprendimento e nella

progettazione di interventi migliorativi orientati all'accessibilità e alla partecipazione (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018).

La valutazione educativa, intesa in questo senso, non rappresenta un momento conclusivo del processo educativo, ma un dispositivo continuo che accompagna la progettazione rendendola progressivamente più consapevole. Essa contribuisce alla costruzione di una cultura della qualità fondata sull'osservazione sistematica, sulla riflessione critica e sulla responsabilità professionale condivisa, elementi riconosciuti come centrali per garantire servizi educativi inclusivi e rispettosi della variabilità dei percorsi di sviluppo (OECD, 2017).

2.5 Il ruolo del pedagogo nei servizi 0-3

Nel quadro dei servizi educativi per la prima infanzia, la figura del pedagogo assume un ruolo sempre più centrale e strategico, in particolare alla luce delle trasformazioni normative e culturali che hanno interessato il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni. Le più recenti politiche educative italiane riconoscono infatti il coordinamento pedagogico come elemento fondamentale per garantire qualità, continuità e coerenza nei servizi educativi per l'infanzia (MIUR, 2021). In tale prospettiva, il pedagogo non si configura come un mero supervisore tecnico né come un esperto esterno chiamato a intervenire esclusivamente in situazioni di criticità, ma come un professionista della riflessione educativa, della progettazione e del coordinamento dei processi pedagogici (Tramma, 2015; Bondioli & Savio, 2018).

Il suo compito principale consiste nel garantire la coerenza pedagogica del servizio, intesa come continuità tra i valori esplicitati nel progetto educativo, le pratiche quotidiane messe in atto dagli educatori e le esperienze concretamente vissute dai bambini. In questo senso, il pedagogo svolge una funzione di regia pedagogica, accompagnando il gruppo di lavoro nella lettura del contesto, nell'interpretazione dei bisogni emergenti e nella costruzione di risposte educative condivise (Tramma, 2015). Tale funzione si colloca all'interno di una concezione sistemica del servizio educativo, nella quale la qualità non dipende dall'azione del singolo professionista, ma dalla capacità del gruppo di elaborare pratiche coerenti e riflessive (Mantovani, 2017).

Uno degli ambiti privilegiati di intervento del pedagogo riguarda la progettazione educativa. Progettare non significa predisporre un elenco di attività, ma costruire un quadro interpretativo e valoriale capace di orientare l'agire educativo, tenendo conto delle caratteristiche del gruppo di bambini, delle risorse del contesto e delle finalità pedagogiche del servizio. La progettazione assume pertanto un carattere dinamico e aperto, alimentato costantemente dai processi di osservazione e documentazione, che consentono di rivedere e riformulare le scelte educative alla luce dell'esperienza (Bondioli, 2000; Savio, 2013).

Il pedagogo svolge inoltre un ruolo fondamentale nella formazione e nel sostegno del gruppo educativo. Attraverso momenti strutturati di confronto, supervisione e riflessione collegiale, egli promuove lo sviluppo di una professionalità educativa consapevole e riflessiva, capace di interrogarsi criticamente sulle pratiche adottate e sui loro effetti sui processi di partecipazione dei bambini (Mortari, 2006; Rinaldi, 2006). Questo aspetto risulta particolarmente rilevante in relazione ai temi dell'inclusione e dell'accessibilità, che non possono essere ridotti a competenze tecniche, ma richiedono un continuo lavoro di rielaborazione culturale e professionale all'interno dei servizi educativi.

In questa cornice, l'approccio dell'Universal Design for Learning offre al pedagogo un riferimento teorico particolarmente significativo per sostenere la progettazione inclusiva dei contesti educativi. L'UDL consente infatti di spostare l'attenzione dal singolo bambino considerato "in difficoltà" al contesto educativo, che può essere ripensato e progettato per ridurre le barriere alla partecipazione e all'apprendimento (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018). Attraverso tale prospettiva, il pedagogo assume il ruolo di garante di un progetto educativo capace di accogliere la variabilità come condizione originaria dei gruppi educativi, promuovendo pratiche flessibili e valorizzando la pluralità dei linguaggi e delle modalità di partecipazione presenti nei servizi per la prima infanzia.

2.6 Le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6 e la coerenza con la progettazione inclusiva

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* rappresentano oggi il principale documento di riferimento per la progettazione educativa nei servizi per la prima infanzia e nella

scuola dell'infanzia, delineando una visione unitaria del sistema educativo dalla nascita ai sei anni fondata sul principio della continuità educativa e sulla centralità del bambino nei processi di apprendimento e sviluppo (MIUR, 2021). Il documento promuove un approccio pedagogico orientato alla valorizzazione della dimensione relazionale, partecipativa ed esperienziale dell'educazione, riconoscendo i servizi educativi come contesti di crescita globale e di costruzione di significati condivisi (Mantovani, 2017). All'interno delle Linee pedagogiche, il bambino viene definito come soggetto attivo, competente e portatore di diritti, che apprende attraverso il gioco, l'esperienza, la relazione e l'esplorazione dell'ambiente. Tale concezione si discosta dalle tradizionali visioni adultocentriche dell'infanzia e si colloca in continuità con le prospettive pedagogiche che riconoscono la pluralità dei percorsi di sviluppo e la variabilità individuale come elementi costitutivi dei contesti educativi (Bondioli & Savio, 2018; Edwards, Gandini & Forman, 2012).

Un elemento centrale del documento ministeriale riguarda l'attenzione alla qualità degli ambienti educativi, intesi non soltanto come spazi fisici, ma come contesti relazionali e simbolici capaci di sostenere autonomia, partecipazione e benessere. Gli ambienti educativi sono pertanto chiamati a essere accoglienti, flessibili e leggibili, favorendo l'orientamento dei bambini e la possibilità di accesso alle esperienze educative secondo modalità differenti (MIUR, 2021). In questa prospettiva, la progettazione degli spazi, dei tempi e dei materiali assume una valenza profondamente pedagogica e inclusiva, coerente con le più recenti ricerche sulla qualità dei servizi per l'infanzia (OECD, 2017).

La coerenza tra le Linee pedagogiche 0–6 e l'approccio dell'Universal Design for Learning risulta particolarmente evidente se si considera la comune attenzione alla progettazione universale dei contesti educativi. Entrambi gli approcci sottolineano infatti la necessità di costruire ambienti capaci di rispondere alla variabilità dei bambini, superando modelli standardizzati e promuovendo modalità differenziate

di partecipazione e apprendimento (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018). L'UDL offre, in questo senso, una cornice teorica che consente di tradurre operativamente le indicazioni delle Linee pedagogiche, fornendo criteri utili per analizzare il grado di accessibilità, coinvolgimento e possibilità espressive offerte dal contesto educativo.

Un ulteriore punto di convergenza riguarda il ruolo attribuito alla documentazione pedagogica e alla riflessione collegiale. Le Linee pedagogiche valorizzano la documentazione come strumento di trasparenza educativa, di comunicazione con le famiglie e di sviluppo professionale degli operatori (MIUR, 2021). Analogamente, l'UDL interpreta la documentazione come parte integrante del processo progettuale, utile per monitorare l'efficacia delle scelte educative e orientare eventuali processi di revisione e miglioramento (Rose & Meyer, 2002).

In questa prospettiva, l'adozione di un orientamento progettuale ispirato all'Universal Design for Learning può contribuire a rafforzare la coerenza del sistema integrato 0–6, sostenendo lo sviluppo di una cultura della qualità educativa fondata sull'inclusione, sulla partecipazione e sulla responsabilità professionale condivisa tra i diversi attori del processo educativo (European Commission, 2019).

2.7 Sintesi conclusiva del capitolo

Il percorso sviluppato nel presente capitolo ha messo in luce come i servizi educativi per la prima infanzia siano oggi chiamati a confrontarsi con una sfida complessa: coniugare la dimensione della cura con quella dell'educazione, riconoscendo la centralità del bambino e la pluralità dei suoi modi di essere e di apprendere. La letteratura pedagogica contemporanea evidenzia infatti come il nido educativo si configuri sempre più come contesto intenzionale di sviluppo, nel quale la qualità dell'esperienza educativa non dipende da singole attività proposte, ma dall'insieme delle condizioni relazionali, organizzative e ambientali che rendono possibile il benessere e la partecipazione dei bambini (Mantovani, 2017; Bondioli & Savio, 2018).

In questa prospettiva, l'inclusione non rappresenta un obiettivo aggiuntivo né una risposta emergenziale a situazioni di fragilità, ma una modalità strutturale di progettazione educativa che attraversa l'organizzazione degli spazi, la gestione dei

tempi, la scelta dei materiali e la qualità delle relazioni educative (Booth & Ainscow, 2014). La valutazione educativa, intesa come processo riflessivo e formativo, assume pertanto un ruolo centrale nel sostenere il miglioramento continuo dei servizi, consentendo di interrogare criticamente le pratiche e di orientare la progettazione pedagogica sulla base dell'osservazione e della documentazione (Bondioli, 2000; Savio, 2013).

All'interno di tale scenario, il ruolo del pedagogo emerge come decisivo. Egli è chiamato a garantire coerenza pedagogica tra progetto educativo e pratiche quotidiane, a sostenere il gruppo di lavoro nei processi di riflessione professionale e a promuovere una cultura dell'inclusione fondata sull'ascolto, sulla collaborazione e sulla valorizzazione delle differenze individuali (Tramma, 2015; MIUR, 2021). In questa cornice, l'Universal Design for Learning si configura come un riferimento teorico e progettuale capace di offrire criteri utili per pensare e realizzare contesti educativi accessibili fin dai primi anni di vita, orientando la progettazione verso il riconoscimento della variabilità come caratteristica costitutiva dei gruppi educativi (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018).

Nel loro insieme, i contenuti del capitolo evidenziano come la prospettiva inclusiva non possa essere ridotta a una dimensione tecnica o normativa, ma debba essere interpretata come un orientamento pedagogico profondo, capace di interrogare le professionalità educative e di promuovere una continua riflessione sul senso dell'agire educativo nei servizi per la prima infanzia (Mortari, 2006).

CAPITOLO 3 – APPLICABILITÀ DELL'UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING ALLA FASCIA 0–3

3.1 L'Universal Design for Learning come cornice progettuale nei servizi educativi 0–3

L'introduzione dell'Universal Design for Learning all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia richiede una riflessione pedagogica approfondita volta a reinterpretare tale modello alla luce delle specificità evolutive e relazionali della fascia 0–3. L'UDL nasce originariamente come framework per la progettazione dei contesti di apprendimento scolastici, con l'obiettivo di rendere accessibili i percorsi educativi attraverso una progettazione flessibile e preventiva capace di rispondere alla variabilità degli apprendenti (Rose & Meyer, 2002; Meyer et al., 2014). Tuttavia, i suoi presupposti teorici risultano pienamente coerenti con le acquisizioni della pedagogia dell'infanzia, che da tempo riconosce l'eterogeneità dei percorsi di sviluppo come caratteristica strutturale dell'esperienza educativa.

Nei servizi per la prima infanzia, infatti, l'apprendimento non si configura come acquisizione di contenuti formalizzati, bensì come processo di costruzione progressiva di significati che prende forma attraverso l'esperienza corporea, la relazione e l'interazione con l'ambiente sociale e materiale. Le teorie socio-costruttiviste hanno evidenziato come lo sviluppo cognitivo emerga all'interno di contesti relazionali significativi, nei quali il bambino partecipa attivamente alla costruzione della conoscenza (Vygotskij, 1978; Bruner, 1996). In questa prospettiva, l'apprendimento precoce non può essere separato dalle condizioni ambientali e relazionali che lo rendono possibile.

Assumere l'UDL come cornice progettuale nei servizi 0–3 implica dunque uno spostamento concettuale rilevante: l'attenzione non viene posta sul bambino come portatore di bisogni individuali da compensare, ma sul contesto educativo come sistema dinamico che può facilitare o limitare la partecipazione. Tale impostazione risulta coerente con la prospettiva inclusiva contemporanea, secondo cui le difficoltà emergono frequentemente dall'interazione tra individuo e ambiente piuttosto che da caratteristiche intrinseche del soggetto (Booth & Ainscow, 2014).

La pedagogia della prima infanzia ha progressivamente evidenziato come la qualità dei servizi educativi dipenda dalla capacità di progettare ambienti intenzionali, nei quali spazi, tempi e materiali siano pensati in funzione del benessere e della partecipazione dei bambini (Bondioli & Savio, 2018). In questo senso, l'UDL offre una struttura teorica capace di sistematizzare pratiche educative già orientate all'inclusione, rendendo espliciti i criteri progettuali che sostengono l'accessibilità dell'esperienza educativa.

Un elemento centrale dell'approccio UDL è il riconoscimento della variabilità come norma, principio che assume particolare rilevanza nei primi anni di vita, fase caratterizzata da profonde differenze nei ritmi di sviluppo, nelle modalità comunicative e negli stili di partecipazione. Le neuroscienze dell'apprendimento hanno mostrato come i processi cognitivi ed emotivi si sviluppino attraverso reti neurali differenti, responsabili rispettivamente della motivazione, della percezione e dell'azione (Meyer et al., 2014). Tale evidenza rafforza l'idea che non esista un unico modo di apprendere, ma una pluralità di percorsi che richiedono ambienti educativi flessibili e adattabili.

Nel contesto dei servizi 0–3, questa prospettiva si traduce nella necessità di progettare esperienze educative che non presuppongano un bambino “medio”, ma che offrano molteplici possibilità di accesso e di partecipazione. Come sottolineato dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MIUR, 2021), il bambino deve essere riconosciuto come soggetto competente e attivo, capace di costruire conoscenza attraverso l'esplorazione e la relazione.

L'UDL si inserisce pienamente in tale visione, proponendo una progettazione preventiva che riduce la necessità di adattamenti successivi. In questa prospettiva, il ruolo del pedagogo assume una funzione strategica.

Egli è chiamato a sostenere il gruppo educativo nella lettura critica delle pratiche e nella costruzione di contesti capaci di accogliere la pluralità dei bisogni emergenti. La progettazione pedagogica diventa così un processo riflessivo continuo, fondato sull'osservazione e sulla documentazione, strumenti riconosciuti dalla letteratura come fondamentali per garantire qualità educativa nei servizi per l'infanzia (Rinaldi, 2006; Savio, 2013).

L'UDL non si configura quindi come un modello da applicare rigidamente, ma come un orientamento progettuale che consente di reinterpretare l'organizzazione dei servizi educativi alla luce dei principi di accessibilità e inclusione. Nei servizi per la prima infanzia, tale approccio permette di valorizzare la quotidianità educativa – routine, ambienti e relazioni – come spazio privilegiato di apprendimento, riconoscendo che la partecipazione dei bambini nasce dall'incontro tra caratteristiche individuali e qualità del contesto educativo.

In conclusione, l'assunzione dell'Universal Design for Learning come cornice progettuale nei servizi 0–3 consente di integrare prospettiva inclusiva, progettazione pedagogica e riflessione professionale, offrendo al pedagogo strumenti concettuali utili per leggere e trasformare i contesti educativi in funzione della partecipazione di tutti i bambini.

3.2 Routine ed ambienti educativi come dispositivi inclusivi in chiave UDL

All'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, le routine quotidiane e l'organizzazione degli ambienti rappresentano elementi strutturali della progettazione pedagogica, poiché costituiscono il contesto entro cui si sviluppano le esperienze di apprendimento, relazione e costruzione dell'identità dei bambini.

La letteratura pedagogica ha progressivamente

evidenziato come la qualità educativa dei servizi 0–3 non dipenda esclusivamente dalle attività proposte, ma dall'intenzionalità con cui vengono progettati tempi, spazi e relazioni della quotidianità (Bondioli, 2000; Mantovani, 2017).

In questa prospettiva, le routine — quali l'accoglienza, il pasto, il cambio, il sonno e i momenti di transizione — assumono una funzione educativa fondamentale, configurandosi come contesti privilegiati di apprendimento sociale ed emotivo. Esse permettono ai bambini di costruire aspettative, riconoscere sequenze di azioni e sviluppare un senso di continuità temporale, elemento essenziale per la regolazione emotiva nei primi anni di vita (Trevvarthen, 2011). La prevedibilità delle routine contribuisce infatti alla costruzione di sicurezza affettiva, condizione riconosciuta come prerequisito dello sviluppo cognitivo e relazionale (Bowlby, 1988).

L'Universal Design for Learning offre una prospettiva particolarmente significativa per reinterpretare pedagogicamente le routine, invitando a considerarle non come strutture rigide da rispettare uniformemente, ma come dispositivi flessibili di partecipazione. Secondo i principi dell'UDL, la progettazione educativa dovrebbe prevedere molteplici modalità di coinvolgimento, riconoscendo che i bambini partecipano alle esperienze quotidiane secondo tempi e modalità differenti (Meyer et al., 2014; CAST, 2018). Nei servizi 0–3 ciò implica la capacità di modulare le routine in relazione ai bisogni individuali, evitando che l'organizzazione temporale diventi una barriera alla partecipazione.

La pedagogia della prima infanzia sottolinea come la qualità delle routine dipenda in larga misura dalla capacità dell'adulto di assumere una postura relazionale sensibile e responsiva.

Mortari (2006) evidenzia come la cura educativa si esprima proprio nei momenti ordinari della quotidianità, nei quali l'adulto accompagna il bambino sostenendone autonomia e sicurezza.

In chiave UDL, tale accompagnamento può essere interpretato come forma di mediazione pedagogica che consente ai bambini di accedere all'esperienza secondo modalità personali, senza essere costretti ad adattarsi a standard uniformi.

Parallelamente, anche l'ambiente educativo assume una funzione centrale come dispositivo inclusivo. Numerosi studi hanno evidenziato come lo spazio educativo influenzi profondamente i comportamenti, le interazioni sociali e le opportunità di apprendimento dei bambini (Rinaldi, 2006; Vecchi, 2010). L'ambiente non rappresenta dunque uno sfondo neutro, ma un elemento attivo del processo educativo, spesso definito come “terzo educatore” nella tradizione pedagogica dei servizi per l'infanzia.

In una prospettiva UDL, l'accessibilità dell'ambiente non riguarda esclusivamente l'assenza di barriere fisiche, ma comprende la leggibilità pedagogica dello spazio. Ambienti organizzati in modo chiaro, con funzioni riconoscibili e materiali facilmente accessibili, permettono ai bambini di orientarsi autonomamente e di scegliere modalità di partecipazione coerenti con i propri interessi e competenze (Savio, 2013). Tale organizzazione risponde al principio UDL della molteplicità delle modalità di coinvolgimento, favorendo livelli differenti di interazione

con l'ambiente. Tale prospettiva presenta significative affinità con il pensiero montessoriano. Maria Montessori sottolineava infatti l'importanza di un ambiente preparato, ordinato e accessibile, pensato per sostenere l'autonomia del bambino e la libera esplorazione. Nella pedagogia montessoriana, gli spazi e i materiali non svolgono una funzione esclusivamente organizzativa, ma costituiscono veri e propri strumenti di sviluppo, capaci di favorire indipendenza, concentrazione e partecipazione attiva del bambino all'esperienza educativa

(Montessori, 2000). In questa prospettiva, l'accessibilità dell'ambiente rappresenta una condizione essenziale affinché ogni bambino possa agire secondo i propri tempi e le proprie modalità di apprendimento, in coerenza con i principi dell'Universal Design for Learning.

La flessibilità degli spazi rappresenta un ulteriore elemento chiave. Ambienti statici e fortemente strutturati rischiano di limitare l'iniziativa dei bambini e di privilegiare alcune modalità di partecipazione a discapito di altre. Al contrario, spazi modificabili e aperti consentono di adattare la progettazione educativa ai cambiamenti del gruppo e ai bisogni emergenti, promuovendo forme di partecipazione più inclusive (Edwards, Gandini & Forman, 2012).

Il pedagogo svolge, in questo quadro, una funzione fondamentale di osservazione e monitoraggio della qualità degli ambienti educativi. Attraverso strumenti di osservazione sistematica e documentazione pedagogica, egli può analizzare come i bambini utilizzano gli spazi, quali opportunità di esplorazione risultino maggiormente accessibili e quali, invece, possano generare esclusione o disorientamento. Tale processo riflessivo consente di trasformare l'ambiente in oggetto di progettazione consapevole, coerentemente con l'approccio

UDL.

Routine ed ambienti, pertanto, non devono essere considerati elementi separati, ma dimensioni interdipendenti della progettazione educativa. Le routine acquistano significato all'interno di ambienti che le rendono comprensibili e accessibili, mentre gli ambienti diventano educativi attraverso le pratiche quotidiane che li abitano. L'UDL consente di leggere questa interazione come spazio privilegiato per la costruzione di contesti inclusivi, nei quali la partecipazione non viene richiesta ai bambini, ma resa possibile attraverso una progettazione intenzionale.

In conclusione, interpretare routine ed ambienti in chiave UDL significa riconoscere che l'inclusione nei servizi per la prima infanzia non si realizza attraverso interventi straordinari, ma attraverso la qualità della quotidianità educativa. La progettazione attenta di tempi e spazi consente di costruire contesti nei quali ogni bambino possa trovare modalità personali di partecipazione, sostenendo così lo sviluppo del benessere, dell'autonomia e del senso di appartenenza.

3.3 Materiali naturali, multimodalità e costruzione del significato

Nel contesto dei servizi educativi per la prima infanzia, la scelta dei materiali riveste un ruolo pedagogico centrale, poiché essa incide direttamente sulle modalità attraverso cui i bambini possono esplorare l'ambiente, costruire significati e partecipare all'esperienza educativa. La letteratura pedagogica evidenzia come i materiali educativi non possano essere considerati semplici supporti operativi, ma veri e propri mediatori dell'esperienza e dell'apprendimento, in grado di orientare le possibilità di interazione e di partecipazione dei bambini (Edwards, Gandini & Forman, 2012; Vecchi, 2010). In una prospettiva ispirata all'Universal Design for Learning, essi assumono pertanto la funzione di dispositivi progettuali capaci di facilitare o, al contrario, limitare l'accesso all'esperienza educativa (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Il principio dell'UDL relativo alle molteplici modalità di rappresentazione trova, nella fascia 0–3, una declinazione particolarmente significativa attraverso la multimodalità e l'utilizzo di materiali naturali, non strutturati e aperti (CAST, 2018). Nei primi anni di vita, infatti, il bambino conosce il mondo principalmente attraverso il corpo e i sensi: il tatto, la vista, l'udito, l'olfatto e il movimento costituiscono canali privilegiati di accesso alla realtà e alla costruzione della conoscenza (Piaget, 1952; Bruner, 1996). In questa prospettiva, l'apprendimento non si realizza prevalentemente attraverso il linguaggio simbolico o verbale, ma mediante l'esperienza diretta e l'interazione con oggetti e contesti significativi (Vygotskij, 1978).

L'uso di materiali naturali – quali legno, stoffe, elementi vegetali o materiali di recupero – consente di offrire esperienze sensoriali ricche e differenziate, evitando

al contempo una eccessiva strutturazione dell'esperienza educativa. Tali materiali, non prescrivendo modalità univoche di utilizzo, si prestano a molteplici interpretazioni e favoriscono l'iniziativa autonoma del bambino, sostenendo processi esplorativi aperti e personali (Malaguzzi, 1993; Rinaldi, 2006). In questo senso, essi risultano coerenti con l'approccio UDL, poiché permettono a ciascun bambino di accedere all'esperienza secondo le proprie modalità percettive, motorie e cognitive, riconoscendo la variabilità come caratteristica intrinseca dell'apprendimento umano (Rose & Meyer, 2002).

La multimodalità, tuttavia, non deve essere interpretata come semplice accumulo di stimoli o come moltiplicazione indiscriminata dei materiali disponibili. In prospettiva pedagogica, essa richiede una progettazione intenzionale capace di mantenere equilibrio tra ricchezza esperienziale e leggibilità dell'ambiente educativo. Studi sullo sviluppo infantile evidenziano infatti come ambienti eccessivamente stimolanti possano generare sovraccarico sensoriale e difficoltà nei processi di autoregolazione (Shonkoff & Phillips, 2000). L'UDL invita pertanto a progettare contesti ricchi ma coerenti, nei quali le diverse modalità di accesso all'esperienza risultino integrate e comprensibili (Meyer et al., 2014).

Dal punto di vista della costruzione del significato, i materiali multimodali consentono ai bambini di integrare informazioni provenienti da differenti canali sensoriali, favorendo una comprensione globale dell'esperienza. Un bambino può conoscere un oggetto attraverso l'azione manipolativa prima ancora che attraverso la rappresentazione visiva o linguistica, costruendo progressivamente schemi cognitivi basati sull'esperienza concreta (Piaget, 1952).

Tale pluralità di percorsi conoscitivi risulta pienamente coerente con l'assunto dell'UDL secondo cui non esiste un'unica modalità "corretta" di apprendere, ma molteplici traiettorie di accesso alla conoscenza (CAST, 2018).

Il ruolo del pedagogo, in relazione a questo principio, consiste nel sostenere il gruppo educativo nella riflessione critica sulla scelta, sull'organizzazione e sull'utilizzo dei materiali.

Attraverso pratiche di osservazione sistematica e documentazione pedagogica, il pedagogo può analizzare le modalità di interazione dei bambini con l'ambiente materiale e individuare eventuali barriere alla partecipazione (Bondioli & Savio,

2018). In questo modo, i materiali diventano oggetto di valutazione pedagogica e strumenti di miglioramento della qualità educativa del servizio.

In una prospettiva UDL, la costruzione del significato non rappresenta dunque il risultato di una trasmissione lineare di contenuti, ma un processo dinamico che emerge dall'interazione tra bambino, materiali e contesto relazionale (Bruner, 1996). Progettare materiali e ambienti multimodali significa creare condizioni educative nelle quali ogni bambino possa trovare modalità personali di esplorazione, comprensione ed espressione, riconoscendo la pluralità dei percorsi di apprendimento come valore fondante dell'educazione inclusiva.

3.4 Comunicazione precoce, espressione e pluralità dei linguaggi

Il principio dell'Universal Design for Learning relativo alle molteplici modalità di azione ed espressione assume, nei servizi educativi per la prima infanzia, una rilevanza particolarmente significativa, poiché la comunicazione dei bambini nella fascia 0–3 è prevalentemente preverbale e si manifesta attraverso una pluralità di linguaggi non convenzionali. Gestì, sguardi, posture, vocalizzazioni, movimenti e azioni rappresentano forme autentiche di espressione e di costruzione di significato, che richiedono uno sguardo pedagogico capace di riconoscerne il valore (Trevvarthen, 2011; Stern, 1985). Le ricerche sullo sviluppo infantile evidenziano infatti come la comunicazione precoce emerga all'interno dell'interazione relazionale e corporea, ben prima dell'acquisizione del linguaggio verbale strutturato.

Nei primi anni di vita, l'espressione non può essere separata dall'azione: il bambino comunica attraverso ciò che fa, attraverso le modalità con cui esplora l'ambiente, interagisce con gli oggetti e costruisce relazioni con l'altro. Secondo la prospettiva socio-costruttivista, il significato prende forma nell'interazione tra azione e contesto sociale, rendendo l'attività pratica una componente fondamentale dei processi comunicativi e cognitivi (Vygotskij, 1978; Bruner, 1996). In questa prospettiva, il linguaggio verbale non costituisce l'unico indicatore di competenza, ma si affianca a una molteplicità di forme espressive che devono essere riconosciute e valorizzate all'interno dei contesti educativi. L'UDL invita esplicitamente a superare una visione riduttiva dell'espressione che rischia di

privilegiare esclusivamente modalità comunicative considerate più evolute o socialmente legittimate. Il framework sottolinea infatti la necessità di offrire differenti opportunità di azione ed espressione, affinché ogni soggetto possa manifestare la propria comprensione attraverso modalità coerenti con le proprie caratteristiche individuali (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018). Applicato ai servizi 0–3, tale principio implica il riconoscimento della pluralità dei linguaggi infantili come elemento costitutivo dell'esperienza educativa.

Progettare contesti educativi in chiave UDL significa dunque creare condizioni che permettano ai bambini di esprimersi attraverso canali differenti, senza imporre un unico modello di risposta o di partecipazione. Ciò comporta una revisione dello sguardo adulto: educatori e pedagogisti sono chiamati a interpretare le azioni dei bambini come linguaggi significativi, evitando di ridurle a semplici comportamenti da regolare o controllare. Tale postura interpretativa richiede competenze osservativo-riflessive avanzate e una costante attenzione ai segnali comunicativi, spesso sottili, attraverso cui i bambini esprimono intenzioni, emozioni e interessi (Savio, 2013; Bondioli & Savio, 2018).

In questo quadro, la documentazione pedagogica assume un ruolo centrale. Documentare le modalità di espressione dei bambini significa rendere visibili processi educativi che altrimenti rischierebbero di rimanere impliciti o invisibili. Attraverso fotografie, narrazioni, diari osservativi e pannelli documentativi, il gruppo educativo costruisce una memoria condivisa dell'esperienza, favorendo processi di riflessione professionale e di riconoscimento delle competenze emergenti (Rinaldi, 2006; Edwards et al., 2012). In una prospettiva UDL, la documentazione si configura come strumento di valutazione formativa orientato alla comprensione dei processi di partecipazione piuttosto che alla misurazione delle prestazioni.

Il principio dell'azione ed espressione sollecita inoltre una riflessione sul concetto stesso di valutazione nei servizi per la prima infanzia. Valutare in chiave UDL non significa verificare ciò che il bambino è in grado di fare secondo parametri standardizzati, ma interrogarsi sulle condizioni che il contesto educativo offre per consentire l'espressione di tutti i bambini (CAST, 2018). L'attenzione si sposta pertanto dal soggetto al contesto, coerentemente con la prospettiva inclusiva

secondo cui le difficoltà emergono dall'interazione tra individuo e ambiente educativo (Booth & Ainscow, 2014).

In tale processo, il pedagogo svolge un ruolo fondamentale nell'accompagnare il gruppo educativo in una rielaborazione critica delle pratiche. Attraverso momenti di supervisione pedagogica, formazione e riflessione collegiale, egli contribuisce alla costruzione di una cultura professionale capace di riconoscere la pluralità dei linguaggi come risorsa educativa e non come elemento problematico. Questa funzione risulta essenziale per evitare che alcune modalità espressive vengano inconsapevolmente privilegiate a discapito di altre, generando forme implicite di esclusione (Mortari, 2006).

In conclusione, il principio dell'azione ed espressione, declinato nei servizi educativi 0–3, invita a ripensare profondamente il modo in cui vengono interpretati i comportamenti infantili.

L'UDL offre una cornice teorica che consente di riconoscere la complessità dell'espressione precoce e di progettare contesti educativi capaci di accogliere tale pluralità, promuovendo forme autentiche di partecipazione e sostenendo lo sviluppo individuale nel rispetto delle differenze.

3.5 Il ruolo del pedagogo tra progettazione, formazione e corresponsabilità educativa

L'applicazione dell'Universal Design for Learning nei servizi educativi per la prima infanzia mette in evidenza, in modo particolarmente chiaro, il ruolo centrale del pedagogo come figura di riferimento per la progettazione, il coordinamento e la valutazione dei contesti educativi. La letteratura pedagogica contemporanea sottolinea infatti come la qualità dei servizi educativi non dipenda esclusivamente dall'azione del singolo educatore, ma dalla presenza di una regia pedagogica capace di garantire coerenza progettuale e riflessività professionale (Bondioli & Savio, 2018; Mantovani, 2017). In una prospettiva UDL, l'inclusione non può essere affidata alla sensibilità individuale né ridotta a interventi compensativi puntuali, ma richiede una visione sistemica orientata alla progettazione preventiva dei contesti educativi (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018).

Il pedagista opera prevalentemente a livello metaprogettuale, intervenendo non sul singolo bambino ma sulle condizioni organizzative, relazionali e metodologiche che rendono possibile la partecipazione di tutti. Tale impostazione risulta coerente con la prospettiva inclusiva internazionale, secondo cui le difficoltà educative emergono dall'interazione tra individuo e ambiente piuttosto che da deficit individuali (Booth & Ainscow, 2014). In questa direzione, l'UDL propone di individuare e rimuovere preventivamente le barriere presenti nella progettazione educativa, orientando l'attenzione verso la qualità del contesto.

All'interno dei servizi per la prima infanzia, il pedagista assume quindi il ruolo di lettore critico del contesto educativo, capace di analizzare i presupposti impliciti che orientano le pratiche quotidiane e di promuovere processi di riprogettazione fondati su criteri di accessibilità, flessibilità e partecipazione. Tale funzione riflessiva si realizza attraverso strumenti quali l'osservazione sistematica, la documentazione pedagogica e la riflessione collegiale, riconosciuti dalla letteratura come elementi fondamentali per il miglioramento continuo della qualità educativa (Rinaldi, 2006; Savio, 2013).

Il contributo del pedagista si estende inoltre alla formazione e all'accompagnamento degli educatori, dimensione considerata essenziale nei servizi educativi contemporanei. La professionalità educativa, infatti, si sviluppa attraverso processi di riflessione sulle pratiche e di confronto all'interno del gruppo di lavoro, piuttosto che mediante l'applicazione di modelli prescrittivi (Mortari, 2006). In una prospettiva UDL, la formazione assume la funzione di sostenere gli educatori nella comprensione della variabilità dei bambini e nella progettazione di esperienze educative capaci di offrire molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione (Meyer et al., 2014).

Un ulteriore ambito di intervento riguarda la promozione della corresponsabilità educativa con le famiglie. Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MIUR, 2021) evidenziano come la qualità dei servizi per l'infanzia dipenda dalla costruzione di alleanze educative fondate sul dialogo e sulla partecipazione attiva delle famiglie. In chiave UDL, tale collaborazione assume particolare rilevanza, poiché consente di ampliare la conoscenza dei bisogni, degli interessi e delle modalità comunicative dei bambini, contribuendo alla progettazione di contesti

realmente accessibili e inclusivi. Il pedagista svolge pertanto una funzione di mediazione tra équipe educativa e famiglie, favorendo processi comunicativi aperti e plurali e sostenendo la costruzione di una cultura educativa condivisa.

Questo ruolo risulta fondamentale per prevenire forme implicite di esclusione derivanti da aspettative normative o modelli educativi rigidi, promuovendo invece una visione dell'inclusione come responsabilità collettiva del servizio educativo (Booth & Ainscow, 2014).

In conclusione, l'adozione dell'UDL nei servizi educativi per la prima infanzia contribuisce a ridefinire il ruolo del pedagista come figura di sistema, impegnata nella progettazione, nella formazione e nella valutazione della qualità educativa. Attraverso una prospettiva orientata alla rimozione delle barriere e alla valorizzazione della variabilità, il pedagista sostiene la costruzione di contesti educativi capaci di garantire partecipazione, benessere e accessibilità fin dai primi anni di vita.

3.5.1 Progettazione pedagogica e lettura dei contesti

Progettare in chiave Universal Design for Learning significa costruire contesti educativi intenzionali nei quali ambienti, routine, materiali e relazioni siano pensati come dispositivi inclusivi capaci di sostenere la partecipazione di tutti i bambini fin dalle prime esperienze educative (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018). In questa prospettiva, il pedagista è chiamato a garantire la coerenza tra il quadro teorico di riferimento, il progetto educativo del servizio e le pratiche quotidiane messe in atto dagli educatori, assumendo una funzione di coordinamento pedagogico orientata alla qualità e all'inclusione dei contesti educativi (Bondioli & Savio, 2018; Mantovani, 2017). Tale funzione di regia richiede competenze avanzate nella lettura dei contesti e la capacità di integrare dimensioni organizzative, relazionali e progettuali dell'esperienza educativa.

In particolare, il pedagista è chiamato a interrogarsi su come le scelte organizzative influenzino concretamente le possibilità di partecipazione dei bambini. La disposizione degli spazi, la gestione dei tempi educativi, la strutturazione delle routine, la selezione dei materiali e le modalità di interazione

adulta costituiscono infatti variabili pedagogiche determinanti, in grado di facilitare o ostacolare l'accesso all'esperienza educativa (Rinaldi, 2006; Savio, 2013).

L'approccio UDL fornisce criteri interpretativi utili per analizzare tali elementi progettuali, consentendo di individuare eventuali barriere alla partecipazione e di promuovere contesti più flessibili e accessibili, coerentemente con la prospettiva inclusiva contemporanea (Rose & Meyer, 2002; Booth & Ainscow, 2014).

La progettazione pedagogica, in questa prospettiva, non può essere considerata un atto statico o un mero documento formale, ma si configura come processo dinamico e riflessivo che si alimenta continuamente attraverso l'osservazione sistematica e la documentazione delle pratiche educative. Numerosi studi evidenziano come tali strumenti rappresentino dispositivi fondamentali per la costruzione di conoscenza professionale e per il miglioramento continuo della qualità educativa nei servizi per l'infanzia (Rinaldi, 2006; Edwards, Gandini & Forman, 2012). Il pedagogo svolge pertanto un ruolo essenziale nel sostenere questo processo, accompagnando il gruppo educativo nella trasformazione delle osservazioni quotidiane in sapere pedagogico condiviso e in orientamenti progettuali consapevoli (Mortari, 2006).

3.5.2 Formazione e accompagnamento degli educatori all'approccio UDL

Un ulteriore ambito di intervento del pedagogo riguarda la formazione e l'accompagnamento degli educatori, dimensione riconosciuta dalla letteratura pedagogica come elemento essenziale per garantire qualità e coerenza nei servizi educativi per la prima infanzia (Bondioli & Savio, 2018; Mantovani, 2017). L'Universal Design for Learning, infatti, non può essere applicato come un insieme di tecniche operative o strategie standardizzate, ma richiede una comprensione approfondita dei suoi presupposti teorici e una rielaborazione critica delle pratiche educative (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018). In questa prospettiva, la formazione professionale non può limitarsi a momenti informativi o trasmissivi, ma deve configurarsi come un processo riflessivo centrato sull'analisi delle pratiche e sull'esperienza professionale condivisa (Mortari, 2006).

Il pedagogo è pertanto chiamato a creare spazi e tempi dedicati alla riflessione collegiale, favorendo il confronto tra i membri del gruppo educativo e promuovendo lo sviluppo di una cultura professionale orientata all'inclusione e alla

partecipazione. Attraverso dispositivi quali la supervisione pedagogica, la documentazione e l'analisi condivisa dei contesti educativi, gli educatori possono sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie scelte progettuali e dei loro effetti sull'esperienza dei bambini (Rinaldi, 2006; Savio, 2013). In tale prospettiva, l'UDL può essere interpretato come uno strumento di mediazione teorica capace di sostenere processi di interpretazione delle pratiche e di orientare il miglioramento continuo della qualità educativa.

La formazione in chiave UDL contribuisce inoltre a contrastare il rischio di interpretazioni riduttive o semplificate del modello, frequentemente associate a una lettura meramente tecnica o procedurale. Come evidenziato dagli studi internazionali sull'UDL, il framework deve essere inteso come orientamento progettuale flessibile e non come prescrizione metodologica rigida (Rose & Meyer, 2002; Meyer et al., 2014). In questo senso, il pedagogo assume il compito di sostenere una lettura critica del modello, evitando che esso venga interpretato come una "ricetta" applicativa e promuovendone invece la comprensione come orizzonte pedagogico che richiede competenze interpretative, sensibilità professionale e capacità di adattamento ai contesti educativi specifici.

3.5.3 Coinvolgimento delle famiglie e corresponsabilità educativa

In una prospettiva orientata all'Universal Design for Learning, il coinvolgimento delle famiglie assume un valore strategico, poiché contribuisce alla costruzione di un progetto educativo realmente inclusivo e coerente. La letteratura pedagogica evidenzia come la partecipazione delle famiglie rappresenti un elemento fondamentale per la qualità dei servizi educativi per la prima infanzia, favorendo continuità educativa e maggiore comprensione dei bisogni dei bambini (Mantovani, 2017; Bondioli & Savio, 2018). Le famiglie sono infatti portatrici di conoscenze significative relative alle modalità comunicative, agli interessi e ai contesti di vita dei bambini, configurandosi come interlocutori essenziali nel processo educativo (MIUR, 2021).

Il pedagogo svolge un ruolo di mediazione fondamentale nel favorire il dialogo tra servizio educativo e famiglie, promuovendo forme di corresponsabilità

educativa fondate sull'ascolto reciproco e sulla costruzione di relazioni di fiducia. Tale funzione di mediazione è riconosciuta come elemento qualificante del coordinamento pedagogico nei servizi per l'infanzia, in quanto consente di costruire alleanze educative stabili e partecipative (Rinaldi, 2006). In chiave UDL, anche la comunicazione con le famiglie può essere progettata secondo criteri di accessibilità e pluralità, offrendo differenti modalità di partecipazione e di restituzione delle esperienze educative, coerentemente con il principio della variabilità degli utenti e dei contesti (CAST, 2018; Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Il coinvolgimento delle famiglie non assume dunque una funzione meramente informativa, ma contribuisce alla costruzione di un clima educativo condiviso, capace di sostenere il benessere dei bambini e di rafforzare la coerenza del progetto pedagogico. Studi sulla partecipazione familiare evidenziano come la collaborazione tra servizi educativi e contesti familiari favorisca processi di inclusione e sviluppo armonico nei primi anni di vita (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 2011). In questa prospettiva, l'UDL può essere interpretato come una cornice progettuale che orienta non solo la progettazione degli ambienti e delle pratiche educative, ma anche la qualità delle relazioni tra i diversi attori coinvolti nel processo educativo.

3.5.4 Raccordo con la valutazione educativa e la ricerca

Il ruolo del pedagogo, in una prospettiva orientata all'Universal Design for Learning, si estende infine alla dimensione della valutazione educativa, intesa come processo riflessivo e formativo finalizzato al miglioramento continuo della qualità dei contesti educativi. La letteratura pedagogica evidenzia come la valutazione nei servizi per la prima infanzia non debba assumere carattere selettivo o certificativo, ma configurarsi come pratica interpretativa volta alla comprensione dei processi educativi e relazionali (Bondioli, 2000; Savio, 2013).

Valutare in chiave UDL significa pertanto interrogarsi sulle condizioni che il contesto offre per favorire la partecipazione e l'espressione di tutti i bambini, piuttosto che misurare prestazioni individuali secondo criteri standardizzati (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018).

Tale impostazione risulta particolarmente coerente con i servizi educativi per la prima infanzia, nei quali la valutazione assume prevalentemente una funzione orientativa e migliorativa, sostenendo la progettazione educativa e la riflessione professionale del gruppo di lavoro (Bondioli & Savio, 2018). In questa prospettiva, il pedagogo è chiamato a costruire strumenti di osservazione e documentazione capaci di leggere la qualità del contesto educativo e di monitorare l'efficacia delle scelte progettuali adottate. L'osservazione sistematica e la documentazione pedagogica costituiscono infatti dispositivi fondamentali per rendere visibili i processi di partecipazione e di apprendimento nei servizi per l'infanzia (Rinaldi, 2006; Edwards, Gandini & Forman, 2012).

L'UDL offre, in tal senso, una griglia interpretativa utile per orientare la ricerca pedagogica nei servizi 0–3, fornendo criteri per analizzare dimensioni quali il coinvolgimento, l'accessibilità dei contesti e la pluralità delle modalità espressive. Questo approccio consente di spostare l'attenzione dalla valutazione del bambino alla valutazione del contesto educativo, coerentemente con la prospettiva inclusiva che individua nelle barriere ambientali e progettuali i principali ostacoli alla partecipazione (Booth & Ainscow, 2014).

Tale impostazione apre naturalmente alla dimensione metodologica della ricerca-azione pedagogica, che verrà approfondita nel capitolo successivo. La riflessione teorica sull'UDL trova infatti nella ricerca-azione un contesto privilegiato di esplorazione, poiché consente di coniugare analisi teorica e osservazione situata del contesto educativo, secondo un processo ciclico di progettazione, osservazione, riflessione e riformulazione delle pratiche (Kemmis & McTaggart, 1988; Mortari, 2007).

3.6 Sintesi conclusiva del capitolo

Il presente capitolo ha esplorato l'applicabilità dell'Universal Design for Learning ai servizi educativi per la prima infanzia, mettendo in luce le potenzialità dell'UDL come cornice progettuale capace di orientare la costruzione di contesti inclusivi fin dai primi anni di vita.

Attraverso l'analisi dei principi fondamentali del modello e della loro declinazione nei servizi

0–3, è emerso come l'inclusione non rappresenti un obiettivo aggiuntivo dell'azione educativa, ma una qualità strutturale della progettazione pedagogica (Meyer et al., 2014).

L'attenzione alle routine, agli ambienti, ai materiali e alla pluralità dei linguaggi espressivi ha consentito di evidenziare il ruolo centrale del contesto nella promozione del benessere e della partecipazione dei bambini, confermando quanto sostenuto dalla pedagogia dell'infanzia in merito alla funzione educativa della quotidianità e delle relazioni (Mantovani, 2017; Rinaldi, 2006). In questo quadro, il pedagogo emerge come figura chiave nel garantire coerenza progettuale, sostenere la riflessione collegiale e promuovere una cultura professionale orientata all'accessibilità e alla valorizzazione della variabilità individuale.

Il capitolo pone infine le basi per l'approfondimento metodologico successivo: l'analisi dell'UDL come cornice progettuale trova infatti un naturale sviluppo nella ricerca-azione pedagogica, che verrà presentata nel capitolo 4 come strumento privilegiato per indagare e migliorare la qualità dei servizi educativi per la prima infanzia attraverso processi di riflessione sistematica sulle pratiche educative.

CAPITOLO 4 – CORNICE METODOLOGICA DELLA RICERCA

4.1 Fondamento epistemologico della ricerca e raccordo con il quadro teorico

Il percorso teorico sviluppato nei capitoli precedenti ha delineato l'Universal Design for Learning come paradigma progettuale orientato alla valorizzazione della variabilità e alla costruzione di contesti educativi accessibili fin dall'origine (CAST, 2018; Meyer, Rose & Gordon, 2014). L'analisi dei servizi educativi per la prima infanzia in prospettiva inclusiva ha evidenziato come la qualità educativa non dipenda da interventi individualizzati rivolti a soggetti "in difficoltà", bensì dalla struttura stessa del contesto, dalle sue condizioni di accessibilità e dalla pluralità delle modalità di partecipazione offerte (Bondioli & Savio, 2018).

Il passaggio dalla riflessione teorica alla definizione della cornice metodologica non rappresenta una fase meramente applicativa, ma un momento epistemologicamente rilevante.

Ogni scelta metodologica, infatti, implica una determinata concezione della conoscenza pedagogica e del rapporto tra teoria e pratica (Mortari, 2007). Nel presente lavoro, la ricerca non è concepita come produzione di dati oggettivi separati dal contesto, bensì come processo interpretativo situato, volto a comprendere le pratiche educative nel loro contesto reale e nella loro complessità. L'approccio adottato si colloca all'interno di una prospettiva interpretativa e costruttivista della ricerca educativa, secondo la quale la conoscenza emerge dall'interazione tra ricercatore e contesto e richiede un costante esercizio di riflessività. Tale impostazione appare coerente con la natura dell'oggetto di studio, che non riguarda fenomeni isolabili in laboratorio, ma dinamiche relazionali complesse inserite in un ambiente educativo reale.

In questo quadro, la ricerca si configura come uno studio di caso osservativo, orientato all'analisi approfondita di un contesto educativo specifico, al fine di descriverne e interpretarne le pratiche alla luce del framework dell'Universal Design for Learning (Coggi & Ricchiardi, 2005). L'attenzione è quindi rivolta alla comprensione delle modalità attraverso cui il contesto educativo sostiene la partecipazione, l'accessibilità e la pluralità delle forme espressive nei bambini della fascia 0–3.

Il Capitolo 3 ha mostrato come i principi dell'UDL possano essere declinati nei servizi 0–3 attraverso la progettazione di ambienti multimodali, la valorizzazione dei linguaggi non verbali e l'attenzione alla partecipazione. Il presente capitolo si propone di analizzare in che modo tali dimensioni possano essere osservate e interpretate empiricamente, mantenendo coerenza con il quadro teorico di riferimento.

4.2 Operazionalizzazione dei costrutti teorici e costruzione degli strumenti

Uno degli aspetti metodologicamente più rilevanti del presente lavoro riguarda il processo di operazionalizzazione dei costrutti teorici. I principi dell'Universal Design for Learning, in quanto categorie concettuali, non sono direttamente osservabili; si è reso pertanto necessario tradurli in dimensioni empiricamente rilevabili nel contesto dei servizi educativi per la prima infanzia.

La seguente tabella sintetizza il processo di traduzione teorico-operativa, attraverso il quale i principi dell'UDL sono stati progressivamente declinati in costrutti pedagogici e, successivamente, in indicatori osservabili nella fascia 0–3.

PRINCIPIO UDL	Costrutto pedagogico di riferimento	Indicatori osservabili nella fascia 0-3
Engagement	Partecipazione e motivazione	Interesse verso i materiali, permanenza nell'attività, iniziativa spontanea, segnali di benessere
Representation	Accessibilità e multimodalità	Presenza di stimoli sensoriali differenziati, varietà di materiali, leggibilità delle routine
Action & Expression	Pluralità dei linguaggi espressivi	Uso di gesti, vocalizzazioni, movimento, manipolazione, interazione non verbale

La costruzione degli strumenti di raccolta dei dati è avvenuta attraverso un percorso articolato in più fasi, che ha previsto, in primo luogo, l'analisi della letteratura di riferimento, successivamente l'individuazione di indicatori coerenti con le caratteristiche evolutive dei bambini nella fascia 0–3 e, infine, la traduzione di tali indicatori in item osservabili e rilevabili all'interno del contesto educativo.

In particolare, la traduzione dei principi dell'UDL in indicatori osservabili ha richiesto un processo di adattamento alle specificità dello sviluppo infantile nei primi anni di vita. In questa fascia d'età, infatti, la partecipazione e l'espressione si manifestano prevalentemente attraverso modalità non verbali, quali il gesto, il movimento, la manipolazione e l'interazione corporea con l'ambiente e con gli altri. Ciò ha comportato la necessità di individuare indicatori sensibili a tali forme espressive, evitando una lettura centrata esclusivamente su competenze linguistiche o su prestazioni formalizzate, e privilegiando invece una prospettiva attenta ai processi, al coinvolgimento e alle modalità di accesso all'esperienza educativa.

In coerenza con l'impostazione dello studio di caso osservativo, gli strumenti sono stati progettati non per misurare prestazioni standardizzate, ma per descrivere e interpretare le pratiche educative nel loro contesto naturale, mantenendo un'attenzione costante alla complessità e alla variabilità dei comportamenti infantili.

Nel complesso, il processo di costruzione degli strumenti ha garantito una coerenza interna tra quadro teorico e rilevazione empirica, contribuendo a sostenere la validità teorica dell'indagine.

4.3 Obiettivi e domanda di ricerca

Alla luce del quadro teorico delineato nei capitoli precedenti e del processo di operazionalizzazione dei costrutti presentato nel paragrafo precedente, si rende necessario esplicitare gli obiettivi e le domande che hanno guidato il presente lavoro di ricerca.

La definizione degli obiettivi di ricerca rappresenta un passaggio metodologico fondamentale, in quanto consente di orientare in modo coerente il disegno dell'indagine, la costruzione degli strumenti di raccolta dei dati e le successive

modalità di analisi. Nel presente studio, gli obiettivi sono stati formulati in stretta relazione con il framework dell'Universal Design for Learning, assunto come lente interpretativa per analizzare le pratiche educative nei servizi per la prima infanzia. In questa prospettiva, coerente con l'impostazione dello studio di caso osservativo, la ricerca non si propone di valutare singoli bambini o prestazioni individuali, né di introdurre interventi sperimentali, ma di indagare le caratteristiche del contesto educativo e le modalità attraverso cui esso favorisce o ostacola la partecipazione, l'accessibilità e la pluralità delle forme espressive.

A partire da tali presupposti, vengono di seguito esplicitati l'obiettivo generale, gli obiettivi specifici e le domande di ricerca che hanno orientato l'intero percorso di indagine.

4.3.1 Obiettivo generale della ricerca

Alla luce del quadro teorico delineato nei capitoli precedenti, la presente ricerca si propone di indagare in che modo i principi dell'Universal Design for Learning possano essere assunti come chiave interpretativa per leggere e comprendere le pratiche educative nei servizi per la prima infanzia.

L'indagine si colloca nello specifico contesto dell'asilo nido Sole e Luna e si configura come uno studio di caso osservativo, orientato a un'analisi situata delle pratiche educative quotidiane.

In particolare, l'attenzione è rivolta alle condizioni contestuali che favoriscono o ostacolano l'accessibilità, la partecipazione e la valorizzazione della variabilità nei bambini della fascia 0–3.

In tale prospettiva, l'obiettivo generale della ricerca consiste nell'analizzare e mappare le pratiche educative presenti nel servizio educativo per la prima infanzia "Asilo Nido Sole e Luna", interpretandole alla luce dei principi dell'Universal Design for Learning, al fine di comprendere in che misura esse contribuiscano alla costruzione di contesti educativi accessibili, partecipativi e inclusivi.

4.3.2 Obiettivi specifici

A partire dall'obiettivo generale, la ricerca si articola in due obiettivi specifici tra loro complementari, che consentono di approfondire il fenomeno indagato attraverso prospettive differenti e integrate.

Il primo obiettivo specifico è orientato a indagare il punto di vista delle famiglie rispetto alle pratiche educative messe in atto nel servizio, con particolare riferimento alla percezione della varietà delle esperienze educative offerte ai bambini, nonché alle modalità di partecipazione e coinvolgimento nelle attività del nido.

Il secondo obiettivo specifico riguarda invece l'analisi della percezione delle educatrici, con l'intento di comprendere come esse interpretino e descrivano le proprie pratiche educative in relazione ai principi di accessibilità, flessibilità e pluralità delle modalità espressive, elementi centrali nel framework dell'Universal Design for Learning.

4.3.3 Domande di ricerca

Gli obiettivi individuati sono stati tradotti in specifiche domande di ricerca, che hanno orientato la costruzione degli strumenti e l'intero impianto metodologico dell'indagine. La formulazione delle domande rappresenta un passaggio cruciale nella progettazione della ricerca empirica, in quanto consente di delimitare il campo di indagine e di definire in modo coerente le modalità di raccolta e analisi dei dati (Coggi & Ricchiardi, 2005). In coerenza con l'impostazione dello studio di caso osservativo, le domande sono state formulate con l'obiettivo di comprendere e interpretare le pratiche educative nel loro contesto naturale, senza introdurre variabili sperimentali.

La prima domanda di ricerca si formula nei seguenti termini:

In che modo le pratiche educative presenti nell'asilo nido Sole e Luna possono essere interpretate alla luce dei principi dell'Universal Design for Learning?

Tale interrogativo è finalizzato a comprendere se e in quale misura le pratiche educative adottate risultino coerenti con i tre principi fondamentali dell'UDL, con particolare riferimento alle modalità di coinvolgimento dei bambini (*engagement*),

alle diverse forme di accesso all'esperienza (*representation*) e alla pluralità delle possibilità di azione ed espressione (*action & expression*).

La seconda domanda di ricerca riguarda invece la dimensione percettiva delle famiglie e si formula come segue:

Qual è la percezione dei genitori rispetto alle pratiche educative messe in atto nel servizio, in relazione alla prospettiva inclusiva proposta dall'Universal Design for Learning?

In questo caso, l'attenzione si concentra sul modo in cui le famiglie interpretano l'esperienza educativa dei propri figli, con particolare riferimento alla varietà degli stimoli offerti, al livello di partecipazione dei bambini e alla qualità complessiva del contesto educativo.

4.3.4 Connessione tra domande di ricerca e strumenti

Al fine di rispondere alle domande di ricerca formulate, sono stati progettati specifici strumenti di raccolta dei dati, coerenti sia con gli obiettivi dell'indagine sia con i costrutti teorici di riferimento. In linea con quanto evidenziato nella letteratura metodologica, la scelta degli strumenti è strettamente connessa alla natura delle domande di ricerca e al tipo di dati che si intendono raccogliere (Coggi & Ricchiardi, 2005).

In particolare, sono stati predisposti due strumenti principali: una scheda di autovalutazione pedagogica rivolta alle educatrici del servizio e un questionario anonimo destinato alle famiglie.

La scheda di autovalutazione pedagogica è stata concepita come strumento riflessivo finalizzato a raccogliere il punto di vista delle educatrici rispetto alle pratiche educative adottate, promuovendo al contempo una rilettura consapevole delle modalità di progettazione e di intervento educativo. Il questionario rivolto alle famiglie è stato invece progettato per esplorare la percezione dell'esperienza educativa vissuta dai bambini, con particolare attenzione alla varietà delle esperienze proposte e alle modalità di partecipazione alle attività del nido.

In coerenza con l'impostazione dello studio di caso osservativo, la prima domanda di ricerca viene affrontata attraverso un'analisi integrata dei dati derivanti dalle osservazioni pedagogiche condotte nel contesto educativo e dalle schede di

autovalutazione compilate dalle educatrici, consentendo di mettere in relazione le pratiche osservate con la loro interpretazione professionale.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, l'analisi si basa invece sulle risposte raccolte attraverso il questionario anonimo somministrato alle famiglie, che permette di accedere al punto di vista genitoriale rispetto alla qualità dell'esperienza educativa.

Nel paragrafo seguente verranno illustrati in modo dettagliato i criteri teorici e metodologici che hanno guidato la costruzione degli strumenti di raccolta dei dati.

4.4 Disegno operativo della ricerca e procedure di raccolta dei dati

La fase operativa della ricerca è stata progettata in coerenza con il quadro teorico delineato nei capitoli precedenti e con l'impostazione metodologica dello studio di caso osservativo, con l'obiettivo di indagare in modo situato le pratiche educative del servizio alla luce dei principi dell'Universal Design for Learning. In tale prospettiva, l'attenzione non è stata rivolta alla valutazione di singole prestazioni né all'introduzione di interventi sperimentali, ma alla comprensione delle condizioni contestuali che favoriscono o ostacolano la partecipazione, il benessere e la pluralità delle modalità espressive nei bambini della fascia 0–3.

La raccolta dei dati è stata realizzata attraverso l'osservazione di momenti di esperienza educativa caratterizzati da una forte componente sensoriale e multimodale, selezionati in quanto particolarmente significativi per analizzare l'accessibilità del contesto e la varietà delle modalità di partecipazione. In particolare, sono stati considerati contesti educativi in cui i bambini potevano entrare in relazione con materiali naturali e non strutturati, quali elementi vegetali, materiali manipolativi e oggetti di uso quotidiano, in grado di attivare differenti canali percettivi e di consentire molteplici modalità di interazione. La scelta di focalizzarsi su tali esperienze risponde all'esigenza di osservare situazioni educative coerenti con il framework UDL, che promuove la progettazione di ambienti capaci di offrire diverse modalità di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione (CAST, 2018; Meyer et al., 2014). In contesti di questo tipo, infatti, i bambini possono partecipare secondo i propri tempi e le proprie modalità, attraverso il corpo, il movimento, la manipolazione e l'interazione con gli altri,

rendendo osservabili forme di partecipazione anche in assenza di linguaggio verbale.

L'osservazione è stata strutturata secondo una scansione temporale articolata in tre momenti distinti, distribuiti nell'arco di tre settimane, al fine di cogliere la dimensione processuale dell'esperienza educativa. Nel primo momento, collocato nella fase iniziale, l'attenzione si è concentrata sull'osservazione delle modalità spontanee di partecipazione dei bambini, con l'obiettivo di rilevare i primi indicatori di coinvolgimento, accessibilità e pluralità espressiva.

Tale fase ha consentito di individuare le modalità prevalenti di interazione con i materiali e con il contesto, offrendo una prima lettura del funzionamento educativo in situazione.

Il secondo momento osservativo, realizzato in itinere, ha permesso di approfondire le dinamiche emerse nella fase iniziale, osservando eventuali variazioni nei comportamenti dei bambini e nelle modalità di partecipazione. In questa fase, l'attenzione si è focalizzata sui processi di esplorazione, adattamento e interazione, sia tra pari sia tra bambini e adulti, al fine di comprendere in che modo il contesto educativo sostenga o limiti la partecipazione.

Il terzo momento osservativo, collocato nella fase finale, è stato finalizzato a cogliere eventuali stabilizzazioni o trasformazioni nei comportamenti osservati, consentendo una lettura comparativa dei dati raccolti nelle fasi precedenti. Tale articolazione temporale ha reso possibile un'analisi dinamica dei processi educativi, evitando una visione statica e puntuale e favorendo una comprensione più approfondita delle modalità di partecipazione e di espressione dei bambini.

La raccolta dei dati è stata realizzata attraverso una pluralità di strumenti, selezionati in coerenza con gli obiettivi della ricerca e con la necessità di integrare punti di vista differenti.

Come evidenziato nella letteratura metodologica, la combinazione di strumenti diversi consente di cogliere la complessità dei fenomeni educativi e di rafforzare la qualità dell'analisi (Coggi & Ricchiardi, 2005). In particolare, le osservazioni sono state sistematizzate attraverso una griglia di osservazione pedagogica costruita a partire dai costrutti teorici dell'UDL, mentre il punto di vista delle educatrici è stato raccolto attraverso una scheda di autovalutazione finalizzata a promuovere una

riflessione sulle pratiche educative adottate. Parallelamente, la percezione delle famiglie è stata indagata mediante un questionario anonimo, somministrato al termine del periodo osservativo, con l'obiettivo di raccogliere elementi relativi alla varietà delle esperienze educative e al livello di partecipazione dei bambini.

L'integrazione di questi strumenti ha consentito di adottare una logica di triangolazione metodologica (Denzin, 1978), finalizzata a confrontare dati provenienti da fonti differenti e a rafforzare la validità interpretativa dei risultati. In questa prospettiva, l'osservazione diretta del contesto, la riflessione degli educatori e la percezione delle famiglie non sono state considerate dimensioni separate, ma elementi complementari di un unico processo di analisi.

Nel complesso, il disegno operativo della ricerca si configura come un percorso intenzionale e sistematico, orientato alla comprensione dei processi educativi nella loro complessità. In coerenza con l'approccio UDL, l'attenzione si è concentrata sulla variabilità delle modalità di partecipazione e sull'accessibilità del contesto, con l'obiettivo di offrire una lettura pedagogica delle pratiche educative nei servizi per la prima infanzia.

4.5 Validità e limiti della ricerca

La qualità e la solidità del presente lavoro di ricerca sono state sostenute attraverso l'adozione di specifiche strategie metodologiche volte a rafforzarne la validità interpretativa. In particolare, si è fatto ricorso a una logica di triangolazione delle fonti, che ha consentito di integrare prospettive differenti sul medesimo fenomeno educativo, confrontando i dati derivanti dall'osservazione pedagogica, dalle schede di autovalutazione delle educatrici e dai questionari rivolti alle famiglie (Denzin, 1978).

La triangolazione ha permesso di superare una lettura unilaterale delle pratiche educative, favorendo una comprensione più articolata e complessa del contesto analizzato. In questo senso, la convergenza tra i diversi punti di vista ha contribuito a rafforzare la coerenza interna dell'analisi, mentre eventuali discrepanze sono state interpretate come elementi significativi per approfondire la comprensione dei processi educativi.

Un ulteriore elemento di validità è rappresentato dalla coerenza tra quadro teorico, obiettivi di ricerca e strumenti di raccolta dei dati. Gli strumenti utilizzati sono stati infatti costruiti a partire dai costrutti teorici dell'Universal Design for Learning, tradotti in indicatori osservabili nella fascia 0–3, garantendo così una stretta connessione tra piano teorico e piano empirico. La scelta dello studio di caso osservativo come approccio metodologico ha inoltre consentito di situare l'indagine all'interno del contesto educativo reale, favorendo una comprensione dei processi in atto nella loro dimensione dinamica e relazionale (Coggi & Ricchiardi, 2005). Tale impostazione ha permesso di valorizzare la complessità delle pratiche educative, evitando riduzioni semplificanti e mantenendo uno sguardo attento alla specificità del contesto.

Accanto agli elementi di validità, è tuttavia necessario evidenziare alcuni limiti della ricerca.

In primo luogo, lo studio è stato condotto in un unico servizio educativo, circostanza che non consente di generalizzare i risultati ad altri contesti, ma che permette piuttosto di offrire una comprensione approfondita e situata del fenomeno indagato. In secondo luogo, la durata temporale dell'osservazione, articolata in un arco di tre settimane, pur consentendo una lettura processuale, rappresenta un tempo limitato rispetto alla complessità delle dinamiche educative.

Un ulteriore elemento di attenzione riguarda la posizione della ricercatrice all'interno del contesto, in qualità di educatrice. Sebbene tale condizione abbia favorito una conoscenza approfondita del servizio, essa ha richiesto un costante esercizio di riflessività al fine di ridurre il rischio di interpretazioni soggettive e di mantenere un adeguato distacco analitico.

Nel complesso, il presente lavoro si configura come una ricerca di natura esplorativa e interpretativa, il cui obiettivo non è la generalizzazione dei risultati, ma la costruzione di una comprensione situata delle pratiche educative alla luce del framework dell'Universal Design for Learning. In questa prospettiva, i risultati devono essere letti come contributi alla riflessione pedagogica e come possibili piste di sviluppo per ulteriori ricerche.

CAPITOLO 5: ANALISI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE

5.1 Introduzione al capitolo

Il presente capitolo è dedicato all'analisi e alla discussione dei dati raccolti nel corso della ricerca, con l'obiettivo di rispondere alle domande di ricerca formulate nel capitolo precedente.

In coerenza con l'impostazione metodologica adottata, l'analisi si configura come un processo interpretativo volto a comprendere le pratiche educative del servizio e la loro coerenza con i principi dell'Universal Design for Learning.

I dati analizzati derivano da una pluralità di strumenti, in linea con una logica di triangolazione metodologica: le osservazioni pedagogiche condotte nel contesto educativo, le schede di autovalutazione compilate dalle educatrici e i questionari somministrati alle famiglie. In particolare, il questionario rivolto ai genitori è stato costruito a partire da una scala Likert a 5 punti, con l'obiettivo di rilevare la percezione del benessere dei bambini, del loro coinvolgimento nelle esperienze educative, della varietà delle proposte offerte dal servizio, nonché della qualità della relazione tra nido e famiglia.

Accanto alle domande chiuse, sono state proposte alcune domande aperte finalizzate ad approfondire le esperienze ritenute maggiormente significative dai genitori, i cambiamenti osservati nei bambini nel corso della frequenza al nido e l'eventuale presenza di aspetti migliorabili all'interno del servizio educativo.

L'analisi dei dati è stata organizzata in modo coerente con le domande di ricerca. In una prima sezione verranno analizzate le pratiche educative osservate nel contesto del servizio, mettendole in relazione con i principi dell'UDL. Successivamente, verrà approfondito il punto di vista delle famiglie, attraverso la presentazione e l'interpretazione delle risposte ai questionari, sia nelle componenti quantitative sia in quelle qualitative.

Nel complesso, l'obiettivo del capitolo è quello di restituire una lettura articolata del contesto educativo analizzato, mettendo in relazione i diversi punti di vista raccolti e interpretandoli alla luce del quadro teorico di riferimento.

5.2 Analisi delle pratiche educative

L'analisi delle pratiche educative osservate all'interno del servizio consente di approfondire in che modo il contesto educativo si configuri in relazione ai principi dell'Universal Design for Learning. In coerenza con la prima domanda di ricerca, l'attenzione è stata rivolta alle modalità attraverso cui il servizio promuove il coinvolgimento dei bambini, l'accesso all'esperienza educativa e la possibilità di azione ed espressione. Dalle osservazioni condotte emerge come le esperienze educative proposte siano caratterizzate da una forte componente sensoriale, corporea e relazionale. In particolare, le attività osservate prevedono l'utilizzo di materiali naturali e non strutturati, esperienze di tipo manipolativo, motorio e simbolico, nonché momenti di esplorazione libera sia negli spazi interni sia in quelli esterni.

Tali contesti favoriscono modalità diversificate di partecipazione, consentendo ai bambini di accedere all'esperienza educativa attraverso canali differenti, in base ai propri interessi e alle proprie modalità di interazione.

Per quanto riguarda il coinvolgimento, si osserva una significativa variabilità nelle modalità di partecipazione dei bambini. Alcuni mostrano un coinvolgimento attivo e diretto, attraverso la manipolazione dei materiali e l'interazione con i pari, mentre altri assumono una posizione più osservativa, partecipando in modo graduale e meno esplicito. Questa diversità non appare come un elemento problematico, ma come una caratteristica intrinseca del contesto educativo, che sembra accogliere e valorizzare differenti stili di partecipazione.

In relazione all'accesso all'esperienza, le pratiche educative osservate appaiono orientate a garantire una certa flessibilità, offrendo ai bambini la possibilità di entrare in relazione con i materiali e con le attività secondo modalità autonome. La presenza di materiali aperti e non strutturati consente infatti una pluralità di utilizzi e di interpretazioni, favorendo un accesso non vincolato a un'unica modalità di fruizione.

Per quanto riguarda la dimensione dell'azione ed espressione, emerge come i bambini abbiano la possibilità di esprimersi attraverso una molteplicità di linguaggi, prevalentemente non verbali. Il corpo, il movimento, la manipolazione e

l'interazione con l'ambiente rappresentano i principali canali attraverso cui i bambini comunicano e costruiscono significati, in linea con le caratteristiche evolutive della fascia 0–3.

Nel complesso, le pratiche educative osservate sembrano configurarsi come contesti aperti e flessibili, capaci di accogliere la variabilità dei bambini e di promuovere forme differenti di partecipazione. Tali elementi risultano coerenti con i principi dell'Universal Design for Learning, pur evidenziando la necessità di una costante riflessione pedagogica volta a rendere sempre più esplicita e intenzionale la progettazione in chiave inclusiva.

5.2.1 Coinvolgimento (engagement)

Il principio del coinvolgimento, nell'ambito dell'Universal Design for Learning, riguarda le modalità attraverso cui i contesti educativi riescono a motivare e sostenere la partecipazione attiva dei bambini, tenendo conto della variabilità dei loro interessi, bisogni e stili di apprendimento.

Dalle osservazioni condotte nel contesto educativo emerge come le pratiche educative siano orientate a promuovere il coinvolgimento attraverso la proposta di esperienze diversificate, caratterizzate da una forte componente sensoriale, motoria e relazionale. Tali esperienze sembrano favorire la partecipazione dei bambini offrendo molteplici modalità di accesso all'attività.

I dati raccolti attraverso il questionario rivolto alle famiglie confermano questa lettura. In particolare, il 100% dei genitori dichiara che il proprio figlio frequenta il nido serenamente, evidenziando un elevato livello di benessere emotivo, condizione fondamentale per il coinvolgimento nelle esperienze educative. Analogamente, l'81,3% dei genitori percepisce i bambini come pienamente coinvolti nelle attività proposte, mentre il restante 18,8% assegna comunque una valutazione elevata. Anche in relazione all'interesse verso le esperienze educative, il 68,8% attribuisce il punteggio massimo e il 31,3% un punteggio alto, confermando una partecipazione diffusa e positiva.

Un ulteriore elemento significativo riguarda il benessere al termine della giornata: il 75% dei genitori riferisce che il proprio figlio torna a casa generalmente tranquillo e soddisfatto, mentre il restante 25% assegna comunque un punteggio elevato.

Questo dato rafforza l'idea di un contesto educativo capace di sostenere il coinvolgimento non solo durante l'attività, ma anche nella qualità complessiva dell'esperienza vissuta.

Le risposte aperte permettono di approfondire ulteriormente tali risultati, evidenziando come le esperienze maggiormente coinvolgenti siano quelle di tipo motorio, sensoriale e all'aria aperta. In particolare, vengono frequentemente citate attività di psicomotricità, esplorazione sensoriale (come travasi e manipolazione di materiali), giochi all'esterno, esperienze musicali e momenti di lettura. Queste attività risultano particolarmente significative in quanto permettono ai bambini di partecipare attraverso il corpo, il movimento e l'interazione diretta con l'ambiente. Il coinvolgimento si manifesta tuttavia attraverso modalità differenziate: accanto a bambini che partecipano in modo attivo e diretto, si osservano modalità più gradualmente e osservanti, che testimoniano la presenza di stili di partecipazione differenti. Tale variabilità appare coerente con la fascia d'età 0–3 e viene accolta dal contesto educativo senza forzature, favorendo una partecipazione autentica e rispettosa dei tempi individuali.

Nel complesso, i dati evidenziano come il contesto educativo analizzato promuova efficacemente il coinvolgimento dei bambini, in linea con il principio dell'engagement dell'UDL. La varietà delle esperienze proposte, l'attenzione al benessere emotivo e la valorizzazione delle diverse modalità di partecipazione contribuiscono a creare un ambiente educativo inclusivo, capace di sostenere la motivazione e l'interesse dei bambini fin dai primi anni di vita.

5.2.2 Rappresentazione (representation)

Il principio della rappresentazione, nell'ambito dell'Universal Design for Learning, riguarda le modalità attraverso cui i contenuti e le esperienze educative vengono resi accessibili ai bambini, attraverso la diversificazione dei canali percettivi e delle modalità di accesso all'apprendimento.

Nel contesto dei servizi educativi per la prima infanzia, tale principio assume una valenza specifica, in quanto l'accesso all'esperienza non avviene prevalentemente attraverso il linguaggio verbale, ma attraverso il corpo, i sensi e l'interazione diretta con l'ambiente.

Dalle osservazioni condotte emerge come le pratiche educative del servizio siano orientate a offrire esperienze diversificate e accessibili, caratterizzate da una pluralità di stimoli sensoriali e percettivi. In particolare, le attività proposte includono esperienze motorie, manipolative, sensoriali e musicali, che permettono ai bambini di entrare in relazione con l'ambiente attraverso differenti modalità.

I dati raccolti attraverso il questionario rivolto alle famiglie confermano questa impostazione.

Il 100% dei genitori riconosce che al nido vengono proposte esperienze diversificate, evidenziando una forte attenzione alla varietà delle opportunità educative offerte. Inoltre, il 93,8% dei genitori ritiene che le attività permettano ai bambini di esplorare liberamente materiali e ambienti, mentre una percentuale analoga evidenzia come le esperienze favoriscano autonomia ed esplorazione.

Un ulteriore elemento rilevante riguarda la possibilità di scelta: il 75% dei genitori attribuisce il punteggio massimo alla presenza di opportunità di scelta tra diverse esperienze di gioco, mentre una minoranza segnala livelli leggermente inferiori. Questo dato suggerisce la presenza di un contesto educativo che offre margini di autonomia, pur evidenziando possibili spazi di sviluppo in termini di ulteriore ampliamento delle possibilità di personalizzazione.

Le risposte aperte rafforzano questa lettura, evidenziando come le esperienze più significative per i bambini siano quelle che coinvolgono direttamente il corpo e i sensi, come le attività all'aria aperta, la psicomotricità e le esperienze di esplorazione sensoriale. Tali attività risultano particolarmente efficaci nel rendere l'esperienza educativa accessibile e comprensibile anche in assenza di mediazione verbale.

Nel complesso, le pratiche educative osservate appaiono coerenti con il principio della rappresentazione dell'UDL, in quanto offrono molteplici modalità di accesso all'esperienza, valorizzando la dimensione sensoriale e corporea tipica della fascia 0-3. Tuttavia, emerge l'importanza di continuare a sviluppare ulteriormente le opportunità di scelta e personalizzazione, al fine di rendere il contesto sempre più flessibile e inclusivo.

5.2.3 Azione ed espressione (action & expression)

Il principio dell'azione ed espressione, nell'ambito dell'Universal Design for Learning, riguarda le modalità attraverso cui i bambini possono agire nel contesto educativo ed esprimere le proprie competenze, i propri bisogni e le proprie esperienze attraverso una pluralità di linguaggi.

Nel contesto dei servizi educativi per la prima infanzia, tale principio assume una particolare rilevanza, in quanto l'espressione dei bambini avviene prevalentemente attraverso modalità non verbali, quali il corpo, il movimento, la manipolazione e l'interazione con l'ambiente.

Dalle osservazioni condotte emerge come le pratiche educative del servizio favoriscano la possibilità per i bambini di agire in modo autonomo e di esprimersi attraverso differenti modalità. In particolare, le esperienze proposte – caratterizzate dall'utilizzo di materiali aperti e non strutturati e dalla presenza di momenti di gioco libero – consentono ai bambini di scegliere come interagire con l'ambiente, sperimentando diverse forme di azione ed espressione.

I dati raccolti attraverso il questionario rivolto alle famiglie confermano questa lettura. Il 93,8% dei genitori ritiene che le esperienze favoriscano autonomia ed esplorazione, evidenziando come i bambini siano messi nelle condizioni di agire attivamente nel contesto educativo.

Analogamente, il 75% dei genitori percepisce una piena possibilità di scelta tra diverse esperienze di gioco, mentre una minoranza segnala livelli leggermente inferiori, suggerendo la presenza di margini di sviluppo in termini di ulteriore ampliamento delle opportunità di azione autonoma.

Un ulteriore elemento significativo riguarda il rispetto dei tempi individuali: il 75% dei genitori attribuisce il punteggio massimo a questo aspetto, mentre una parte delle risposte evidenzia valutazioni leggermente inferiori. Questo dato suggerisce come il contesto educativo sia generalmente attento ai ritmi dei bambini, pur lasciando emergere la necessità di una costante attenzione alla personalizzazione delle esperienze.

Le risposte aperte rafforzano questa interpretazione, evidenziando come i bambini sviluppino competenze legate all'autonomia, alla capacità di scelta e all'espressione dei propri bisogni. In particolare, i genitori riportano miglioramenti nella capacità

di mangiare da soli, nel riordino, nell'interazione con i pari e nell'espressione di preferenze e bisogni, anche attraverso il linguaggio emergente.

Nel complesso, le pratiche educative osservate appaiono coerenti con il principio dell'azione ed espressione dell'UDL, in quanto offrono ai bambini molteplici possibilità di agire e di esprimersi, valorizzando la pluralità dei linguaggi e sostenendo lo sviluppo dell'autonomia.

Tuttavia, emerge l'importanza di continuare a promuovere contesti sempre più flessibili, capaci di ampliare ulteriormente le opportunità di scelta e di personalizzazione dell'esperienza educativa.

5.3 Analisi dal punto di vista delle famiglie

5.3.1 Presentazione dei dati

Il questionario è stato compilato da 16 genitori e prevedeva una scala Likert a 5 punti, finalizzata a rilevare la percezione delle famiglie rispetto all'esperienza educativa vissuta dai bambini all'interno del servizio.

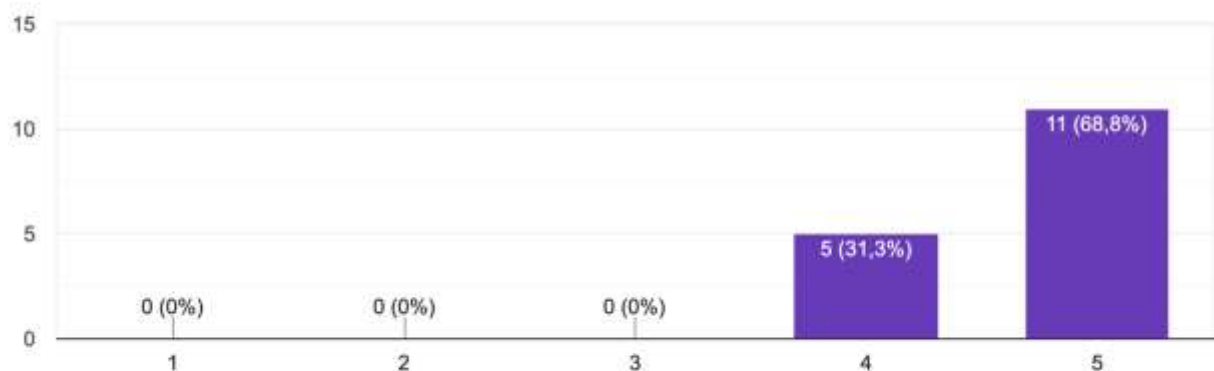
Dall'analisi dei dati emerge una valutazione complessivamente molto positiva. In particolare, la totalità dei genitori (100%) dichiara che il proprio figlio frequenta il nido serenamente e percepisce il bambino come accolto e riconosciuto nel contesto educativo. Anche per quanto riguarda il benessere al termine della giornata, il 75% dei genitori attribuisce il punteggio massimo, mentre il restante 25% assegna comunque un punteggio elevato.

In relazione al coinvolgimento, l'81,3% dei genitori percepisce i bambini come pienamente coinvolti nelle esperienze educative, mentre il 18,8% assegna una valutazione leggermente inferiore ma comunque positiva. Analogamente, il 68,8% attribuisce il punteggio massimo all'interesse verso le attività proposte, confermando una partecipazione diffusa.

Figura 1 – Livello di coinvolgimento percepito dai genitori

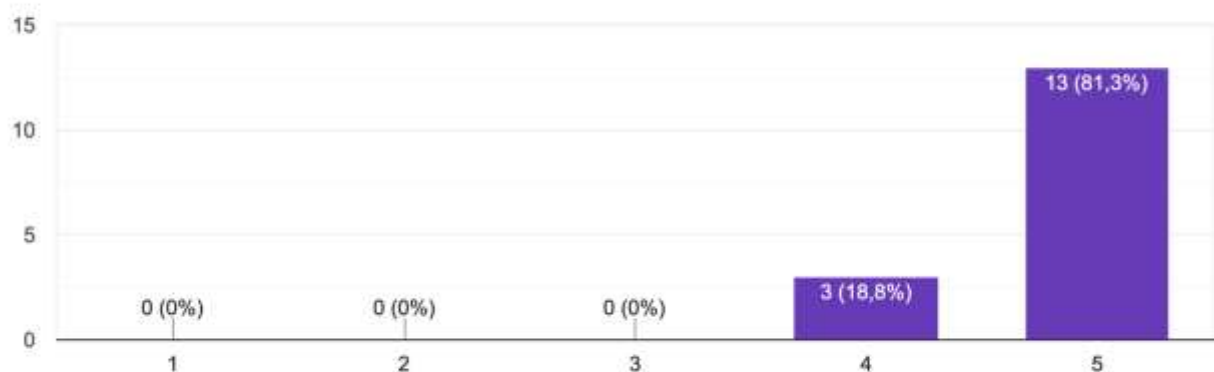
Mostra interesse nel partecipare alle esperienze proposte al nido

16 risposte



Mi sembra coinvolto/a nelle esperienze educative proposte

16 risposte

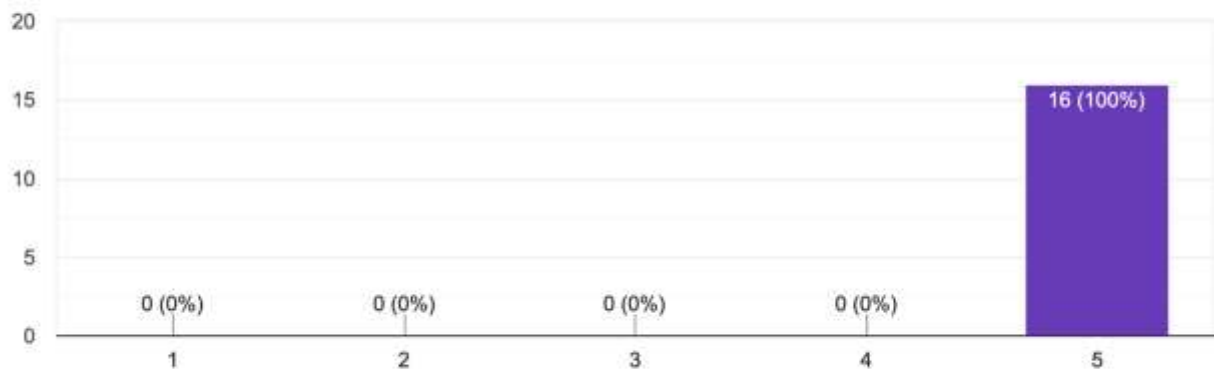


Per quanto riguarda la varietà delle esperienze educative, il 100% dei genitori assegna il punteggio massimo, evidenziando una forte percezione della diversificazione delle attività proposte. Anche la possibilità di esplorazione autonoma risulta ampiamente riconosciuta: il 93,8% attribuisce il punteggio massimo alla libertà di esplorazione di materiali e ambienti.

Figura 2 – Varietà delle esperienze educative

Al nido vengono proposte esperienze diverse (motorie, sensoriali, manipolative, musicali ecc)

16 risposte



In relazione alla possibilità di scelta, il 75% dei genitori assegna il punteggio massimo, mentre una minoranza segnala livelli leggermente inferiori. Un andamento analogo si osserva per il rispetto dei tempi individuali dei bambini, che riceve una valutazione molto positiva nella maggioranza dei casi, pur con alcune risposte più moderate.

I dati relativi alla relazione con le famiglie evidenziano una percezione molto positiva: l'87,5% dei genitori si dichiara pienamente informato rispetto alle esperienze vissute dai figli e il 93,8% riconosce una valorizzazione del dialogo tra nido e famiglia.

Le risposte aperte confermano e arricchiscono questi dati. I genitori individuano come particolarmente coinvolgenti le attività motorie, sensoriali e all'aria aperta, come la psicomotricità, le esperienze di esplorazione e manipolazione e il gioco libero. Inoltre, emerge una percezione diffusa di cambiamenti positivi nei bambini, in particolare nello sviluppo del linguaggio, dell'autonomia e delle competenze relazionali.

Per quanto riguarda gli aspetti migliorabili, la maggior parte dei genitori esprime un elevato livello di soddisfazione, mentre alcune risposte evidenziano la possibilità di una maggiore attenzione alla personalizzazione dei tempi e delle proposte educative.

5.3.2 Interpretazione dei dati

L'analisi dei dati raccolti evidenzia una percezione complessivamente molto positiva dell'esperienza educativa da parte delle famiglie, che appare coerente con i principi dell'Universal Design for Learning.

In primo luogo, il dato relativo al benessere dei bambini – con il 100% dei genitori che dichiara una frequenza serena – sottolinea la presenza di un contesto educativo accogliente e sicuro, condizione fondamentale per il coinvolgimento e la partecipazione. Questo elemento si collega direttamente al principio dell'engagement, che pone al centro la motivazione e il senso di appartenenza.

La forte valorizzazione della varietà delle esperienze educative, riconosciuta dalla totalità dei genitori, evidenzia la presenza di un contesto che offre molteplici modalità di accesso all'esperienza. Le attività sensoriali, motorie e all'aria aperta, frequentemente citate nelle risposte aperte, confermano l'importanza di una progettazione multimodale, coerente con il principio della rappresentazione dell'UDL.

Allo stesso tempo, i dati relativi all'autonomia, alla possibilità di scelta e allo sviluppo di competenze evidenziano come il contesto educativo favorisca l'azione e l'espressione dei bambini. I miglioramenti osservati dai genitori – in particolare in termini di autonomia, linguaggio e relazioni – suggeriscono che i bambini siano messi nelle condizioni di partecipare attivamente e di esprimersi attraverso diverse modalità.

Accanto a questi elementi positivi, emergono alcune indicazioni relative alla necessità di una maggiore attenzione alla personalizzazione dei tempi e delle esperienze. Sebbene tali aspetti non rappresentino criticità rilevanti, essi evidenziano la possibilità di un ulteriore sviluppo del contesto in direzione di una maggiore flessibilità, in linea con i principi dell'UDL.

Nel complesso, il punto di vista delle famiglie restituisce l'immagine di un servizio educativo percepito come inclusivo, partecipativo e attento ai bisogni dei bambini, capace di promuovere benessere, autonomia e coinvolgimento all'interno di un contesto ricco e stimolante.

5.3.3 Analisi delle risposte aperte dei genitori

L'analisi delle risposte aperte fornite dai genitori consente di approfondire in modo qualitativo i dati emersi dalle domande chiuse, offrendo una lettura più articolata e significativa dell'esperienza educativa vissuta dai bambini all'interno del servizio.

In relazione alle attività ritenute maggiormente coinvolgenti, emerge una significativa convergenza nelle risposte. I genitori indicano prevalentemente esperienze di tipo motorio, sensoriale e all'aria aperta, con particolare riferimento alla psicomotricità, alle attività di esplorazione e manipolazione dei materiali (come i travasi), ai giochi all'esterno e alle esperienze musicali e di lettura. Tali attività risultano particolarmente rilevanti in quanto coinvolgono direttamente il corpo e i sensi, permettendo ai bambini di partecipare in modo attivo e spontaneo.

Per quanto riguarda la frequenza al nido e i cambiamenti osservati, i genitori riportano tempi di permanenza nel servizio variabili, compresi tra pochi mesi e più anni. Nonostante tale variabilità, emerge in modo pressoché unanime la percezione di cambiamenti positivi nei bambini. In particolare, le aree maggiormente evidenziate riguardano lo sviluppo del linguaggio, l'acquisizione di maggiore autonomia nelle attività quotidiane (come il pasto e il riordino), il miglioramento delle competenze relazionali e una crescente capacità di esprimere preferenze e bisogni.

Alcuni genitori sottolineano inoltre un'evoluzione significativa nella sicurezza personale e nella capacità di interazione con i pari, evidenziando come bambini inizialmente più timidi o esitanti abbiano progressivamente sviluppato maggiore fiducia nell'esplorazione e nel gioco.

Questo dato appare particolarmente significativo in relazione alla funzione educativa del nido come contesto di socializzazione e di sviluppo dell'identità.

Per quanto riguarda gli aspetti migliorabili, la maggior parte dei genitori esprime un elevato livello di soddisfazione, dichiarando di non individuare criticità rilevanti nel servizio. Tuttavia, una risposta segnala la necessità di una maggiore attenzione alla personalizzazione dei tempi e all'introduzione anticipata di alcune pratiche educative, suggerendo la presenza di un possibile margine di sviluppo nella differenziazione delle proposte in base ai ritmi individuali dei bambini.

Nel complesso, le risposte aperte confermano e rafforzano i dati emersi dall'analisi quantitativa, restituendo l'immagine di un contesto educativo percepito come ricco, stimolante e attento ai bisogni dei bambini, pur evidenziando alcune opportunità di ulteriore sviluppo in chiave di personalizzazione e flessibilità.

5.4 Analisi dal punto di vista delle educatrici

5.4.1 Presentazione dei dati

Le educatrici del servizio hanno compilato una scheda di autovalutazione articolata in tre sezioni, costruite a partire dai principi dell'Universal Design for Learning: coinvolgimento(engagement), accessibilità e multimodalità (representation), azione ed espressione (action & expression). Le risposte sono state raccolte attraverso una scala Likert a 5 punti.

Per quanto riguarda la dimensione del coinvolgimento, le educatrici dichiarano di osservare costantemente i segnali di interesse o disinteresse dei bambini (punteggio massimo in entrambe le risposte) e di adattare frequentemente le proposte ai tempi individuali (punteggi 4 e 5).

Risultano invece leggermente più variabili le risposte relative alla possibilità di offrire scelta ai bambini e di modificare le attività in base alle loro reazioni (punteggi compresi tra 3 e 4).

Nella sezione relativa alla rappresentazione, i dati evidenziano una forte coerenza nelle pratiche educative: entrambe le educatrici attribuiscono il punteggio massimo all'utilizzo di materiali differenti per stimolare i sensi, alla proposta di esperienze manipolative e sensoriali e alla capacità dei materiali di favorire l'esplorazione autonoma. Anche l'ambiente educativo viene percepito come generalmente favorevole all'esplorazione (punteggi 4 e 5), così come emerge attenzione alle diverse modalità di apprendimento.

Per quanto riguarda la dimensione dell'azione ed espressione, le educatrici dichiarano di accogliere pienamente le diverse modalità comunicative dei bambini (punteggio massimo) e di valorizzare i linguaggi non verbali (punteggi 4 e 5). Risultano invece leggermente più variabili le risposte relative all'offerta di materiali aperti e non strutturati e alla possibilità di partecipazione personalizzata (punteggi

compresi tra 3 e 4). Anche la documentazione dei processi, oltre che dei prodotti, presenta una certa variabilità (punteggi 3 e 5).

Le risposte aperte confermano questi dati. Le educatrici individuano come strategie efficaci la predisposizione di contesti con materiali aperti e non strutturati, la proposta di esperienze sensoriali, l'organizzazione di attività in piccoli gruppi e l'attenzione all'osservazione quotidiana come strumento per adattare le proposte. Viene inoltre sottolineata l'importanza di un ambiente curato, accessibile e stimolante.

Per quanto riguarda gli aspetti migliorabili, emerge da una parte la percezione di un contesto educativo adeguato e funzionale, mentre dall'altra vengono segnalati alcuni possibili sviluppi, quali la riduzione dell'uso della plastica, l'incremento delle esperienze di outdoor education e una maggiore stabilità del personale educativo.

Infine, entrambe le educatrici dichiarano di non aver riscontrato particolari difficoltà nella progettazione di esperienze inclusive, ritenendo la progettazione attuale adeguata ai bisogni del gruppo.

5.4.2 Interpretazione dei dati

L'analisi dei dati raccolti attraverso le schede di autovalutazione evidenzia un buon livello di consapevolezza pedagogica da parte delle educatrici, in relazione ai principi dell'Universal Design for Learning.

Per quanto riguarda il coinvolgimento, emerge una forte attenzione all'osservazione dei bambini e alla lettura dei loro segnali, elemento centrale per sostenere la partecipazione. Tuttavia, la variabilità nelle risposte relative alla possibilità di scelta e alla flessibilità nella modifica delle attività suggerisce la presenza di margini di sviluppo nella progettazione di contesti ancora più aperti e adattivi.

In relazione alla rappresentazione, i dati evidenziano una significativa coerenza con il framework UDL. L'uso sistematico di materiali sensoriali e la valorizzazione dell'esplorazione autonoma indicano una progettazione educativa attenta alla pluralità delle modalità di accesso all'esperienza, particolarmente rilevante nella fascia 0–3, in cui il corpo e i sensi rappresentano i principali canali di apprendimento.

Per quanto riguarda l'azione ed espressione, emerge una forte attenzione alla valorizzazione dei linguaggi non verbali e delle modalità comunicative dei bambini. Tuttavia, la presenza di punteggi più moderati in relazione alla possibilità di partecipazione personalizzata e all'uso di materiali aperti suggerisce la necessità di rafforzare ulteriormente le opportunità di espressione autonoma e differenziata.

Le risposte aperte confermano una visione pedagogica orientata alla flessibilità e all'inclusione, in cui l'ambiente, i materiali e l'osservazione assumono un ruolo centrale. Allo stesso tempo, le indicazioni relative agli aspetti migliorabili evidenziano una consapevolezza critica delle pratiche, elemento fondamentale per il miglioramento continuo del servizio.

Nel complesso, il punto di vista delle educatrici restituisce l'immagine di un contesto educativo già fortemente orientato in senso inclusivo, ma che può ulteriormente svilupparsi nella direzione di una maggiore flessibilità, personalizzazione e intenzionalità progettuale, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning.

5.5 Discussione integrata e conclusioni

L'analisi dei dati raccolti attraverso le diverse fonti – osservazione pedagogica, questionari rivolti alle famiglie e schede di autovalutazione delle educatrici – consente di costruire una lettura integrata delle pratiche educative del servizio, mettendo in relazione prospettive differenti e complementari.

Nel complesso, emerge una significativa coerenza tra i diversi punti di vista. Le osservazioni condotte nel contesto educativo evidenziano la presenza di pratiche orientate alla valorizzazione della partecipazione, della pluralità dei linguaggi e dell'autonomia dei bambini.

Tali elementi trovano conferma sia nel punto di vista delle educatrici, che descrivono un approccio intenzionale e riflessivo nella progettazione delle esperienze, sia nella percezione delle famiglie, che restituiscono un'immagine del servizio fortemente positiva.

In particolare, il tema del coinvolgimento appare centrale e trasversale. Il benessere emotivo dei bambini, evidenziato dalla totalità delle famiglie, si configura come condizione fondamentale per la partecipazione attiva. Le educatrici, da parte loro,

sottolineano l'importanza dell'osservazione e dell'ascolto dei segnali dei bambini, elementi che consentono di modulare le proposte educative in modo flessibile. Le osservazioni confermano la presenza di modalità differenziate di partecipazione, che vengono accolte e valorizzate all'interno del contesto. Anche per quanto riguarda l'accessibilità dell'esperienza educativa, i dati risultano coerenti.

La varietà delle proposte educative, riconosciuta dalla totalità dei genitori, e l'utilizzo sistematico di materiali sensoriali e non strutturati, evidenziato dalle educatrici, indicano la presenza di un contesto multimodale, capace di offrire molteplici modalità di accesso all'esperienza. Questo aspetto appare particolarmente rilevante nella fascia 0–3, in cui il corpo e i sensi rappresentano i principali strumenti di apprendimento.

In relazione alla dimensione dell'azione ed espressione, emerge una significativa attenzione alla promozione dell'autonomia e alla valorizzazione dei linguaggi non verbali. I genitori riportano numerosi esempi di sviluppo dell'autonomia e della capacità di espressione dei bambini, mentre le educatrici evidenziano l'importanza di offrire materiali aperti e contesti flessibili. Tuttavia, alcune risposte suggeriscono la possibilità di ampliare ulteriormente le opportunità di scelta e di personalizzazione, al fine di sostenere in modo ancora più efficace la partecipazione di tutti i bambini.

Accanto agli elementi di forte coerenza, emergono alcune indicazioni che possono essere interpretate come opportunità di sviluppo. In particolare, sia dal punto di vista delle famiglie sia da quello delle educatrici, si evidenzia la necessità di una costante attenzione alla personalizzazione dei tempi e delle proposte, nonché alla possibilità di ampliare ulteriormente le esperienze in chiave di flessibilità e adattamento ai bisogni individuali.

Nel complesso, i risultati della ricerca suggeriscono che il servizio educativo analizzato presenti caratteristiche fortemente coerenti con i principi dell'Universal Design for Learning.

Le pratiche educative osservate, infatti, sembrano orientate a promuovere il coinvolgimento, a garantire l'accesso all'esperienza attraverso modalità

diversificate e a sostenere l'azione e l'espressione dei bambini, valorizzando la loro unicità.

In questa prospettiva, l'UDL si configura non tanto come un modello da applicare, quanto come una lente interpretativa utile per leggere e rendere più consapevoli pratiche educative già presenti nel contesto. Allo stesso tempo, esso offre criteri progettuali che possono sostenere ulteriori sviluppi, orientando il servizio verso una sempre maggiore intenzionalità inclusiva.

È tuttavia necessario sottolineare alcuni limiti della ricerca. In primo luogo, lo studio è stato condotto in un unico contesto educativo e con un numero limitato di partecipanti, circostanza che non consente di generalizzare i risultati. Inoltre, la durata temporale dell'osservazione rappresenta un arco limitato rispetto alla complessità dei processi educativi.

Nonostante tali limiti, la ricerca offre spunti significativi per la riflessione pedagogica e per il miglioramento delle pratiche educative nei servizi per la prima infanzia. In particolare, essa evidenzia come la progettazione di contesti accessibili, flessibili e attenti alla variabilità dei bambini possa rappresentare una strada privilegiata per promuovere inclusione e partecipazione fin dai primi anni di vita.

In conclusione, il lavoro svolto conferma la rilevanza dell'Universal Design for Learning come riferimento teorico e progettuale per i servizi educativi 0–3, contribuendo a rafforzare una visione dell'infanzia come soggetto competente, portatore di diritti e protagonista attivo del proprio percorso di crescita.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *La qualità nei servizi educativi per l'infanzia*. Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Carocci.
- Bowlby, J. (1988). *Una base sicura*. Cortina.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.
<http://udlguidelines.cast.org>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Coupland, K., Humphrey, N., & Carter, K. (2021). Inclusive participation and Universal Design for Learning in early childhood education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 915–930.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L., & Smith, N. (2019). Literacy by design: A Universal Design for Learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172.
- Dalton, B. (2017). Universal Design for Learning: Guiding principles for fostering student engagement. CAST Professional Publishing.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Dolmage, J. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini*. Junior.
- Gardner, H. (2005). *Educare al comprendere*. Feltrinelli.

- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain*. W. W. Norton.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini*. Junior.
- Mantovani, S. (2017). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Mondadori Università.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- Montessori, M. (2000). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Piaget, J. (1964). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1–12.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogo con Reggio Emilia*. Reggio Children.
- Savio, D. (2011). *L'osservazione al nido: Uno strumento per conoscere e progettare*. Carocci.
- Seale, J. (2014). *E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice* (2nd ed.). Routledge.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Stern, D. N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri.
- Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development*, 20(1), 119–135.
- Vecchi, V. (2010). *Arte e creatività in Reggio Emilia*. Reggio Children.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.