

Qualità, processi inclusivi e promozione della resilienza nei servizi educativi per la prima infanzia

Elena Malaguti*

Abstract

L'accoglienza in un servizio educativo per la prima infanzia richiede specifiche competenze educative, in particolare quando occorre costruire relazioni e legami con coloro che hanno incontrato o incontrano una condizione di disabilità. Il presente articolo mira a delineare alcuni orizzonti di ricerca in ambito educativo in relazione all'accoglienza di bambini e bambine con disabilità o bisogni educativi speciali nei servizi educativi per la prima infanzia: un ambito complesso e delicato, ancora poco esplorato dalla letteratura scientifica italiana di riferimento.

Non aveva dunque ragione il vecchio Socrate di ripetere spesso: «Uomini, dove mai vi affannate, voi che riponete ogni cura nell'ammassare ricchezze, ma tanto poco vi preoccupate dei figli a cui le lascerete in eredità?».¹

Plutarco si riferisce a Socrate e riflette sulla condizione dell'infanzia richiamando gli uomini a una maggiore attenzione. Confrontando il presente con il passato, emerge con chiarezza che molti passi in avanti sono stati compiuti e che oggi il tema delle *infanzie* è oggetto di dichiarazioni, leggi, emendamenti a cui sono seguiti, nel corso dei secoli, progetti e interventi rivolti alla promozione della qualità di vita dei

bambini e delle bambine. Ciononostante, sono evidenti il divario e il disequilibrio presenti in molteplici parti del mondo, compreso il nostro Paese. Ancora oggi molti bambini e bambine sono vittime di abusi, torture, abbandono, estrema povertà, marginalità e soggetti a condizioni di vita precarie.

Volendo polarizzare l'analisi verso un altro estremo, forse a noi più vicino, vi sono bambini e bambine che, pur vivendo in contesti naturali privi di elementi di estrema marginalità e rischi, crescono con stili relazionali e gesti educativi che nel tempo si rivelano non efficaci per promuovere uno sviluppo armonico e che spesso causano comportamenti problematici (difficoltà nella regolazione delle emozioni, incapacità ad accettare i limiti e le regole, ecc.).

I bambini e le bambine di oggi, in modi, forme, atteggiamenti differenti, ci invitano a cambiare rotta, anche con azioni apparentemente

* Pedagogista, psicologa e psicoterapeuta, ricercatrice e docente di Didattica e Pedagogia speciale, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna.

¹ Plutarco, *Come educare i figli*, Milano, Mondadori, 1966, p.72.

disperate. La possibilità che questo avvenga, che si riesca a modificare relazioni alquanto complesse, dipende anche e molto dal modo in cui leggiamo i fenomeni e i comportamenti. Si tratta certamente di analizzare i singoli contesti e situazioni non generalizzando; nel medesimo tempo occorre assumere una lettura complessa (non complicata) capace di riflettere sulle molteplici istanze di cui è portatrice l'analisi collegata alla tematica dell'infanzia.²

Tale eterogeneità di volti e condizioni, volendo utilizzare un'espressione contemporanea, invita a risignificare il termine *infanzia* rivolgendo l'attenzione alle molte *infanziae*, ai molti *contesti* e alle molteplici *differenze* che si incontrano. Si tratta, forse in prima istanza, di riconnotare le situazioni che si incontrano declinandole al *plurale* e di inserirle in una pluralità di contesti.

Nell'eterogeneità vi sono anche le persone che *incontrano*, *si scontrano*, *dialogano* con la condizione di disabilità. Condizione che, alla luce degli orientamenti contemporanei, non è più da intendersi solo come il processo di integrazione del singolo per la riduzione degli svantaggi attraverso interventi educativi e abilitativi mirati, ma anche come percorso di accoglienza e rivisitazione di un contesto che presenta molteplici differenze, fra cui quelle legate alle menomazioni.

I bambini e le bambine con disabilità sono ancora oggi soggetti a condizioni di disuguaglianza e spesso non possono accedere con condizioni di pari opportunità alle esperienze connaturate alla crescita. Il pensare i bambini e le bambine che vivono condizioni di vulnerabilità unicamente quali *bambini in prima linea-spezzati-uccisi-deportati-feriti-menomati-torturati-violentati-schiavi-soli* rischia di far rinchiudere e di circoscrivere l'animo

umano a una sola dimensione: quella della fragilità, della disabilità e della mancanza.

È fondamentale riconoscere il limite, la menomazione, per poter trovare azioni di riduzione degli svantaggi conseguenti, così come lo è pensare anche e semplicemente a un bambino o una bambina che, nonostante la sua situazione, desidera e continua a giocare, a vivere, ad amare, a trovare forme di adattamento, a ricercare con forza un'alternativa.

L'intreccio di entrambi gli elementi permette non solo di modificare gli sguardi e gli interventi ma anche di accorgersi che l'incontro con *l'altro*, differente nei modi, nei gesti, nei pensieri, nei riferimenti culturali, consente di rivisitare anche le storie personali e i percorsi esistenziali di tutti. La presenza di una disabilità in un contesto di gruppo (quale, ad esempio, una sezione di nido) deve essere intesa come una reale opportunità. Essa può facilitare la progettazione originale e creativa di percorsi che operano verso la costruzione di stili, modi, azioni, comportamenti solidali, cooperativi, di auto/mutuo aiuto utili per tutti i bambini e permettere lo sviluppo di autonomie attraverso l'utilizzo di molteplici mediatori per l'apprendimento.

La risignificazione del paradigma di riferimento secondo la prospettiva inclusiva comporta anche un processo di ridefinizione dei contorni che caratterizzano un servizio educativo per la prima infanzia.

Servizi educativi per le infanzie: alcune riflessioni preliminari³

Non si può dire che oggi l'educazione sia al primo posto delle preoccupazioni dei politici e

² Per approfondimenti vedi M. Contini (a cura di), *Molte infanzie, molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma, Carocci, 2010.

³ Il presente contributo rappresenta una sintesi dei lavori di ricerca condotti nel corso di questi anni, che sarà oggetto di una prossima pubblicazione. Si rimanda ad essa per ulteriori approfondimenti.

degli amministratori che governano il nostro Paese. *L'educazione*, al contrario, almeno secondo una prospettiva pedagogica, si ritiene sia il cuore pulsante dell'animo umano: senza di essa non potremmo vivere, senza la possibilità di creare legami e appartenenze cadremmo all'interno di una bolla sensoriale di totale deprivazione, con il rischio di un totale annichilimento.

La responsabilità educativa assume, dunque, un ruolo fondamentale nelle scelte politiche ed economiche e si pongono con urgenza la ridefinizione, la sperimentazione, la ricerca di teorie, metodi, strumenti nuovi, considerando questo il compito che ogni generazione deve affrontare, consapevole delle conquiste e dei progressi ottenuti, facendo memoria del passato per risignificare il presente e le traiettorie future. È questa una responsabilità che deve essere assunta dal singolo, dal gruppo, dalla comunità intera e che non può essere più delegata o rimandata:

Credo che sia irrinunciabile che l'istituzione scolastica — ripeto, di ogni ordine e grado, nel senso che ciò può avvenire (e deve avvenire) tanto nella scuola dell'infanzia quanto nelle scuole medie superiori e, perché no?, nella stessa università — rappresenti e, soprattutto, si viva come un luogo nel quale ciascuno è chiamato a esercitare una personale responsabilità, costruita sui valori propri della cittadinanza: sulla partecipazione attiva alla vita stessa della scuola, sulla solidarietà, sul rispetto della libertà degli altri, sul riconoscimento che la dignità di ciascuno è tale solo nella misura in cui si correla con la dignità dell'altro, chiunque egli sia, sull'abbandono dei pregiudizi che talvolta caratterizzano le opinioni espresse sugli altri. Anche in questo caso, mi piace affermare che la scuola deve diventare sempre più una palestra di democrazia, nel senso di un vero e proprio apprendistato politico, nel quale ciascuno e tutti sperimentino il significato vero dell'idea stessa di cittadinanza. (Bertolini, 2003, p.148)

Sul piano etico-politico il modello educativo praticato a scuola e in famiglia non è affatto

neutrale: costruire un processo di insegnamento-apprendimento basato su un modello individualista o cooperativo, inclusivo o esclusivo, educare alla partecipazione, alla solidarietà, all'accoglienza è una scelta ed esprime una chiara idea di comunità equa e sostenibile.

È comunque fondamentale distinguere l'azione politica (qui intesa come organizzazione del sistema civile e della comunità che si abita), che si esercita anche in qualità di cittadini e non necessariamente di professionisti dell'educazione, da quella eminentemente tecnica di natura pedagogica che richiede, nonostante le condizioni sociali e politiche, interventi di qualità attraverso l'avvio di percorsi formativi specifici e mirati.

Non sono trascorsi molti anni da quando a chi presentava dei deficit erano precluse regolari esperienze educative nelle scuole o nei servizi educativi per la prima infanzia. Con la legge n. 517 del 1977 viene sancito il diritto della persona disabile a frequentare classi comuni, anche se già dal 1971, con la Legge 118, lo Stato italiano aveva affermato che la persona con problemi aveva il diritto di essere integrata nelle istituzioni educative senza preclusioni.

È la legge n. 517 del 1977 che di fatto elimina l'istituzione speciale e le classi differenziali, con l'obiettivo di costruire un sistema educativo capace di accogliere e educare coloro che nel corso della storia sono stati considerati ineducabili. L'esperienza di integrazione degli studenti disabili nelle classi comuni ha avuto un cammino che, come sottolinea d'Alonzo,⁴ può essere riassunto in tre momenti:

- fase dell'inserimento iniziale;
- fase della consapevolezza integrativa;

⁴ L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola, 2008.

– fase dell’attenzione integrativa, che culmina con l’approvazione della Legge 104 del 1992.

Tramite la legge n. 104 del 1992, i diritti delle persone con disabilità dovrebbero essere tutelati, a partire dall’ambito educativo-scolastico e sociale, per arrivare a quello professionale. I contesti culturali e educativi all’interno dei quali oggi in Italia ci si trova a operare sono profondamente mutati: quando, ad esempio, si pensa ai bambini inseriti nei servizi educativi occorre ricordare che lo sguardo deve essere rivolto alla molteplicità di volti e storie che attraversano il nostro pianeta. L’immaginario ovviamente si modifica a seconda dei contesti culturali di riferimento: un’educatrice che vive e opera a Dakar è probabile che assuma comportamenti differenti, ad esempio, nei confronti di un bambino con sindrome di Down rispetto a un’educatrice che svolge la sua attività in Francia.

In Italia, se ci si riferisce ai servizi educativi, immaginando ad esempio quelli di alcune regioni, il processo di integrazione ha comportato la presenza di bambini e bambine portatrici di molteplici differenze. I contesti all’interno dei quali si opera sono multiculturali e molte sono le differenze presenti. Le differenze, almeno nel caso di bambini e bambine che vivono condizioni di disabilità, devono essere riconosciute e non confuse con quelle di altri bambini, poiché richiedono interventi e ausili specifici e mirati.

Nei servizi educativi di oggi, almeno quelli pubblici, ci sono anche i bambini e le bambine con disabilità, figli di genitori con competenze eterogenee; vi sono ancora bambini migranti o figli di migranti che vivono condizioni di disabilità e bambini adottati, orfani, in affido, maltrattati... Questo gruppo solitamente è considerato *speciale* e non solo poiché *pensato* e *riconosciuto* (almeno così dovrebbe essere) con uguali diritti (e interventi specifici nel

caso vi siano bisogni educativi speciali o disabilità), ma anche perché concepito come *estraneo*, un po’ ai margini, un «alieno» fra i molti autoctoni. Alieno in realtà non è: è invece parte del gruppo, è portatore di risorse e tale occorre considerarlo, modificando anche le pratiche di intervento.

All’interno dei servizi educativi per l’infanzia, inizialmente pensati quali servizi di assistenza per bambini e bambine con disabilità, non è mai stata introdotta la figura dell’educatore di sostegno proprio poiché si è ritenuto fondamentale (e ancora oggi lo si ritiene) accogliere la differenza trovando spazi di socializzazione attraverso il gioco, i mediatori, le relazioni e le cure educative secondo un modello non sanitario ma sociale, educativo, formativo e oggi inclusivo, capace di rispondere con competenza ai bisogni di tutti e ciascuno.

In qualità di educatrici e educatori si tratta, dunque, di rivisitare i paradigmi e di ricollocare le prassi educative anche alla luce delle attuali sfide che la società propone ridefinendo i percorsi di formazione professionale, ripensando i processi e gli stili di assunzione di responsabilità degli adulti e il loro ruolo anche nell’educazione dei bambini nella fascia 0-3.

Si tratta di una prospettiva ampia, all’interno della quale accostare differenti piani (sopra/sotto, lontano/vicino, profondo/superficiale, ecc.) e prospettive di lettura della realtà che ci circonda e abitiamo. Da questo punto di vista le ricerche e le *buone prassi* in ambito educativo, in relazione ai specifici bisogni e risorse di chi presenta una condizione di disabilità ed è ancora molto piccolo, sono agli albori, anche se possono già essere rintracciati percorsi relativi a interventi precoci secondo le specifiche tipologie di situazioni.

Il concetto di disabilità inteso in senso evolutivo e lo spostamento da una logica di tipo medico-assistenziale a una centrata

sui diritti implicano la rivisitazione del paradigma sotteso alla presa in carico e progettazione educativa dei percorsi di vita delle persone con disabilità. Il rovesciamento del paradigma contempla la focalizzazione non più solo sugli elementi deficitari, dai quali occorre procedere per la progettazione e la definizione di progetti riabilitativi e rieducativi, ma anche su una visione globale e un approccio alla salute multiprospettico e multifattoriale. Tale approccio non esclude in alcuna misura la dimensione biologica (la conoscenza dei limiti, dei deficit) ma riconosce l'individuo come *storico e storicizzato* all'interno di una realtà *vera* (dunque inclusiva poiché comprende anche le persone disabili, con bisogni educativi speciali, vulnerabili o che vivono condizioni di marginalità, povertà ed esclusione); inoltre contempla anche la dimensione filosofica, culturale, storica, psico-sociale e educativa e le relazioni che si instaurano con l'ecosistema.⁵

Il secolo attuale è depositario di nuovi orizzonti di pensiero e stili di comportamento, che si stanno sviluppando producendo i prodromi di un cambiamento, le cui radici risalgono a tempi anche molto lontani. Questi ultimi orizzonti esprimono il desiderio di ricercare modelli alternativi, terreni fertili in cui poter seminare e vedere crescere nuovi frutti. In termini tecnici, secondo una prospettiva psicosociale e educativa, si direbbe che si assiste a un processo di resilienza (Cyrulnik, 2009; Malaguti, 2005) non solo individuale, ma anche scolare, sociale, umano e ambientale.

Negli ultimi anni si è manifestato un proliferare di studi e ricerche intorno ai processi di resilienza la cui definizione ancora oggi è soggetta a molte interpretazioni e la cui natura non è semplice da comprendere, così come

la costruzione di una fenomenologia ad essa correlata. Come sottolineato da Richardson,⁶ essa non nasce da un'istanza di natura teorica ma dall'identificazione fenomenologica delle caratteristiche dei bambini e delle bambine definiti, in linea molto generale, «sopravvissuti»⁷ e solo in seconda istanza viene declinata scientificamente a seconda dei differenti modelli e approcci teorici a cui ci si riferisce nella lettura e nell'interpretazione dei fenomeni oggetti di indagine.

Il concetto deve essere connesso al fenomeno della vulnerabilità correlato alla presenza di un evento traumatico e al modo in cui esso viene descritto non solo dalla persona che lo vive ma anche dalla comunità che le ruota intorno (genitori, tutori, educatori, servizi, territorio di appartenenza). La definizione della resilienza potrebbe dunque modificarsi, a seconda dell'istanza culturale che la osserva e cerca di delinearne i contorni. La resilienza sfugge ai metodi di analisi scientifica degli oggetti naturali, ovvero alle neuroscienze cellulari e cognitive.

La resilienza non è visibile come un comportamento e si delinea una storia di vita resiliente in assenza di qualunque dispositivo di attestazione e di ogni dimostrazione sperimentale con fattori controllabili. Non è visibile come un comportamento, è un oggetto complesso e quindi per natura imprevedibile, caotico, non rispondente alle leggi naturali e differenziabili prevalenti in una concezione meccanicistica considerata come esplicativa.

⁵ E. Malaguti, *Ecologia sociale e umana e resilienza? Processi e percorsi inclusivi nella scuola di oggi: le sfide dell'educazione*, Trento, Erickson, 2010.

⁶ G.E. Richardson, *The metatheory of resilience and resiliency*, «Journal of Clinical Psychology», vol. 58, n. 3, 2002, pp. 307-321.

⁷ Intendendo le persone e i gruppi umani che, a fronte di eventi potenzialmente traumatici (guerre, calamità, incidenti, abbandoni, lutti, deprivazioni sensoriali, abusi, maltrattamenti, menomazioni, ecc.), sono riusciti a resistere, far fronte, integrare, acquisire competenze, capacità e a riorganizzare in modo *sufficientemente* positivo la loro vita.

I processi di resilienza non sono dunque semplici da identificare. La difficoltà a trovare un'unica definizione è relativa alla complessità intrinseca della resilienza proprio poiché si tratta di un fenomeno psichico e/o psicosociale che implica anche quell'organo complesso che è il cervello e la natura umana. È possibile dunque definire la resilienza? A oggi non la si può leggere secondo un'unica prospettiva, poiché essa viene declinata a seconda del paradigma teorico e del modello interpretativo utilizzato per analizzare i fenomeni. Per poterla meglio comprendere⁸ la si può certamente definire, in termini estesi, come un processo biologico, psico-affettivo, sociale, culturale e educativo che permette la ripresa di un neosviluppo dopo un'agonia psichica potenzialmente traumatica.

L'interesse per il concetto di resilienza nasce dal fatto che essa rimette in discussione la concezione secondo la quale, in presenza di un evento traumatico e di un ambiente sfavorevole, si svilupperà necessariamente una patologia (Cyrulnik, 2001; 2009). La prospettiva della resilienza favorisce la costruzione di un modello teorico che cerca dunque di comprendere in quale modo una persona o un gruppo umano possa resistere a delle aggressioni potenzialmente traumatiche e proseguire il suo sviluppo in modo sufficientemente armonioso. Consente, inoltre, di ridefinire e ripensare il modello educativo di presa in carico e cura (Malaguti, 2010).

Assumere tale prospettiva comporta per il professionista due direzioni intenzionali che possono dirigere la sua azione: in prima istanza occorre evidenziare la capacità di riconoscere i processi di resilienza, che implica anche la modificazione dei sistemi di

osservazione relativi alle tappe evolutive e ai comportamenti correlati; in seconda istanza si tratta di ridisegnare i contorni teorici, metodologici dell'intervento e la messa in atto di prassi educative e interventi precoci anche all'interno dei contesti educativi formali. La prospettiva della resilienza, collocata all'interno delle direzioni internazionali che guidano oggi il dibattito intorno all'educazione speciale, diviene elemento centrale che può sottendere gli interventi.

La possibilità che si realizzi resilienza si determina anche e in misura tale per cui si è in grado di *so-stare nella crisi e accogliere la sofferenza e la debolezza intrinseca* di ogni essere umano. Tale assunto implica l'accoglienza anche di coloro che, per una serie di ragioni, non riescono a divenire resilienti.

La costruzione di percorsi di vita resilienti comporta una serie di fattori interconnessi e non riguarda solo ed esclusivamente il singolo individuo: è una questione che concerne anche le famiglie, i servizi, i contesti e la comunità. Questo è un elemento essenziale che non può essere sottovalutato. Il rischio di una lettura strumentale della resilienza è reale. Il fenomeno è complesso e il suo elemento costitutivo è *la brace di vita* che esiste, nonostante tutto. Anche la brace, se non adeguatamente alimentata, si spegne.

L'invito è rivolto a un'azione che con forza e decisione si impegna a eliminare le disuguaglianze, gli abusi educativi, i gesti superficiali incapaci di *accogliere e cogliere* le infinite sfumature che caratterizzano l'animo umano, anche dove gli elementi di disabilità sono plurimi e apparentemente privi di possibilità di sviluppo.

In estrema sintesi, rimandando a ulteriori approfondimenti, si può affermare che, in un ambiente esterno potenzialmente traumatico analogo e in un contesto educativo simile, la resilienza e la disabilità sono da leggere secondo dimensioni interconnesse:

⁸ La definizione di resilienza qui proposta è frutto delle riflessioni e ricerche condotte anche all'interno del gruppo di studi su *Identità, culture e resilienza* che si ritrova a Parigi con il coordinamento di Boris Cyrulnik.

- la qualità del funzionamento intrapsichico;
- le relazioni intersoggettive;
- le risorse e l'organizzazione del territorio;
- i contesti;
- le dimensioni socio-culturali e educative.

Tali dimensioni si intrecciano verso la costruzione di un progetto al cui interno devono essere contemplati elementi utili per la definizione di un percorso inclusivo, capace, dunque, di ripensare il contesto e le azioni che si svolgono al suo interno, anche in funzione delle molteplici differenze e istanze che lo caratterizzano.

Conoscere, costruire e progettare

Gli studi e le ricerche condotti nel corso del tempo hanno rilevato come, nella fascia d'età 0-3 anni, il bambino è soggetto a straordinari cambiamenti per quantità, qualità e rapidità dell'evoluzione, come in nessun altro periodo della vita.

Le differenze individuali, in interazione sistemica con quelle degli altri individui e all'interno dei diversi contesti educativi (familiare, extrafamiliare e sociale), hanno una notevole importanza nel determinare l'evoluzione e il raggiungimento delle tappe di sviluppo.

I servizi educativi per la prima infanzia, da questo punto di vista, pensati quali luoghi educativi e formativi e non solo di custodia, possono rappresentare il contesto educativo extrafamiliare che maggiormente ha il compito di promuovere l'acquisizione di nuove competenze e abilità, oltre che lo sviluppo in senso affettivo, emotivo e relazionale. Il nido d'infanzia può favorire la compensazione di eventuali svantaggi relativi all'ambiente di provenienza o identificare precocemente sviluppi atipici, ai quali si dovrebbe poter rispondere con interventi mirati.

Tale influenza può essere esercitata solo sulla base di un'approfondita conoscenza da parte degli educatori del livello di sviluppo del bambino in una specifica area e in un dato momento; dei processi evolutivi già in atto e di quelli che, invece, necessitano di una maggiore stimolazione, di strategie educative più efficaci e degli eventuali cambiamenti da apportare all'ambiente o alle routine.

Durante il percorso di crescita di un bambino ancora molto piccolo *l'altro* è il diretto destinatario di ogni suo messaggio e l'educatore/educatrice rappresenta *l'altro* — *primo mediatore*⁹ per eccellenza — all'interno dei servizi educativi. Ogni *fare* del bambino, quindi, ogni modo di comportarsi, di usare il corpo in tutti i suoi canali espressivi, di utilizzare lo spazio, il tempo, il materiale, il rapporto con i compagni, può essere letto e interpretato come una modalità di esprimere il livello di crescita sul piano della propria autonomia e identità plurima nei confronti dei coetanei e degli adulti di riferimento.

L'osservazione diretta del comportamento di ogni bambino diventa al nido d'infanzia uno strumento indispensabile, poiché solo attraverso l'osservazione all'interno del contesto educativo gli educatori possono conoscere il singolo bambino nella sua completezza e le interazioni nel contesto educativo.

L'incontro e la scoperta delle tracce, l'ascolto della storia della persona presuppongono, da parte del professionista e non solo, la necessità di intessere una relazione di aiuto capace di dialogare, di passare dall'assistenza collegata esclusivamente al bisogno a una che promuove dei diritti, un processo di coping ed empowerment individuale, di gruppo e collettivo.

⁹ A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson, 2008.

A tal fine, lo studio della resilienza è stato possibile non solo grazie all'incontro con gli studiosi, gli accademici, i professionisti che si occupano della resilienza ma anche attraverso la possibilità di lasciarsi contaminare dall'*altro*. Un *altro* le cui testimonianze e i cui racconti hanno permesso di scoprire un orizzonte di possibilità che era sempre stato escluso dalla costruzione dei modelli scientifici e che attualmente trova una sua articolazione precisa nei campi scientifici e disciplinari che studiano il *coping*, l'*empowerment*, la *resilienza*.

Le educatrici e gli educatori esperti, che quotidianamente costruiscono e intessono relazioni di aiuto e che hanno contribuito allo sviluppo armonico di molti bambini e bambine, non si sono fermati alla definizione diagnostica di un particolare disturbo o deficit ma sono andati oltre ricercando tracce e risorse evolutive: differenti fonti, non solo sanitarie, per poter operare per migliorare la qualità di vita. La questione delle fonti in educazione, in particolare per coloro che lavorano nel campo della disabilità e della vulnerabilità umana, è determinante al punto da divenire elemento essenziale, strumento per poter operare con professionalità e competenza:

La nostra crescita è fondata sul fatto che *l'altro è il nostro riferimento*. Questo significa qualcosa che va oltre la semplicità dell'espressione perché indica due elementi complementari: l'altro come riferimento significa che è *la differenza che è contenuta nell'altro il nostro riferimento*. L'esprimere in questo modo la reciprocità nell'alterità significa accogliere le differenze e sapere che possono interrogarci e che la nostra impreparazione a volte è totale. Noi abbiamo bisogno di capire meglio l'altro, capire meglio il punto differente che contraddistingue questa reciprocità nell'alterità. Dobbiamo riferirci a una *pedagogia della reciprocità* in cui dall'altro possiamo imparare. Non abbiamo quindi fiducia, e non dovremmo averne, in una pedagogia che ci fa sapienti di fronte a un altro ignorante. Nello stesso tempo possiamo essere sapienti e

ignoranti — dovremmo essere così —, consapevoli di alcune conoscenze che abbiamo ma anche dei nostri limiti e della necessità di informarci sull'altro e dall'altro. (Canevaro, 2010, p. 14)

La riflessione proposta ci permette di comprendere che si conosce in relazione e che il processo del conoscere è un atto che presuppone la necessità di scoprire ancora, poiché l'incontro rivela la nostra ignoranza; invita, inoltre, a procedere attraverso l'osservazione che ci consente di conoscere, interrogando l'esperienza, anche i bambini, i loro genitori e i contesti di appartenenza.

Negli ultimi anni si è manifestato un ingente numero di testimonianze di genitori di bambini con disabilità. Scritti e incontri che permettono di capire l'importanza di avviare percorsi di sostegno e alleanze all'interno dei servizi educativi. Il primo obiettivo di un educatore/educatrice dovrebbe essere quello di costruire un progetto rivolto al bambino e ai suoi genitori, trovando i giusti mediatori ed equilibri nella relazione che si instaura, come emerge dalla seguente testimonianza:¹⁰

Marco ha iniziato a frequentare l'asilo nido a due anni. Si è ritenuto indispensabile un inserimento precoce nella scuola per permettergli di costruire relazioni al di fuori della sfera familiare, nel tentativo di stimolare il suo interesse per un contesto nuovo e diversificato, vista la sua apparente indifferenza per il mondo circostante.

Avevo fiducia in questa prima esperienza di socializzazione e di vita comune. In generale sono rimasta molto contenta del servizio offerto dalla scuola; si è puntato sulla socializzazione del bambino, data l'importanza di questo aspetto nella sua crescita. Si è riconosciuto attraverso gli altri bambini, anche se è sempre stato uno scopritore solitario. È arrivato che gattonava; nel tempo ha imparato a camminare e successivamente a superare ostacoli che sembravano insormontabili, come salire e scendere pochi scalini, prima con l'aiuto delle insegnanti, poi da solo.

¹⁰ S. Carli, *Una storia di vita quotidiana raccontata da una mamma*, 2011, www.ritardomentale.it.

Tutte le educatrici hanno vissuto molto da vicino Marco, collaborando attivamente anche con il servizio di neuropsichiatria. Per un certo periodo di tempo, utilizzando una telecamera, lo abbiamo filmato in tutti i momenti di vita quotidiana, per poter individuare strumenti e metodi di lavoro che fossero in grado di catturare il più possibile la sua attenzione per stimolare la motivazione peraltro sempre molto labile. Il periodo trascorso al nido è stato importante per l'approccio alle autonomie, al gioco con gli altri, per prendere confidenza con materiali diversi, superando attraverso il gioco della manipolazione la sua diffidenza per tutto ciò che non conosceva (caratteristica che è rimasta inalterata negli anni). Al termine dell'esperienza le educatrici del nido si sono impegnate per organizzare con la scuola dell'infanzia un periodo di conoscenza allo scopo di effettuare il passaggio di consegne.

Il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia è stato vissuto positivamente sia da lui che da noi. Essendoci stato un importante scambio di informazioni tra le insegnanti delle due scuole, l'accoglienza è stata curata nei minimi particolari: questo ha permesso un inserimento sereno e costruttivo. Il cambiamento non deve essere vissuto solo come un aspetto negativo, ma anche come un fattore che stimola nuove energie.

Favorire la crescita significa dare delle indicazioni adeguate ai tempi di sviluppo del bambino, che possono essere utilizzate dai genitori nella loro vita quotidiana. Le indicazioni date per l'intervento precoce devono quindi tener conto delle capacità individuali del bambino, che vanno integrate nella specifica struttura della famiglia. È fondamentale assumere una professionalità capace di farsi carico della situazione e trovare piste possibili.

Un educatore *non* ha il compito di determinare una diagnosi o di interpretare ma quello di osservare, conoscere e costruire un intervento efficace; a tal fine ha sicuramente bisogno anche di valutazioni funzionali globali complete, capaci di andare oltre la semplice *etichetta* (Sindrome dell'x fragile, Sindrome di Down, Disturbo dello Spettro

Autistico, ecc.), che a volte non è in grado di decifrare, per approfondire la conoscenza e comprendere il reale funzionamento anche attraverso la costruzione di relazioni con il bambino e i suoi genitori.

Conclusioni

Conoscere, costruire e progettare insieme divengono *parole chiave* che devono guidare un intervento educativo di natura inclusiva. In estrema sintesi, vi sono alcuni elementi che dovrebbero essere considerati quando si opera con bambini in una fascia di età 0-3 anni.

Un primo elemento sottolinea che il compito di chi svolge professioni educative è anche quello di scoprire che, nonostante l'incontro con la sofferenza, con eventi di natura traumatica, con condizioni invalidanti, vi sono elementi che permettono di identificare fin dai primi giorni di vita processi di resilienza. A tal fine l'agire intenzionale dell'educatore e dell'educatrice deve sottendere la capacità di osservare non solo gli indici di difficoltà ma anche, attraverso una lettura completa dei comportamenti, gli elementi che connotano risorse, possibilità, *assumendo un atteggiamento capace di fuoriuscire dallo stereotipo e dalla categorizzazione*.

Un secondo elemento comprende la capacità di intessere relazioni di fiducia con la famiglia e le famiglie, assumendole quale parti attive nel processo di crescita e nel progetto educativo.

Un terzo elemento comporta il promuovere e favorire lo sviluppo di un attaccamento sicuro fra il bambino, la sua famiglia, gli educatori di riferimento e gli altri bambini, operando verso la costruzione del gruppo di bambini e genitori.

Un ultimo elemento è relativo alla possibilità di utilizzare dei mediatori (arte, musica, movimento, organizzazione degli

spazi — interni ed esterni —, dei tempi, dei materiali, degli angoli, ecc.), che permettano di collegare eventuali interventi precoci relativi alla presenza di specifici deficit con elementi educativi integrativi possibili per tutti i bambini.

Bibliografia

- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2010), *Competenze professionali e sociali nella costruzione di processi e percorsi inclusivi*. In E. Malaguti (a cura di), *Educazione inclusiva oggi? Ripensare i paradigmi di riferimento e risignificare le esperienze*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 9, n. 4, pp. 330-340.
- Carli S. (2011), *Una storia di vita quotidiana raccontata da una mamma*, www.ritardomentale.it.
- Cyrulnik B. (2001), *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.
- Cyrulnik B. (2009), *Autobiografia di uno spaventalpasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Milano, Raffaello Cortina.
- Contini M. (2010), *Molte infanzie, molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma, Carocci.
- d'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza*, Trento, Erickson.
- Malaguti E. (a cura di) (2010), *Educazione inclusiva oggi? Ripensare i paradigmi di riferimento e risignificare le esperienze*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 9, n. 4, pp. 328-366.
- Richardson G.E. (2002), *The metatheory of resilience and resilience*, «Journal of Clinical Psychology», vol. 58, n. 3, pp. 307-321.
- Plutarco (1966), *Come educare i figli*, Milano, Mondadori.

Summary

Care in an early childhood education service requires specific educational skills. In particular, when relationships and ties must be established with those who have experienced or experience a disability. This article aims to outline a number of research horizons in the education field in relation to the care of young boys and girls with disabilities or with special educational needs in the early childhood education services: a complex and delicate area, still fairly unexplored by the Italian scientific reference literature.