

Da un metodo speciale a un approccio complesso

Riflessioni su alcune esperienze nella scuola dell'infanzia

Marialuigia Muolo*

monografia

Sommario

Questo articolo delinea ipotesi di lavoro e riflessioni utili alla costruzione di un percorso rigoroso di inclusione nella scuola dell'infanzia. Rigore e educazione non implicano certamente l'applicazione di un metodo «speciale», ma sono concetti che possono essere associati se la dimensione della valutazione e quella della riflessività dell'operatore diventano elementi centrali. Nella scuola dell'infanzia la famiglia rappresenta un interlocutore importante che va accolto e supportato nella comprensione di questa logica, che vede il progetto di vita come un viaggio dove non ci sono certezze di normalizzazione, ma comprensione e accettazione dei bisogni di ogni bambino.

Il contenuto di questo articolo vuole essere una riflessione che, a partire dall'esame di diverse esperienze di accoglienza di famiglie e bambini affetti da sindromi rare nelle scuole dell'infanzia comunali del territorio di Ravenna, delinea delle possibili precauzioni metodologiche, utili per mettere a fuoco alcuni aspetti che vanno salvaguardati in un percorso d'inclusione scolastica.

La pedagogia nella vita quotidiana dei servizi educativi deve nutrirsi del dialogo con saperi diversi per riuscire a formare e affrontare le questioni in modo complesso, coniugando il piano valoriale a quello pratico. Quindi i riferimenti legati alla cinematografia e alla letteratura sono utili per sottolineare come le riflessioni sull'educazione non siano

solo circoscritte a luoghi istituzionali e come altri linguaggi possano essere importanti per la comprensione degli intrecci invisibili tra società, cultura e scuola.

La prima volta che, come coordinatrice pedagogica, ho incontrato bambini con una diagnosi di sindrome rara, mi sono istintivamente posta la domanda «di cosa avrà bisogno nel suo caso specifico?». È come se il concetto di rarità stimolasse una rappresentazione sociale che, in modo pregiudizievole, ti fa intravedere una «malattia» specialissima e complicazioni non convenzionali.

Le rappresentazioni sociali, così come le intende Moscovici,¹ sono delle idee interne che usiamo nella vita quotidiana per attribuire un significato agli eventi. Esse hanno origine

* Pedagogista dell'Area Istruzione e Politiche di sostegno del Comune di Ravenna.

¹ J.C. Deschamps, *Cause impersonali e responsabilità individuali*, Napoli, Liguori, 1986.

nella vita sociale e nei gruppi di appartenenza, sono legate a un'immagine e rappresentano un modo cognitivamente veloce di mettere un'etichetta a un evento sconosciuto. I mass media sono i più autorevoli diffusori di queste rappresentazioni e, tra questi, il cinema riveste sicuramente un ruolo rilevante.

Relativamente ad alcune disabilità come l'autismo² vi è un'immagine sociale abbastanza stabilizzata, in cui il protagonista appare non solo con i suoi limiti ma anche con le sue potenzialità. Invece, relativamente alle sindromi rare, anche in quei pochi film³ che hanno ottenuto una grande diffusione la prospettiva nella narrazione è sempre quella della storia unica.

Questo breve accenno al mondo del cinema è utile per spiegare perché sui bambini con sindromi rare può scattare un'immagine di specialismo che conduce a dare determinati significati alle cose, ostacolando una vera riflessione su cosa si può fare.

Le difficoltà della genitorialità e la ricerca di un'appartenenza: tra letteratura ed esperienza

La mia riflessione parte da un'analisi dell'approccio della famiglia al problema della rarità, in quanto nella scuola dell'infanzia non si accoglie solo un bambino ma anche la coppia genitoriale con le sue aspettative e i suoi carichi d'ansia.

La costruzione dell'identità genitoriale è un percorso lungo che non avviene in modo immediato alla nascita del bambino. Al genitore serve del tempo per connettere il suo essere stato figlio, i modelli educativi provenienti dalla cultura d'appartenenza e, non in ultimo per importanza, le fantasie

sviluppate prima della nascita. Queste teorie su come potrà essere genitore e su come sarà il bambino si creano nella fase della gravidanza attraverso il confronto e il dialogo con la rete familiare e amicale.

Questo percorso è ben raccontato da un recente film dove la difficoltà di una coppia di costruire la loro idea di essere genitori viene illustrata ricorrendo alla metafora del viaggio.⁴

In sintesi l'identità genitoriale dipende dalla capacità della coppia di tessere rapporti tra le varie rappresentazioni, ovvero dalla loro capacità simbolica di interagire con quella «rete condivisa di rappresentazioni» che Bruner (1997) chiama «cultura d'appartenenza». Questa messa in rete di sé come essere umano appartenente a una società con una sua cultura sarà l'origine dei significati che verranno attribuiti alle cose, alle azioni e agli eventi come genitore.

A questo processo simbolico di maturazione oggi si accompagna spesso nelle famiglie un senso di solitudine e di isolamento, come spesso mi accade di osservare nel corso dei colloqui. Ho potuto constatare come la solitudine carichi i normali problemi educativi di ansia e di fretta, facendoli percepire come unici nel loro genere. A questo fenomeno di ansia generalizzata ha in parte contribuito la società contemporanea, con la nuclearizzazione sempre più esasperata delle famiglie e con l'imposizione di modelli comportamentali e educativi sempre più veloci e liquidi. Infatti, nella vecchia famiglia patriarcale il confronto della nuova coppia, fondamentale

² *Rain Man* (1989), regia di Barry Levinson.

³ *Lolio di Lorenzo* (1992), regia di George Miller.

⁴ *American Life* (2009), regia di Sam Mendes. I protagonisti, sentendosi profondamente soli e angosciati, cercano di incontrare partner familiari diversi per raccogliere informazioni e vissuti da rielaborare insieme alle proprie radici. Il risultato di questo viaggio è l'individuazione di un posto dove vivere e della loro casa che, simbolicamente, rappresenta la nascita della loro identità genitoriale.

per la rielaborazione dell'identità, avveniva all'interno della famiglia e quindi l'assunzione di modelli educativi rappresentava un processo certo.⁵

Nella nostra «società individualizzata», invece, il confronto dei nuovi genitori con la famiglia d'origine sembra non essere sufficiente per rispondere ai vari problemi educativi. La soluzione diventa un processo complesso in cui entrano in gioco molte variabili: modelli socio-culturali diversi, forme differenti di famiglie, investimenti emozionali e narcisistici forti sull'essere genitori. Quindi ogni soluzione a cui la famiglia giunge è valida in se stessa e non va bene per un'altra.

Questo processo di rielaborazione nei genitori dei bambini con bisogni educativi speciali si deve fare carico di altri elementi non certamente positivi come, ad esempio, l'idea della «malattia». A questo punto l'immagine del bambino, a causa della sindrome rara, non solo appare poco chiara ma si veste anche di ansia, creando una maggiore sensazione di solitudine e isolamento. È come se il progetto di vita del bambino si mettesse il vestito della complessità, amplificando il senso di incertezza e rendendo tutte le scelte più complicate.

Tutto ciò fa nascere il forte bisogno di avere accesso a luoghi di confronto in cui pervenire a una condivisione e comprensione del problema. Emerge quindi l'importanza del ruolo delle associazioni presenti sul territorio nel fornire sostegno alle famiglie:

esse offrono spesso un team terapeutico a cui indirizzarsi e momenti di verifica collettivi per i percorsi riabilitativi. In questi ultimi anni le associazioni si sono poste, quindi, come una comunità familiare allargata da cui poter attingere in termini non solo di servizi per la famiglia (tecnici o terapeuti dell'associazione da poter contattare), ma anche di luoghi in cui potersi confrontare (ad esempio, seminari).

Questo legame tra le famiglie e l'associazione è diventato sempre più frequente e forte territorialmente e si è connotato progressivamente secondo una modalità che porta a pensare a una similitudine con le logiche delle comunità dei nuclei familiari interconnessi. Secondo questi studi, le comunità sono costituite da un gruppo di famiglie che condividono tempi e ambiti precisi della vita quotidiana. Si originano per perseguire il benessere dei nuclei familiari e dei suoi membri e si propongono come un servizio, ponendosi nell'ottica delle risorse sociali.

In sintesi queste comunità nascono con lo scopo di:

- dare una risposta concreta alle difficoltà attraversate dalla famiglia nucleare contemporanea;
- favorire la dimensione sociale dell'appartenenza comunitaria;
- creare un antidoto al crescente grado di conflittualità, frammentazione, isolamento e individualismo che caratterizza la famiglia nucleare contemporanea.

Le comunità di famiglie mettono al centro dell'attenzione quotidiana l'importanza della rete sociale nell'ambito dello sviluppo della vita e dei suoi membri. La stessa Fruggeri⁶ sottolinea come alcune ricerche parlino delle comunità di famiglie come di un gruppo terapeutico, concepibile come un rimedio

⁵ La letteratura offre molti esempi di questo passaggio esistenziale nella famiglia patriarcale, ma il più significativo e acuto, a mio avviso, viene dato dal grande Tolstoj in *Anna Karenina*. I due coprotagonisti, Kitty e Levin, affrontano la loro genitorialità, tenendo all'interno elementi di continuità con la tradizione della famiglia e introducendo lievi cambiamenti, sempre negoziati all'interno della rete: ad esempio, Kitty decide di portare il bambino nei campi piuttosto che affidarlo alla bambinaia, lasciandolo chiuso in una stanza.

⁶ L. Fruggeri, *Diverse Normalità*, Roma, Carocci, 2004.

all'isolamento sociale. I confini tra famiglia e comunità non sono né chiusi, né aperti e quindi consentono di affermare un proprio stile educativo, usufruendo ugualmente degli aiuti offerti dalla comunità. Ma contemporaneamente al loro interno si sviluppa un senso di lealtà tra il singolo nucleo e la comunità.

Nelle storie delle famiglie ho sentito spesso presente il tema del confine (tra le scelte terapeutiche della famiglia e quelle consigliate dall'associazione) e della lealtà (in relazione al metodo educativo). In questo rapporto, però, ci sono degli aspetti d'attenzione da tenere in considerazione che devono essere analizzati senza pregiudizi. La prima questione critica è relativa alla costruzione dell'immagine del bambino e del progetto di vita. Infatti l'associazione, raggruppando famiglie con le stesse difficoltà, offre una visione futura spesso a tinte fosche relativamente sia alla qualità della vita della famiglia che alle competenze che raggiungerà il bambino nell'età adulta.

Questo processo, se da un lato aiuta i genitori ad avere una visione realistica del bambino, dall'altro può favorire in alcune situazioni di sofferenza la focalizzazione sulle difficoltà più che sulle risorse, stimolando contemporaneamente la ricerca affannosa di risposte mirate a intervenire precocemente. Questa situazione influisce sul percorso scolastico in modo negativo, perché si perde di vista com'è effettivamente il bambino nel contesto scolastico, per privilegiare un'immagine futura che è «da combattere» con interventi speciali. Quindi accade che non ci sia un'idea di bambino legata al presente su cui costruire un dialogo, ma solo la paura del futuro che incombe con le sue richieste.

È chiaro che la categoria del futuro non si può eliminare dal discorso educativo, perché ne rappresenta un elemento imprescindibile, ma non deve essere un elemento ansiogeno che crea *specialismo* e *anticipazionismo*. Questa identificazione del bambino con le

sue disabilità fa perdere di vista un aspetto importante: la maturazione dell'identità con i suoi bisogni emozionali di accettazione e sicurezza. In conclusione, la relazione delle famiglie con l'associazione dovrebbe essere fonte non solo d'informazioni sulle terapie, ma anche di sostegno alla rielaborazione della problematica nella costruzione di un'idea di futuro.

La sfida della scuola

La scuola può e deve farsi comunità di discorsi tra bambini e adulti dove si incontrano mondi, identità e sistemi di aspettative. Questa rappresenta sicuramente la sfida più difficile che deve affrontare attualmente la scuola.

In questo scenario il contributo del coordinatore pedagogico consiste nel facilitare la comunicazione e la relazione tra i vari interlocutori (famiglie, insegnanti, educatori, tecnici della riabilitazione, ecc.), al fine di costruire una mediazione tra modelli di cura diversi, che eviti gli incidenti critici, favorendo l'accoglienza di tutte le famiglie e la condivisione di un percorso.

I valori in gioco da salvaguardare nella condivisione del processo d'inclusione scolastica sono essenzialmente due: il benessere dei bambini e la possibilità di esercitare il diritto all'autonomia nei contesti di vita. Questi due valori, però, vanno tradotti in un percorso scolastico che deve essere condiviso da quel bambino e da quella famiglia, sapendo bene che non ci sono ricette già pronte ma occorre percorrere insieme un viaggio sempre nuovo.

L'approccio alla complessità, tipico del lavoro del coordinatore pedagogico, mi porta a considerare ogni nuova sfida del servizio educativo in un'ottica di pluralità di possibilità da valutare e scegliere volta per volta. Questa modalità non rigidamente precostruita, che

vede la scuola come luogo di vita prima che di recupero, però, può generare difficoltà in quelle famiglie che, al contrario, cercano risposte terapeutiche certe. Per questa ragione la costruzione di un patto con le famiglie è di importanza vitale e deve partire da una comunicazione attenta e da una relazione empatica che persegua l'obiettivo di condividere valori e modalità di lavoro (da non dare mai per scontati). Il rischio insito in questo passaggio, se non viene ben gestito, è di creare sottintesi, resistenze e aumentare la richiesta pressante di specialismo come antidoto all'incertezza del percorso.

La richiesta alla scuola di metodi speciali per le sindromi rare, in realtà, non è sempre giustificata da un quadro di complessità o gravità tale da rendere necessaria l'adozione di un particolare approccio. Con questo non si vuole assolutamente negare che un bambino con una sindrome genetica rara abbia dei bisogni educativi speciali, ovvero delle difficoltà evolutive nell'ambito dell'educazione/apprendimento in relazione al funzionamento nel contesto di vita. Si vuole, invece, sottolineare che il lavoro d'inclusione e di potenziamento cognitivo non deve mai perdere di vista l'obiettivo primario di permettere al bambino di vivere adeguatamente nel contesto sociale di appartenenza.

Generalmente al bambino con sindrome genetica sono legate problematiche relative al funzionamento cognitivo, che di solito vengono diagnosticate e certificate con test psicometrici (*Q.I.* o *WISC-R* rappresentano i più diffusi). Questi vengono spesso percepiti dalla famiglia come una verifica impietosa e una misura della normalità/diversità del bambino. In realtà, un approccio complesso alla riabilitazione non può non tenere presenti alcune critiche importanti relativamente ai test che ci devono aiutare a non demolirne il valore, ma a ridefinirne una corretta funzione nella scuola e nella storia di vita del bam-

bino. Innanzitutto i test servono per capire meglio il bambino e le sue competenze e non per metterne in risalto le debolezze. Inoltre essi verificano una gamma importante ma particolare di capacità cognitive che vengono proposte in un contesto atipico e avulso dalla realtà che è quello del laboratorio.⁷

Questo approccio non tiene conto del fatto che le abilità debbono essere valutate anche in relazione ai problemi concreti e collocati in situazioni reali, in quanto l'interazione con l'ambiente è sempre il risultato di un mix di abilità, difficilmente scomponibili dal contesto.

La teoria vygotskijana (2011), dal mio punto di vista, con il suo concetto di «zona di sviluppo prossimale», costituisce un riferimento metodologico importante per il potenziamento cognitivo. Infatti, è il punto di partenza di ogni progetto riabilitativo individuare quell'area di sviluppo prossimale (tra quello che sa fare da solo e quello che riesce a fare avvalendosi di un aiuto) in cui ogni bambino può migliorare con l'azione di tutoraggio di un adulto. In sintesi costruire un percorso di potenziamento cognitivo efficace significa:

- Fare un'osservazione attenta della zona di sviluppo prossimale sia durante le attività strutturate che nei giochi liberi, tenendo presenti i limiti di natura biologica derivanti dalla specificità del deficit del bambino.
- Progettare le attività di potenziamento considerando il tipo di tutoraggio di cui il bambino necessita, i punti di partenza in termini di abilità e competenze, la costruzione di una progressione di piccole unità didattiche.
- Conciliare i tempi delle attività didattiche strutturate con quelli del bambino. Non è

⁷ La fonte di queste critiche è la prospettiva teorica derivata da Vygotskij, che sostiene che la maturazione dell'individuo e delle sue funzioni cognitive superiori avviene in relazione all'ambiente sociale e naturale.

«affogandolo» con una serie estenuante di unità didattiche oppure anticipando delle attività che è possibile ottenere un recupero del suo funzionamento. Anzi, spesso la demotivazione e la stanchezza possono essere i maggiori nemici di un percorso riabilitativo efficace.

- Dosare le attività strutturate con quelle libere per consentire al bambino di vivere la scuola come un contesto in cui si può relazionare con il gruppo dei pari. L'azione di tutoring non è, infatti, appannaggio esclusivo dell'adulto. I compagni della sezione, invitandolo a partecipare a dei giochi, possono proporre delle sfide con la giusta leggerezza e con un adeguato livello di coinvolgimento motivazionale.
- Effettuare delle verifiche non solo a posteriori ma anche in itinere, ovvero durante il percorso. Si può percepire la dimensione motivazionale ed emotiva solo mentre si sta in relazione con il bambino.

In conclusione, si richiede alle insegnanti di manifestare una grande sensibilità perché devono sempre tenere presenti tempi ed emozioni del bambino, oltre che le attività con i suoi gesti e significati. È quest'ottica che concilia tutti gli aspetti di una persona, nelle sue mancanze e potenzialità, che secondo me permette di attuare un efficace processo di umanizzazione a scuola.

Rigore metodologico e valutazione formativa

Nella realtà quotidiana dei servizi mi è capitato spesso di vedere legate insieme le parole «rigorosità» e «specialismo», intendendo con ciò la scelta netta e precisa di un metodo. Ho sempre pensato che ogni attività o modalità che permette di crescere debba essere sperimentata e valutata; di conseguenza,

nessun metodo, sia esso comportamentista o psicodinamico, è sbagliato perché ogni bambino reagisce agli stimoli diversamente.

Mi sembra che la tendenza allo specialismo veicoli un ideale di cambiamento lineare, che racchiude un'ottica del fare educazione inquadrandola come un processo semplice e prevedibile, in cui a un determinato stimolo corrisponde una data risposta. Invece, nell'applicazione di una metodologia di lavoro specifica, ci sono tutta una serie di precauzioni teoriche e pratiche da tenere in considerazione.

Innanzitutto molte metodiche sono spesso create per bambini più grandi e questo richiede necessariamente un adattamento sperimentale per la scuola dell'infanzia che va verificato. A questa difficoltà va aggiunto il fatto che la scuola ha delle regole diverse dal setting terapeutico in cui sono state create e questo comporta necessariamente un processo di adattamento e di scelta relativamente agli aspetti condivisibili con altri bambini e agli elementi da inserire in un percorso maggiormente individualizzato, tenendo presente che non debbono mai distanziarsi troppo dalla vita della scuola.

Dati questi presupposti, penso che si possa contrapporre un altro modo di intendere la rigorosità in educazione, secondo valori maggiormente incentrati sulla persona. Infatti, per «percorso educativo rigoroso» intendo la progettazione di un insieme di esperienze e interventi che permettono di maturare abilità specifiche e, contemporaneamente, lasciano al bambino la possibilità di vivere la scuola come un contesto di vita.

La rigorosità risiede nella capacità che il gruppo delle insegnanti ha di dare il giusto spazio e valore sia alla costruzione di un ambiente d'apprendimento sia al processo della valutazione come momento saliente del percorso didattico. La valutazione nel percorso ha l'obiettivo di mettere in luce le

dinamiche dei fenomeni educativi e di controllare le variabili interagenti nel contesto scolastico. In particolare deve:

- verificare che i contesti educativi e didattici (intendendo con questo termine l'insieme delle risorse materiali, umane e simboliche che una scuola possiede) siano adeguati alla diversità dei bambini e funzionali al loro sviluppo;
- controllare che il piano delle ipotesi/attività pensato produca dei cambiamenti evolutivi;
- pensare e far scaturire nuovi itinerari o cambiare i contesti esistenti;
- domandarsi se le attività progettate permettono al bambino di vivere la scuola come contesto sociale significativo.

Per consentire alla valutazione di connettersi con la funzione positiva di autoregolazione e accompagnamento del processo educativo, anche la progettualità deve essere pensata secondo obiettivi chiari in grado di soddisfare domande educative rilevanti. Sono queste ultime che, se rigorosamente formulate e frutto di una collaborazione e condivisione forte tra terapeuti, famiglia, insegnanti e bambino, rendono possibile la costruzione di un progetto efficace. Infatti la continuità degli interventi e atteggiamenti nei vari contesti di vita è sinonimo di garanzia di efficacia del progetto di vita.

Bisogna, però, precisare che l'uso della valutazione deve essere funzionale al controllo del percorso e non alla verifica delle prestazioni dei bambini. La scuola dell'infanzia deve mettere in campo delle verifiche sulla maturazione delle abilità previste nel progetto, ma esse non devono avere il sapore della prestazione o della normalizzazione dei bambini. Infatti, la valutazione come processo deve permettere:

- la raccolta sistematica dei dati (*dimensione descrittiva*);
- l'interpretazione dei dati (*dimensione ermeneutica*);

- la formulazione di un giudizio di valore in vista di una riprogettazione dell'azione educativa (*dimensione valoriale e pratico-operativa*).

In sintesi la valutazione nella scuola dell'infanzia non deve servire per misurare, ma deve essere finalizzata a garantire la realizzazione del progetto precedentemente elaborato.

Fatte queste considerazioni sull'uso della valutazione nella costruzione del percorso scolastico, non è irrilevante porsi la questione di come sosteniamo l'autostima di questi bambini. Le sindromi rare spesso vanno a toccare solo aree specifiche di abilità, lasciando altre assolutamente intatte nel loro funzionamento, quindi il tema del sostegno dell'autostima è di assoluta centralità.

La stima di sé è rilevante per la buona riuscita del progetto in quanto è determinante per il coinvolgimento emotivo del bambino nelle attività. Il successo nell'agire e il conoscere il mondo nutrono lo sviluppo dell'identità che è prima di tutto capacità d'azione, come dice Bruner.⁸

Il senso d'efficacia che ricava il bambino nel sentirsi positivamente agente nel mondo è l'essenza dell'autostima. Quindi sostenerla significa fondamentalmente che l'insegnante o l'adulto di riferimento deve avere uno stile di relazione con il bambino improntato ad alcuni principi educativi. Egli deve in particolare:

- concepire l'errore come elemento inevitabile di un percorso di crescita;
- offrire una seconda possibilità di ritentare;
- apprezzare i buoni tentativi anche se non sono pervenuti a un esito positivo;
- costruire un dialogo che permetta al bambino di capire come e perché le cose hanno funzionato;

⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

– incoraggiare il bambino a rimettersi alla prova.

Prendendo in prestito un concetto di Winnicott,⁹ si può sostenere che l'educatore per analogia deve porsi come se fosse una mamma sufficientemente buona, capace di adattarsi ai bisogni del bambino e di ritrarre il suo adattamento a mano a mano che il bambino cresce e tollera i risultati della frustrazione. Quindi nei percorsi d'inclusione l'educatore deve saper condurre il bambino nelle esperienze del mondo, proteggendolo dalle eccessive frustrazioni che potrebbero abbassare il suo senso d'efficacia.

In definitiva la prima domanda di fondo cui l'educatore deve rispondere non è: «quale metodo speciale applico?», ma «cosa posso mettere a disposizione per poter rispondere ai suoi bisogni evolutivi?».

L'educatore, come sostiene Frabboni,¹⁰ nella sua formazione deve possedere un arco pieno di frecce (metaforicamente sono pratiche positive, attività, metodi e competenze relazionali), che devono essere utilizzate senza perdere mai di vista il fatto che si ha di fronte una persona. L'uso delle frecce è possibile in virtù della riflessività mista al rigore dell'autovalutazione che caratterizza un educatore attento. La pratica della riflessività sull'agire educativo è sicuramente la chiave di volta che può connettere e rendere efficace tutto il processo di inclusione, che è fatto di progettualità, valutazione, autovalutazione e integrazione di metodi.

Ogni insegnante può maturare delle consapevolezze attraverso la riflessione e l'autovalutazione ponendosi alcune importanti domande riferite a «quello che si fa», «perché lo si fa» e «a come si potrebbe fare meglio». Guardare con occhio esterno e critico

il proprio lavoro significa fundamentalmente fare un'opera di decentramento, considerando la realtà scolastica come problematica e in divenire.

Questo processo di riflessione si nutre delle possibilità di dialogo a più voci che rende esplicite le scelte tacite e le pratiche in essere. In questa dimensione narrativa il coordinatore riveste un ruolo importante, nel senso che può rendere possibile il fermarsi a pensare, mantenendo nel gruppo un occhio esterno ai processi. È questa dimensione partecipativa che facilita la messa a fuoco delle dinamiche presenti nel contesto attraverso un'analisi collettiva dell'idea di bambino, della relazione educativa che abbiamo costruito, delle attività ritenute ottimali, dei valori sottesi, delle proposte di miglioramento.

Questi brevi cenni sulle variabili in gioco nella costruzione di un percorso scolastico mostrano come il processo d'inclusione sia complesso e non facile da esplicitare in quanto ricco d'impliciti. Queste riflessioni rappresentano un possibile punto di vista per raccontare la ricchezza delle esperienze e dei valori educativi che animano questi sentieri di lavoro.

In conclusione spero di avere dimostrato come la qualità di un percorso d'inclusione scolastica non sia riducibile all'uso di metodi speciali ma sia possibile solo se intendiamo quest'ultimo come un processo di riflessione a più voci, sempre aperto al dialogo con il bambino.

Bibliografia

- Bondioli A. (2010), *Valutare il contesto educativo per riflettere: Un approccio partecipativo*, «Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6», settembre-ottobre 2010.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Cornoldi C. (2007), *L'intelligenza*, Bologna, il Mulino.

⁹ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1971.

¹⁰ F. Frabboni, *Didattica e apprendimento*, Palermo, Sellerio, 2006.

- Deschamps J.C. (1986), *Cause impersonali e responsabilità individuali*, Napoli, Liguori.
- Frabboni F. (2006), *Didattica e apprendimento*, Palermo, Sellerio.
- Fruggeri L. (2004), *Diverse Normalità*, Roma, Carocci.
- Giovannini M.L. (2010), *La valutazione nella scuola dell'infanzia: Tra qualità del contesto e regolazione del processo di apprendimento*, «Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6», settembre-ottobre 2010.
- Giudici G. (1996), *Empie stelle*, Milano, Garzanti.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, 3 voll., Trento, Erickson.
- Marcuccio M. (2010), *A proposito della valutazione di un progetto didattico*, «Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6», settembre-ottobre 2010.
- Stirolì I. (2006-2007), *Accompagnamento alla genitorialità in gravidanza. Un'ottica preventiva*, Tesi di Laurea, Facoltà di Psicologia, Corso di Laurea in Psicologia Clinica e di Comunità, anno accademico 2006-2007, Università di Bologna-sede di Cesena.
- Vygotskij L. (2011), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.

Abstract

This article outlines the working hypothesis and observations which are useful to build a strict inclusion programme in kindergarten. Strictness and education certainly do not entail the application of a special method, but are concepts which can be associated if the operator's evaluation and reflexivity become central factors. In kindergarten, the family represents an important player that needs to be welcomed and supported in order to understand this logic that views the project of life as a journey where there are no standardisation certainties, but understanding and acceptance of the needs of every child.