

Il diritto a un'educazione inclusiva al nido d'infanzia

Cristina Carrara*

monografia

Abstract

Una breve panoramica legislativa dell'integrazione scolastica e della nascita del nido di infanzia apre a una riflessione sui diritti di tutti i bambini a un'educazione inclusiva. Oggi, lavorare per un'educazione inclusiva significa accogliere le differenze, non solo fornendo risorse interdisciplinari e multifattoriali orientate alla resilienza, ma anche interrogandosi sui modelli culturali di riferimento e sulle teorie implicite sottese all'agire quotidiano.

I diritti dei bambini e delle bambine

La storia dell'integrazione scolastica e la nascita del nido d'infanzia, considerate attraverso l'emanazione di alcune importanti leggi, offrono una panoramica di sfondo attraverso la quale i diritti dei bambini con disabilità, faticosamente conquistati, si intrecciano con quelli di tutti i bambini, consentendo di aprire una riflessione in riferimento alle nuove competenze dell'educatore professionale dei

servizi educativi per la prima infanzia nel processo di un'educazione inclusiva per tutti, disabili inclusi.¹

Gli anni più fertili nell'ambito delle innovazioni legislative in materia di integrazione scolastica risalgono ai primi anni Settanta.² Anche il nido d'infanzia inizia la

* Educatrice di nido del Comune di Ferrara. L'articolo è una sintesi ragionata del lavoro di tesi del Corso di studi in Educatore di Nido e di Comunità Infantile della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna, dal titolo: *Il diritto a un'educazione inclusiva nei primi anni di vita: rivisitazione dei modelli di riferimento e nuove competenze per l'educatore professionale del nido d'infanzia*. Relatrice: Elena Malaguti, correlatore: Guido Franchi Scarselli, anno accademico 2009/2010.

¹ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2010.

² A giudizio di molti autori le prassi di integrazione hanno avuto inizio con l'emanazione della Legge 30 marzo 1971, n. 118, «Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati e invalidi civili» (pubblicata nella G.U. il 2 aprile 1971, n. 82). Successivamente venne pubblicata dal Ministero della Pubblica Istruzione la Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati (1975), il cosiddetto *Documento Falcucci*, in cui sono contenuti i principi ispiratori delle leggi che seguirono: Legge 4

propria storia negli anni Settanta: la Legge 1044 del 1971,³ che istituì gli asili nido (oggi nidi d'infanzia), può essere considerata un primo passo verso la crescita culturale del nostro Paese e lo sviluppo di una cultura dei diritti di *tutti* i bambini, sancendo il passaggio dal diritto all'assistenza al diritto all'educazione, in un contesto extrafamiliare, anche nei primissimi anni di vita.

Se dovessimo parlare del mondo ideale, dalla Dichiarazione universale sui diritti dell'uomo del 1948,⁴ dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia,⁵ dalla Costituzione italiana, dalle leggi nazionali, regionali⁶ e internazionali, è sancito che

i bambini, e in particolare i bambini con disabilità, hanno diritto a «tutto», anche se spesso i diritti sono più declamati che effettivamente goduti.

Tra i diritti della Costituzione, il diritto all'istruzione è garantito dal sistema scolastico (articolo 34, «La scuola è aperta a tutti») e la scuola realizza la propria funzione pubblica quando si impegna per il successo educativo e scolastico di tutti, rimuovendo gli ostacoli di qualsiasi natura che possono impedire il pieno sviluppo della persona umana (articolo 3).

Quello che emerge dagli studi della ricerca e dalle indicazioni legislative internazionali recenti (Unesco,⁷ OMS,⁸ Onu⁹) sull'educazione

agosto 1977, n. 517, «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico» (pubblicata nella G.U. il 18 agosto 1977, n. 224) (articolo 7: «abolizione delle classi differenziali»); Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate» (pubblicata nella G.U. il 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.).

³ Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, «Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato» (pubblicata nella G.U. del 15 dicembre 1971, n. 316).

⁴ Nel Preambolo della Dichiarazione dei Diritti Umani è scritto: «Considerato che il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali e inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo [...]». Il valore della dignità, intesa come specificità di ogni persona che va rispettata e non ostacolata, introduce ai successivi trenta articoli, tra i quali l'articolo 1 sottolinea l'importanza di garantire a tutti gli stessi diritti.

⁵ La prima Convenzione delle Nazioni Unite che ha riconosciuto ai bambini dei diritti è stata sottoscritta nel 1989. I principi fondamentali della Convenzione sui diritti dei bambini riguardano la non discriminazione, il diritto alla vita, alla sopravvivenza, allo sviluppo, all'ascolto dell'opinione del bambino.

⁶ L'innovazione più importante apportata dalla Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, è stata quella di avere attribuito alle Regioni compiti di programmazione, gestione e controllo degli asili nido e ai Comuni la loro gestione diretta. In particolare la Regione Emilia-Romagna,

con la Legge Regionale 10 gennaio 2000, n. 1, «Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia» (modificata nella L.R. n. 8/2004), regola tutti i servizi pubblici e privati per i bambini da zero a tre anni. Per quanto riguarda i bambini con disabilità è all'articolo 7, comma 1, che viene fatto riferimento all'integrazione, prevenzione dello svantaggio e dell'emarginazione.

⁷ Elemento costituente della proposta dell'Unesco è il principio dell'educazione inclusiva adottato per la prima volta nella «Conferenza Mondiale sui Bisogni Educativi Speciali» svoltasi a Salamanca nel 1994, e successivamente riaffermato al «Forum Mondiale di Dakar» nel 2000.

⁸ Il nuovo criterio di classificazione della World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health* del 2001 (trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute / ICF*, Trento, Erickson, 2002) introduce in ambito medico un cambiamento culturale. L'handicap non è fatto risalire solo alla malattia ma anche ai diversi contesti che possono svolgere una funzione facilitante o ostacolante. L'intervento da attuare non è tanto sulle persone quanto sull'ambiente.

⁹ Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, 13 dicembre 2006. Tra gli elementi innovativi apportati dalla Convenzione, nel Preambolo viene evidenziato come la disabilità sia un concetto in evoluzione. La trasformazione culturale introdotta dalla Convenzione è il passaggio da una visione di incapacità quale problema individuale agli effetti che il contesto può determinare al fine di eliminare ogni ostacolo, barriera, pregiudizio. La disabilità è quindi

inclusiva rivoluziona il modo di concepire l'approccio alla disabilità e alla vulnerabilità e ci obbliga, attraverso un'assunzione di responsabilità, a rivisitare i modelli culturali di riferimento e le teorie implicite¹⁰ che orientano le prassi educative quotidiane.

Se il termine inclusione è percepito come un approccio che consiste nell'integrazione di bambini con bisogni educativi speciali, nei documenti legislativi internazionali il concetto di inclusione è in stretta correlazione con il concetto di diritto, di non esclusione, di pari opportunità, che consiste in un farsi carico della scuola, di tutti i bambini e alunni con le loro differenze.

L'educazione inclusiva è collegata al diritto alla vita,¹¹ inteso quale diritto a una «qualità della vita» che dipende dalla partecipazione sociale e dal senso di appartenenza comune. L'inclusione nella vita sociale passa attraverso l'inclusione nella scuola; per questo motivo educare fin dai primi anni di vita significa non solo educare a un pensiero libero, ma anche prospettare nuovi orizzonti, dove l'individualizzazione accresce le opportunità e dove la decostruzione rappresenta il punto di partenza per calarsi nella realtà.

La prospettiva inclusiva¹² si pone come un nuovo modello educativo che deriva dalla legislazione e per questo diviene diritto esi-

gibile, richiama alle nostre responsabilità di educatori, richiede un cambiamento di paradigma¹³ verso i modelli di riferimento della nostra cultura, nel rispetto del superiore interesse dei bambini e a tutela dei loro diritti e doveri.

Oggi che gli educatori fanno più fatica a svolgere il loro lavoro, perché i bisogni educativi aumentano, sia normali che speciali, inserire la pedagogia inclusiva nelle scuole sin dai primi anni di vita (dal nido, perché è dal nido che bisogna iniziare, dopo potrebbe essere troppo tardi) significa realizzare un'organizzazione diversa sia materiale che mentale: la scuola deve pensare di riferirsi sempre più a una realtà complessa e non parziale, uscire da una dimensione di educazione unilaterale, da una visione di bambino ideale e pensare invece in una dimensione ampia, sociale e culturale, che trasforma l'emergenza scaturita dall'integrazione in una risorsa per tutti.

Piuttosto che identificare la disabilità, la vulnerabilità, la differenza come una limitazione individuale, il modello sociale¹⁴ dell'inclusione identifica il problema nella società, nel contesto, e osserva quei cambiamenti fondamentali che possono generare soluzioni. Per questo motivo può essere pensato come modello educativo sperimentale, perché non parte dalla ricerca di conferme a teorie consolidate.

una relazione tra le caratteristiche delle persone e il modo in cui la società ne tiene conto. Introduce una soluzione per affrontare il tema della diversità, basandosi non tanto sull'assistenza sanitaria, quanto sulle politiche sociali di inclusione.

¹⁰ M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008.

¹¹ Articolo n. 6 della Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e articolo n. 3 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

¹² Intervento di Andrea Canevaro (*Tante diversità per una prospettiva inclusiva*) al convegno «Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive», Bologna, 29 ottobre 2010, <http://rpd.cib.unibo.it/article/view/1977>.

¹³ Il termine paradigma è riferito allo storico e filosofo Thomas Samuel Khun. Vedi T.S. Khun, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee nella scienza*, Torino, Einaudi, 1969.

¹⁴ Il modello sociale non nega il modello medico ma si differenzia da una tradizione di studi che interpretano la disabilità come problema del singolo individuo, ed è volto a promuovere processi di cambiamento nel sistema scolastico e sociale. L'approccio sociale alla disabilità è comunemente associato alla nuova *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute/ICF* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Valorizzare quello che si fa con i bambini disabili nei primi anni di vita, a partire dal nido, è la strada migliore per promuovere una cultura dei diritti per tutti. Tutto deriva da una nuova visione che deve basarsi non sulla logica della normalità, dell'omologazione, ma su quella di funzionamenti alternativi che attivano capacità e benessere globale.

Per riposizionare il senso del nostro agire quotidiano, partire da una pedagogia dei diritti¹⁵ è indispensabile per rivedere come la funzione della scuola non si espliciti solo nel dispensare conoscenze, ma anche nel promuovere forme di socializzazione e di pari opportunità sin dai primi anni di vita. In questo senso il nido d'infanzia, non risentendo ancora delle pressioni dell'istruzione formale, diventa luogo privilegiato non solo per la prevenzione di tutte le forme di disagio ma anche per ricreare quel senso di appartenenza, di cittadinanza, che nella nostra società purtroppo è venuto a mancare.

La scuola, certo, non può imporre valori ma deve avere chiari quelli che sono i diritti dei bambini, garantire loro occasioni di scelta, favorire le opportunità di cambiamento, sviluppare le potenzialità, adattare la scuola alla realtà e offrire risposte adeguate ai diversi bisogni educativi. Fare la differenza in modo positivo significa non fare parti uguali fra disuguali,¹⁶ per evitare di trasformare qualsiasi differenza in difficoltà e impedire a ogni bambino di esprimere il suo stile, il suo Sé intrapersonale, punto di partenza per ogni progetto di vita ed elemento rigenerativo della cultura.

Con questo non si intende far riferimento a un carico maggiore per la scuola, ma, anzi, riassumere la scuola, migliorare la vivibilità e riposizionare il senso del nostro agire che non può restare in attesa di quello che dovrebbe arrivare e non arriva, ma che può diventare diritto attivo e fa riferimento alla capacità necessaria di partecipare alla costruzione del proprio mondo. Parlare di diritti significa quindi parlare anche di doveri ed è quanto di più positivo si possa auspicare per ogni essere umano che voglia passare da una condizione minoritaria di passività all'autonomia e all'autoefficacia.

Tutti i bambini sono diventati nel tempo portatori di diritti ma, dal momento che i bambini non sono in grado di essere pienamente coscienti dei loro diritti in modo autonomo, il diritto a un'educazione inclusiva nei primi anni di vita richiama le nostre responsabilità nel tutelarli e consente uno smascheramento di teorie implicite che possono rivelarsi dannose nella pratica quotidiana.

Dalle leggi sull'integrazione scolastica dei primi anni Settanta, alle leggi Regionali dell'Emilia-Romagna, dalle modifiche al titolo V della Costituzione,¹⁷ agli Accordi di Programma Provinciali,¹⁸ sino ad arrivare alla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità ONU e alla *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* dell'OMS, è possibile cercare dentro le norme quello che è lo spirito che ci conduce oggi verso una prospettiva dell'inclusione e della resilienza.¹⁹

¹⁵ E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, ETS, 2008, p. 198.

¹⁶ La frase «Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» è tratta da Don Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

¹⁷ Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione.

¹⁸ Accordo di programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa dei bambini e degli alunni disabili 2008-2013 (Provincia di Bologna).

¹⁹ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2008.

Accogliere le differenze

Il percorso legislativo che ha portato alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, è iniziato diversi anni prima ed è costellato da molte dichiarazioni e documenti.

L'elemento innovativo che emerge dalla Convenzione si riferisce al rispetto delle differenze e all'accettazione della disabilità come parte della diversità umana e come termine in evoluzione per uscire dalle categorie rigide e riconsiderare tutte le differenze in termini di funzionamento che può migliorare laddove il contesto è facilitante, protettivo: le difficoltà non possono essere ricondotte in modo riduzionistico solo e unicamente ai bambini, alle persone che le presentano, senza tenere in considerazione la complessità delle interazioni tra i diversi contesti di vita; al contrario, il procedere deve essere di tipo interrogativo per interpretare ogni sintomo in modo completamente diverso iniziando proprio dalle cose che possono facilitare nel contesto i diversi funzionamenti, le capacità, e osservando l'individualità di ognuno quale base per pensare ai processi educativi.

È stato un lungo cammino quello iniziato nei primi anni Settanta, con l'avvio delle prassi di integrazione degli alunni in situazione di handicap nelle classi comuni e in parallelo, sempre in quegli stessi anni, con l'inizio della storia dei servizi educativi per la prima infanzia (e il passaggio da un modello assistenziale a un modello di nido educativo²⁰).

Alcune leggi segnarono un primo passo verso l'integrazione e la crescita culturale e civile del nostro Paese; quello che poi è mancato a livello normativo sia per il nido

sia per l'integrazione è stato costruito dagli operatori stessi dei servizi insieme alle famiglie, attraverso le diverse esperienze e le elaborazioni teoriche di un numero sempre più alto di ricercatori/pionieri che hanno portato a individuare nuovi metodi educativi.

Nel primo decennio della storia del nido d'infanzia, nell'evoluzione dal modello assistenziale-sociale²¹ al modello educativo, si manifestò una presa di distanza dalle pratiche di cura e vennero individuati gli aspetti cognitivi quale punto più qualificante della pedagogia del nido. È nell'evoluzione del concetto di «cura», in questo sfondo, che l'integrazione dei bambini con bisogni speciali può essere vista in un'ottica di continuità, nel valore assegnato dalla ricerca a quelle stesse pratiche di «cura» nella costruzione del Sé e, in un'ottica più ampia, dal valore del prendersi cura intesa come promozione delle capacità delle persone, attraverso la predisposizione di condizioni ambientali e relazionali nelle quali le capacità/potenzialità possano trovare la propria espressione.

I diritti di tutti i bambini si intrecciano con quelli dei bambini con disabilità, vengono valorizzate le differenze ed evidenziate le vulnerabilità quale elemento comune che, da solo, è sufficiente per creare un senso di appartenenza tra le persone e per rivedere un nuovo concetto di cura quale accompagnamento verso progetti di vita a lungo termine.

Se l'integrazione è stato il primo passo per il riconoscimento dei diritti dei bambini disabili, ora l'educazione inclusiva risponde a tutti i bisogni educativi, non solo a quelli speciali, non solo a quelli certificati. I diritti soggettivi in questo modo diventano diritti

²⁰ G. Colombo, E. Cocever e L. Bianchi, *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Roma, Carocci, 2004.

²¹ Il termine sociale si riferisce alla legge 1044 del 1971, nella quale viene evidenziato lo scopo del nido di provvedere alla temporanea custodia del bambino per facilitare l'ingresso della donna nel mondo del lavoro (articolo 2).

oggettivi, i problemi posti da un soggetto disabile altro non sono che i problemi che pongono anche gli altri soggetti e il punto focale è allontanarsi da una visione di illusoria omogeneità di chi apprende, per orientarsi verso una visione della pluralità di soggetti che apprendono. È quindi necessario e urgente adottare prospettive costruttive, capaci di affrontare la pluralità e di viverla come risorsa. Non si può intendere l'inclusione in termini sentimentali o utopistici, ma bisogna pensare che questa nuova prospettiva deriva dal diritto e che questo diritto, oltre a essere esigibile, deve essere attuato.

Per ritrovare quegli stimoli valoriali che diedero l'avvio all'integrazione e alla nascita del nido d'infanzia, proprio oggi che il senso di difficoltà di fronte alla complessità, il disincanto, portano spesso a spinte regressive e conservative, occorre fare dei passi in avanti per elaborare una visione più estesa e intrecciata delle variabili in gioco nella comprensione dei bambini e delle situazioni.

Il concetto del prendersi cura cambia verso una prospettiva dove accogliere tutte le vulnerabilità, le differenze significa farle diventare normalità, attraverso approcci multifattoriali e interdisciplinari orientati alla resilienza, in quanto resilienza e educabilità sono strettamente connesse al tema dei diritti.

Aprirsi alle differenze, alle vulnerabilità presenti in ogni persona, significa aprirsi alla vita e alle possibilità di ricostruire positivamente la propria esistenza secondo le proprie inclinazioni personali, aprendo le porte alla gioia di vivere.

È a partire dai primi anni di vita che si deve iniziare a educare all'inclusione scolastica e sociale, non solo per prevenire, ma anche perché, sebbene la ricerca evidenzia come in ogni fase della vita l'organismo presenta spiccate capacità di ristrutturazione, autoregolazione e cambiamento, è nei primi anni di vita che

certe esperienze tendenzialmente lasciano tracce indelebili che hanno molte possibilità di esprimersi in positivo o in negativo.²²

Negli anni del nido aumentano le opportunità di aiuto ed è possibile porre le basi per realizzare progetti futuri in collaborazione con le famiglie, in previsione di una continuità educativa e sociale. Il contesto educativo in questo senso può esercitare una funzione protettiva; se trasmettiamo fiducia, se apriamo le porte al futuro, le iniziative si ampliano, le speranze si riempiono di possibilità, la stessa motivazione degli educatori e delle educatrici cresce.

Dai diritti alla rivisitazione dei modelli di riferimento

Gli studi e le leggi sull'educazione inclusiva rivoluzionano il modo di concepire le teorie e le prassi e ci obbligano a rivisitare i nostri modelli culturali di riferimento, confrontandoci con la complessità degli avvenimenti e delle persone. Il cambiamento culturale deriva anche dal passaggio dal riconoscimento dei bisogni al riconoscimento dei diritti, introdotto in ambito medico con la definizione di nuovi parametri per misurare la disabilità.

L'OMS nel 2001 ha approvato un nuovo criterio di classificazione denominato *ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute)*, che analizza e descrive la disabilità come esperienza umana che tutti possono sperimentare nella vita, portando l'attenzione sulla disabilità come riduzione di salute, che può essere provata da ognuno di noi e

²² M. Fabbri, *I giorni del cambiamento. Imprinting, plasticità cerebrale e ristrutturazione dell'esperienza formativa*. In M. Contini, M. Fabbri e P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpi-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

che quindi non riguarda esclusivamente una minoranza di individui.

È uno strumento innovativo che va interpretato e fornisce un quadro di riferimento per riunire quelli che sono sempre stati percepiti come due mondi distinti: il mondo dei bambini «normali» e il mondo dei bambini «speciali». Il messaggio che deriva da queste indicazioni è quello di non ridurre i problemi ai bambini, alle persone, e che non è sempre come gli altri ci vedono che noi siamo: il funzionamento dipende da diversi fattori, non solo dalle condizioni di salute ma anche dall'ambiente in cui si vive, che può essere facilitante o ostacolante.

Dalle indicazioni internazionali e dagli studi recenti nella comunità scientifica sull'educazione inclusiva si desume una rivisitazione dei modelli di riferimento e delle teorie implicite. Sottese all'agire dell'educatore vi sono delle teorie esplicite che derivano dalle ricerche scientifiche sui bambini ma anche dei modelli culturali e quindi delle teorie implicite²³ che, di conseguenza, vanno ad agire sul nostro «agire» di educatori.

Prima delle competenze, occorre ripensare il «versante interno» che si collega al «saper essere» prima ancora che al «saper fare» e per questo le nuove competenze per l'educatore non possono più essere solo deontologiche e tecniche ma devono essere anche etiche e valoriali. La scuola diventa comunità educante nel momento in cui, oltre ad avere finalità formative e educative, ha finalità sociali e culturali in quanto deve offrire un modello che non effettua discriminazioni e che, più che al «sapere», è orientato al «saper

vivere». Non è più come in passato che vi era la necessità di alfabetizzazione: oggi i nuovi bisogni richiedono, oltre a un'istruzione che comunque rende liberi, anche un'educazione che renda possibile vivere in questo mondo.

L'educatore, a differenza di quello che è il modello dominante, deve porsi dal punto di vista dell'ascolto, fatto di tenacia, pazienza nel voler costruire una convivenza pacifica, mettendosi chiaramente in contrasto con un modo di comunicare distruttivo, legato agli stereotipi e ai pregiudizi.²⁴

I conflitti non devono indurre inevitabilmente all'annientamento dell'altro ma spesso portano nuove idee, perché da due posizioni diverse può nascere una terza positiva per entrambe, realizzando dei compromessi, delle contaminazioni, creando una rete di supporto, un sostegno diffuso attraverso lo scambio di competenze.

Il modello inclusivo è strettamente collegato al modello ecosistemico e antropologico. Il modello ecosistemico si concentra sull'adattamento tra individuo e ambiente; un individuo non può essere completamente compreso se non si considerano le influenze dei diversi sistemi più ampi: dalla famiglia, alla scuola, alla comunità, alla natura. Il riferimento è a Urie Bronfenbrenner,²⁵ che ci permette di comprendere l'impatto dei fattori sociali su quelli psicologici e personali (che tendiamo a pensare come non influenzabili o a sé stanti).

Il modello ecologico o ecosistemico è volto a realizzare una prospettiva di studio delle relazioni umane di tipo circolare e alla trasformazione attraverso esperimenti finalizzati non tanto alla verifica di ipotesi, quanto piuttosto alla scoperta delle opportunità presenti nell'ambiente e della notevole capacità degli

²³ Jerome Bruner ha ipotizzato che nella propria attività didattica gli insegnanti sono guidati da una «pedagogia popolare», «teoria ingenua», che possiamo ritrovare nei discorsi educativi informali, ed è intesa come insieme di «teorie ingenua» sulla mente del bambino. Questo porta a pensare come le teorie pedagogiche a fatica orientano veramente la pratica quotidiana.

²⁴ B.M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino, 2006.

²⁵ U. Bronfenbrenner, *Rendere umani gli Esseri Umani*, Trento, Erickson, 2010.

esseri umani di rispondere in modo costruttivo e progressivo alle modificazioni introdotte.

Questo modello si collega poi al modello antropologico,²⁶ perché ci offre uno sguardo diverso sull'uomo — l'uomo in relazione al mondo —, e al modello olistico,²⁷ in opposizione al riduzionismo. Significa richiamare la connessione strettissima tra le persone, i contesti, i sistemi di cui sono parte. Per questo la consapevolezza che si apre è quella di accogliere le vulnerabilità e di rendere il sistema di cura una tensione educativa per andare oltre, perché solo una scuola centrata sulla persona e sull'umanità può riportare alla realtà. Cioè al riconoscimento fra le persone e al sentirci presenti nel mondo.

Conclusioni

Le nuove competenze si riferiscono alla necessità che, nel profilo professionale di educatore dei servizi educativi per la prima infanzia, vi sia un chiaro ed esplicito riferimento alla prospettiva inclusiva e che questa non sia lasciata unicamente agli insegnanti specializzati per il sostegno. Significa che l'educatore deve avere conoscenze di base che comprendano la prospettiva inclusiva, avendo chiaro che nella prospettiva inclusiva non sono compresi solo i bambini con disabilità certificati.

Per uscire da un modello culturale orientato alla disgiunzione e all'individualismo,²⁸ una competenza aperta e dialogica dell'educatore racchiude il senso di creare un sistema inte-

rattivo, facilitante le differenze, di reciprocità, di rete, dove la delega agli specialisti è una delega con ritorno.²⁹ Le nuove competenze per l'educatore si creano nello scambio, nel dialogo, nell'ascolto attivo,³⁰ nella sospensione del proprio dialogo interiore, per porsi in ascolto dei bisogni, delle risorse, e per creare un nuovo senso di appartenenza comune di sicurezza, di fiducia e di attivazione di processi di resilienza.

Le persone abili non devono perdere di vista la loro essenziale vulnerabilità, in quanto questo impedisce loro di sviluppare una conoscenza profonda di se stesse: se non ci addentriamo nella sofferenza, nelle nostre vulnerabilità naturali, nella resilienza che riusciamo ad attivare davanti alle prove che la vita ci offre, diventa difficile realizzare pienamente la nostra individualità, i nostri talenti.

L'interdisciplinarietà che si prospetta è tra diritto, pedagogia speciale, pedagogia normale e psicologia e la delega agli specialisti deve essere una delega con ritorno a supporto della didattica e delle nuove prassi educative sperimentali. La responsabilità, in risposta a qualsiasi disagio o differenza, si realizza attivando un contesto competente, sinergico, dove le vulnerabilità vengono ascoltate e accolte, perché solo in questo modo si attua il principio dell'educabilità³¹ e si rende possibile anche quello che non sembrava possibile.

²⁶ Il modello antropologico è in opposizione al modello antropocentrico che vede l'uomo al centro del mondo, invece che l'uomo in relazione con il mondo.

²⁷ *Olos* in greco significa «tutto». Il modello olistico offre un approccio globale al benessere della persona.

²⁸ M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb, 2009.

²⁹ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti (disabili inclusi)*, capitolo terzo, «L'ossimoro della delega paradossale», Trento, Erickson, 2006.

³⁰ L'ascolto attivo si riferisce a una tecnica di ascolto elaborata dallo psicologo Carl Rogers, fondatore della «terapia centrata sulla persona».

³¹ Il principio dell'educabilità è indissociabile dal principio di previsione positiva e dal principio di libertà, in quanto senza libertà l'educazione diventa addestramento e non apprendimento cognitivo orientato alla rielaborazione del sapere.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U. (2010), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Contini M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb.
- Contini M., Fabbri M. e Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Colombo G., Cocever E. e Bianchi L. (2004), *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Roma, Carocci.
- Fabbri M. (2006), *I giorni del cambiamento. Imprinting, plasticità cerebrale e ristrutturazione dell'esperienza formativa*. In M. Contini, M. Fabbri e P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpi-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Macinai E. (2008), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, ETS.
- Malaguti E. (2008), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson.
- Mazzara B.M. (2006), *Stereotipi e pregiudizi. Accettare luoghi comuni, conoscenze non verificate, giudizi preconfezionati: un'economia della mente che diventa un'avarizia del cuore*, Bologna, il Mulino.
- Moscato M.T. (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- Poggi A. (2007), *Istruzione, formazione e servizi alla persona. Tra regioni e comunità nazionale*, Torino, Giappichelli.
- World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health / ICF*, Geneva, World Health Organization, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

Summary

A brief legislative overview of school integration and the birth of the childhood nursery opens the way to a consideration concerning the rights of all children to receive an inclusive education. Today, working for an inclusive education means accepting the differences, not only providing resilience-oriented interdisciplinary and multifactorial resources, but also questioning the cultural reference models and the implicit theories underlying the day-to-day actions.