

# Pedagogia dell'inclusione e pratiche laboratoriali per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria

cantiere  
aperto

Angelo Lascioli

Professore associato di Pedagogia Speciale e dell'Inclusione, Università degli Studi di Verona

Paola Battistella

Tutor Coordinatore per la Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Verona

Mariagrazia Paglialunga<sup>1</sup>

Tutor Coordinatore per la Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Verona

## Sommario

L'articolo propone un percorso laboratoriale, complementare al corso di Pedagogia dell'inclusione, che è stato offerto agli studenti iscritti al III anno del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, con sede a Verona. Il laboratorio di Pedagogia dell'inclusione è stato progettato dal docente referente come percorso suddiviso nelle seguenti tre fasi: imparare a pensare l'inclusione, imparare a pensare l'inclusione nella scuola dell'infanzia e imparare a pensare l'inclusione nella scuola primaria.

Gli studenti di Scienze della Formazione Primaria, guidati dai docenti che hanno condotto il laboratorio, hanno potuto fare un'esperienza di tipo pratico-riflessivo sul valore della Pedagogia dell'inclusione come sapere che può dare qualità e orientamento di senso alla professione di insegnante di scuola dell'infanzia e di scuola primaria.

## Parole chiave

Pedagogia inclusione, scuola primaria, scuola dell'infanzia, laboratorio.

<sup>1</sup> Angelo Lascioli ha scritto l'Introduzione e il paragrafo dal titolo «Imparare a “pensare l'inclusione”»; Paola Battistella ha scritto il paragrafo «Imparare a “pensare l'inclusione” nella scuola dell'infanzia»; Mariagrazia Paglialunga ha scritto il paragrafo «Imparare a “pensare l'inclusione” nella scuola primaria».

## Introduzione

L'inclusione, in base ai *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva* (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2009), è questione che riguarda tutti gli studenti, che a seguito del fallimento del sistema scuola rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche. Il baricentro del problema è volutamente spostato sulle responsabilità del «sistema scuola» piuttosto che sulle difficoltà degli alunni/studenti. Come osserva Dovigo nella prefazione all'edizione italiana del *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth e Ainscow, 2014), nella logica dell'inclusione «non è l'alunno a essere inadatto alla scuola, alle sue richieste, ai suoi ritmi, ma il contrario» (Dovigo, 2014, p. 20). La modalità pratica con cui questa logica si traduce in una Pedagogia dell'inclusione è tracciata nel Trattato di Salamanca (UNESCO, 1994), nell'invito rivolto ai sistemi educativi a sviluppare una pedagogia che risulti centrata sul singolo alunno (*child-centred pedagogy*), rispondendo in modo flessibile alle esigenze di ciascuno. La didattica inclusiva, osserva Bocci, richiede pertanto un distanziamento epistemologico dai criteri di insegnamento-apprendimento tipici della didattica tradizionale (d'Alonzo, Bocci e Pinnelli, 2015). In base alle Linee Guida dell'UNESCO (2009), una scuola assume una prospettiva inclusiva quando si organizza e si attrezza per raggiungere tutti gli studenti.

L'opzione inclusiva non è interpretata correttamente quando comporta di dover abbassare la qualità complessiva dell'offerta formativa, come pure di dover rinunciare a perseguire l'eccellenza. Infatti, come specificato nel rapporto dal titolo *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva* (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014), l'inclusione è

efficace se risulta vantaggiosa per l'insieme dei discenti. Quando l'inclusione funziona, si può affermare che anche la scuola sta funzionando bene (Kyriazopoulou e Weber, 2009).

L'inclusione, inoltre, è questione che non è riducibile a un problema di nuove competenze per gli insegnanti o di nuove risorse per la scuola: dalle ricerche emerge che la scuola inclusiva nasce da un processo di riconversione e di riorganizzazione di competenze e risorse — in molti casi già presenti — per farne un miglior uso e rispondere così alle necessità educative di tutti gli studenti (Florian e Linklater, 2010). Per gli insegnanti, quindi, la Pedagogia dell'inclusione rappresenta una sfida che, come osserva il filosofo Ricoeur (1993), non consiste nel riuscire a *pensare di più*, ma nel riuscire a *pensare altrimenti*.

In linea con il documento dal titolo *Profilo dei Docenti Inclusivi* (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2012), dal quale emerge il valore centrale del pensiero riflessivo nella formazione del docente inclusivo, il laboratorio qui proposto intende esplorare uno dei possibili contributi che la Pedagogia dell'inclusione può dare nella costruzione della forma mentis inclusiva del docente, andando a operare su quelle che Mortari (2015) chiama «posture dell'esserci»: «[...] non sono azioni precise che chi ha cura manifesta concretamente nella relazione con l'altro, ma sono come l'al-di-qua dell'azione e costituiscono l'*humus* generativo che prepara l'azione di cura» (pp. 115-116). Da qui anche la ragione del titolo di questo laboratorio, «Imparare a pensare l'inclusione», il cui obiettivo è di favorire nei futuri insegnanti il guadagno degli atteggiamenti interiori (non solo di pensiero) generatori di una didattica inclusiva, il cui nucleo portante, come osserva d'Alonzo, consiste «nell'aiutare gli insegnanti a vivere

il concetto di inclusione come asse portante del proprio agire educativo» (d'Alonzo, Bocci e Pinnelli, p. 18).

## Imparare a «pensare l'inclusione»

### Insegnare ai futuri docenti l'importanza di «dire l'inclusione»

Ci sono dimensioni esistenziali che, seppur vissute intensamente da coloro che le sperimentano, quando non vengono nominate rischiano di giacere nella coscienza senza una precisa forma. Infatti, dare un nome a ciò che si vive è il primo passo non solo per poterlo raccontare, ma anche per dargli forme di consapevolezza più elevate: «Il linguaggio verbale consente la trasformazione delle funzioni prelinguistiche (attenzione reattiva, apprendimento associativo e intelligenza senso-motoria) in funzioni psichiche superiori (attenzione focalizzata, memoria intenzionale e pensiero simbolico) influenzando anche gli schemi che ordinano le nostre esperienze non linguistiche» (Belacchi, 2011, p. 299). Sono solo i vissuti che la coscienza coglie con un certo grado di chiarezza quelli che divengono oggetto di riflessione. Con la consapevolezza e la riflessione poi, sempre grazie al linguaggio, i vissuti della coscienza possono essere narrati e condivisi; se tutto ciò non avviene, ossia se qualcosa di questo processo non funziona, è forte il rischio che i vissuti soggettivi siano nel tempo rimossi o giacciono come ombre nella coscienza.

Un esempio straordinario di come può operare questo fenomeno ci viene dal racconto che Primo Levi fa nell'opera *I sommersi e i salvati* (Levi, 1986), quando denuncia al lettore il fatto che non tutto del campo di sterminio nazista è stato raccontato da chi lo ha vissuto. In particolare, osserva Levi, è mancata la narrazione di quei vissuti

derivanti dall'incontro tra opposti quando, nella convivenza, c'è stato il contatto tra il «bianco» delle vittime e il «nero» dei carnefici, e si è generata quella forma di *contaminazione* a cui l'autore ha dato il nome di «zona grigia». Per Levi stesso il vissuto soggettivo della «zona grigia» è rimasto inespresso e incompreso durante l'esperienza del campo di concentramento, perché molto doloroso ma anche perché complesso, e non facilmente riconducibile a semplificazioni concettuali. Un vissuto soggettivo, quello della «zona grigia», così importante che, per il fatto di essere rimasto a lungo senza un nome e una narrazione, può avere impedito a coloro che hanno raccontato la propria esperienza di internati, di averla compresa fino in fondo, e di farla comprendere completamente anche agli altri. Ecco cosa dice Levi in proposito: «Siamo stati capaci, noi reduci, di comprendere e far comprendere la nostra esperienza?» (ibidem, p. 24).

C'è da chiedersi come mai sia così importante la «zona grigia» per Levi e, per estensione, come mai soffermarsi su questo concetto sia così importante anche per «dire l'inclusione». Con il termine «zona grigia» Levi riesce a dare un nome a una dimensione dell'incontro con l'altro diverso da sé che non ha la forma né della contrapposizione né dell'omologazione. La «zona grigia», infatti, riguarda ciò che avviene nella terra di mezzo degli opposti, nel punto in cui gli estremi entrano in contatto e, pur nella loro diversità, paradossalmente finiscono per incontrarsi. Ma tale punto di contatto tra opposti è anche luogo di ambiguità, di compromessi e di profonda crisi (d'identità, di valori, di senso); motivo per cui non solo è taciuto ma anche innominato.

È sempre Levi che ce ne spiega la ragione: «Non era semplice la rete dei rapporti umani all'interno dei lager: non era riducibile ai due blocchi delle vittime e dei persecutori.

In chi legge (o scrive) oggi la storia dei lager è evidente la tendenza, anzi il bisogno, di dividere il male dal bene, di poter parteggiare: qui i giusti, là i reprobri. Soprattutto i giovani chiedono chiarezza, il taglio netto; essendo scarsa la loro esperienza del mondo, essi non amano l'ambiguità» (ibidem, p. 25).

Dare un nome a questa ambiguità, come ha fatto Levi con il termine «zona grigia», serve non solo per gettare ulteriore luce su ciò che è avvenuto nei campi di sterminio, ma anche per far capire la complessità di cui è intrisa la relazione tra soggetti che entrano in contatto nonostante le loro più o meno evidenti *diversità*, e questo è utile sia per narrare ad altri un'esperienza che è presente nella propria soggettività e che fatica a uscire per le ragioni ben spiegate da Levi, sia per favorire quel processo di autocomprensione del sé vissuto, senza il quale una parte di se stessi rischia di rimanere esclusa allo sguardo della propria coscienza.

La «zona grigia», quindi, assume il ruolo di categoria del pensiero che è utile per dare forma e interpretare i risvolti interni alle soggettività che convivono forzatamente con individui percepiti diversi, se non addirittura opposti. La «zona grigia», infatti, è ciò che si crea per una sovrapposizione intersoggettiva conseguente a una vicinanza forzata — una sorta di esproprio intersoggettivo — che nel campo di sterminio ha raggiunto livelli di violenza e crudeltà senza precedenti, ma che rischia di verificarsi ogni qualvolta l'incontro tra le *diversità* non lascia spazio a una rielaborazione personale e intersoggettiva dell'esperienza. Se invece l'incontro con l'altro da sé — percepito diverso — viene mediato da significati e pensieri positivi, anziché generarsi le cosiddette «zone grigie» si possono creare spazi di reciproca inclusione.

Ciò che bisogna evitare nella scuola è che l'incontro tra le normali diversità, che

caratterizzano ordinariamente le classi scolastiche, generi nuove forme di «zone grigie». Per tale ragione, è necessario che gli insegnanti imparino a «dire e far dire» l'inclusione, ossia divengano consapevoli che se l'esperienza dell'incontro tra diversità non viene mentalizzata attraverso il lungo lavoro della narrazione e della ricerca del senso, è forte il rischio che da tale incontro non nasca nulla che possa dirsi educativo. L'inclusione — da un punto di vista pedagogico — non è il semplice effetto della convivenza tra diversi, ma un valore educativo e sociale, che per potersi affermare comporta il dovere — da parte degli insegnanti — di assumersi la responsabilità di aiutare gli alunni a dare un nome e un senso ai loro vissuti di contatto con la diversità.

Come si evidenzia dal racconto di Levi, la ricerca dei termini con cui dire e raccontare ciò che avviene quando le soggettività si incontrano sovrapponendosi non è facile. L'inclusione, quindi, inizia proprio quando, singolarmente o in gruppo, ci si sforza di trovare le parole per «dire l'inclusione» portando nelle «zone grigie», in cui tra diversi ci si incontra, la luce delle parole che esprimono le emozioni e i sentimenti (di paura, rabbia, sospetto, ma anche di curiosità, felicità e desiderio, ecc.), di cui è fatta questa esperienza.

### **Insegnare ai futuri docenti l'importanza di «narrare l'inclusione»**

Una modalità per aiutare i bambini e le bambine nel difficile compito di trovare un nome alle loro «zone grigie» di contatto/sovrapposizione con il «diverso» è sicuramente la narrazione di racconti che parlano loro di questa realtà. Nel laboratorio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, dopo aver analizzato con gli studenti alcuni brani tratti dal testo di Primo Levi sono state proposte due diverse esperienze

di narrazione dell'inclusione: la prima consistente in un esercizio finalizzato a stimolare la loro capacità narrativa; la seconda, nella lettura e nel commento di una fiaba utile per narrare l'inclusione.

*Prima esperienza: l'inclusione come narrazione creativa*

L'esperienza è consistita nel chiedere a ogni studente di inventarsi una storia (non importa di che tipo, purché con un senso), utilizzando parole che contenessero almeno una volta tutte le lettere dell'alfabeto (figura 1).



Fig. 1 Prospetto con le lettere dell'alfabeto utilizzato nel progetto.

Sono nati così tantissimi racconti, anche molto simpatici. Qui di seguito riporto alcune riflessioni espresse dagli studenti a seguito dell'esperienza:

- *Riflessioni di tipo metodologico sull'inclusione.* Gli studenti si sono confrontati sul metodo da loro adottato per pervenire alla stesura della narrazione. Sono state comparate due differenti metodologie: una consistente nel trovare prima le parole che contenessero le lettere meno usuali nella lingua italiana (ad esempio, X o Y), per poi costruire attorno a esse un racconto, l'altra nel pensare prima a un racconto che potesse prestarsi ad accogliere tutte le lettere dell'alfabeto, scriverlo e, in un secondo momento, nel verificare quali lettere risultassero mancanti; a questo punto, dopo aver individuato le parole con le lettere mancanti e funzionali al racconto, si è provveduto a inserirle nella trama.
- *Riflessioni di tipo didattico sull'inclusione.* Gli studenti hanno rilevato che esistono similitudini tra lettere e alunni, parole e relazioni, racconti e classi; infatti, così come avviene per le lettere, allo stesso modo vi sono alunni con cui è più facile costruire parole e discorsi, mentre con altri il compito risulta assai più arduo. Tuttavia, come è emerso dai racconti inventati dagli studenti, la presenza di lettere difficili/inusuali costringe il narratore a innovare il proprio discorso, talvolta ottenendo risultati assai interessanti e pregevoli. Gli studenti hanno osservato inoltre che non sono solo le lettere «difficili» (esempio, X, Y, K, ecc.) a porre un problema d'inclusione, ma anche quelle facili/più comuni (esempio, A, E, I, ecc.). Infatti, tanto quanto è faticoso inserire una parola che contiene una lettera inusuale dentro un racconto di senso compiuto (il rischio, in questo caso, è di non riuscire a mantenere la coerenza della trama già scritta), può risultare altrettanto difficile evitare che alcune lettere siano ignorate solo perché estremamente versatili e comuni (con il rischio, in questo

caso, di non riconoscerne il valore proprio perché facilmente adattabili a qualsiasi tipo di discorso).

- *Riflessioni sul ruolo dell'insegnante nel costruire l'inclusione.* Il confronto con il compito di trovare per ogni lettera dell'alfabeto una parola dentro un discorso di senso compiuto è servito per riflettere sul ruolo dell'insegnante come colui/colei che con la propria azione ha il compito di dare a ogni alunno nella classe una specifica attenzione, anche quando si tratta di alunni «difficili» o «trasparenti». Lo stesso è infatti avvenuto nel gioco sperimentato in cui sono state impiegate metodologie differenti per dare senso a una presenza «difficile». Ciò che bisogna evitare, ai fini dell'inclusione, è costruire discorsi separati, ad esempio: uno per le lettere «facili» e l'altro per le lettere «difficili». La sfida consiste nel trovare per ogni classe la «narrazione» che consenta a tutti di avere non solo un proprio posto in mezzo agli altri, ma anche un proprio senso. L'insegnante inclusivo è colui che affronta questo compito come parte fondamentale della propria azione didattica e educativa.

*Seconda esperienza: l'utilizzo della fiaba come sfondo integratore di pensieri e relazioni inclusive*

Agli studenti è stata presentata una fiaba dal titolo *Titequà e Titelà* (Carollo, 2005) in cui l'autore, Pino Carollo, racconta di un villaggio in cui c'era un mago che quando nascevano dei bambini, prima li metteva in un cappello e poi li lanciava tutti quanti in alto, per poi riprenderli con un salto, sani e salvi al volo. A seconda di come bimbi e bambine agitavano le gambine, di come piangevano o ridevano, il mago diceva: – Titequà o titelà. Chi piange... di qua, chi ride... di là. Ben di-

visi, in bell'ordine, senza far confusione. La gente era abituata. Fino al giorno in cui però al mago viene presentata una bambina che non piange e non ride.

Nella fiaba, quindi, si racconta dell'esistenza di una realtà che si trova tra due opposti: la bambina che non piange e non ride è sia l'effetto di una sovrapposizione tra opposti (come la «zona grigia» di cui parla Levi), sia una realtà con cui è necessario imparare a convivere e che interpella una comunità. La fiaba, con un linguaggio comprensibile ai bambini, pone loro un problema ma, nel contempo, offre una trama già data, all'interno della quale è possibile trovare parole e significati per dire e pensare la soluzione. Agli studenti è stata spiegata l'importanza di «raccontare l'inclusione» ai/lle bambini/e con le fiabe, perché il linguaggio della fiaba è vicino al loro modo di pensare e li aiuta a dare un nome ai loro incontri con ciò che avvertono opposto o diverso, e alle emozioni che ne seguono.

Nell'analisi della fiaba utilizzata nel laboratorio, gli studenti hanno individuato un linguaggio che può aiutare i bambini a intercettare sia qualcosa di esterno a loro (la presenza tra loro di chi non si comporta come gli altri), ma anche qualcosa di interno a se stessi (in ogni bambino ci sono momenti in cui «né si ride né si piange»).

La scoperta di questa doppia esistenza, esterna e interna, e la possibilità di darle un nome e di raccontarla, è proprio ciò che può aiutare i bambini a dire e pensare l'esperienza dell'inclusione. Gli studenti hanno potuto verificare che il linguaggio e la trama della fiaba pongono, a livello dei bambini, domande che possono aiutarli in tale compito. Ma per raggiungere questo obiettivo è indispensabile la mediazione didattica-educativa dell'insegnante, la sua guida. L'insegnante può ad esempio utilizzare la fiaba come «sfondo integratore» (Lascio-

li, Grison e Morbioli, 2013) di un percorso didattico mirato a dar voce all'esperienza dei bambini. Perché, come osserva Mazzoni (2009), chiedere ai bambini di esprimere il senso dei propri vissuti sull'esperienza significa consentire loro di dare voce a quei pensieri che si strutturano quando entrano in relazione con il mondo.

Gli studenti che hanno partecipato al laboratorio hanno così avuto modo di riflettere anche su questa possibilità. L'esercizio ha richiesto loro un notevole sforzo di analisi del testo, sia per adattarne i contenuti ai bambini, sia per immaginarne una possibile contestualizzazione didattica. Dal lavoro di gruppo sono emerse alcune interessanti considerazioni, che qui riporto solo in parte:

L'inclusione è un processo in cui l'insegnante aiuta gli alunni a diventare attori attivi e non fruitori passivi dell'esperienza. Per questo bisognerebbe pensare a progetti fuori dagli schemi, che siano in grado di colmare la «zona grigia», infatti l'inclusione non si può pensare in termini di dicotomie, ovvero solo bianco o nero, ma bisognerebbe aiutare i bambini a sviluppare un pensiero adatto e favorevole ad attuare un processo di inclusione. (Studente M.B.)

È necessario porre da subito le basi per comprendere il significato dell'inclusione offrendo ai bambini adeguati alfabeti che non portino a classificare l'esperienza entro categorie di opposti ma che li aiutino a comprendere le molteplici sfumature della complessa realtà della classe. (Studente B.A.)

Questa parte di laboratorio, soprattutto attraverso l'elaborazione di un'attività didattica con la fiaba proposta, mi ha permesso di capire che nelle scuole viene spesso utilizzata la parola «inclusione» in maniera astratta, senza trasmetterla ai bambini l'idea, rendendoli fruitori passivi. (Studente M.L.)

Bisogna stare attenti a etichettare i nostri alunni e a inserirli in categorie predefinite, perché farlo sarebbe come negare che siamo «tutti uguali e tutti diversi». Inoltre abbiamo focalizzato l'attenzione sul

fatto che un insegnante non può limitarsi a praticare l'inclusione, ma deve anche sensibilizzare i bambini a essere inclusivi a loro volta. (Studente V.M.)

### **Insegnare ai futuri insegnanti il valore del «pensare inclusivo»**

Vi sono modi di pensare alla realtà e a se stessi che sono escludenti. È difficile, in questi casi, riuscire a dare voce a quelle realtà e/o dimensioni di noi stessi che si sviluppano dal contatto tra gli opposti o negli interstizi delle sovrapposizioni.

Il rischio è di ignorarle o di non considerarle affatto anche quando se ne intuisca l'esistenza. Per fare inclusione, però, è necessario far nascere la capacità di pensare in forme inclusive. Il primo passo in questa direzione è quello di favorire la consapevolezza che nemmeno noi siamo completamente comprensibili a noi stessi senza il pensiero dell'inclusione. Il pensiero inclusivo aiuta anche a evitare che qualcosa di noi stessi resti a noi escluso.

Pensare l'inclusione, da un punto di vista logico, significa attrezzarsi cognitivamente per affrontare la sfida di riuscire a pensare insieme ciò che all'apparenza risulta inconciliabile. Ma per arrivare a pensare inclusivamente è necessario uno sforzo di tipo riflessivo, consistente nel provare a immaginare nuovi scenari dentro i quali far apparire possibilità e vantaggi del far stare assieme ciò che a una prima impressione sembra non poter stare assieme.

Tale processo risulta efficace se sono proprio i protagonisti dell'inclusione, ossia coloro che sono chiamati a vivere assieme nonostante le loro evidenti differenze, che compiono lo sforzo di «pensarsi inclusivamente». Per ottenere tale coinvolgimento, si ribadisce, è necessaria la guida dell'insegnante che, però, deve essere preparato egli stesso a «pensare inclusivamente». Ciò

significa, come osserva Dovigo, aiutarlo a dotarsi di un nuovo linguaggio «sostituendo un consolidato apparato terminologico che favorisce l'esclusione con un nuovo vocabolario che ci consenta di realizzare una scuola realmente inclusiva» (Dovigo, 2014, p. 19). Come pure riuscire a definire una mentalità idonea a sviluppare quelle pratiche (di collaborazione e di lavoro di squadra) su cui si reggono le buone prassi d'inclusione (Ainscow e Miles, 2008).

Con il laboratorio di Pedagogia dell'inclusione si è proprio cercato di rispondere a questa esigenza, sforzandosi di individuare possibili strategie didattiche/educative per la formazione degli insegnanti. L'esperienza formativa è stata oggetto anche di riflessione da parte degli studenti che vi hanno partecipato, da cui sono emerse interessanti considerazioni che — al di là di quanto sperimentato nel laboratorio di Pedagogia dell'inclusione di Verona — possono servire anche ad altri docenti e formatori per approfondire ulteriormente l'argomento.

Ciò che è cambiato in me grazie alla frequenza di questo laboratorio ha a che fare con l'idea di inclusione, in particolare ho capito l'importanza della creazione di un vocabolario interno relativo a essa, indispensabile per realizzarla e fare in modo che anche gli alunni la vivano attivamente e non la subiscano in modo passivo. (Studente B.M.)

A scuola, non è solo l'insegnante a fare inclusione, ma anche i bambini stessi vanno abilitati a una modalità di pensiero e incontro inclusiva. Molteplici sono le possibilità: cambiamento del setting, un approccio flessibile e adattativo che si modifica strada facendo, focus sul singolo bambino, strategia per sfondi integratori, in cui mi avvalgo dell'uso di favole e sfondi di senso. (Studente F.M.)

È necessario dunque educare il pensiero dei bambini e dotarli delle categorie per pensare l'inclusione: solo così avranno poi i mezzi per metterla in pratica. Le strategie per praticare un tale percorso educativo hanno alla base l'idea che non

si debba pensare per categorie oppositive (bravo/cattivo, bello/brutto, promosso/bocciato...), ma che esista il concetto di «zona grigia» a partire dal quale possono emergere tantissimi altri pensieri. (Studente E.G.)

## **Imparare a «pensare l'inclusione» nella scuola dell'infanzia**

### **Aiutare i futuri insegnanti a «progettare l'inclusione» nella scuola dell'infanzia**

*Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco.*

Confucio

L'idea di realizzare un laboratorio per futuri professionisti dell'educazione nella scuola dell'infanzia si fonda sulla convinzione — suffragata dall'esperienza — che un atteggiamento inclusivo non si insegna, ma si respira e si attiva attraverso le buone pratiche, partendo fin dalla scuola dell'infanzia e dalla famiglia. Rileggendo le Indicazioni per il Curricolo nelle quali si fa riferimento alle attività di laboratorio per sperimentare strategie inclusive ho pensato e ideato un percorso fattibile in laboratorio con gli studenti che potesse essere riproposto nella scuola dell'infanzia.

Nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, in «L'ambiente di apprendimento» si legge: «Il curricolo della scuola dell'infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nell'intersezione, negli spazi esterni e nel laboratorio, negli ambienti di vita comune, ma si esplica nella equilibrata interazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento dove le stesse routine svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata» (Annali della Pubblica Istruzione, 2012, p. 23).



Le attività didattiche per una pedagogia inclusiva non sono realizzabili solo in determinati momenti della giornata scolastica e tantomeno sono insegnabili: occorre invece creare occasioni di vita inclusiva utilizzando i linguaggi propri per un apprendimento che avvenga attraverso l'azione, l'esplorazione e il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte e la dimensione ludica, perché questa è la forma tipica di relazione e di conoscenza per un bambino/a dai tre ai sei anni. Tutti i campi di esperienza hanno come elemento fondamentale il *laboratorio*, inteso sia come luogo fisico (aula, o altro spazio specificamente attrezzato) sia come momento in cui l'alunno è attivo, agisce in prima persona e controlla le azioni che mette in atto, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a confrontarsi con i compagni, negozia e costruisce significati interindividuali, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive. La proposta è stata di un laboratorio di adulti che può diventare laboratorio per bambini/e della scuola dell'infanzia. Ma come organizzarlo?

## Metodologia

Il metodo adottato nel laboratorio per i futuri docenti è lo stesso che può essere attuato in una sezione della scuola dell'infanzia e rispetta i principi della *pedagogia inclusiva*.

Si parte con attività che focalizzano il tema dell'identità personale per arrivare al riconoscimento delle identità di un gruppo, passando attraverso la progettazione di un piano che vede le routine come filo conduttore e un personaggio fantastico (Ap-Apetta) che si presenta ogni giorno per portare messaggi inclusivi e di riflessione sulle nostre differenze individuali.

L'organizzazione del gruppo dei 26 studenti ha previsto la strutturazione in sottogruppi, secondo le linee guida del *Learning Together*

(Lamberti, 2006), dove ciascun nucleo ha dato il suo contributo per le attività di laboratorio e la costruzione dei materiali utili all'esperienza (cartellone della conta, costruzione di tante Ap-Apette in motoretta, identificazione dei messaggi, stesura del progetto), per una durata di dodici ore.

L'attività svolta in laboratorio è stata pensata per poter essere riproposta dagli studenti ai/alle bambini/e della scuola dell'infanzia quando entreranno nel ruolo di docenti e fin dai primi giorni di frequenza dei/le bambini/e, indipendentemente dall'età, perché l'accoglienza e l'inclusione non hanno età, ma sono costrutti mentali che si formano attraverso le esperienze positive di riconoscimento del valore del sé e dell'altro, come appartenenti a una determinata realtà.

Di seguito la descrizione degli step che hanno portato alla realizzazione del laboratorio.

*Step 1.* Un gruppo è stato coinvolto nella realizzazione di «Ap-Apetta in motoretta». Una volta ritrovati in aula di laboratorio gli studenti hanno utilizzato materiale di cancelleria per realizzare le Ap-Apette in motoretta. In concreto, ad ogni studente è stata data la consegna di costruire una propria motoretta, che servirà per rappresentare il viaggio di ogni bambino/a dalla propria abitazione alla scuola dell'infanzia. Ogni Ap-Apetta, poi, avrà la caratteristica di trasportare la fotografia del/la bambino/a (figura 2).

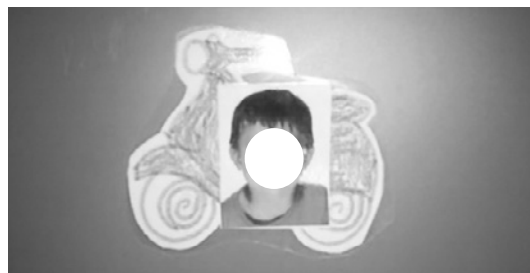


Fig. 2 «Ap-Apetta in motoretta personalizzata».

Durante il laboratorio, non sono state utilizzate le fotografie degli studenti, ma le fototessere di altri/e bambini/e (in ogni scuola d'infanzia i/e bambini/e portano la loro fotografia nei primi giorni di scuola, utilizzata poi come contrassegno degli spazi personali, esempio: armadio, ripiano delle cose personali, cassetto personale, ecc.). Ogni studente del laboratorio ha disegnato la propria motoretta, incollandoci sopra una fotografia. Il passaggio successivo è stato il ritaglio e la plastificazione dell'Ap-Apetta.

La costruzione e realizzazione di Ap-Apetta può essere momento di scoperta e riflessione sul sé personale e sul sé degli altri. Le Ap-Apette, infatti, rappresentano sia il sé personale che il sé dell'altro e sono momento di consapevolezza del fatto che siamo tutti diversi in quanto portatori di tratti diversi ma siamo anche tutti simili: ognuno si sposta con la propria motoretta per andare a scuola ogni giorno. Lo spostamento fantastico delle motorette sarà poi effettuato attraverso il cartellone (step 2). Costruire l'Ap-Apetta e muoverla sul cartellone comporta per i bambini/e la messa in atto di competenze fino motorie, linguistiche e matematiche. Questi aspetti sono molto presenti nei campi di esperienza.

*Step 2.* L'esperienza proposta al secondo gruppo è stata di realizzare il cartellone dell'accoglienza delle «Ap-Apette in motoretta» (figura 3). Anche qui il linguaggio utilizzato è stato di tipo grafico pittorico. La scuola è il luogo di riferimento e di arrivo per tutti al mattino. Le case sono il punto di partenza di ciascuno. I bambini abitano in case diverse ma tutte appartengono a un territorio abbastanza circoscritto. Gli studenti disegnano case diverse a seconda della loro realtà e una scuola comune sul cartellone. La stessa procedura potrà essere svolta a inizio anno scolastico nelle singole sezioni con i bambini. Le strade collegano le case alla scuola. Ogni

mattina i bambini, possono far percorrere la strada da casa a scuola alla propria «Apetta in motoretta» e segnarsi quindi la presenza.

Una prima riflessione che si può fare con i bambini e che si è fatta con gli studenti è la seguente: abitiamo in case diverse, siamo diversi sopra alle motorette, ma apparteniamo ad un gruppo sociale unico. Ciascuno è importante per sé e per gli altri.



*Fig. 3* Il cartellone dell'accoglienza di «Ap-Apetta in motoretta».

In plenaria ogni studente ha percorso la propria strada con la motoretta per andare a scuola e per tornare a casa, simulazione di quanto si può fare a scuola con i bambini/e ogni mattina. Diventa un appello vero e proprio, routinario e coinvolgente. L'inclusione di tutte le «Ap-Apette in motoretta» con la foto di ciascuno, rimanda a un grande significato: siamo tanti, tutti diversi e proveniamo da strade diverse ma tutti ci ritroviamo a scuola per stare assieme. L'esercizio di portare la motoretta da casa alla scuola viene fatto al mattino, al pomeriggio, prima di partire da scuola; la motoretta di ciascuno viene portata verso la propria casa.

Durante l'esercizio, l'assenza di un compagno è percepita dai bambini/e come presenza in altro luogo: la casa personale (figura 4).

La simulazione dell'attività con gli studenti ha avuto grande successo.



Fig. 4 Ogni mattina i bambini portano da casa a scuola «Ap-Apetta in motoretta» seguendo il percorso tracciato nel cartellone.

Uno studente frequentante il laboratorio, descrive così il senso di questo iniziale lavoro di gruppo:

Il lavoro di gruppo svolto in aula ha messo in luce come, calandosi nella realtà della scuola dell'infanzia, in essa sia presente sia l'individualizzazione, nel momento della realizzazione del cartellone con la rappresentazione della scuola, delle case e delle moto, sia, seppur implicitamente, la personalizzazione, poiché viene rispettato ogni singolo bambino, a prescindere dal fatto che egli conosca solamente il tragitto casa-scuola personale, o anche quello del resto dei compagni. (Studente A.P.)

*Step 3.* Il terzo gruppo di studenti si è attivato per individuare le modalità per promuovere i significati dell'inclusione.

Si è realizzato il personaggio di Ap-Apetta, che ogni giorno porta ai/lle bambini/e un messaggio di inclusione. La scuola dell'infanzia è luogo di incontro e come tale ha bisogno di regole che nel rispetto di ciascuna differenza agiscono nel tempo di permanenza dei/lle bambini/e a scuola. A loro sono richieste pertanto specifiche abilità sociali che, se mancanti

o carenti, vanno costruite e/o rinforzate nel tempo scolastico.

Per essere apprese, le abilità sociali hanno bisogno di concretizzarsi attraverso proposte motivanti. Ap-Apetta è un personaggio che di certo può accompagnare i bambini/e nella acquisizione delle abilità sociali funzionali all'inclusione. Stare insieme significa riconoscersi come diversi, ciascuno con le proprie peculiarità, ma tutti insieme dobbiamo pensare a strategie operative di convivenza. Su questi messaggi hanno lavorato gli studenti nel laboratorio, dando vita al personaggio di Ap-Apetta (figura 5), che non solo al mattino va a scuola con la propria motoretta, ma che ogni giorno porta un messaggio ai/lle bambini/e per aiutarli in questo delicato compito.

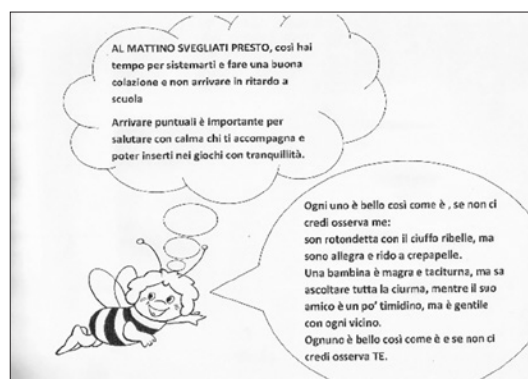


Fig. 5 Ap-Apetta ogni mattina porta a scuola un messaggio riguardante sé e la vita sociale.

Il fatto che ogni giorno Ap-Apetta arrivi con un messaggio dà senso e importanza alla routine, poiché comunica valori e aiuta i bambini a riflettere sulle differenze e somiglianze, nonché sulla presenza di ciascuno. Come afferma Selleri nel testo *La comunicazione in classe*, «il carattere abituale e la familiarità che le routine assumono in un contesto assolvono più funzioni: da un lato rassicurano i partecipanti sull'andamento dell'interazione e all'inclusione di tutti,

perché sono riconoscibili e stabili nel tempo, dall'altro sono un modo per mantenere un controllo indiretto sul livello di partecipazione reciproca, perché consentono di anticipare le mosse dell'interlocutore» (Selleri, 2004, p. 64). Anche il messaggio quotidiano di Ap-Apetta aiuta i bambini a formarsi un'abitudine orientata all'accoglienza, insegnando loro a riflettere su somiglianze e differenze. Le routine hanno anche la funzione di ricordare le «costanti» dell'attività istituzionale, perché presentandosi sempre con le medesime caratteristiche aiutano insegnanti e alunni a costruire la struttura dell'interazione. E ciò è un elemento molto importante se pensiamo al contesto della scuola dell'infanzia. Non è stato facile trovare e ricercare messaggi da proporre a bambini dai tre ai sei anni: messaggi che non veicolino divieti o procedure, ma buoni atteggiamenti per il riconoscimento del sé personale e del sé sociale, nonché per il riconoscimento dell'altro. Questa attività svolta con gli studenti, futuri docenti, soddisfa anche bisogni inclusivi, se pensiamo che quelle appena elencate sono abilità che consentono a chi le possiede di convivere bene con le altre persone e di rispettarle.

*Step 4. Progettazione di una unità di apprendimento per l'inclusione e l'accoglienza di tutti nella scuola dell'infanzia. Ma come dare organizzazione ai prodotti realizzati dagli stessi studenti in una forma condivisa e sistematica? Ci siamo interrogati su questo aspetto nel contesto del laboratorio e la risposta è stata la seguente: stilando un progetto che possa già partire nei primi giorni di scuola dei bambini (tabella 1). La fase dell'accoglienza dei nuovi arrivati, tipica dell'inizio dell'anno scolastico, è infatti un momento estremamente delicato e spesso il tempo impiegato in questa attività può prolungarsi anche per due o tre mesi. All'inizio i bambini hanno bisogno di scoprire l'ambiente e le persone, costruendo progressivamente i*

loro punti di riferimento. La sezione è il posto privilegiato per cominciare a sperimentare la vita di scuola, connotandosi come spazio per dare il benvenuto a tutti, indipendentemente dall'età, dalla provenienza e dalla famiglia. L'inizio di ogni percorso scolastico, sia per i bambini che per gli adulti, è un evento carico di emozioni, di significati, di aspettative e, a volte, di ansie e paure. Ecco che, creando situazioni di avvicinamento sempre più coinvolgenti, anche attraverso la comunicazione non verbale o utilizzando immagini e storie di personaggi come Ap-Apetta, si possono aiutare i/le bambini/e a superare e ad accettare la nuova situazione emotiva e il distacco alle figure parentali. Pertanto, il progetto è un modello di possibile riferimento pensato per la predisposizione di un ambiente strutturale e sociale accogliente, disponibile all'ascolto, al rispetto delle diversità, dei bisogni, dei desideri, dei tempi e degli spazi di ciascuno, così da permettere, all'interno del contesto scuola dell'infanzia, un'organizzazione flessibile degli interventi educativi-didattici (tabella 1).

Uno studente frequentante il laboratorio descrive così il senso di questo iniziale lavoro di gruppo:

Durante il laboratorio ci è stato proposto di progettare un'attività da svolgere nella Scuola dell'Infanzia che tenesse conto dei differenti stili di apprendimento, partendo da una proposta di base per individuare diverse metodologie e attività da attuare per coinvolgere e consentire a tutti i bambini di partecipare ed essere inclusi nelle attività. (Studente M.C.)

## **Imparare a «pensare l'inclusione» nella scuola primaria**

### **Aiutare i futuri insegnanti a «diventare un team inclusivo»**

Nel laboratorio, gli studenti sono stati condotti a entrare nella cosiddetta «zona grigia»

**TABELLA 1**  
**Modello di progettazione per competenze in dotazione al gruppo**

<b>DENOMINAZIONE</b>	Ap-Apetta va alla scuola dell'infanzia in motoretta
<b>PRODOTTI</b>	Realizzazione di: Ap-Apetta; casetta/scuola; lambretta
<b>COMPETENZE CHIAVE EUROPEE E COMPETENZE SPECIFICHE</b>	<p><i>Tutte le competenze. In particolare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Comunicare nella madrelingua (i discorsi e le parole);</li> <li>– Padroneggiare gli strumenti espressivi e lessicali indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari campi di esperienza;</li> <li>– Collocare nello spazio se stessi, oggetti, persone; orientarsi nel tempo o nel quotidiano.</li> </ul> <p><i>Competenze sociali e civiche (il sé e l'altro):</i>  Manifestare il senso dell'identità personale, attraverso l'espressione consapevole delle proprie esigenze e dei propri sentimenti, controllati ed espressi in modo adeguato</p>
<b>ABILITÀ: SENSORIALI</b>	Conoscenze: sé personale e altro da sé
<b>UTENTI DESTINATARI</b>	Bambini di scuola dell'infanzia dai tre ai sei anni
<b>TEMPI</b>	L'intero anno scolastico nella routine del mattino (conta)
<b>EVIDENZE OSSERVABILI</b>	Attivazione dei processi inclusivi e di riconoscimento dell'altro. Identità di gruppo e osservazione di regole di convivenza
<b>ESPERIENZE CHE SI ATTIVANO</b>	Esperienze motorie, riflessive, osservative, identificative, matematiche, linguistiche, sociali
<b>METODOLOGIA</b>	Circle Time
<b>STRUMENTI</b>	Materiale di facile consumo, foto, video
<b>VERIFICA E VALUTAZIONE</b>	Utilizzo di rubriche valutative
<b>DOCUMENTAZIONE</b>	Cartellone con rappresentata la scuola e le case, foto dei bambini
<b>FASI</b>	4 fasi: costruzione cartellone, costruzione Ap-Apetta, scrittura messaggi, attività giornaliera

e a lavorare sulla consapevolezza dei propri vissuti attraverso la riflessione, la narrazione e l'agire inclusivo. Nella scuola primaria «agire» l'inclusione è una prerogativa di tutti gli attori coinvolti nel processo di crescita: alunni, genitori, docenti. Saper fare gruppo diviene il punto di partenza imprescindibile per la propria maturazione e il superamento delle difficoltà formative che inevitabilmente si incontreranno.

Nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, in «L'ambiente di apprendimento» si evidenzia la centralità della relazione: «La

promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo di altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri» (Annali della Pubblica Istruzione, 2012, p. 10). «Pensare», «dire» e «fare» inclusione presuppongono, dunque, la costruzione di una comunità in cui ogni componente possa riconoscersi nelle proprie specificità e ridefinire di volta in volta il proprio modo d'essere nella relazione con sé e l'altro da sé, individuando e attuando «la propria condizione esistenziale, qualunque essa sia» (ibidem).

### *Step 1: il Visual Thinking e il potere della metafora*

Il laboratorio per la scuola primaria si è aperto in modo interattivo e generativo, favorendo fra gli studenti lo sviluppo di un «clima di gruppo» positivo. Per favorire la sintonizzazione tra gli studenti è stato proposto un esercizio di *brainstorming*, finalizzato a esplorare e mappare le conoscenze del gruppo sull'inclusione, destrutturare eventuali stereotipi e modificare e integrare le differenti concezioni. Sono stati proposti i seguenti input: da cosa dipende l'inclusione? Come possiamo implementarla nel contesto del gruppo-classe? Inoltre, attraverso la strategia del Visual Thinking,<sup>2</sup> è stato chiesto agli studenti di pensare un'immagine che richiamasse la loro idea di «gruppo-classe». Ogni gruppo ha elaborato un foglio di lavoro in cui sono state riportate le metafore visive utilizzate dagli studenti (si veda figura 6), ad esempio: «Grembiule», «Molecola», «Squadra», «Rete da pesca», «Formicaio», «File», «Orto».

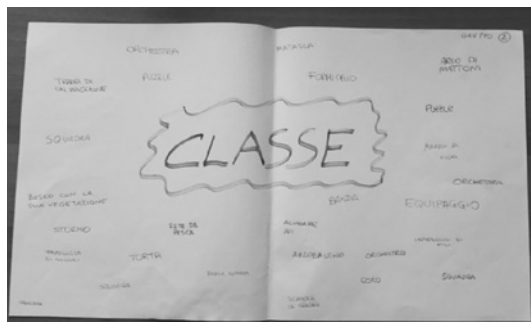


Fig. 6 Metafore visive utilizzate dagli studenti.

Il gruppo si è confrontato sul senso di queste metafore, in particolare la riflessione si è focalizzata su quelli che potrebbero

essere gli assi portanti di un gruppo-classe inclusivo. Il gruppo ha inoltre riflettuto sul significato di ambiente inclusivo, sia riferito al contesto classe che al contesto comunità. La strategia del Visual Thinking può essere utilizzata anche con gli alunni, all'inizio di ogni anno scolastico. È molto importante che i bambini riflettano sul significato di «gruppo» e che elaborino, a livello cognitivo, schemi interpretativi dell'esperienza di gruppo.

### *Step 2: la discussione*

Gli studenti sono stati poi invitati a pensare a situazioni di vita in cui hanno fatto esperienze di uguaglianza e di diversità nel contesto di una relazione di gruppo. Si è aperta una discussione in cui sono stati ripresi i concetti di diversità, uguaglianza e di «zona grigia». In particolare, si è proposto al gruppo di riflettere sul significato di personalizzazione e individualizzazione nel contesto di una didattica inclusiva. Nella discussione gli studenti hanno potuto riflettere sui vissuti esistenziali e psicorelazionali entro i quali si sostanzia una relazione educativa di tipo inclusivo. Nella narrazione e nella discussione gli studenti hanno potuto inoltre confrontarsi come gruppo, sperimentando essi stessi il valore — come pure le difficoltà — della relazione tra *diversi*, superando contrapposizioni e dissonanze al fine di giungere a una definizione comune di significati.

### *Step 3: lo studio di caso*

In questa fase del laboratorio gli studenti sono stati coinvolti in un esercizio di studio di caso, attraverso la lettura e l'analisi di articoli che descrivevano situazioni problematiche di inclusione nel contesto della scuola primaria. Gli articoli proposti presentavano dettagli sufficienti affinché gli studenti potessero calarsi e orientarsi nelle azioni intraprese dagli insegnanti. Suddivisi in gruppi, formati

<sup>2</sup> Meccanismo percettivo-cognitivo attraverso cui l'uomo registra ed elabora attivamente le informazioni appartenenti al mondo reale.

sulla base dello studio di caso assegnato, gli studenti hanno analizzato e discusso le modalità attraverso cui sono stati realizzati gli interventi educativo-didattici, di tipo inclusivo, effettuati dagli insegnanti. Gli studenti hanno così potuto agganciare le proprie esperienze e conoscenze attivamente, coniugando le teorie e le pratiche inclusive in modo critico e riflessivo (in figura 7 è riportato l'esito di un lavoro di gruppo sulla valutazione delle abilità di autoregolazione; in figura 8 è riportato l'esito di un lavoro di gruppo sul significato di «intelligenza multipla»). Lo studio di caso ha inoltre offerto una situazione di sperimentazione priva di rischi e ha costituito una vera e propria palestra per misurare e sviluppare la propria capacità di analizzare situazioni complesse, di individuare le possibili soluzioni dei problemi, di scegliere le linee di azione ritenute più appropriate, beneficiando anche della possibilità del confronto fra le diverse posizioni assunte dai singoli studenti e dai diversi gruppi. L'attività ha così permesso agli studenti di realizzare una raccolta condivisa di pratiche educativo-didattiche per la progettazione dell'inclusione nella scuola primaria.

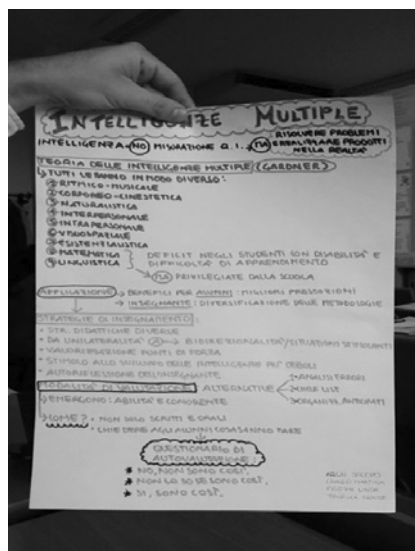


Fig. 8 Lavoro di gruppo sul significato di «intelligenza multipla».

È stato fatto notare agli studenti che anche con i bambini è possibile individuare dei momenti, possibilmente routinari, all'interno dei quali essi possano narrare e discutere gli «autocasi», ossia le situazioni di vita comuni in cui riconoscersi come «uguali» o «differenti» o semplicemente «portatori di bisogni». Imparare a dare senso all'esperienza e alla condizione di vita attuale propria ed altrui favorisce la consapevolezza della categoria dell'inclusione come strumento di comprensione del mondo e di se stessi.

*Step 4: strategie didattiche inclusive*

Gli studenti che si vogliono attrezzare per pensare inclusivamente devono poter disporre anche di una molteplicità di strategie didattiche per fare inclusione, quali, ad esempio, una serie di mediatori, di tipo educativo-didattico, a cui attingere contestualmente, consapevolmente e intenzionalmente, con l'obiettivo di generare contesti d'apprendimento attenti alle dinamiche inclusive.

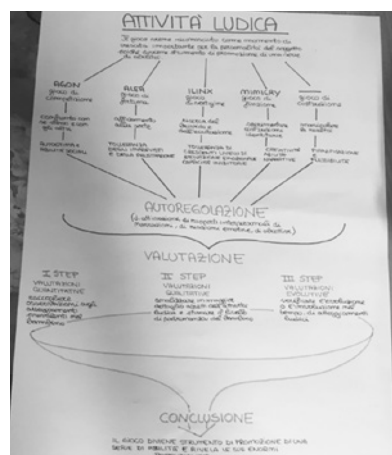


Fig. 7 Lavoro di gruppo sulla valutazione delle abilità di autoregolazione.

Durante il laboratorio sono stati presentati e fatti sperimentare i mediatori didattici descritti di seguito.

#### Strumenti per promuovere processi metacognitivi funzionali all'inclusione

Nella figura 9 si riporta il personaggio Bambino-Mela, che contiene i «semini» della lezione. È un mediatore didattico che può essere utilizzato nella scuola primaria come routine, e che serve per stimolare processi di tipo metacognitivo nei bambini. Crea la consapevolezza del nuovo apprendimento e del percorso che si seguirà: Cosa imparo? Come imparo? Con chi imparo? Ogni mattina l'insegnante esplicita ai bambini quale sarà l'apprendimento da conquistare o li sollecita per mezzo di domande-stimolo che favoriscono l'apprendimento. Esempio: l'obiettivo cognitivo «Cosa imparo» è l'immagine della bambina che scrive; il «Come imparo» è l'immagine del bambino che pensa; il «Con chi imparo» è l'immagine dei bambini in coppia. Ad esempio, nella scoperta delle funzioni delle parti del discorso, per imparare a individuare la funzione del verbo in una frase dal punto di vista sintattico (Cosa imparo? Obiettivo cognitivo), l'insegnante stimolerà i bambini a riflettere (Come imparo? Obiettivo metacognitivo) su quale potrebbe essere il percorso da fare, presentando una frase bersaglio: «Che funzione ha questa parola nella frase? Quale informazione mi dà? Quale domanda richiama alla mente?». Dopo aver raccolto le loro ipotesi, esplicherà come si svolgerà il lavoro (Con chi imparo? Obiettivo socio-relazionale), cioè attraverso quali fasi operative — individuale, di coppia, di gruppo —, in quanto tempo, attraverso quali strutture didattiche per il confronto e la condivisione delle strategie metacognitive di acquisizione del nuovo apprendimento.

Gli studenti, così come i bambini, sono guidati, attraverso una maggiore conoscenza

di se stessi, dei propri punti di forza e di debolezza, delle proprie strategie per risolvere problemi, a controllare meglio le proprie azioni e diventare più efficaci.

Con i bambini questo mediatore può essere utilizzato sistematicamente all'inizio di ogni lezione per agganciarsi all'apprendimento precedente e individuare i punti di contatto con il nuovo apprendimento. È un mediatore che coinvolge tutti i bambini singolarmente o a coppie e li rende tutti partecipi attivi.

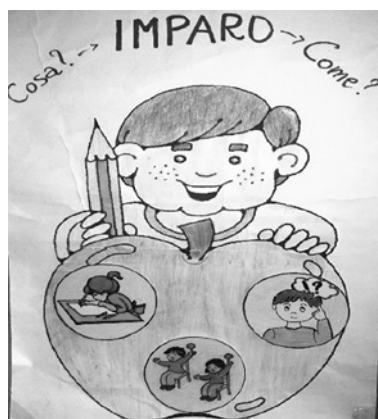


Fig. 9 Il personaggio del Bambino-Mela contenente i «semini» della lezione.

#### Strumenti per promuovere lo sviluppo dell'autoregolazione

In figura 10, si riporta il personaggio Tiramolla (Caponi et al., 2008), che attraverso la sua filastrocca ogni mattina avvia la routine dell'attenzione. Inizialmente il personaggio si presenta ai bambini con una storiella e successivamente viene fatto costruire. Insieme a Tiramolla i bambini sono guidati a individuare le condizioni ottimali dell'attenzione e a controllarle. Diviene un'ottima compagnia per i bambini più in difficoltà soprattutto nei momenti in cui è necessario canalizzare le risorse individuali e di gruppo.





Fig. 10 Il personaggio di Tiramolla con le cinque condizioni dell'attenzione.

Nella figura 11 vengono presentati «Il termometro» e il «Vigile dell'attenzione». Un bambino a turno riveste il ruolo di «Vigile dell'attenzione» e utilizzando il termometro, guidato dall'insegnante, richiama i comportamenti inadeguati. I bambini sono aiutati a comprendere che il gruppo-classe non si divide in buoni e cattivi, ma in comportamenti adatti a imparare bene e quelli meno adeguati perché disfunzionali all'apprendimento. Pertanto, può capitare che se il vigile rilevi qualche comportamento inadeguato fermi la lezione e alzi la paletta per richiedere il rispetto delle regole.



Fig. 11 Il termometro e il vigile dell'attenzione.

Nell'attività l'insegnante non produce rimproveri, ma domande stimolo con cui aiuta a far comprendere l'antecedente e il conseguente del comportamento richiamato. Così, per esempio, i bambini sono guidati all'uso della scheda di autoregolazione (figura 12), durante le attività di gruppo, per valutare se hanno rispettato l'obiettivo socio relazionale di comunicare in modo corretto.

I.C. "Pestalozzi" - Pinerolo - Progetto B.S. - Orientamento F.S. e A.S. Pinerolo

Scuola: Infanzia/Balconi Laboratorio: Bambini cinque anni Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Scheda Valutazione Personale Sul Lavoro Di Gruppo

ABILITA' COMUNICATIVE	SEMPRE	QUALCHE VOLTA	MAI
Ho parlato guardando negli occhi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho ascoltato guardando negli occhi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho parlato in modo chiaro e preciso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho chiesto Chiarificazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho rispettato il turno di parola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fig. 12 Esempio di scheda di autoregolazione.

### Simulazione di una pianificazione di attività per organizzare l'inclusione in classe con un personaggio filo conduttore e una strategia autoregolativa

Il laboratorio è proseguito facendo sperimentare agli studenti competenze professionali di osservazione, di progettazione, di azione educativo-didattica, di riflessione sull'esperienza e di autovalutazione, al fine di contestualizzare l'azione educativo-didattica.

Gli studenti sono stati invitati a ideare e progettare un intervento didattico di tipo inclusivo, da svolgersi in due o quattro ore al massimo, in un'ipotetica classe primaria,

definendo la disciplina, gli obiettivi di sviluppo dei traguardi di competenza, le fasi di lavoro, i materiali, i mezzi e gli strumenti, gli accertamenti di apprendimenti mobilitati. A tale scopo è stato fornito loro un format di progettazione, modificabile a seconda dell'idea progettuale. Gli studenti si sono potuti avvalere di un foglio guida, di tipo procedurale, denominato «Come strutturare l'intervento didattico», utilizzabile nelle diverse fasi di progettazione. Sono stati inoltre distribuiti i ruoli per il lavoro di gruppo di tipo cooperativo (portavoce, scrittore, responsabile dei materiali, moderatore e responsabile del tempo).

La restituzione dei lavori è avvenuta in plenaria dove ogni portavoce ha esposto le modalità di progettazione e di ideazione dell'intervento didattico realizzato.

Dopo la chiusura del laboratorio gli studenti si sono fermati oltre l'orario per poter completare il lavoro di progettazione. Fermandomi con loro ho condiviso questo pensiero: «L'educatore, per incontrare l'Altro, lo raggiunge dove egli si trova. Non per confermarlo nella sua situazione ma per avviare un percorso di sviluppo e di crescita il cui punto di partenza non può essere uguale per tutti» (Grange, 2011, p. 73).

Appare particolarmente interessante riportare le seguenti riflessioni degli studenti.

Il laboratorio è stato molto utile perché mi ha fatto riflettere su alcuni concetti. In primo luogo, ritengo che il lavoro sulle metafore abbia consentito di mettere in evidenza l'idea che si ha della scuola. Io ho scelto la metafora dell'orchestra, perché il direttore, cioè il maestro, e i musicisti, cioè i bambini, devono trovare

la giusta sintonizzazione al fine di raggiungere un percorso armonioso. Inoltre, trovo che siano state molto importanti due riflessioni che sono state fatte dalla docente in merito alla differenza tra equità e uguaglianza e in merito alla normale specialità. La normale specialità implica che tutti possano avere dei bisogni speciali in qualsiasi momento. Ho trovato, inoltre, molto interessante, per lo studio di caso, la lettura dell'articolo intitolato «La storia, un intervento cognitivo-comportamentale su DSA grave», in quanto è stato utile notare che un progetto, che era inizialmente destinato a un bambino con DSA, ha in seguito giovato a tutti i componenti della classe, ottenendo dei miglioramenti nell'apprendimento. Infine, per quanto riguarda la progettazione di gruppo, ho constatato che il contributo di ogni membro è stato fondamentale per co-costruire la conoscenza. Lavorare in gruppo è stato, infatti, molto importante per la realizzazione dell'elaborato. (Studente M.S.)

Le esperienze inclusive che abbiamo analizzato durante il laboratorio fungono da esempio di pratiche di successo, dalle quali prendere ispirazione e partire per strutturare dei progetti inclusivi ad ampio raggio. Le proposte analizzate, infatti, non erano centrate soltanto su attività in classe, bensì miravano a promuovere un'inclusione a tutto tondo, che andasse a toccare la socialità dell'intero istituto, arrivando ad avere ricadute anche sull'ambito extra-scolastico. Si ritorna quindi al concetto di inclusione che parte dai bambini stessi e si mette l'accento sul fatto che, se ben progettato e strutturato, un intervento inclusivo porta anche a risultati inaspettati. Le azioni inclusive trattate, oltre che essere spunto e ispirazione per il nostro futuro lavoro, si collocano anche come argomento di successo per sostenere, in un futuro, la propria azione didattica: oggi il lavoro dell'insegnante è spesso soggetto a critiche e ritengo sia un'arma fondamentale avere dei riferimenti con i quali argomentare le proprie scelte. (Studente E.R.)

# Pedagogy of Inclusion and workshop practice for nursery and primary school teachers

## Abstract

The following article outlines a programme of workshops in «Pedagogy of inclusion» for third year students of «Primary Education Science» at Verona University. The reference teacher planned the aforementioned programme as a course divided into the following three phases: learning to think about inclusion, learning to think about inclusion at Nursery School, learning to think about inclusion at Primary School. The students involved in the project had the opportunity to gain practical and reflective experience about the value of Pedagogy of Inclusion, which will be give them quality, useful knowledge as future teachers at Nursery and Primary Schools.

## Keywords

Pedagogy of inclusion, nursery school, primary school, workshop.

## Autore per corrispondenza

Angelo Lascioli  
Università degli Studi di Verona  
Dipartimento di Scienze Umane  
Lungadige porta Vittoria, 17  
37129 Verona  
E-mail: angelo.lascioli@univr.it

## Bibliografia

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow M. e Miles S. (2008), *Making education for all inclusive: Where next?*, «Prospects», vol. 38, n. 1, pp. 15-34.
- Annali della Pubblica Istruzione (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Numero speciale, Firenze, Le Monnier.
- Belacchi C. (2011), *Il ruolo del linguaggio nell'intelligenza*, «Giornale Italiano di Psicologia», vol. 37, n. 2.
- Booth T. e Ainscow M. (2013), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Caponi B., Clama L., Re A.M., Cornoldi C. e Gruppo docenti «Rete Ricerca Infanzia» di Treviso (2008), *Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione*, vol. 1, Trento, Erickson.
- Carollo P. (2005), *Titequà e titelà*, Verona, Grafiche Vieste.
- d'Alonzo L., Bocci F. e Pinnelli S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola.
- Dovigo F. (2014), *Prefazione all'edizione italiana*. In T. Booth e M. Ainscow (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci, pp.9-28.

- Florian L. e Linklater H. (2010), *Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, «Cambridge Journal of Education», vol. 40, n. 4, pp. 369-386.
- Grange T. (2011), *Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola: nuove sfide e antichi dibattiti*. In C. Piu, A. Piu e O. De Pietro (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Roma, Monolite, pp. 73-80.
- Kyriazopoulou M. e Weber H. (2009), *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusiva in Europa*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lamberti S. (2006), *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Padova, Cedam.
- Lascioli A., Grison R. e Morbioli N. (2013), *Uno sfondo per integrare*, «Nuovo Gulliver News», n. 154, pp. 12-13.
- Levi P. (1986), *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi.
- Mazzoni V. (2009), *Una qualità della vita è. Fare ricerca pensando insieme ai bambini*, Milano, FrancoAngeli.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (1993), *Il Male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*, Brescia, Morcelliana.
- Selleri P. (2004), *La Comunicazione in classe*, Roma, Carocci.
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and framework for action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna, UNESCO.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, Francia, UNESCO.