



Provincia autonoma di Trento
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione del primo grado
Ufficio infanzia

Atti della Giornata formativa per gli insegnanti della scuola dell'infanzia provinciale

G
E
N
E
R
A
R



EComunità inclusive

Mezzocorona - 28 agosto 2015

a cura di
Ufficio Infanzia

Relazioni

Roberto Ceccato – Dirigente Servizio infanzia e istruzione del primo grado

Miriam Pintarelli – Direttore Ufficio infanzia

Marina Santi

Tiziano Vecchiato

Giuseppe Disnan

Emanuela Paris e Patrizia Fellin

Loredana Michellini, Annamaria Voci e Scuola infanzia di San Giorgio - Rovereto

Laura Bertoldi, Stefano Cainelli e Scuola infanzia di Cavareno

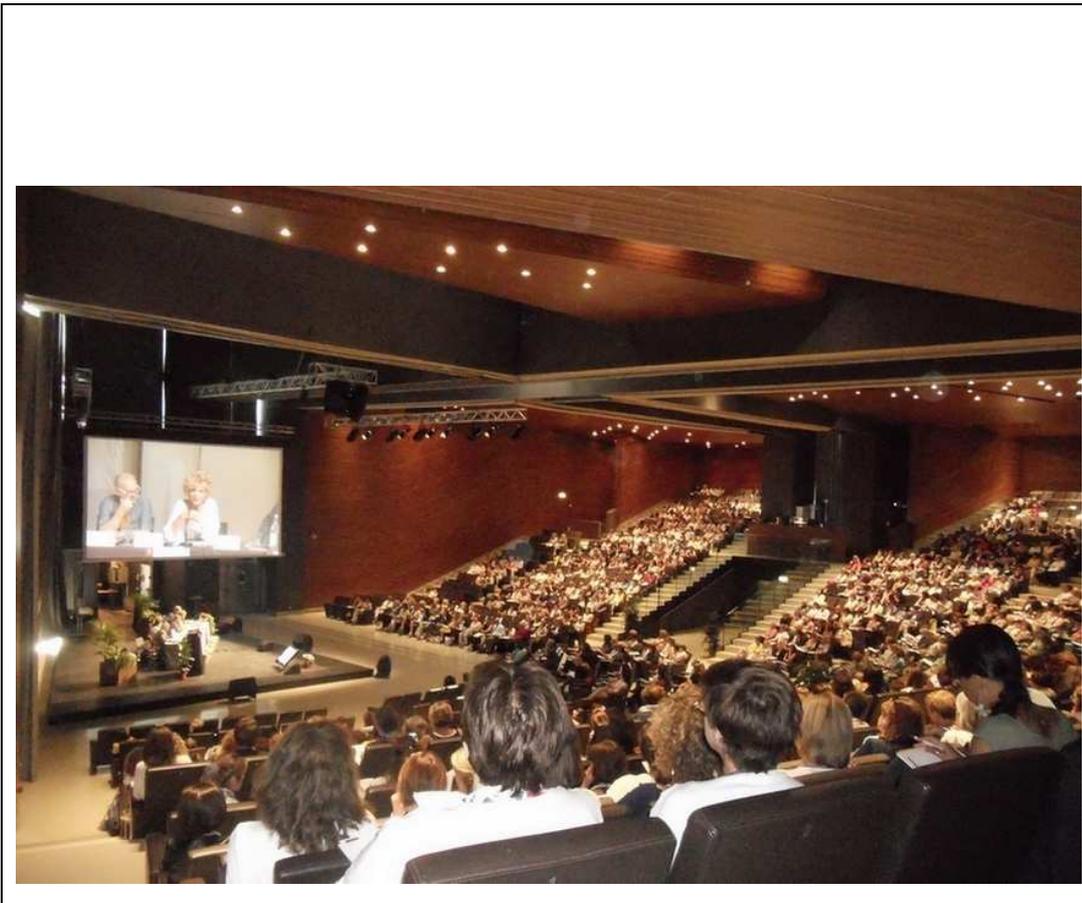
Flavia Ioris e Scuola infanzia di San Michele a/Adige

© 2015 - Giunta Provincia autonoma di Trento
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione del primo grado
Ufficio infanzia

Stampa Centro duplicazioni Provincia autonoma di Trento
Ottobre 2015

Indice

Apertura dei lavori	Roberto Ceccato	5
Le parole che arrivano dalla scuola	Miriam Pintarelli	9
Se l'inclusione sfida il sostegno	M. Santi	14
Coltivare la vita con soluzioni generative	T. Vecchiato	27
L'inclusione: luoghi e protagonisti	G. Disnan	39
Sand Art	N. Ischia e L. Lotti	53
Interventi dei partecipanti		55
Esperienze di buone prassi nelle scuole dell'infanzia		
M. Pintarelli e C. Fruet		59
Valutare lo sviluppo: opportunità per programmare		
E. Paris e P. Fellin		63
(S)Regolazione – L'agire educativo		
L. Bertoldi, S. Cainelli e Scuola inf. di Cavareno		74
Fare rete per includere		
L. Michellini, A. Voci e Scuola inf. S. Giorgio-Rovereto		86
F. Ioris, Scuola inf. San Michele all'Adige		97
Chiusura della giornata	Miriam Pintarelli	105





Apertura dei lavori

di **Roberto Ceccato**

Benvenuti

Benvenuti a tutti, vi auguro una buona giornata. È una giornata che sappiamo essere di approfondimento e di riflessione, ma è una giornata di lavoro, un momento di formazione e di servizio. In quanto giornata di lavoro è richiesto, sia per chi sta da questa parte che per chi sta dalla vostra parte, un momento di attenzione per far sì che il lavoro che poi concretamente inizieremo nella prossima settimana nelle scuole sia il più efficace possibile.

Quest'anno, come avete visto, abbiamo voluto proseguire sulla linea dello scorso anno, dove avevamo proposto questo momento formativo iniziale a tutto il sistema scolastico provinciale. Lo avevamo fatto interrogandoci su un tema ampio, se ricordate: "Essere insegnanti oggi". In questa giornata abbiamo cercato di approfondire - proveremo a farlo - un tema più specifico, che il titolo cerca di declinare: "Generare comunità inclusive". Lo facciamo con la consapevolezza di affrontare un tema trasversale, che è di interesse generalizzato per tutti gli ordini scolastici.

un titolo impegnativo

Lo facciamo anche con il titolo che ho appena citato, che è impegnativo perché segna un impegno per tutti noi, per chi è a scuola e per chi cerca di creare le condizioni perché il servizio scolastico possa svolgersi al meglio. È impegnativo perché alcune parole segnano certamente il nostro lavoro. Generare, è un tema, una parola che dà anche il senso della generazione, del dare la vita, del dare vitalità, per attivare quei meccanismi che rendono la scuola capace di risposte.

Generare che cosa?

Comunità certamente scolastica, comunità educante, ma qui abbiamo detto anche comunità inclusiva. Poi svilupperemo il concetto.

inclusione e accoglienza

Mi piace anche aggiungere al concetto di inclusione quello di accoglienza, nel senso che l'inclusione è un concetto che conosciamo bene, di cui discutiamo, che dobbiamo praticare e realizzare, che ha sempre però questo aspetto della contrapposizione con l'esclusione. A me piace sempre pensare che l'educazione, almeno nella nostra concezione, non abbia al suo interno alcuna possibilità di pensarsi come escludente. Per questo credo sia importante che le nostre comunità siano inclusive ma anche accoglienti.

le idee forti sulla presa in carico

La nostra scuola dell'infanzia ha una sua filosofia di fondo che la contraddistingue rispetto alla presa in carico di bambini con problematiche, con bisogni educativi che chiamiamo *speciali*, ma poi tutti i nostri bambini sono speciali.

Questa attenzione, questa filosofia ce l'ha fin dall'origine - con la legge 13 del '77 - e si fonda su alcune idee forti:

- *l'ordinarietà* rispetto all'integrazione dei bambini, bambini e bambine, sia in termini di contesto sia in termini di prassi, ordinarietà e non straordinarietà;
- il *riconoscimento*, che è una questione che affrontiamo nel quotidiano della nostra attività;
- la *collegialità* della presa in carico di questi bisogni, collegialità in termini di gruppo, di sezione, ma anche come scuola nel suo complesso;
- *l'identificazione dell'insegnante supplementare, che è una figura di potenziamento dell'organico più che una figura specifica*, com'è invece nella scuola di ogni ordine e grado l'insegnante di sostegno. È più pensata, nella sua filosofia, come recupero individuale, ma da anni stiamo lavorando anche in questo ambito, perché possa essere concepito un intervento che si rivolga a un gruppo di docenti, a un collegio e non a un singolo;
- allo stesso modo, nell'*assenza di vincoli* dentro al sistema della scuola dell'infanzia, riguardo alle certificazioni, in parte per l'età dei bambini, certamente, ma anche per un'impostazione culturale, di partenza, che si è, da sempre, voluto dare.

più flessibilità, più responsabilità

Abbiamo in questo senso certamente qualche spazio di manovra diverso rispetto agli altri ordini scolastici, più flessibilità ma anche più responsabilizzazione.

Guardavo i dati di quest'anno: su un sistema di quasi 16.000 alunni, bambini, oggi abbiamo 260 risorse aggiuntive, insegnanti supplementari che accompagnano questo lavoro. Anche dal punto di vista finanziario dunque è un impegno assolutamente straordinario.

La giornata di oggi si deve al fatto che riteniamo sia opportuno mettere al centro della nostra riflessione questo argomento, che disegna intorno a quattro questioni centrali il nostro lavoro.

quattro questioni centrali: la prima

La prima è quella di una presenza sempre maggiore di bambini che hanno bisogno di attenzioni, di richieste, di accompagnamenti individuali in particolare. Sono situazioni di difficile gestione scolastica, sono problematiche evolutive diverse tra loro, che emergono nuove e che la scuola incontra, con richieste diffuse di un supporto, con risorse aggiuntive di personale. La domanda che ci dobbiamo fare è: se c'è un modo sostenibile per rispondere ai bisogni individuali dei bambini.

Sappiamo che la domanda da questo punto di vista è spesso illimitata, però, come sistema, dobbiamo porci l'obiettivo di individuare le direzioni per rendere tali risposte sostenibili e questo è un problema interno ed esterno. È interno alla scuola, alle sue risorse, a voi insegnanti in particolare, alla vostra capacità di interrogarvi, di assumere in prima persona questo carico impegnativo di situazioni problematiche. Ha bisogno anche dell'accompagnamento di chi è fuori, dell'impegno politico e istituzionale, che diano un costante presidio, che diano garanzia di attenzione a queste problematiche.

la seconda questione

La seconda questione: come dobbiamo leggere questo fenomeno di tendenziale incremento che noi registriamo negli anni? È un incremento che magari in quest'ultimo anno è significativo ma non così esplosivo; abbiamo avuto, negli anni, nella scuola in particolare, annate in cui il fenomeno sembrava veramente fuori controllo. Certificazioni, in quel caso, che si incrementavano del 20% da un anno all'altro.

È chiaro che una domanda si pone: sono situazioni di difficile gestione scolastica? Sono attenzioni in qualche maniera legate a criticità che la nostra società fa fatica a intercettare, a controllare, a cui è difficile trovare risposte? C'è certamente un bisogno di supporto da parte della scuola di fronte a queste evidenti difficoltà, ma capiamo sempre di più che c'è anche una necessità di trovare sinergie sempre più forti con i mondi che poi affrontano questi bisogni, il mondo dei servizi sociali, in particolare il mondo della sanità.

Questa è una domanda a cui occorre assolutamente rispondere. Come governare e far fruttare, rendere produttive le risorse che, come ho detto prima, sono assolutamente significative?

Come amministrazione provinciale non possiamo che significare l'attenzione fondamentale a questo tema; l'obiettivo è creare le condizioni migliori perché ciascun bambino possa avere pari opportunità di sviluppo e di crescita.

C'è un investimento massiccio di risorse, in un momento in cui la situazione economica è di restrizione ma, in questo campo, noi abbiamo cercato di preservare e incrementare in questi anni le risorse dedicate a queste situazioni. Sappiamo però che dobbiamo fare i conti con le aspettative delle scuole, degli insegnanti e delle famiglie che si scontrano a volte con la fattibilità di queste scelte.

la terza questione

Un'altra domanda che ci poniamo oggi, a cui vogliamo iniziare a rispondere, è se vi siano modelli alternativi, se il modello che abbiamo adottato è unico, se ve ne siano altri che possono aiutarci a sviluppare risposte che non siano di automatismo rispetto alla domanda illimitata che si pone.

la quarta questione

Infine l'ultima questione: quali riflessioni si aprono più in generale nella scuola? Cosa vuol dire fare propria la capacità inclusiva? Vuol dire apportare dei cambiamenti all'organizzazione, magari imprimendo maggiore flessibilità? Vuol dire intervenire nella didattica, mettendo in campo percorsi capaci di rispondere alle differenze che i nostri bambini ci indicano? Significa valorizzare le risorse interne? Dobbiamo pensare un modo diverso di gestire i nostri gruppi di bambini? A questi interrogativi la giornata di oggi vuole non dico dare risposte, ma certamente offrire occasioni di approfondimento.

infine, i saluti

Chiudo portando il saluto del Presidente, che in questi giorni sta tornando dalle sue ferie in America e che ci ha accompagnato in questo anno faticoso e impegnativo, sia in termini di obiettivi che di azioni che abbiamo fatto, ci ha sempre accompagnato con grande attenzione. Mi ha pregato di portare il suo saluto, anche per lui questa era una occasione importante, ma non sempre è possibile esserci. Sarà presente nelle scuole che incontreremo nei prossimi giorni, il primo giorno di scuola, il primo settembre.

Porto il saluto della dottoressa Ferrario, anche lei in qualche maniera impegnata di questi tempi a seguire il nostro lavoro, pure lei in questi giorni in ferie. Da parte mia un buon lavoro e un ringraziamento all'ufficio, alla dottoressa Pintarelli e a tutte le sue collaboratrici che rendono possibile questa giornata. L'augurio è che l'occasione, con gli esperti che saluto e che sono qui presenti, possa essere effettivamente utile per iniziare al meglio il nostro lavoro nei prossimi giorni.

Ancora buon lavoro a tutti.



Inclusione: termine che emerge ed evolve

di **Miriam Pintarelli**

Ritrovarsi in un'appartenenza

Buongiorno a tutti, a tutti e tutte, ben arrivati, con oggi diamo ufficialmente avvio al nuovo anno scolastico, quindi questa giornata un po' l'abbiamo fatta perché anche l'anno scorso abbiamo visto essere stato un momento importante di ritrovo e di avvio. Poi come sempre il fatto di esserci tutti ci dà un po' l'idea di un'appartenenza comune.

Ringrazio il dottor Ceccato per quest'apertura e per le sue parole, ma prima di cominciare ringrazio anch'io tutto il mio team di lavoro, perché senza il loro impegno, senza la volontà, senza quel pizzico di marcia in più le cose alla fine non si realizzano.

un tema complesso

Siamo tutti consapevoli che è una giornata dal titolo un po' impegnativo, parlare di inclusione è complicato, è un termine che è entrato nel vocabolario comune della scuola.

Sembra per certi aspetti anche racchiudere una prospettiva diversa rispetto alle parole che usavamo prima, come *integrazione* e *inserimento*. C'è da dire però che accade spesso, con la scuola, dove ci siano delle parole nuove che emergono, perché le cose procedono, i pensieri evolvono, ci sono filoni di studio e correnti di pensiero. Sono parole che spesso ci suggestionano e ci fanno abbandonare quelle che in precedenza usavamo, ancora prima di aver riflettuto a sufficienza su qual è il vero significato che queste parole portano con sé. Prima ancora di aver sufficientemente esplorato se effettivamente un cambio di parola comporta anche la trasformazione di un certo modo di lavorare, comporta un'impostazione anche pedagogica diversa. Penso che siamo tutti d'accordo che al termine *inclusione* potremmo dare un significato molto ampio ma noi, oggi, qui, ci soffermiamo su un aspetto ed è uno dei più delicati e più complessi. È uno degli aspetti che pone le sfide maggiori alla scuola.

parole o etichette

A volte noi facciamo appello a delle categorie di termini, nel tentativo di definire questi bambini che abbiamo di fronte. A volte li chiamiamo i "bambini con bisogni educativi speciali", ma sappiamo tutti che qui l'attenzione è più spostata sul termine bisogno più che sulla potenzialità. Noi vorremmo semplicemente chiamarli "bambini con differenze di funzionamento" e quindi bambini che chiedono delle risposte differenti. Certamente, al di là dell'espressione in sé, sappiamo che questo è il compito più arduo della scuola. Noi, oggi - al di là del lasciarci portare dal fascino linguistico delle parole e dalle suggestioni che queste ci suscitano - riteniamo che proprio attorno al termine *inclusione* ci sia da interrogarsi, a partire dal fatto di chiederci se è un'etichetta che applichiamo per rendere più raffinato tutto il nostro discorso, la nostra definizione dei processi, oppure se realmente è un cambio di prospettiva culturale, prima ancora di diventare pratica e operatività.

integrazione: un termine da ridefinire

Un'altra domanda è: se non sia un altro modo per dire la stessa cosa di quando usavamo la parola *integrazione*, oppure se invece l'inclusione è proprio un percorso più difficile, più impegnativo, che mette in discussione quello che riteniamo già consolidato. Che cosa c'è alla fin fine di nuovo, di così rivoluzionario in questo termine *inclusione*? Il desiderio di scoprirlo e di portarlo un po' fuori, in superficie, di renderlo un concetto più afferrabile ci ha portato a questa giornata. Di fatto questa è la sede per discutere, per parlare, per chiarirci le idee attorno a questo termine.

l'incontro di oggi nasce anni fa

Siamo qui oggi, 28 agosto 2015, ma il percorso inizia molto prima, inizia da lontano, risale - se volessimo fare un po' di memoria - ancora a tre anni fa, quando abbiamo cercato di interpretare le sollecitazioni che continuamente ci arrivavano anche dalle scuole. Sollecitazioni ma anche manifestazioni di disagio, di difficoltà nella gestione di questi bambini e, in alcune situazioni, anche di stress che i bambini stessi producono. Raccogliendo tutto ciò abbiamo fatto delle scelte di fondo, che vorrei un po' riepilogare tanto per fare un po' di storia e per fissare dei punti fermi.

scelte di fondo: incrementare le competenze

La prima scelta che abbiamo fatto è stata quella di orientare la gran parte del piano di formazione verso lo sviluppo di competenze maggiori, in primis nel cercare di capire questi bambini, nell'osservarli, nel leggere i loro comportamenti evolutivi, siano essi tipici o atipici, a dare a questi un nome, ad affrontare problematiche specifiche come possono essere quelle dello spettro autistico, del deficit visivo o uditivo.

Insomma, abbiamo cercato di mettere in fila tutte queste questioni, provando a costruire attorno delle soluzioni didattiche.

attivare un percorso di riflessione

La seconda scelta che abbiamo fatto è quella di intraprendere un percorso di riflessione, che sostanzialmente è un modo per ragionare sulle cose con i coordinatori pedagogici, che poi sono le figure di territorio più a contatto con le scuole. Con loro abbiamo cercato di sviscerare i problemi, i vissuti legati alla presa in carico dei bambini. Volevamo capire un po' meglio che cosa porta alla formulazione di un bisogno e riflettere sul ruolo che i coordinatori stessi rivestono in una funzione di accompagnamento e di vicinanza alle scuole, di supporto alle scuole nel reggere la difficoltà di certe situazioni.

andare oltre il "a domanda risponde"

Ci siamo messi in gioco anche noi come istituzione, come persone, ci siamo posti delle domande al nostro interno. Noi siamo i soggetti che erogano, che danno, i soggetti responsabili anche dell'assegnazione di risorse aggiuntive, ma in qualche modo anche noi eravamo un po' intrappolati all'interno di un vecchio meccanismo che è quello che "a domanda si risponde", perché la domanda in se stessa racchiude un bisogno che va accolto. Cercando di interrompere questo meccanismo un po' formale, ci siamo chiesti se c'erano altre strade da sviluppare, se c'è una sostenibilità diversa, se ci sono modi che possono aumentare la capacità ricettiva da parte di tutti noi.

è un processo lungo

È chiaro che sono riflessioni ancora aperte. Noi oggi non presentiamo il modello perfetto dell'inclusione, non ci siamo ancora arrivati, è una strada lunga. Non so se ci sia arrivato qualcuno, ma riteniamo che l'inclusione più che un modello sia un processo continuo. Quello che sappiamo con certezza è che per raggiungerlo, per attuarlo, più che altro per perseguire un processo di questo genere, serve una profonda volontà da parte di tutti noi.

Se noi pensiamo un po' alla scuola dell'infanzia ci viene quasi naturale, istintivo, pensare che l'approccio inclusivo sia già nel DNA della scuola dell'infanzia, perché è un po' diversa dal resto del mondo scolastico. È diversa per i suoi spazi, per i suoi tempi, per le situazioni ed è diversa anche perché è un po' più affine ad un luogo di vita, prima ancora che essere scolastico.

Al di là dell'ambiente, che ci dà una garanzia di questo tipo, al di là della nostra disposizione professionale, noi siamo abituati a stare in un ambiente di questo genere.

la prospettiva inclusiva

Assumere una prospettiva inclusiva significa proprio chiedersi - e oggi è il momento di farlo - quali condizioni promuoviamo.

Faccio qualche esempio per essere più concreta.

Noi consideriamo l'organizzazione della scuola come un fattore su cui si può incidere per differenziare tempi, interventi, gruppi, attività didattiche? Oppure pensiamo all'organizzazione della scuola come a qualcosa che è dato, imm modificabile e già sottoposto magari, di per se stesso, a pressioni esterne?

Consideriamo la risorsa dell'insegnante aggiunto come una leva su cui possiamo fare forza, anche creando una forza di gruppo più ampia, oppure non la vediamo in questo modo e consideriamo ancora la presenza di un problema come un problema specifico che è in carico a chi ce l'ha? Quando disponiamo poi di risorse che sono in più, riusciamo effettivamente a collocarle dentro un progetto che coinvolga la scuola e che incida anche su un cambiamento delle pratiche di lavoro?

essere attrezzati

Un'altra domanda è questa: ci sentiamo sufficientemente attrezzati nella nostra competenza per fronteggiare le situazioni che i bambini ci portano, con i loro comportamenti, con i loro modi di fare? Oppure questi comportamenti riescono a minare le nostre sicurezze, a destabilizzare le nostre acquisizioni, a farci ancora sentire inesperte?

Abbiamo una dimensione collegiale? Abbiamo un senso della scuola che fa veramente del gruppo una forza, un luogo comunitario di pensiero di contenitore anche emotivo quando si reggono situazioni difficili? Oppure no e la ricerca di una collegialità è una strada ricca di ostacoli?

E così via, le domande potrebbero essere molte, qui ne abbiamo prese alcune, perché in realtà le domande sono un po' la premessa per assumere una prospettiva inclusiva.

e sostenuti

Sappiamo che sono temi difficili, ne siamo molto consci, non abbiamo alcuna pretesa di affrontarli in maniera esaustiva. Certamente il senso di essere qui è per noi, come amministrazione, quello di voler trovare una strada che dia il senso del supporto alle scuole, del non lasciare i singoli di fronte alla fatica e al peso di reggere anche le situazioni emotive.

Ci addentriamo in questo percorso, lo svilupperemo lungo tutto l'anno, con percorsi, con input di formazione, eccetera.

E ci sentiamo tranquilli nel farlo, riconoscendo la professionalità dei nostri insegnanti e il loro profondo desiderio di diventare un po' artefici dei cambiamenti necessari.

se l'inclusione sfida il sostegno

In questa direzione, passo ora la parola alla professoressa Santi, che viene dal Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia dell'Università di Padova.

Marina Santi collabora con noi da diverso tempo per la formazione. Il titolo da lei scelto "Quando l'inclusione sfida il sostegno" è un sunto molto accattivante. Con lei cercheremo di entrare nel significato del termine inclusione, per capire di che cosa stiamo parlando. Conoscendo la professoressa Santi certamente lei abbraccerà un orizzonte culturale molto più ampio, a partire da un'idea forte che lei ci porta, che è l'inclusione come trasformazione reciproca. Grazie.



Quando l'inclusione sfida il sostegno

di Marina Santi

Dal monologo alla polifonia

Il contesto dei discorsi conta molto per comprenderne i significati e non è un mero contorno. Il bellissimo Auditorium in cui ci troviamo non si presta a quello che volevo tentare di non fare, ma che questa situazione in qualche modo impone e che molto ha a che vedere con il tema di cui dobbiamo parlare in questo momento, cioè l'inclusione. Quello che volevo evitare era il monologo - che è una forma precisa di comunicazione. Faccio riferimento al modo di intendere il monologo che ha un autore che io amo particolarmente, che vi suggerisco, che è Bakhtin, un autore russo che nella sua teoria della narrativa, del discorso narrativo, divide il linguaggio in linguaggio monologico, linguaggio dialogico e linguaggio polifonico. Ecco, prima di partire ho cercato questo meraviglioso contesto su Google Maps; l'ho trovato e ho poi scoperto che era stata la sede di importanti concerti; proprio si è esibito recentemente un cantautore che amo particolarmente, Niccolò Fabi, o così mi hanno detto. Questa è dunque una sede adatta alla polifonia, ma in questo momento è silente, è un luogo in cui noi ora facciamo monologhi. Che cosa i monologhi? Sono discorsi unidirezionali; discorsi che hanno una forte componente autoritativa e trasmissiva.

l'inclusione è un discorso in fase dialogica

Gran parte della nostra storia educativa, soprattutto istituzionale, ha a che vedere con questa forma di comunicazione. La scuola, in quanto istituzione, incarna il monologo. Di fatto non può fare diversamente perché il monologo - ce lo ricordano altri autori più vicini magari alla tradizione pedagogica quali Olson e Bruner - ha una funzione nel mantenimento della cultura e della società, ha una funzione conservatrice. Ed è importante conservare. Non ce l'ho dunque con il monologo, ma dato che in questa sede dovremmo discutere di qualcosa che non è ancora una conoscenza sedimentata da trasmettere, cioè l'inclusione, forse monologare su di essa è oltre che fuori luogo,

fuori tempo. Di inclusione stiamo oggi discutendo; siamo quindi in una fase successiva, ma più probabilmente precedente ogni sedimentazione trasmissiva della nozione. In questo senso, siamo dentro una fase dialogica.

il dia-logos

Bakhtin sostiene che il monologo in realtà è un tradimento del dialogo originale, o forse un mero nascondimento dell'origine: noi infatti trasformiamo in monologo qualcosa che di fondo e prima era un dialogo; era un tentativo di rispondere a una domanda. Dialogo significa porsi almeno due alternative, separare le direzioni: dia-logos, è un logos che divide; *dia* è un prefisso che in greco vuol dire separare o comunque passare tra due: diadema, diaframma, diapositiva. Il dia-logos è un logos che taglia, che spezza, che crea almeno due alternative e quindi crea la possibilità. Allora, quando ci si fa una domanda, quando ci si chiede appunto: che cos'è l'inclusione, come noi stiamo facendo, quando ci si pone un dubbio e si immaginano differenze – come tra inclusione-integrazione o tra inclusione-inserimento – lì inizia il dialogo, inizia la dia-lettica tra le possibilità.

il coro polifonico

La polifonia è, invece, il luogo in cui le voci si fondono, le voci si contaminano, in cui non c'è il turno, in cui non c'è l'alternanza dialettica, in cui si cerca il coro. Bakhtin dice che alla base della cultura, la cultura forte, quella che crea i valori - non quella che crea i concetti - c'è la coralità.

Per fare inclusione non serve solo avere un *concetto* di inclusione chiaro, che poi diventerà oggetto di monologhi; non basta nemmeno essersi posti una domanda dialettica su cosa potrebbe essere l'inclusione. Occorre arrivare a concepirlo come un *atto* polifonico; come un *luogo* e un *tempo* in cui il parlare diventa azione, diventa (ed è interessante questa immagine metaforica di Bakhtin) geografia e cronologia del "Carnevale".

il Carnevale

Bakhtin studia il Carnevale come il luogo e il tempo propri della polifonia. Nel Carnevale si mette a fuoco una condizione fondamentale della polifonia: l'eteroglossia, ovvero la compresenza di linguaggi diversi. Così come l'eterodossia rompe il dogma, l'eteroglossia sfida il linguaggio dominante e la sua sintassi, togliendo fissità; osando; rischiando e scandalizzando. Nel Carnevale si rischia, si trasgredisce, si scandalizza ma in un contesto recettivo allo scandalo. Nel Carnevale ci si contamina, ci si maschera, si è qualcosa che non si è ma si vorrebbe essere, oppure che si imita, che si copia, che si prova ad essere, che si teme di essere o diventare. È un luogo e un tempo di inter-cultura, di inter-azione, di inter-generazione.

È difficile invocare la polifonia facendo un monologo. Non portare nulla di scritto è stato un tentativo di essere polifonica e quindi di ascoltarvi in questo silenzio, di capire se riesco a cogliere qualche eco dei vostri pensieri.

tre triangoli in un cerchio: il primo

Sono partita dall'immagine della locandina, dai tre triangoli uniti nel cerchio, come cornice e premessa polifonica. Farò corrispondere ad ogni triangolo una triade di concetti che vi propongo per cercare di capire cosa può essere l'inclusione.

Partiamo dal primo triangolo: immaginate ai vertici le tre parole che vi dirò; è la triade più nota, in verità forse anche la più mal interpretata nel contesto italiano. È la triade dell'Index for Inclusion.

Index for Inclusion

L'Index propone di considerare l'inclusione attraverso la triangolazione di tre dimensioni, dunque come un costrutto multidimensionale da declinare:

- nella creazione di *culture* inclusive;
- nella produzione di *politiche* inclusive;
- nello sviluppo di *pratiche* inclusive.

Declinare l'inclusione in queste tre direzioni *impegna* i singoli e le comunità verso un valore più che verso un "obiettivo".

Il primo triangolo dice che l'inclusione non è solo una cosa, ma almeno tre. Questo è interessante, perché se è almeno tre cose è già polifonica, perché non è un monologo, non è un dialogo dialettico, ma è almeno un coro di tre voci.

creare cultura

Occorre concentrarsi sul focus e immaginare come contribuire a realizzarlo e come riconoscere e valorizzare il movimento e la trasformazione che si mette in moto: creiamo cultura inclusiva nella nostra scuola, quindi la nostra scuola partecipa, si impegna per produrre cultura inclusiva nel contesto in cui è. È una comunità inclusiva perché genera cultura inclusiva e quindi usa certe parole; con le parole fa certe cose; con le cose che fa promuove certi valori; apre ad altre iniziative; crea una realtà culturale che si muove intorno ad essa e che diventa parte di essa. Dunque fare cultura non è la stessa cosa che fare politica, sebbene poi si contaminino e siano interrelate.

produrre politiche

Che cosa significa sostenere scelte di politica inclusiva?

Vuol dire scegliere l'organizzazione più inclusiva; vuol dire deliberare secondo criteri inclusivi; vuol dire fare regolamenti inclusivi; vuole dire stabilire una linea politica - dove politica dovrebbe derivare da polis - che guidi la gestione della comunità che si fa appunto "polis" e quindi si fa spazio comune in cui mettere a frutto dei valori inclusivi.

sviluppare pratiche

Invece che cosa significa sviluppare pratiche inclusive?

Vuol dire organizzare delle *attività*. Non tutto quello che noi facciamo in classe è attività. Per capire un po' che cosa significa qui fare attività didattica potete approfondire la lettura di autori come Vygotskij e Leont'ev che hanno parlato di attività come spazio intenzionale; non come semplice "fare". Si genera e crea attività quando c'è una intenzionalità del fare e quando questa intenzionalità è condivisa tra i protagonisti di questo fare che lo rende significativo. Tante volte a scuola crediamo di fare delle attività e in realtà mancano le premesse, poiché non ci siamo preoccupati se l'intenzione della nostra attività è condivisa, se c'è bisogno di negoziazione, se è assolutamente oscura, se non c'è intenzionalità da parte dei partecipanti all'attività allo stesso modo, eccetera.

i mediatori dell'attività

Secondo questi autori russi - che poi verranno ampiamente ripresi nella letteratura occidentale, definiamola così, anglo americana e continentale - "attività" significa anche includere i mezzi, o meglio i mediatori dell'attività. Questo è un elemento importantissimo, significa che gli strumenti semiotici dell'attività non sono delle "variabili" dell'attività, ma sono delle sue costituenti.

Questo vuol dire che, ad esempio, parlare con il microfono non è lo stesso che parlare senza questo mezzo/mediatore, capace di attribuire un senso, un valore specifico all'azione, condivisi con l'uditorio. Il mezzo/mediatore genera significato e intenzionalità all'attività. Con il microfono il mio dire diventa un relazionare anziché un parlare, ovvero sostanzialmente un'altra cosa. È un'altra attività perché il microfono attribuisce ad esempio un'autorità a chi lo detiene; non è un caso che l'amplificazione dei megafoni nei periodi delle dittature abbia giocato una funzione ed abbia contribuito alla loro forza e stabilità. Non avrebbero vinto la guerra, si dice, nel periodo nazista e fascista, senza i megafoni.

Il potere dell'amplificazione che trasforma le attività comunicative, i suoi linguaggi e i suoi scopi. Le tecnologie non sono neutre rispetto ai loro usi e sono delle componenti fondamentali dell'attività; ciò che uso è parte integrante dell'attività, che può quindi essere più o meno inclusiva.

il secondo triangolo: processo, prodotto, procedura

Nel secondo triangolo vi propongo di mettere nei vertici tre P: la prima è Processo, la seconda è Prodotto, la terza è Procedura. Intenderla in un modo o nell'altro non è indifferente ed interpretarla secondo le tre declinazioni può essere molto utile. Ovviamente questa seconda triangolazione è strumentale, per provare ad avere uno mezzo di chiarificazione concettuale; poi nella mia azione non dividerò queste dimensioni.

processo: una visione biologica e una comunicativa

Cosa vuol dire immaginare l'inclusione come processo e quali sono le caratteristiche dell'inclusione come processo? Vi propongo di vederne una visione più propriamente biologica ed evolutiva e una visione comunicativa.

Dal punto di vista biologico ed evolutivo potremmo dire che l'inclusione è uno sviluppo trasformativo che si muove tra adattamento e di ex-attamento. Vi chiedo un po' di attenzione su questo, perché la scuola è vittima di una esasperazione nel rinforzo di processi adattivi, mentre ha completamente dimenticato la funzione evolutiva creativa dell'exattamento.

Non sono io a dirlo, sono i due paleontologi, Gould e Vrba, che hanno, nell'82, pubblicato un articolo che così si intitolava: "A missing term of evolution". La parola dimenticata dell'evoluzione è exattamento. Ci siamo concentrati sulle funzioni adattive in prospettiva selettiva portandoci a credere che un bambino deve essere in grado di sviluppare positivamente le funzioni adattive per poter essere incluso, pena la difficoltà di integrazione ambientale e sociale.

Che cos'è invece l'ex-attamento? È una direzione estrinseca dell'agire umano e della sua propensione all'azione (*attamento*); potremmo definirlo una sorta di "adattamento creativo", che non si comprende esclusivamente in termini di risposta a necessità di sopravvivenza ambientale. È cioè un "uscire dal binario", è fare qualcosa con un mezzo o con una funzione che erano emersi per altri scopi.

un esempio dall'evoluzione animale

L'esempio che i due paleontologi fanno - che vi riporto perché non ne saprei fare uno migliore - è quello delle piume degli uccelli. Le piume nascono sugli anfibi per proteggerli dallo sbalzo termico nel momento in cui escono dall'acqua; evolutivamente hanno una funzione termica. Ma senza piume non è possibile volare. Le piume non sono nate per volare, ma senza piume non si vola. Così come le corde vocali non sono lì per cantare, ma per bloccare il reflusso esofageo; eppure senza corde vocali non canti.

Questi sono alcuni esempi di tipo biologico ed evolutivo che ci dovrebbero far pensare a cosa significa, nella scuola, avere un atteggiamento *exattivo* e non solo adattivo.

Ovvero non immaginare che quello che facciamo, individualizzare, personalizzare, sia comunque vocato a migliorare le capacità adattive, perché questo significa uccidere l'evoluzione umana. Quindi non creare delle opportunità di deviazione, esplorazione, sperimentazione creative.

Ma noi non possiamo sapere in anticipo quali sono le deviazioni, di conseguenza l'exattamento prevede la sorpresa, il rischio, l'incertezza.

Prevede un sistema aperto ad accogliere anche elementi inutili, o qualcosa che non sembra essere utile, di primo acchito, per quello che stiamo facendo, ma forse non siamo ancora in grado di capire cosa ci potremmo fare e cosa quel bambino sta facendo con quella cosa, o potrà fare con qualcos'altro. Ci sfugge e ciò che ci sfugge ci spaventa. È la stessa cosa che ci sfugge quando noi guardiamo ad un bambino che non sente enumerando le cose che non può sentire, invece che domandarci cosa manca a chi sente per udire quello che sente lui; per sentire con il tatto, per sentire con gli occhi. Per "Vedere voci", un altro bellissimo libro di Oliver Sacks, che vi suggerisco di leggere.

il processo evolutivo implica incertezza e tempo

Processo evolutivo, adattivo, exattivo, necessariamente esplorativo e quindi vicino all'aspetto comunicativo ed educativo dello sviluppo. Processo esplorativo significa che è ricerca: includere è cercare; è domandarsi altro, non è semplicemente dare la risposta giusta alla domanda giusta; è anche accettare che una domanda generi altre domande e che quello che conta è capire il senso di queste domande più ancora che trovare la risposta che si suppone essere la migliore. Significa avere un lungo termine, perché l'evoluzione, la comunicazione esplorativa e la ricerca non hanno tempi stretti; significa immaginare che i tempi non sono solo quelli che ci siamo prefissati, ma sono i tempi che ci sono richiesti dalle situazioni.

C'è tanta filosofia che ha lavorato sul concetto di tempo, che ci ha suggerito come il tempo e la durata siano categorie completamente diverse. Il tempo di una lezione e la sua durata sono molto diversi. Quanto tempo serve per una lezione? Questa mia di oggi quanto è durata per voi? Quanto tempo ci ha messo a passare questa durata? Il tempo è volato oppure non passa mai? Queste domande che attraversano il nostro vissuto quotidiano della temporalità ci aiutano a comprendere che non sempre i tempi di cui ha bisogno la scuola per progettare e realizzare progetti non sono solo quelli fissati nel calendario annuale o nell'orario scolastico.

il prodotto dell'inclusione: progetti di vita e vite progettanti

L'inclusione come prodotto che cosa può essere? Tutto fuorché avere l'arroganza di pensare che si è in grado di riconoscere e determinare se un bambino o una bambina sono "inclusi", perché evidentemente non solo è presuntuoso, ma è anche un obiettivo sbagliato.

La scuola non è inclusiva perché è includente; sono due cose diverse. Essere includente significa essere capace di chiudere dentro un altro elemento. Questo aspetto fagocitante e occlusivo coinvolto nelle parole *inclusivo* e *inclusione*, le rendono così dibattute nei contesti internazionali.

Ci sono realtà e culture come quella Sudamericana che della parola *inclusione* non ne vogliono proprio sapere, non perché non gli piaccia la radice etimologica o perché non siano d'accordo su quello di cui qui stiamo discutendo, ma perché inclusione e colonialismo, hanno qualcosa di molto simile. Potrebbe essere che alla fine includere diventi una conquista; conquistare un bambino non è ciò che dobbiamo fare e perciò l'allarme dell'America Latina rispetto alla parola *inclusione* ci deve far capire esattamente questo: includere non è conquistare.

Ciò significa che la scuola non è includente, ma può essere inclusiva, ovvero disponibile all'alterità e capace di creare opportunità di sostenerla ottenendo come "prodotti", dei progetti di vita diversi, in grado a loro volta di includere altre possibilità di vita. L'inclusione come prodotto equivale alla qualità dei progetti di vita; dunque io posso vedere se l'inclusione come prodotto si sta realizzando o si è realizzata sulla base della qualità dei progetti di vita individuale e collettiva che sono riuscito a far emergere, a generare, a sostenere.

un progetto non definito

Per "progetto di vita" non intendo una programmazione definita, esplicita nelle sue mete; questo rischia di essere un delirio di onnivaghenza che spesso offusca il senso dei processi di orientamento. L'orientamento finisce per trasformarsi in un "devi avere un obiettivo da raggiungere nella tua vita per cui decidere adesso". Ma questo non è propriamente vero, primo perché noi siamo identità multiple che si muovono e agiscono spesso alimentate da pulsioni contrastanti o per lo meno ambigue. Secondo perché possiamo avere una sola meta che si avvicina con a volte contrastanti decisioni o più mete che si alimentano reciprocamente in modo non sempre esplicito, trasparente e riconoscibile. Un progetto non si definisce per la sua meta, ma per la tensione verso una meta che la progettazione contribuisce a far emergere. Così un progetto di vita si concretizza sostanzialmente non nei risultati ma nella dimensione progettante che colloca i risultati nel continuum della nostra vita. È appunto la vita come progettualità che dà il senso all'umana esistenza. Questa prospettiva rende l'orientamento una questione di collocazione in un paesaggio e di riferimenti entro un orizzonte, più che una faccenda di direzioni univoche da imboccare.

ma vite progettuali

Occorre contribuire a generare *vite progettuali* anziché progetti di vita definiti, perché altrimenti di nuovo ricado nella conquista di terreni ritenuti incolti o meramente utili. Non ho dunque il compito di definire un progetto per qualcuno e nemmeno quello di far inventare a qualcuno un *suo* progetto che una volta fissato diventa fissazione. La progettualità di vita è condivisa e una

vita progettuale è necessariamente inclusiva e ha bisogno di reti. Ecco che "misuro" l'esito, cioè il "prodotto" dei processi inclusivi, nella qualità delle vite progettuali e nel modo in cui il contesto è in grado di sostenere le progettualità entro una "comunità fiorente", non come somma di progetti di vita individuali e separati. Ciò significa che non si tratta di realizzare il progetto di "andare a cavallo", ma sostenere il senso che l'andare a cavallo ha per quel bambino o bambina e cosa potrà farsene nella sua esistenza. C'è un contesto in cui quel *fare*, quel *funzionamento* è un'opportunità di vita, di crescita esistenziale, un valore; è qualcosa che gli/le preme. Quindi può assumere poi tanti significati, non solo quello che in quel momento gli viene attribuito quando lo sceglie.

dentro le reti di una comunità

Ecco dunque emergere la comunità: nella progettualità di vita, nella vita progettante, progettuale, inclusiva ci sono le reti e i nodi da tessere e su cui sostenersi.

Amartya Sen - l'economista che ha vinto il Nobel per l'economia in tempi meno sospetti di questi, negli anni '90 - sosteneva che il contesto, la comunità, devono diventare i "fattori di conversione" delle "capabilities" individuali e della comunità, perché diventino scelte di vita fiorente. Quindi la scuola, la comunità, la famiglia come diventano componenti nella conversione delle progettualità, invece che mere variabili o mezzi assistenziali al progetto.

È davvero diverso potersi immaginare come fattori di conversione nel mettersi in gioco come insegnanti, come scuole, come organizzazioni.

la procedura inclusiva: elementi di metodo

Cos'è l'inclusione come *procedura*? Che cosa devo fare a scuola per applicare una modalità di lavoro e azione inclusivi? Procedura vuol dire metodo; è l'aspetto metodologico dell'inclusione e questo ci preme professionalmente perché inerisce al nostro lavoro; ha a che fare con la didattica.

Che cosa vuol dire fare dell'inclusione didattica? Cosa vuol dire avere una metodologia didattica inclusiva? Cosa prevede?

Devo annunciarvi che prevede una cosa che solitamente noi non mettiamo nel linguaggio della didattica, che è l'ambito che invece personalmente mi interessa particolarmente, come docente di Didattica Generale e Speciale.

La procedura propria dell'inclusione è l'improvvisazione.

Ma come: improvvisiamo a scuola? Dove dobbiamo essere tutti molto pianificati? Dove abbiamo l'ossessione e l'onere degli "obiettivi"? Dei traguardi prefissati e predeterminati per ogni tappa del percorso scolastico? Improvvisare l'insegnamento? Ma scherziamo?

improvvisazione come massimo *expertise*

L'improvvisazione è qui intesa come il tempo e il luogo del massimo *expertise* performativo, che pur si nutre anche di esperienze di programmazione, ma che le trasforma in qualcosa di irriconoscibile al programmatore. Io stessa ora sto improvvisando, ma non significa che non sia preparata o che non mi sia preparata a ciò che ora mi sta sfidando. Che cosa ho fatto nelle due ore trascorse in auto da Rovigo a qui? In silenzio ho fatto (molto peggio di lui, ovviamente) quello che Jarrett dice di fare prima dei suoi concerti improvvisati: si prepara, si prepara, si prepara... ad essere impreparato.

Che cosa vuol dire in questo contesto "essere impreparati"? Significa saper gestire l'ambiente come uno spazio che ti darà qualcosa di non previsto. Cosa implica in ogni circostanza l'essere impreparati? La sorpresa di fronte agli eventi ma anche al modo sviluppato per affrontarli.

Questo ambiente oggi, così diverso dalle solite aule universitarie, così insolito per le mie lezioni, mi farà fare e dire cose che questo preciso e irripetibile istante mi chiede: mi esprimo in questo istante e ogni altro istante sarà diverso, pur assomigliandogli in qualche elemento familiare che mi dà fiducia e coraggio di osare. Questo discorso che sto ora facendo, dialogando con voi e ascoltando la vostra polifonia sommersa, non avverrà mai più e non dovrà mai avvenire di nuovo pena il divenire un monologo.

polifonia anche nel silenzio

Polifonia non è solo parlare in tanti e tutti insieme; è lasciare che in tanti parlino dentro di te e avere un'attenzione e un ascolto a trecentosessanta gradi delle tue voci; è lasciar parlare le tue voci e quindi lasciare spazio alle voci che dentro di te fanno eco. Non è solo parlare in tanti la polifonia: Bakhtin infatti dice che l'essenza dell'umana identità è la coralità delle voci - noi siamo un "coro di voci".

È bellissima quest'idea. Se non cerchiamo e riconosciamo la polifonia anche dove non è udibile, ne perdiamo l'essenza concettuale e culturale. Infatti, se la cerchiamo solo nella collegialità formale potremmo non trovarla: a volte si è più dentro un monologo nei collegi e si può essere più polifonici in un pensiero solitario. Pensando ad un bambino che vive una situazione delicata, difficile, indecifrabile, mi apro all'ascolto e lascio spazio alla polifonia; non escludo niente delle voci che sento; mi predispongo a fare da cassa armonica dei significati che rimbalzano dentro il mio pensarli.

le tecniche dell'improvvisazione

Improvvisazione per me significa sostanzialmente praticare tre tecniche fondamentali; perché l'improvvisazione non si genera dal nulla e questo è estremamente interessante, perché non ci chiede di identificarci con il demiurgo creatore.

L'improvvisatore non genera dal nulla, ma genera dalle routine, dagli standard, dai modelli. E che cosa ci fa su quei modelli? Li copia, li ripete, li esercita, li impara solo per poterli variare, adattare, reinventare, trasformare. Occorre quindi essere estremamente preparati per improvvisare: possedere grande tecnica, ma essere al contempo estremamente spontanei.

L'improvvisazione è il luogo in cui la massima tecnica, il massimo esercizio si combinano con la massima spontaneità e l'esplorazione dell'ignoto.

Qual è la tecnica che vi suggerisco di sperimentare e di allenare fortemente, sulla quale formarvi? La variazione.

Per essere inclusivi occorre variare, che significa differenziare in altre parole, la chiamiamo differenziazione didattica, gli improvvisatori la chiamano variazione sistematica; ma che cosa vari? Non vari a caso, non vari tutto; vari ad esempio il ritmo e tieni la melodia; dilati il tempo e tieni l'armonia; rompi l'armonia e tieni il ritmo: la batteria tiene il tempo finché il solista prova a esplorare una nuova melodia; una sorta di base cardiaca. È bellissima suggerita da Pilc per suggerire la natura dell'improvvisazione "*between heart and art*", basandola sull'immagine del cervello che lavora e pensa senza preoccuparsi se il cuore batte. Ma il cuore batte, quello resta e ti consente di esplorare, correre e rallentare. Io vario, fantastico, sogno, ma il cuore batte.

esplorazione di variazione

In questo modo dovete immaginare il senso della variazione, non cambiare tutto, non improvvisare tutto, ma avere un luogo in cui io so cosa sto variando e decido di esplorare zone di variazione.

In base a che cosa le posso variare? Posso variare sui tempi, quelli degli allievi e quelli che ho disposizione, le durate necessarie. Posso variare sugli stili, gli stili degli allievi, gli stili cognitivi, sui profili di apprendimento, sulle intelligenze multiple. La letteratura che vi piace di più prendetela e fatela vostra al solo scopo di variare e cogliere le differenze, non per definire la differenza: le differenze individuali o le differenze culturali.

Ed ancora, posso variare sulle tecniche che io possiedo, sulle possibilità dei mezzi, sui contenuti che ho a disposizione nel curriculum. Posso variare, combinare le variazioni e comprendere in quel modo l'allievo e la classe, perché anche la classe ha una sua identità che ha bisogno di variazione, non solo l'individuo. Noi pensiamo sempre al bisogno del bambino, ma c'è il bisogno della classe, di *quella* classe come comunità irripetibile in quel momento.

repertori di pratiche e di impegni

L'inclusione chiede questo: ovvero di essere molto attrezzati, molto allenati, con un grande repertorio. E richiede anche la capacità di decidere all'istante; la massima disposizione deliberativa verso degli impegni collettivi.

Decido: ora faccio questo e me ne assumo la responsabilità. Si decide la propria *agency* in autonomia, ma si agisce sempre polifonicamente.

L'improvvisatore decide a monte di lasciarsi decidere dagli altri e dagli eventi; di valorizzarli nel mentre si avverano e giudicarli a valle. È ciò che avviene in una *jam session* nel Jazz, che è uno dei contesti in cui l'improvvisazione si vede e si sente in azione.

come nella jam session del jazz

Nella *jam session* ciò che conta è il *groove*: la linea, il solco in cui confluiscono in un comune flusso, ritmi diversi, strumenti diversi, altezze diverse. Tutti i musicisti trovano il loro *groove* nel comune *groove*. Il *groove* si associa anche allo *swing*, che è esattamente lo spazio definito da un movimento dinamico e alternato; il luogo in cui le differenze sonore diventano polifoniche e arrivano ad una decisione che è una adesione ad un progetto: quello è il pezzo da fare e il pezzo che non si ripeterà.

Il terzo triangolo: inclusione possibile, probabile, preferibile

Vado a chiudere con l'ultima triade, che ha a che vedere con la sostenibilità e con le capacità che occorre affinare per essere inclusivi. Sono le tre "p" del futuro e della trasformazione: c'è un'inclusione *possibile*, un'inclusione *probabile*, un'inclusione *preferibile*. A cui corrispondono tre "c" come attitudini e strumentazioni intellettuali e professionali.

L'inclusione *possibile* ha a che vedere con l'immaginazione: quale possibile inclusione? Ecco emergere la prima "c": la creatività come condizione e come processo inclusivo.

Inclusione possibile la devo immaginare, anticipare, intuire e prefigurare: tutte capacità creative da affinare. Occorre immaginazione per immaginare forme diverse di inclusione possibili. Qui ci vuole creatività.

L'inclusione *probabile* ha a che vedere con il ragionamento: date le premesse cosa potrà accadere, succedere, realizzarsi? Qui ci vuole un po' di pensiero critico, la seconda "c". Per ragionare e derivare conclusioni devo avere regole e criteri. Devo avere procedure che discriminino tra le infinite possibilità ciò che è più probabile accada; ciò che posso ragionevolmente sperare; ciò che posso attendermi di ottenere. Ciò che mi consente di passare dalla prefigurazione alla previsione.

Poi c'è l'inclusione *preferibile*, che è un'altra cosa: tra quelle possibili e quelle probabili, qual è la preferibile? Quale posso scegliere io? Quella che scegliamo come comunità inclusiva?

Qui ciò che conta è la scelta e l'impegno conseguente. E il luogo e il tempo della scelta sono quelli dei valori. Quale è la forma di inclusione migliore per me, per lui, per noi? Sempre Amartya Sen ci ha allertato quando ha affermato che ci sono inclusioni "sfavorevoli" ed esclusioni "favorevoli".

Pensiamoci. Non è detto dunque che quella forma di inclusione che si sta realizzando, decidendo, addirittura imponendo, sia la preferibile.

Pensare con cura

È qui che occorre mettere in gioco la terza "c", quella che Lipman definisce del "*caring thinking*". È il pensare con cura, della cura, e che procura ciò che serve attraverso un pensare affettivo-valoriale ed empatico-emozionale. Cosa preferisco tra le cose possibili e le cose probabili: lì c'è la cura per le mete; c'è la prossimità nell'aiuto; c'è la scelta per ciò che vale e cui dare valore.

Marina Santi (PhD) è Professore Ordinario c/o il Dipartimento FiSSPA – Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, SSD PED/03 Didattica e Pedagogia Speciale. Si occupa di teoria dell'argomentazione e processi di costruzione di conoscenza; interazione sociale e apprendimento di abilità di pensiero; discussione in classe; "Philosophy for Children" e sviluppo di pensiero critico/creativo/valoriale, educazione alla cittadinanza e convivenza democratica, didattica della filosofia; formazione dell'insegnante/facilitatore nella "comunità di ricerca"; educazione inclusiva; didattica per l'integrazione; improvvisazione e didattica.

Dott.ssa Pintarelli

Bene, immagino che il clima sia stato polifonico quantomeno sul piano del sentire, Marina Santi è così, è suggestiva nelle sue idee, coinvolgente, vedete che la sua idea di inclusione si muove sempre sul piano del possibile, della ricerca, del pensare, del non lasciarsi ingabbiare nei modelli predefiniti; nel contempo però è sulla via della preparazione, del rigore, della solidità, delle scelte.

Prendo spunto da un sottopassaggio per introdurre il dottor Vecchiato, la scuola come fattore di conversione delle progettualità, la scuola come fattore generativo. Qui si inserisce l'intervento del dottor Vecchiato, direttore della Fondazione Zancan, che è un centro studi e ricerca sociale di Padova. L'abbiamo invitato perché è una nostra abitudine quella di uscire dal mondo della scuola e incontrare altre voci, professionisti di altri settori. Il dottor Vecchiato ci porta dentro il tema del welfare. Probabilmente noi conosciamo la versione più classica del welfare, quella redistributiva, quella a carico delle istituzioni; la sua prospettiva invece è diversa, è innovativa e punta a superare proprio il modello dell'assistenzialismo. Lascio la parola al dottor Vecchiato.



Coltivare la vita con soluzioni generative

di **Tiziano Vecchiato**

Presente e futuro dei servizi per l'infanzia

I servizi per la prima infanzia in futuro saranno ancora così? È un problema non abbastanza affrontato. A diversi bisogni diverse risposte, ma non è facile agire così, senza una mappa per cercare e senza criteri per capire, visto che senza risposte molteplici per bambini e genitori, i compiti di sviluppo restano orfani di potenzialità. I sistemi integrati di capacità e responsabilità sono un terreno di coltura per cercare in questa direzione. Prefigurano nuove frontiere, oltre quelle che conosciamo, per affrontare la sfida dello sviluppo dell'identità in società multilingui e multiculturali.

Oggi leggere unitariamente i servizi per l'infanzia e la famiglia significa anzitutto collocare i bisogni del bambino in ambienti in cui coltivare la vita, valorizzando la partecipazione e l'apporto dei genitori negli spazi in cui vivere e crescere. Può avvenire in contesti generativi di capacità e risorse, mentre il welfare attuale è in sofferenza ed è bisognoso di essere ripensato superando le risposte settoriali, pianeti indipendenti di una galassia povera di efficacia per i bambini e le famiglie.

superare steccati disciplinari e organizzativi

Sono barriere che nascono dall'impermeabilità dei linguaggi, delle rendite professionali, dei poteri incapaci di costruire condizioni per aiutare ad aiutarsi. Se la persona è il centro di gravità in un universo di responsabilità, le capacità possono prendere forme compiute, con elementi strumentali e di servizio, orbitando intorno alle persone e valorizzando le loro potenzialità.

In un universo così configurato i pianeti ruotando concorrono a delineare campi di forze in concorso tra loro, in armonia, evitando le eclissi di capacità e responsabilità. I bambini e i loro genitori possono così meglio diventare soggetti, cioè fonti attive e responsabili di un destino che li riguarda, dentro spazi di vita più accoglienti.

Il futuro dell'integrazione tra sistemi di servizi va in questa direzione, mette al centro i problemi e le persone che li esprimono. Chi li vive li conosce più intensamente di chiunque altro. Ha maggiori ragioni per affrontarli in modo integrato, soprattutto quando i problemi sovrastano le parti in concorso. Il passaggio da destinatari a soggetti è un salto necessario per le pratiche partecipative, in spazi sociali centrati su bisogni e responsabilità, problemi e potenzialità, insieme disposti a diventare universo generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare sono la sintassi elementare di un welfare che da assistenziale diventa generativo. I servizi per la prima infanzia sono l'ambiente migliore per capirlo e praticarlo.

oltre i servizi poco accessibili

I servizi per l'infanzia 0-3 sono caratterizzati da un accesso poco facilitato e selettivo, diversamente distribuito nel territorio, senza criteri di equità e giustizia sociale. La colpa è attribuita alle istituzioni, che non hanno saputo investire e non hanno saputo creare risposte sostenibili. Una parte della responsabilità è caricata sul mercato del lavoro, che discrimina le donne, rendendo più difficile la loro occupabilità. Ma queste giustificazioni non bastano per spiegare una sconfitta che non è di qualcuno, ma di tutti, visto che il problema non è ristretto alla sfera privata dei bambini e dei loro genitori, ma di una società con pochi bambini che non si cura abbastanza di loro cioè del proprio futuro.

servizi o privilegi?

Una domanda che ha caratterizzato lo sviluppo dei servizi per la prima infanzia è stata: sono servizi o privilegi? Un problema analogo è stato vissuto quando sono state introdotte le prime lavatrici: erano un lusso o una necessità? Nel caso delle lavatrici si è pensato che potessero far perdere alle madri la possibilità di testimoniare l'amore per i propri cari. Era l'incubo dei comunicatori, che cercavano di sostenere il contrario: avrai più tempo da dedicare ai tuoi figli, potrai contribuire alle necessità della famiglia, potrai dedicarti di più alla "vita" e meno alle "cose". I dubbi non hanno riguardato la scuola dell'infanzia. Ma i servizi 0-3 non sono ancora abbastanza considerati ambienti di apprendimento e di socializzazione primaria, ma di "accudimento" e di sostituzione di cure parentali.

I proventi della raccolta fiscale dovrebbero ridurre le barriere dell'accesso, per chi ha meno mezzi, per poter fruire dei servizi fondamentali, senza discriminazioni. In pratica i servizi per la prima infanzia non sono ancora abbastanza considerati Lea (livelli essenziali di assistenza), da garantire in condizioni di equità e giustizia in tutti i territori per ogni bambino.

per bisogni diversi occorrono risposte diverse

È un deficit culturale e politico non abbastanza affrontato. Se i bisogni sono diversi, anche le risposte dovrebbero esserlo. Nei confronti europei, la disponibilità di servizi per la prima infanzia contribuisce notevolmente a ridurre la povertà dei bambini, ben più dei trasferimenti economici (Förster e Verbist, 2012). È quello che non avviene ogni volta che le barriere economiche, organizzative, gestionali diventano ostacoli e non invece opportunità di accoglienza e di crescita. Il salto di mentalità non è facile e, anche per questo, paghiamo anni di ritardo culturale e tecnico nel garantire risposte adeguate alle esigenze e ai diritti dei bambini.

In termini di risorse finanziarie investite, le nostre politiche sociali danno tanto all'ultima fase della vita e troppo poco alla vita che nasce e cresce (Bezze e altri, 2013; Canali, 2014). A "infanzia e famiglia" diamo appena l'1,2% del Pil (nel 2012, secondo Eurostat, rispetto ad una media UE pari al doppio ossia il 2,4%). Per i servizi comunali rivolti ai bambini 0-3 anni, possiamo stimare una spesa che si avvicina allo 0,1% del Pil. Nel contempo, secondo Eurostat, la nostra spesa di welfare diretta a "anziani e superstiti" (in buona parte pensioni) nel 2012 equivaleva al 17,3% del Pil, oltre 4 punti percentuali sopra la media europea. Sembra che più la vita ha bisogno di crescere, meno generosa è la solidarietà tra generazioni.

una mappa per cercare nuove risposte

La ricerca di nuove risposte per l'infanzia può essere facilitata da una mappa. Possiamo prefigurarla lungo tre assi: (a) risposte domiciliari, (b) diurne (intermedie tra il domicilio e altre sistemazioni) e (c) residenziali (quando i genitori non sono in grado di stare con loro nelle 24 ore). Nell'asse della domiciliarietà ci sono risposte a libero mercato (assistenza individuale a domicilio, accudimento domestico con baby sitter...). Ci sono risposte a gestione familiare (grazie ai nonni e ad altri parenti). Ci sono risposte solidali e di reciprocità (le famiglie con bambini piccoli che si aiutano). Nelle risposte intermedie ci sono i nidi, i nidi aziendali, altre offerte private di accoglienza diurna, come ad esempio gli spazi gioco per bambini piccoli, altre offerte per bambini e genitori negli spazi di vita della comunità locale. L'impatto economico di queste soluzioni non è di poco conto, visto che, in molti casi, non intervengono agevolazioni per l'accesso. I bambini più poveri sono quindi a maggiore rischio di esclusione da queste e altre opportunità utili per il loro sviluppo. Questo rischio ha riscontri già a tre anni in termini di svantaggio cognitivo, sociale ed emotivo a danno dei bambini provenienti da famiglie disagiate.

Molti studi ci rivelano come sia grande l'effetto della disuguaglianza già nei primi anni di vita e come l'efficacia degli interventi di istruzione sia importante per i bambini più disagiati per recuperare lo svantaggio causato da condizioni di povertà

e deprivazione. Infine le risposte residenziali vengono attivate in presenza di difficoltà particolari, ad esempio per malattia dei genitori, per attività lavorative fuori sede dei genitori, per altre forme di emergenza, sapendo che un genitore non si separa dal proprio figlio se non ne ha effettiva necessità.

criteri e piste di ricerca

Una mappa come quella appena descritta può essere letta in due modi: in termini di contenuti di risposta e in termini di condizioni di accesso e di fruizione (a titolo oneroso, in condizioni agevolate, di gratuità). Nella realtà attuale, finché la questione dei Lea non sarà meglio affrontata, questo continuerà ad essere il principale ostacolo alle innovazioni di risposta. Se inoltre la cura dei bambini permane nella sfera privata, di esclusiva responsabilità genitoriale, il problema non è abbastanza sociale. I risultati positivi si vedono nei territori dove maggiore è la natalità: più bambini e più madri occupate. È un risultato possibile grazie ad una migliore offerta di servizi per la prima infanzia.

a chi conviene finanziare le risposte per la prima infanzia?

La cultura tradizionale ha ritenuto che convenisse ai genitori. Ma la crisi economica che stiamo vivendo documenta il contrario. I genitori che hanno perso il lavoro hanno spesso ritirato i propri bambini dai servizi che frequentavano, creando un ulteriore problema occupazionale, a danno delle lavoratrici dei servizi diventati insostenibili economicamente. Non pochi enti non profit, che gestiscono servizi di questa natura, hanno dovuto ridurre i livelli occupazionali, allargando in questo modo gli effetti della crisi.

Considerando, ad esempio, gli asili nido comunali, osserviamo che negli ultimi anni, a fronte di un tendenziale aumento della spesa media per bambino (a carico di comuni e famiglie), è costantemente aumentata la quota di compartecipazione al costo dei servizi da parte delle famiglie. Questa tendenza rischia di mettere le famiglie più povere in ulteriore difficoltà nell'accedere ai servizi per i figli fino a 3 anni, proprio in un momento del ciclo di vita tanto importante per lo sviluppo delle capacità cognitive e non cognitive dei bambini, che contribuiranno a determinare gli esiti scolastici – dunque in parte i percorsi – nelle fasi successive della loro vita (Del Boca e Pasqua, 2010).

i bambini sono una risorsa

I bambini non sono un costo ma un'opportunità, anzi potremmo dire un investimento per loro, i loro genitori e per chi (a titolo professionale) si occupa di loro. Lo sono anche per i nonni, che possono sperimentare forme di invecchiamento attivo in buona salute, facilitato dai nipoti, visto che gli anziani senza nipoti non possono vivere questa esperienza.

I servizi sono per i bambini e/o per i loro genitori?

Questa domanda nasconde un equivoco. Se sono per i genitori, di fatto non sono "servizi", ma sostituzioni di cure genitoriali, per lasciare i figli ad altri, durante il tempo lavorativo dei genitori. Grazie a questa pregiudiziale, si è potuto tariffare in modo diverso l'accesso alla scuola dell'infanzia e l'accesso ai servizi 0-3. Sono risposte ugualmente essenziali, ma non considerate così (Barbero e altri, 2013).

Il falso presupposto, ancora utilizzato, è che i servizi dai tre anni in poi sono educativi, mentre prima sono sostanzialmente di accudimento e di custodia. Si nega così il "diritto" di ogni bambino alla socializzazione primaria "fin dai primi anni di vita". La cultura tradizionale affida questa responsabilità alla famiglia, alle relazioni che i genitori riescono ad avere nel proprio contesto di vita, così che i figli possano giocare con i coetanei e passare una parte del loro tempo custoditi e "nutriti in termini relazionali", grazie alle opportunità di apprendimento offerte dalle relazioni tra pari. Anche per questo la scuola obbligatoria per tutti i bambini è stata una grande conquista sociale offrendo ad ogni bambino possibilità prima impensabili.

da "scuole materne" a "scuole per l'infanzia"

In parte è stato così per le scuole dell'infanzia, che avevano nel loro nome precedente ("scuole materne") la finalizzazione culturale per cui erano state originariamente pensate. La denominazione "scuole per l'infanzia" fatica ad affermarsi. Le ragioni non sono poche. Le attività che propongono si concentrano su cinque grandi questioni: la costruzione dell'identità come esperienza di relazione, il corpo e il suo sviluppo, i linguaggi e la creatività, comunicare e parlare, conoscere il proprio mondo.

coltivare la vita

Buona parte di queste questioni non riguardano soltanto la crescita dai 3 anni in poi, visto che negli anni precedenti non sono assenti e vengono affrontate nella scuola di vita che si chiama famiglia. I genitori sanno che non sono chiamati soltanto a custodire, accudire e proteggere, ma soprattutto a coltivare e favorire la vita. In questo modo lo sviluppo organico e funzionale si estende a quello cognitivo e comportamentale, mentre l'esplorazione allarga gli spazi di vita nella socialità, nei valori, nella conquista delle autonomie.

orientarsi nei servizi per l'infanzia

Non è facile fare sintesi dell'offerta, valorizzando le peculiarità e la complessità degli interventi. Molti di essi stanno "a scavalco" di più settori: sociale, educativo, sanitario...

Anche per questo non sono considerati in modo approfondito dagli approcci settoriali.

A livello internazionale è consolidata l'idea che il superamento delle diseguaglianze, proprio perché basato su una più efficace tutela dei diritti dell'infanzia, dipende dal superamento delle logiche settoriali, che per loro natura impediscono la promozione di strategie integrate e globali, capaci di mettere radici nei contesti di vita dei bambini: la loro casa, la scuola, l'ambiente, i servizi educativi, i servizi sociosanitari, le risposte dei servizi sociali di interesse generale. Tutte insieme possono fare la differenza nei territori e nei processi di crescita.

Poter leggere unitariamente la mappa dei servizi per l'infanzia significa anzitutto operare per un primo cambiamento: collocare i bisogni del bambino in tutti gli ambienti in cui coltivare la vita, valorizzando la partecipazione e l'apporto dei genitori, ottimizzando quanto di positivo c'è negli spazi relazionali in cui vivere e crescere ogni giorno.

bambini e genitori come soggetti di crescita positiva

È anzitutto necessario considerare bambini e genitori come soggetti di crescita positiva. I vantaggi più significativi si potranno vedere proprio per i bambini che vivono in situazioni di particolare disagio, perché poveri, emarginati, con salute precaria, privi dei mezzi necessari per poter crescere bene. Gli ostacoli sono molti: economici, culturali, linguistici, etnici... (Vandenbroeck e Lazzari, 2013).

Chi ha meno ha meno possibilità di accedere ai servizi, non fruisce di apporti necessari, educativi e di socializzazione, che i genitori non possono garantire da soli. Anche per questo agire negli spazi di vita necessari per la crescita è umanità indispensabile, ma non abbastanza diffusa nella realtà attuale.

famiglie in difficoltà

Le famiglie sono destinatarie dei servizi per l'infanzia. Basti pensare alle difficoltà economiche che vivono e che sono amplificate dalle separazioni conflittuali o da altri problemi quali ad esempio l'insorgere di problemi di salute di uno dei genitori.

"Trattarle da soggetti" è rispettarle e promuovere le loro responsabilità così che possano esprimere aspirazioni, aspettative, capacità da valorizzare. Al contrario, gli "utenti", in particolare se problematici, possono diventare i "loro bisogni", con il risultato di favorire la dipendenza e la passività. Non sono abbastanza visti come persone ma come utenti di un determinato servizio, ma potrebbero non esserlo se fossero messi in condizioni di riconoscimento per guardare oltre il semplice ricevere, per poter dare. Il rischio è di mortificare le potenzialità, oscurando le positività, senza promuoverle.

Riconoscere le potenzialità significa prima di tutto fiducia, facendo spazio alle persone e alle loro capacità, assumendosi responsabilità nel promuoverle e realizzarle come bene a disposizione. È il riconoscimento del valore dei piccoli passi, misurati secondo il ritmo di chi li fa (Berry e altri, 2006).

da "destinatari" a "soggetti"

Il raggiungimento di traguardi seppur piccoli alimenta i sistemi di fiducia. Viceversa un insuccesso rallenterà o ridurrà la fiducia necessaria per modificare la propria condizione.

Da "destinatari" a "soggetti" significa accettare di non dare aiuto senza aiutarsi, di non dare sostegno senza sostenersi, accompagnamento senza forzare il passo, per "prendersi cura". Significa in definitiva cercare risposte alle domande delle persone, con l'"aiutare ad aiutarsi" (Canevini e Vecchiato, 2002). Se l'obiettivo è il benessere del bambino e il miglior esito possibile degli interventi, sarà più facile proporre e condividere soluzioni per migliorare la partecipazione dei genitori negli spazi di vita dei propri figli.

ostacoli e resistenze

La valutazione dei servizi per l'infanzia ha messo in evidenza la necessità di dati precisi, di indicatori che descrivono il cambiamento e aiutano a leggere l'efficacia, condividendola con quanti ne hanno interesse (famiglie, servizi educativi, enti locali, servizi sociosanitari...).

Si tratta di un'azione che richiede contemporaneamente capacità di analisi e di sintesi. Richiede conoscenze tecniche e metodologiche, capacità di riflessione, ascolto e condivisione del bene possibile. Non basta conoscere e censire i bisogni, mappare le risorse, quantificare la soddisfazione degli "aventi interesse". È necessario capire più in profondità cosa sta avvenendo e con quali esiti. Il rischio corrente è infatti mettere al centro le ragioni professionali, organizzative, gestionali interessate a capire se e come funzionano, ma senza domandarsi con quali esiti, con quali indici di efficacia e di costo/efficacia.

È un impegno che comporta un doppio riconoscimento "degli altri professionali" e "degli altri persone". Elisa Bianchi (Bianchi e Vernò, 1995) aveva prefigurato tutto questo, dicendo quanto fosse necessario individuare le potenzialità, le possibilità di cambiamento, imparando a prefigurarsi anche i piccoli miglioramenti sui quali far leva per ulteriori esiti.

dalla tecnicità all'originalità creativa

Per diventare soggetti è necessario uscire dal circolo vizioso delle tecnicità, resistere al logoramento delle prassi certificate, sempre uguali a sé stesse, per migliorare in un mosaico che prende forma, rivelando immagini impensabili nel disordine delle tessere scomposte. □ Per questo vanno riconosciuti gli spazi originali di intervento, quelli che fanno la differenza nello scorrere della quotidianità, per prevenire le situazioni di cronicità lavorativa ed esistenziale fatta di compresenza, per lungo tempo di elementi intrecciati e difficilmente sbrogliabili. Serve capacità di agire, valorizzando ogni persona, senza pretendere di sapere già, riducendo l'altro a "utente", a "destinatario" di prestazioni e servizi che non lo riconoscono come persona.

servizi che "servono" ma "non aiutano"

In questo modo si crea dipendenza e passività, svantaggio che si protrae e richiede di essere colmato, in servizi che "servono" ma "non aiutano", assistono ma non promuovono, alimentano il prestazionismo che non produce risultati. Nei casi più critici si trasformano in aggressività, invece che in condivisione di responsabilità.

Per prevenire queste forme di patologia organizzativa è necessario cercare di comunicare "con tutti e tra tutti", per capire come fare la propria parte, con attenzione, rispetto, valorizzazione, promuovendo le capacità di tutti gli aventi interesse ad affrontare in modo positivo i problemi.

riconoscere nelle persone ogni persona

La verifica serve a capire se l'azione produce i frutti sperati, se dopo la fase di ideazione e progettazione le azioni non diventano il proprio contrario. Ragionare e operare in questi termini consente di aiutare l'azione professionale che così diventa più ricca e feconda capace di affrontare sfide difficili, facendo leva sulle specificità, confrontandosi, entrando nel merito delle opzioni metodologiche e strategiche.

La professionalità che agisce in modo consapevole quello che sa e può fare, può gestire la sequenza: perché, con chi, come. Nel suo gioco combinato si esprime infatti una sapiente competenza professionale che per dare risposte ai problemi accetta di passare dal sé al noi (Canevini e Vecchiato, 2002).

È competenza che nasce in un campo professionale che si estende ad un contesto di relazioni. Le relazioni per loro natura spingono a modi di pensare e agire plurali. "A livello professionale non si può parlare di azione efficace se non su scala plurale" (Vecchiato, 1989).

usare un linguaggio plurale

Il linguaggio plurale paradossalmente specifica meglio l'identità professionale e personale, aiuta a definirla, ad esprimerla, mettendo in gioco le sue potenzialità. Sono azione pubblica e privata, sociale e personale, soggettiva e interpersonale, passione e calcolo agiscono in tensione, rendendo possibili modi di pensare e agire plurali.

All'interno dei servizi per l'infanzia e la famiglia, l'efficacia dell'azione, riguarda la persona, la famiglia, la piccola comunità in cui questo avviene, in una tensione continua dal singolare al plurale.

oltre le chiusure disciplinari

Chi cerca di operare così non può non impegnarsi a rompere gli steccati disciplinari, ordinamentali, organizzativi... Sono barriere che nascono dall'impenetrabilità dei linguaggi, delle posizioni gestite a rendita personale, dei piccoli poteri incapaci di servire e di costruire condizioni per aiutare ad aiutarsi.

I muri non riguardano solo l'offerta pubblica ma anche gli orti chiusi del privato sociale e del volontariato. Riguardano cioè tutti quelli che pensano di affrontare i problemi umani complessi con mezzi troppo semplici, cioè sé stessi e poco altro.

fare esercizio plurale di responsabilità

L'esercizio plurale di responsabilità non è facile, entra nel merito della dinamica delle competenze da comporre e ricomporre intorno ai problemi, dentro spazi di vita personali, familiari inediti e non replicabili. Condizioni facilitanti possono ad esempio nascere da una mentalità plurale che sa gestire senza subire la logica dei mansionari, che non subisce il dualismo compiti/funzioni, se segmenta le professionalità trasformandole in cose da fare, compiti da eseguire, con occhi monoprofessionali. È una mentalità che valorizza la propria specificità nel confronto, visto che ci si confronta fra diversi e non fra omologati, che apprezza la pluralità delle capacità, visto che assicura maggiore creatività, fantasia e innovazione. È infine una mentalità che sa cercare modalità di cooperazione con colleghi, volontari, risorse della comunità, evitando i rapporti strumentali per lavorare insieme, con obiettivi condivisi, visto che oltre che più facile è anche gratificante e persino divertente.

dalla partecipazione parlata all'integrazione delle responsabilità

Gli sforzi convergenti hanno come traguardo la possibilità di trasformare i modi in cui avviene l'incontro tra servizi e famiglie. La partecipazione delle famiglie è stata auspicata e incoraggiata. È diventata presenza, confronto di idee, condivisione di problemi e soluzioni. Ma il livello dialogico ha prevalso su quello agito e non ha reso possibili incontri più profondi. La partecipazione si è così fermata alla concertazione dichiarata e non agita nella quotidianità, nelle pratiche dei servizi e negli spazi di vita. Lo stallo evidente produce scoraggiamento, ripiegamento nella standardizzazione qualitativa dei processi, senza le persone, senza vivificare le pratiche, senza integrazione vera e profonda, oltre i limiti della integrazione istituzionale, gestionale, professionale. Sono riconoscibili nei deficit di personalizzazione, nella difficoltà di fare spazio alle persone, così che siano centro e non periferia nei modi di affrontare i problemi. Infatti la sussidiarietà che non scende fino alle radici dell'umanità di ogni persona rimane intermedia, limitata, delegata ai solidali e ai solidaristi. Non ingaggia le capacità di ogni individuo, che così abbia modo di essere riconosciuto come persona e valorizzato nelle proprie capacità e responsabilità.

un centro gravitazionale

È mancato agli sforzi di promuovere l'integrazione ai diversi livelli un centro gravitazionale. Se la persona diventa centro di gravità in un universo di responsabilità e capacità, può prendere forma qualcosa di nuovo.

Quelli che prima sembravano elementi portanti ritrovano la loro dimensione, strumentale e di servizio, orbitante intorno ad un centro vivo e umano, le persone e le famiglie, che sono nello stesso tempo problema e potenzialità. In un universo così configurato i pianeti hanno una vera fonte di luce e di forza. Ruotando concorrono a delineare campi di forze in concorso tra loro. Volendo possono armonizzarsi, anche per evitare le eclissi delle capacità e delle responsabilità. La fonte di energia sono le persone e non potrebbe essere diversamente. Da satellitari e destinatarie possono diventare soggetti, cioè fonti attive e responsabili di un destino che riguarda genitori e figli, comunità di genitori e figli, dentro spazi di vita più accoglienti.

con soluzioni generative di risorse e potenzialità

Il futuro dell'integrazione va in questa direzione, oltre i livelli statici di raccordo collaborativo tra entità, mettendo al centro i problemi e le persone che li esprimono. Chi li esprime li conosce e li vive più intensamente di qualunque altro. Avrà quindi maggiori ragioni per affrontarli, per accettare di farlo in modo integrato, quando i problemi sovrastano le parti in concorso, perché a responsabilità limitata dalle competenze, dalle risorse, dai ruoli, dalle funzioni operative. Il passaggio da destinatari a soggetti può rappresentare un salto di paradigma per le pratiche collaborative, in un universo dinamico centrato sui bisogni e le responsabilità, sui problemi e le potenzialità, con intorno risorse e limiti, insieme disposti a diventare universo generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare sono infatti la sintassi elementare di un welfare che da assistenziale diventa generativo (Vecchiato, 2014). La prima infanzia è l'ambiente migliore per capirlo e praticarlo.

la riduzione delle risorse è un alibi?

Nel welfare generativo la riduzione delle risorse non è un problema insanabile e non è una novità, visto non accade soltanto oggi. È anzi sovente un alibi a cui far ricorso per nascondere inefficienze gestionali e mancanza di iniziativa necessaria per scelte strategiche che evidenzino capacità e umanità nuove. L'enfasi sulla conciliazione è stata giustamente utilizzata per far coesistere le responsabilità materne con quelle lavorative. Ma non si è dedicata altrettanta attenzione ai problemi della conciliazione genitoriale, quella che riguarda le responsabilità dei genitori. Curare ed educare sono attenzioni ugualmente necessarie. Insieme sono modi per prendersi cura della vita, visto che riguardano il bisogno di vivere, di crescere, di alimentare funzioni vitali.

La condizione nativa di ogni bambino è tecnicamente di «non autosufficiente». È naturale e connaturata allo sviluppo, da superare giorno dopo giorno. Non così per le persone anziane, visto che per loro «essere non autosufficienti» significa perdita di capacità e decadimento.

Per un bambino è invece massimo potenziale di sviluppo e di futuro. Anche per questo chi garantisce cure adeguate, integrando funzioni vitali, realizza a pieno titolo un Lea sociale, cioè un «livello essenziale di cittadinanza sociale».

investire nel futuro

Lo stesso si può dire dei costi da sostenere: sono condizioni necessarie per garantire questo traguardo, ma non devono essere confusi con il computo delle risorse disponibili ma quelle da investire per ottenere rendimento adeguato e, oltre ad esso, rigenerazione dei capitali a disposizione e da sviluppare.

È uno sforzo necessario, per fare spazio all'umanità che cresce. Ha bisogno di vivere fino in fondo l'equilibrio tra "well-being" e well-becoming". Per questo abbiamo cercato di definire il problema in chiave generativa su dimensioni attuali, per evitare i rischi del sapere che si riproduce sempre uguale a se stesso.

mondi possibili ma nascosti da pregiudizi

Abbiamo cercato di capire se e come le istituzioni si sono poste queste domande, che risposte si sono date, come le mettono a disposizione dei residenti e non residenti. Negli ultimi decenni la ricerca non è stata inerte e ha affrontato con impegno conflitti che si concentrano intorno alle differenze umane e sociali. I servizi 0-6 sono un concentrato di tutto questo, al punto che non serve spiegare quello che già dicono i volti delle lingue e culture che coesistono in spazi accoglienti di nuova umanità. L'ascolto e l'osservazione sono quindi passi necessari, per imparare a scoprire mondi possibili, oggi nascosti dai pregiudizi e anche per questo ricchi di potenzialità.

Tiziano Vecchiato è Direttore della Fondazione Emanuela Zancan, Centro Studi e Ricerca Sociale di Padova. È componente della Consulta del Territorio dell'Università di Padova, in rappresentanza degli Enti culturali del Veneto. Ha collaborato con istituzioni italiane ed europee sui temi del welfare. Ha presieduto la I Sezione Consiglio Superiore di Sanità dal 1997 al 2003. Coordina PersonaLAB – Laboratorio multicentrico di valutazione. Fa parte dei Board di EUSARF (European scientific association for residential and foster care for children and adolescents), di IAOPER (International Association for Outcome-Based Evaluation) e fa parte del Comitato scientifico di International Journal of Child and Family Welfare. Dirige la rivista Studi Zancan ed è autore di 400 pubblicazioni sui temi del welfare, la valutazione di esito e di impatto sociale.

Dott.ssa Pintarelli

Grazie dottor Vecchiato, un bel compito affidato ai servizi educativi per l'infanzia. La sua sottolineatura del contributo che possono dare sul piano sociale è molto importante, ma certamente questa capacità di produrre un ciclo continuo tra dare, avere e assunzione di impegni forse è la cosa più difficile da mettere in atto.

Passiamo all'intervento del dottor Disnan, con lui torniamo nell'ambito della scuola, lui ci parla di: "Luoghi e protagonisti dell'inclusione". Luoghi e protagonisti quindi una dimensione molto più operativa, più pragmatica perché di fatto poi l'inclusione è certamente un valore, un processo, ma è anche una condizione da realizzare.

Luoghi e protagonisti, anche lui riprende l'idea che sta scorrendo nel corso di tutta la mattinata, di diventare ciascuno di noi protagonisti, che l'inclusione parte anche dal contributo individuale su questa strada. Certamente ciascuno per la propria parte, che non è mai assoluta, però questo è un modo di attivarsi che poi aiuta anche a costruire delle reti con altri soggetti. Prego.



L'inclusione: luoghi e protagonisti

di **Giuseppe Disnan**

una lettura psicologica dell'inclusione

Ringrazio in anticipo sia il dottor Ceccato, in rappresentanza della scuola, in particolare la Dottoressa Pintarelli come responsabile dell'Ufficio, più nello specifico Caterina Fruet e Chiara Vegher, con le quali collaboro da tempo e ho concordato questo tipo di lavoro. In modo non assolutamente retorico ringrazio tutte le insegnanti con cui ho lavorato in questi anni e sto ancora lavorando per la formazione e nel lavoro quotidiano. Quanto è stato detto fino ad ora introduce in modo molto efficace quello che io dirò, che, dovendo sorvolare su molte cose per problemi di tempo, è qualcosa che riguarda una lettura più specificatamente psicologica del problema dell'inclusione.

Riguarda poi il mettere le mani nelle problematiche, nelle criticità, nelle situazioni che quotidianamente ci mettono a confronto con una situazione che, come è stato detto e ripetuto, ha la caratteristica della complessità. Noi abbiamo a che fare con la complessità, non dobbiamo averne paura, ci invita ad essere aperti, organizzati, competenti ma flessibili. La complessità ci impedisce di avere risposte semplici per problemi complessi. Quello di cui ci occupiamo, come vedremo, è un problema complesso.

la soluzione delle classi speciali

Mentre stavo preparando questo incontro mi sono venute in mente alcune cose, ad esempio una conversazione che ho avuto ad una cena durante il congresso con dei colleghi belgi, con i quali si parlava di scuola. Loro mi dicevano: "Noi abbiamo le classi speciali, i bambini che hanno problemi li mettiamo tutti lì dentro, gli altri sono nelle classi normali. Il sistema per noi funziona, è assolutamente adeguato, non ci poniamo nessun problema di modificarlo". Lo stesso vi direbbero i colleghi svizzeri e alcuni altri, forse anche molti altri.

Recentemente ho visto dei genitori provenienti dagli Stati Uniti, che hanno vissuto là per molto tempo, sono arrivati con il loro

figlio e mi hanno portato un pacco alto così di documentazione, di esami clinici fatti per il loro figlio che porta tre diagnosi diverse, affiancate l'una all'altra, molto competenti e raffinate. Ho chiesto loro: per quale motivo venite in Italia, invece di rimanere negli Stati Uniti? Mi hanno risposto: noi abbiamo due figli, ma negli Stati Uniti funziona che i figli vanno a scuola ad un certo punto devi decidere come devono proseguire la scuola. Ci sono dei test di ammissione per le scuole di un certo tipo, se tu passi il test entri in un certo percorso, se non lo passi torni indietro e in quel percorso non ci sei. Nostra figlia è passata, nostro figlio no, quindi abbiamo deciso di venire in Italia.

la lettura dei dati cambia le prospettive

La seconda cosa riguarda il contesto e mi è venuta in mente stamattina mentre guardavo velocemente il giornale e mi hanno colpito due notizie sul giornale di oggi. La prima è: "Rivoluzione nel campo della medicina". Un medico americano credo, non so su quali basi, ha detto una cosa che sconvolge la medicina attuale: non è vero che due litri di acqua al giorno ci fanno bene. Il mondo della medicina è sconvolto, c'è mezza pagina su Repubblica su questo, se andate a vedere. Siccome tutti hanno la bottiglietta in tasca ormai, due litri di acqua al giorno non garantiscono la salute.

Poi ho continuato a sfogliare Repubblica e la seconda notizia che mi ha colpito è che c'è un dibattito in questo momento fra l'Inps e il Governo sul tema relativo ai contratti a tempo indeterminato: sono 60.000 o 47.000? Più o meno è questo l'oggetto del contendere. Il dibattito si sta sviluppando, andate a vedere i giornali e la soluzione è: a seconda di come leggiamo i dati, a seconda di come noi organizziamo i dati per leggerli e di come li interpretiamo. Mi sembrava molto interessante ai fini del nostro lavoro di oggi.

viviamo di conflitti, che spesso sono evolutivi

La terza cosa che non mi è venuta in mente, ma che ho sempre in mente - che è la terza premessa - è che noi viviamo di conflitti: quotidianamente la nostra vita è fatta di conflitti, il conflitto è una cosa sana, evolutiva, produttiva fino a quando non diventa per noi insostenibile.

Quello di cui ci occupiamo è qualcosa di molto complesso e abbiamo visto che i contesti contano, le modalità di leggere le cose, le convinzioni, le certezze cambiano in tutti i campi, in psicologia abbiamo avuto dei cambiamenti radicali. Quello che ci viene richiesto è uno sforzo di grande sopportazione della complessità, del conflitto, dell'incertezza, del non sapere, del cercare continuamente - com'è stato detto molto bene - di apprezzarci, come fa Keith Jarrett, ma di sapere poi essere, nel momento in cui si è lì con il pianoforte, assolutamente creativi. E allora viene fuori il *Köln Concert* che è un capolavoro, per alcuni.

le rappresentazioni

Quali sono allora i luoghi e i personaggi dell'inclusione? È un termine che è pieno di contraddizioni e di problematiche. Il primo personaggio, il primo luogo, è il contesto sociale, sono le rappresentazioni, di cui è stato ampiamente parlato oggi, ma che sono una componente fondamentale dell'inclusione.

L'idea di bambino che noi abbiamo, che è cambiata nel tempo e negli anni, tanto è vero che sono cambiati i servizi per i bambini, le risposte ai bambini. È venuto fuori Telefono azzurro, sono venuti fuori i servizi per il maltrattamento e l'abuso. Ad un certo punto si scopre che i bambini vengono maltrattati, che ci sono situazioni in cui i bambini devono essere protetti.

Fino a non molti anni fa e tuttora in tanti luoghi del mondo i bambini lavorano 12 ore al giorno nelle miniere, nelle cave, a tirar fuori pomodori come succede ancora in certe parti d'Italia.

cambiano

Questa idea di bambino e, accanto a questa, l'idea di famiglia, che è completamente cambiata. Stiamo discutendo adesso se due persone di sesso uguale possono essere famiglia, possono svolgere ruoli genitoriali, possono essere psicologicamente sufficienti ad accudire un bambino. Noi abbiamo queste trasformazioni dal punto di vista delle idee, della cultura che ci circonda, delle rappresentazioni e queste incidono sulla nostra idea di inclusione dal nostro punto di vista, da quello istituzionale, da quello delle famiglie e così via.

L'idea di scuola che noi abbiamo è cambiata, per cui si è passati dall'asilo, che era un asilo appunto, alla scuola materna, alla scuola dell'infanzia; sono cambiamenti di parole ma, come ha detto la professoressa Santi, le parole hanno un peso enorme. Non a caso sono cambiate le parole, perché è cambiata l'idea di che cosa è la scuola e di che cosa deve rispondere e quali sono i valori sociali e le aspettative sociali a cui deve rispondere.

e con esse la normativa

Un altro personaggio, un altro luogo che ha a che fare con l'inclusione è la normativa. Noi senza la normativa non facciamo niente, è la normativa che ci consente o ci impone di fare delle cose. La normativa traduce e interpreta, a volte anticipa, quello che dal punto di vista sociale emerge. A volte la normativa - cioè la legge, il regolamento - è in anticipo sulla sensibilità sociale, perché è stato prodotto da qualcuno lungimirante, con idee che ha saputo proporre.

Pensiamo alla legge Basaglia, che tuttora viene discussa, che è stata portata avanti tutto sommato da poche persone, che l'hanno tradotta in una legge che vale per tutti noi. O pensate ad altre realtà come queste che stanno emergendo sulla famiglia, che sono situazioni in cui la legge e la normativa traducono qualcosa che la società ha già in qualche modo integrato, non dico accettato, perché ci sono molti conflitti.

e l'organizzazione

Un altro personaggio, un altro luogo è l'assetto organizzativo: il fatto cioè che ci siano delle persone che gestiscono delle cose e come le gestiscono. Un apparato amministrativo, i ruoli dirigenziali, le funzioni eccetera, il fatto che noi siamo qui oggi a parlare di questa cosa, perché qualcuno nell'apparato organizzativo e gestionale ha pensato deciso che questa è una cosa importante di cui parlare. Questo è un personaggio, è un luogo di inclusione fondamentale, perché ognuno di voi andrà a casa con una visione, una percezione del significato, dell'importanza del ruolo dell'inclusione diverso da quello che aveva prima di entrare qui.

ma chi fa la differenza sono le persone

Tutto questo va bene, ma, alla fine, come ognuno di noi sa, come ci diciamo continuamente negli incontri che facciamo a tutti i livelli, chi fa la differenza sono le persone.

Per questo io faccio lo psicologo e non un altro lavoro, perché le persone sono quelle che hanno un'identità, dei ruoli, dei mansionari, ma che poi funzionano in base ai propri vissuti, alle proprie disposizioni, ai propri convincimenti eccetera. Quali sono queste persone?

Le prime persone che appartengono a questo spazio dell'inclusione, parto da lontano, sono quelle di cui mi è più difficile parlare, sono gli specialisti, sono io, sono quelli come me con cui ci sono molte discussioni, conflitti, problemi e difficoltà. Gli specialisti, dal mio punto di vista, sono persone che devono mettersi in parallelo con la scuola, affiancarla e hanno un ruolo molto preciso, ovvero quello di dire, dal loro punto di vista, quali sono le risorse, quali sono le difficoltà, quali sono i progetti che si possono fare, quali sono gli obiettivi raggiungibili, quali sono le strategie. Poi possono fermarsi qui con la scuola, perché non hanno le competenze per fare altro, non hanno le competenze.

la competenza dell'insegnante

Io, di fronte ad un'insegnante, per il lavoro che lei fa, sono una persona incompetente, assolutamente. Il professionista dell'educazione è l'insegnante, io sono professionista in altre cose di questa distribuzione di competenze è una cosa estremamente importante. Un ruolo importante che ha il clinico, secondo me, è quello di accompagnamento alla famiglia, quello è qualcosa di assolutamente significativo, che poi vedremo.

Un altro compito che dovrebbe avere sarebbe quello di essere presente - questo è qualcosa di assolutamente cruciale, sull'urgenza - perché nell'età di cui noi ci occupiamo e voi vi occupate, l'essere presenti nei momenti, nei tempi giusti è cruciale per decidere il destino di un bambino e di una famiglia.

Infatti, lasciare sedimentare, lasciare incancrenire, a volte lasciare che qualcosa diventi cronico significa modificare il destino di un bambino e della sua famiglia. La tempistica è fondamentale e questo non riusciamo a farlo, lo sappiamo benissimo ed è un limite che abbiamo.

la figura del coordinatore pedagogico

Un'altra figura fondamentale, che passerò molto velocemente è quella del coordinatore pedagogico, che è una delle figure più sfigate che esistano nell'organizzazione, non a livello personale, io ho un grandissimo rispetto per loro. Il coordinatore pedagogico però è la persona più "sfigata", lo stesso io dico al coordinatore di reparto, all'infermiera che svolge questo ruolo, perché è schiacciato tra un vertice organizzativo-gestionale che gli dà certi compiti e una base di persone - che sono le insegnanti - che hanno dei bisogni che rivendicano su di lui. Si trova in mezzo a fare un po' un lavoro di mediazione, spesso molto difficile, con un compito, con una funzione che non è mai così definita, o comunque è definita per essere non sempre molto chiara e univoca.

È il coordinatore pedagogico ma deve svolgere compiti di mediazione e compiti amministrativi, deve fare insomma un mucchio di cose che non stanno dentro questa definizione. Questo personaggio però ha una funzione fondamentale, quella di raccordo fra varie parti, è un momento di cerniera fra gli operatori fra di loro, tra gli operatori e le famiglie, fra gli insegnanti e gli operatori esterni, i servizi sociali, i servizi sanitari eccetera. È una figura che dal punto di vista della sua collocazione istituzionale ha un'importanza assolutamente decisiva ed è destinato a prendersi tutte le manganellate che ci sono nell'aria, perché è inevitabile che sia a metà strada tra alcune richieste e alcune risposte che non possono mai essere quelle adeguate, che non possono mai rispondere adeguatamente né ai bisogni dall'alto né a quelli dal basso. Tanti auguri dunque, mi rendo conto e vi sono vicino in questo tipo di lavoro.

ognuno con capacità diverse

Poi ci sono gli insegnanti, i coordinatori, gli psicologi, gli assistenti sociali, i direttori più bravi, meno bravi, più attenti, meno attenti, più capaci, meno capaci, ma se facciamo un discorso di personalizzazione ci spostiamo in un'altra aula e andiamo uno alla volta perché non lo possiamo fare qui.

l'importanza del personale ausiliario

Un altro gruppo che ha un ruolo importante ai fini dell'inclusione è quello del personale ausiliario, che ha ruoli diversi nelle diverse scuole e nelle diverse realtà, ma io conosco persone che svolgendo questo compito intervengono in momenti cruciali della vita del bambino: nell'addormentamento,

nell'accompagnarlo al bagno, nell'andar lì quando il bambino ha vomitato o fa le bizze e bisogna aiutare ad accompagnare gli altri in giro. È un personale che, per certi aspetti, in alcune realtà, non sono tutte uguali, che io conosco direttamente, svolge dei compiti di supporto su situazioni di urgenza, di emergenza e su situazioni problematiche molto specifiche, che è estremamente importante e significativo.

Aggiungerei un'altra cosa, il personale ausiliario, qualche volta, è costituito da maschi: il cuoco.

Qui siamo veramente in una situazione paradossale - perdonatemi se sono fuori dalle righe o se non sono politicamente corretto - ma come è possibile pensare ad una scuola dell'infanzia 3-6 anni, dove si costruiscono fundamentalmente per motivi di ruolo, per fase, gli aspetti identificatori, costituita solo da femmine? Questo è un problema a vari livelli, sia perché mette assieme tante donne, me lo dicono loro, qualche volta è problematico più che mettere dei maschi, o più che mettere un misto di maschi e femmine. Al di là di questo, veramente il bambino in questa fase ha bisogno di figure diverse, non c'è nessun motivo per cui si riproponga, nel tempo, questo tipo di realtà, che invece probabilmente non cambierà facilmente.

la forza del gruppo dei pari

Un altro elemento fondamentale a cui è stato accennato è il gruppo dei pari, gli altri bambini. L'insegnante non ha a che fare con un solo bambino, né con una somma di bambini, l'insegnante ha a che fare con dei gruppi. La scuola è costituita da gruppi. Ci sono gruppi di bambini, ci sono gruppi di insegnanti, ci sono sottogruppi di bambini e di insegnanti, è tutta una articolazione di gruppabilità. Il gruppo è, da un certo punto di vista, un elemento dirompente, perché nel gruppo ognuno perde l'identità personale, abbandona una parte delle proprie consapevolezze, certezze e autonomie per dedicarsi al gruppo e questo, quando nel gruppo c'è qualcosa che non funziona, può diventare dirompente.

Noi abbiamo dei gruppi in cui basta un bambino con certe problematiche, con certi comportamenti e la gestione dell'intero gruppo diventa estremamente complessa. Il gruppo, d'altra parte, può essere ed è un elemento di enorme aiuto ad includere, perché è l'elemento di omogeneizzazione non in senso negativo, è l'elemento di coesione non in senso costrittivo, è ciò che consente a me di appartenere a qualche cosa che mi aiuta a superare i miei conflitti e le mie problematiche individuali negli adattamenti. Per capirci, l'esempio sempre è quello: la roba verde tanti bambini non la mangiano, arrivano alla scuola dell'infanzia e la mangiano perché la mangiano gli altri. Poi tornano a casa e ricominciano a non mangiarla. Questo è uno degli elementi di significatività del gruppo.

un gruppo includente

Usciamo dalle romanticherie: il gruppo, di per sé, non include, il gruppo più facilmente esclude.

Un gruppo di bambini includenti è un gruppo gestito dagli adulti. Il bambino non deve essere caricato della responsabilità di includere, il bambino è egocentrico, il bambino è egoista, il bambino guarda ai propri bisogni del momento. Se quello non sta alle regole lo mettiamo fuori. Se quello non partecipa in modo adatto, sufficientemente coesivo o partecipativo e collaborativo a quello che noi chiediamo, viene espulso. È solo la mediazione dell'adulto che garantisce questo, lo sappiamo molto bene, dobbiamo essere molto attenti.

le caratteristiche del bambino

Un altro personaggio, guarda un po', nello spazio e nei ruoli dell'inclusione è il bambino, per il quale noi ci occupiamo di inclusione, allora, le caratteristiche di questo bambino diventano estremamente importanti.

Noi non siamo disponibili con tutti i bambini allo stesso modo, ci sono bambini che ci rompono le scatole in modo egregio e con quelli noi facciamo una grande fatica. Ci sono bambini testardi, ci sono bambini antipatici, ci sono bambini insopportabili, ci sono bambini che somigliano al figlio di mia cugina, ci sono bambini che sono come ero io da piccola, ci sono bambini che sono come ho paura che diventi il mio. Con questi bambini noi facciamo una grande difficoltà, dobbiamo saperlo, è un dato e usciamo dalle romanticherie.

e della sua famiglia

A volte questi bambini hanno alle spalle famiglie molto antipatiche, famiglie molto problematiche, famiglie molto difficili, perciò capire chi è questo bambino, che cosa possiamo fare per lui, che disponibilità possiamo avere noi. Non è vero che noi siamo abbiamo sempre la disponibilità, non è vero che siamo sempre disponibili per tutti, non è vero che ce l'abbiamo tutti giorni, dobbiamo saperlo e dobbiamo dircelo.

L'inclusione è una cosa complessa, l'inclusione è conflittuale come tutte le altre realtà, dobbiamo sapere che tipo di situazione affrontiamo, come è stato detto: processi, procedure, obiettivi, anche qui nel minimo, nello specifico, nel micro, come nel macro.

Un altro personaggio dell'inclusione, su cui vorrei parlare per due ore ma non lo farò, è la famiglia, che ha un ruolo particolare, la famiglia è la situazione più critica, perché la famiglia ha consapevolezza - poi capiremo il perché - di un problema, perché la famiglia ha sofferenza per un problema, perché la famiglia ha un ruolo specifico rispetto a questo problema che ha il suo bambino. Chiunque sia, qualunque sia, qualunque bisogno lui abbia.

l'esperienza del lutto

Quando dico che la famiglia ha consapevolezza qualcuno di voi dice no, sono famiglie che non sono consapevoli, che dicono che non è vero, che il bambino non ha problemi, che sta bene.

Una famiglia - e quando dico famiglia parlo dei genitori, a volte dei nonni - di fronte a un bambino che ha qualsiasi tipo di problema, o che affronta un qualsiasi tipo di problema, affronta a sua volta un'esperienza che è quella del lutto.

Psicologicamente il lutto è la rinuncia, la perdita di qualcosa. Noi facciamo lutti quotidiani, il mio lutto più grande è di non poter più giocare in difesa nella squadra di calcio. Il suo lutto più grande è di non poter più capace di vincere a tennis, il suo lutto più grande è di non poter più andare in bicicletta fino a Bolzano, il suo lutto più grande è di essere in pensione e non aver più un ruolo sociale, il suo lutto più grande è di essere in menopausa e non poter più fare figli, il suo lutto più grande di aver finito l'università e di dover adesso lavorare e di non essere più uno che può divertirsi.

I lutti nella vita sono una cosa quotidiana e continua, non sono una patologia, quando il lutto diventa il lutto per un figlio, grande o piccolo che sia, è la rinuncia che in micro dobbiamo fare tutti al bambino ideale, al bambino immaginario, a quello che non ci sarà mai, perché l'avevamo immaginato sempre tanto bello, tanto perfetto e tanto capace, ma se questo bambino è in qualche modo danneggiato, se questo bambino è in qualche modo sofferente questo lutto diventa qualcosa di devastante.

i meccanismi di difesa dalla sofferenza

Di fronte a un lutto scattano delle difese, non vedere che il figlio ha un problema è una difesa, è il non sopportare una sofferenza, è un modo estremo di non sopportare la sofferenza. Noi vediamo tante persone stupide intorno a noi che hanno una difesa incancrenita, incardinata nella loro personalità e non si rendono conto di essere ad esempio testardi, arroganti, provocatori, eccetera. Incardinata nella loro personalità.

Qui abbiamo qualcosa che può incardinarsi nelle relazioni e diventare una fatica, perfino un rifiuto ad accettare un figlio che non è come quello che tu volevi e che ti dà tanti problemi. La rabbia verso questo figlio. Quando vengono i genitori e ti dicono: per piacere mi dia un appuntamento dopo le 5 perché la mattina alle 8 devo andare lì, il pomeriggio devo portarlo a riabilitazione, poi dobbiamo fare i compiti. La rabbia, la frustrazione, la rabbia che può scatenarsi contro se stessi, sentendosi genitori cattivi, allora arriva la depressione. La rabbia che può scatenarsi contro l'insegnante che non è capace di guarire questo suo figlio, come non sono stati capaci di guarirglielo lo psicologo, il neuropsichiatra, il pediatra, il fisiatra e chiunque altro.

Tutte le difese che qui non posso elencare, ma che sono dentro una dinamica di inclusione drammatica e la famiglia è quella che sente di più questo tipo di problematicità.

l'alleanza con i genitori

L'insegnante, non a caso, ha delle problematiche enormi nei confronti delle famiglie ed è per questo che io insisto: parliamo delle famiglie, occupiamoci delle famiglie perché ci occupiamo degli insegnanti, della scuola e di quello che è più problematico per la scuola. Infatti, se non c'è una sufficiente alleanza tra scuola e famiglia è difficile poter essere disponibili per il bambino, perché poi il bambino diventa antipatico quando la famiglia è provocatoria, rivendicativa, aggressiva. Allora l'inclusione diventa qualcosa di distorto.

il gruppo insegnanti: luogo di coralità o di monologhi

Un altro posto, un altro luogo di inclusione fondamentale è il gruppo insegnante, che, come si è detto prima, è un luogo di monologhi o di coralità, a seconda dei casi, ma il gruppo insegnante, così come il gruppo dei bambini, è un luogo che può essere di criticità, conflittualità, disagio, alta problematicità, o può essere un luogo di assicurazione, di accoglienza.

Il gruppo ha una funzione fondamentale del lavoro nostro e dico nostro di tutti noi che ci occupiamo di problematiche delle persone, perché non siamo a timbrare delle carte, che pure è una cosa importante e guai se non ci fosse chi timbra le carte, chi controlla il ticket, chi emana i biglietti.

Noi però ci mettiamo dentro qualcosa che è la nostra pancia, che è l'angoscia che si muove dentro di noi nelle situazioni, allora abbiamo bisogno di un luogo dove scaricare questa angoscia. L'inclusione è qualcosa che deve includere anche noi, non può mica includere solo il bambino, se non include anche noi non include nessun altro, se siamo noi che abbiamo certi ruoli e certe funzioni. Allora ecco che il gruppo insegnante diventa il luogo per catalizzare angosce e problematicità. Se questo gruppo non è sufficientemente accogliente, non è un gruppo nel quale ci sono le condizioni adeguate, è chiaro che ci troviamo a fare i conti con una situazione che diventa più di rischio che di tranquillità.

l'insegnante e i diversi ruoli

L'ultimo personaggio di cui vorrei occuparmi è l'insegnante. Lo lascio per ultimo perché è il più importante qui, perché si rivolge a voi. Intanto gli insegnanti sono tanti e sono diversi all'interno della scuola, ci sono insegnanti di ruolo, non di ruolo, incaricati, del posticipo, dell'anticipo, supplementari. Questa diversità di ruoli crea difficoltà di identificazione: tu non hai i miei problemi, tu non vivi le cose come le vivo io, tu non hai i miei compiti, tu non partecipi delle mie cose. Questo è normale, è inevitabile che sia così. Ci sono insegnanti che hanno

intenzionalità diverse nel momento in cui sono lì a fare quello che devono fare. Anni fa abbiamo fatto una ricerca sugli insegnanti che facevano attività di sostegno, la maggior parte di loro ci ha detto: lo sto facendo perché è un accesso più semplice alle graduatorie ed è qualcosa che mi permette di scegliere una situazione più vicino a casa. Tutto molto chiaro.

quale intenzionalità, disponibilità, motivazione

Con quale intenzionalità l'insegnante è presente, con quale disponibilità e con quale motivazione?

Da quello che abbiamo sentito, l'insegnante, come tutti quanti, è chiamato a fare uno sforzo per affrontare questo tipo di esperienza che implica una serie di risorse. Io ho pensato, se noi dovessimo fare il profilo, alla fine della giornata o dell'anno, di un insegnante così come lo facciamo per un bambino, che cosa dovremmo scriverci dentro.

Le sue autonomie. Che autonomie ha questo insegnante? È in grado di gestire il suo compito o ha sempre bisogno di andare da qualcuno, di chiedere, di appoggiarsi? È dipendente o è sufficientemente sicuro? Qual è il suo livello narcisistico? È una cosa sana, non è una cosa malata. Quali sono le certezze che ha e le incertezze che sopporta? Quali sono le sicurezze su cui si basa e i dubbi che riesce ad accettare nella propria realtà?

e capacità di mettersi in gioco

Come abbiamo sentito molto bene dalle relazioni che sono state fatte, noi abbiamo a che fare con questo nel campo di cui ci occupiamo, ma non solo. Come avete sentito, un giorno ci dicono che lo zucchero fa male, il giorno dopo molto bene, un giorno ci dicono che va bene un caffè e poi ci dicono che con quattro caffè il nostro cervello funziona meglio. Dipende molto anche da quanto le aziende pagano i medici per fare certe ricerche, ma dipende molto anche dal fatto che ci muoviamo, tutto sommato, in un ambito di convinzioni più che di certezze.

Che capacità di gioco ha un insegnante? Quanto è creativo? Quanto ha fantasia? Quanto nel lavoro quotidiano, nell'includere, include se stesso? O fa qualcosa dal di fuori per loro, facendo muovere loro? Quanto si mette dentro in gioco e quanto riesce in questo a divertirsi, a cambiare, ad inventare e quanto invece ogni anno ripropone lo stesso pacchetto, lo stesso tipo di cose? Perché è più semplice, perché non sa cos'altro pensare, perché è la cosa più logica.

e capacità di improvvisazione

Quanto è capace - ritornando a quanto detto - di improvvisazione? Perché i bambini ti costringono all'improvvisazione. Molte volte quando mi portano dei bambini che hanno difficoltà di inibizione e nelle relazioni, mi dicono: guardi, non sta mai bene con i suoi compagni, sta bene con i bambini più piccoli, con i bambini più grandi e sta benissimo con gli adulti.

È molto chiaro perché è così, perché i compagni sono soggetti bizzarri, il rapporto di un bambino con gli altri bambini è un rapporto con personaggi che non sai mai cosa faranno, come risponderanno, come reagiranno. I bambini sono così, è la bellezza dei bambini, se non sono così portateceli che li vediamo, diamo loro un'occhiatina. Il bambino è bizzarro, è imprevedibile, è improvvisatore. Il bambino sano è un individuo che non sta mai fermo e che non ti permette mai di essere fermo.

decisioni che passano dalla "pancia"

L'insegnante, lo psicologo, l'educatore, chiunque si occupi di bambini è chiamato a questa modalità di cambiamento continuo, a questa improvvisazione: devi, ogni momento, decidere cosa fare e come farlo. Non lo decidi mai con la testa, perché se la roba è arrivata fino alla testa è un po' un problema, se va direttamente lì, la cosa passa sempre attraverso la pancia, maturata e masticata dalla pancia poi nella testa si traduce in qualcosa di concreto. Che capacità ha, l'insegnante, di affrontare i conflitti, di affrontare le frustrazioni e di ristrutturarsi? Noi siamo in una realtà, ce lo ha detto chiaramente Vecchiato, di crisi, ci viene chiesto di fare di più con meno, ci viene chiesto di fare in situazioni che magari prima non abbiamo mai affrontato.

essere capaci di cambiamento

L'anno scorso io parlavo dei nuovi bambini, dei bambini sono cambiati. Quando parlo con le insegnanti mi dicono che questi bambini non hanno autonomie, che ne hanno sempre di più di cui debbono occuparsi, ce ne sono sempre di più che non stanno mai fermi, eccetera. Questo richiede a chiunque di noi una capacità di ristrutturarsi, di affrontare il conflitto con autonomia, con improvvisazione, con creatività, con indipendenza di giudizio. Richiede dunque di essere quindi capaci di fare i conti con le novità e con i cambiamenti, che è una delle cose più importanti che si richiede ad un professionista, uno qualsiasi.

con responsabilità

Qui richiamo un altro termine che è stato affrontato e posto come inizio da Vecchiato, che è responsabilità. O noi ci muoviamo nell'ambito di una responsabilità: io, quando mi danno un compito, ho la responsabilità di organizzarmi rispetto a quel compito, di sapere i limiti che ho, ma anche di saper dare il meglio di quello che posso dare in quel compito.

Poi, andando a cercare in tutti gli ambiti con il mio direttore, con il mio politico, nel momento in cui vado a votare, le strade per cambiare quelle situazioni, ma nel momento in cui sono lì ho quel compito e devo organizzarmi e rispondere a quello. Leggere dunque in modo articolato, avere capacità di ascolto, fare i conti con i propri conflitti.

una metafora per dire: ognuno vede qualcosa di diverso

L'ultima parte, brevissima, si intitola "Tra orto e arte". Sapevo che finivo tardi, quindi ho pensato di metterci qualcosa di alimentare. Sono delle foglie, uno le guarda e dice: sono delle foglie! Le ho fotografate io a casa mia, sono delle foglie.



Se c'è un botanico, però, qualcuno che se ne intende un po' di più e va per boschi dice: sono foglie un po' particolari. Magari si sposta e dice: cosa c'è là sotto? Fragole! Poi si sposta da un'altra parte e vede che non erano solo foglie, ci sono delle fragole anche. Da qualsiasi posizione si sposti vedrà altre cose, non più foglie ma fragole.

Questa è la metafora di quello che noi facciamo e di quello che ci succede tutti i giorni. Noi spesso vediamo solo le foglie e quando la famiglia ci porta le fragole noi diciamo: no, sono foglie! Io vedo fragole nel mio ambulatorio, lei vede foglie a scuola, la coordinatrice vede altre fragole. La complessità, l'inclusione, la capacità di accettare, l'improvvisazione è questo: la capacità di vedere le cose da più punti di vista.

Poi, ho detto orto, è arte.

Ecco un'altra cosa, lei è quella che rompe le scatole sempre, che vede sempre qualcosa in più di noi, è lo psicologo di turno, insopportabile, io credo. È quello che faccio io quando dico: guardate che c'è anche questo. Mi scusi se la uso come esempio di come, è vero, ognuno vede qualcosa di diverso. Qualcuno può vederci un pezzettino di plastica che ci è caduto in mezzo, insomma, sono diverse prospettive.

la stessa scena può essere vista in modi diversi

Monet: il portale della cattedrale di Rouen alla luce del mattino, armonia in blu.

Monet: il portale della cattedrale di Rouen alla luce del mattino armonia in blu. Washington National Gallery. Non è lo stesso! È un altro.

Monet: il portale della cattedrale di Rouen armonia in blu e oro.



New York, Metropolitan Museum.

Monet: il portale della cattedrale di Rouen armonia in blu e oro. Parigi, Museo D'Orset. È un altro, non è lo stesso.

Monet: il portale della cattedrale di Rouen e la torre d'Alban armonia in blu e oro. È un altro ancora.

Monet: il portale della cattedrale di Rouen nel pomeriggio.

Monet: il portale della cattedrale di Rouen in una giornata grigia.

Monet: il portale della cattedrale di Rouen e Portal vu de face armonia in marrone.

Tramonto, mattina, mezzogiorno, primo pomeriggio, pomeriggio, tardo pomeriggio, sera.

inclusione è fare come Monet

Ne ha fatte altre Monet, questo è quello che noi vediamo di un bambino, questo è come noi dobbiamo pensare ad un bambino, come dobbiamo pensare ad un inclusione. A che ora lo vediamo, come lo vediamo, dove lo vediamo, che cosa vediamo, che cosa ricaviamo da quello che vediamo.

La foto è questa, questo è il portale della cattedrale di Rouen fotografato, ma quanto è più povero di tutte queste, dove dobbiamo decidere quale ci piace di più, quale va bene, qual è giusta e qual è sbagliata. Nessuna è giusta, nessuno è sbagliata, dobbiamo accettarle tutte e dobbiamo accettare il fatto che ci mettano in crisi.

Giuseppe Disnan è psicoterapeuta e psicologo clinico nell'Azienda sanitaria della Provincia di Trento e responsabile dell'area Psicologia cognitiva e dell'handicap nella I° Unità operativa di Psicologia. È docente in corsi universitari e Master su temi di Psicopatologia, e Clinica Infantile e formatore a livello nazionale. Svolge attività di ricerca applicata nell'ambito della clinica infantile e della gestione dei sistemi organizzativi in rapporto alla pratica clinica. È autore e coautore di articoli, atti e pubblicazioni, tra cui "La consulenza clinica psicologica", con G. Fava Vizziello.

Chiusura dei lavori della mattinata

di **Miriam Pintarelli**

Dott.ssa Pintarelli

Grazie Dott. Disnan, sempre molto vivace e penetrante. Ha passato in rassegna tutte le figure della scuola, facendoci vedere un po' la particolarità di ciascuna. A mio parere ha fatto una grande operazione di realtà, sia quando ci dice di prendere coscienza di tutto quello che entra all'interno delle relazioni, emozioni, dinamiche eccetera, ma anche della necessità che in fondo l'inclusione è un grandissimo allenamento a vedere le cose da più punti di vista.

Ora chiudiamo con uno spaccato artistico, un po' più leggero, diciamo, ma altrettanto profondo. Il gruppo SandArt, con Laura Lotti e di Nadia Ischia, musico terapisti e pedagogiste, con loro chiudiamo su un intreccio tra l'arte e la narrazione: i diritti dei bambini, raccontati e animati. È una sorta di biografia animata, è del materiale che si presta poi a poter essere riutilizzato con i bambini e chissà da questo cosa potrebbe nascere.

In chiusura come saluto, una poesia artigianale, nel senso più buono e vero del termine, una poesia scritta da Anna Tava, che è un'insegnante, la conoscete è un'insegnante nostra collaboratrice nell'Ufficio Infanzia, scritta con il cuore di chi, a distanza di anni, la scuola se la porta proprio dentro.

Sand Art Ciò che devo e ciò che posso

Illustrazioni di sabbia di **Nadia Ischia**
con letture di **Laura Lotti**



I diritti spiegati ai bambini

Da più di vent'anni i bambini e i ragazzi di tutto il mondo hanno un documento che difende i loro diritti e stabilisce i doveri che gli adulti devono rispettare per permettere loro di svilupparsi pienamente come persone. Questo documento, ratificato in Italia nel maggio del 1991, sancisce in 54 articoli, i diritti civili, politici, sociali, economici, culturali e indica gli strumenti per tutelarli e promuoverli concretamente.

I principi su cui si basa la Convenzione sono:

- la *non discriminazione* degli interessati: a qualunque bambino, a prescindere dall'etnia, dalla religione, dal sesso, dalla condizione sociale ed economica, va garantito il godimento di tutti i diritti sanciti dalla Convenzione;
- l'*interesse superiore*: in ogni azione legislativa, provvedimento giuridico, l'interesse dei bambini deve prevalere su qualsiasi altro ordine di priorità. Ogni Stato deve impegnarsi a garantire la crescita e lo sviluppo dell'infanzia nella misura massima possibile.

Come fare per raccontare i principi stesi dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza anche ai "diretti interessati"? Quello che vi proponiamo in questa lettura animata sono storie, filastrocche, ironiche semplificazioni degli articoli, poesie, opere realizzate dagli autori di letteratura per l'infanzia che si sono posti questo obiettivo: raccontare i diritti dei bambini anche ai bambini.

Con illustrazioni di sabbia vengono raccontati i diritti dei bambini

Articolo 7 – "Hai diritto di esistere ufficialmente".

Articolo 28 – "Hai diritto all'istruzione".

Articolo 24 – "Hai diritto a cure sanitarie di qualità".

Articolo 23 – "Hai diritto ad essere trattato con dignità se sei portatore di un handicap".

Articolo 38 – "Se scoppia un conflitto armato, beneficerai di una protezione speciale e di cure d'urgenza in caso di ferite".

Articolo 31 – "Hai il diritto di divertirti e di riposarti".

e la partecipazione attiva di tutti alla costruzione del bene comune.

In conclusione, la poesia "**L'insegnante**", di Anna Tava.

*Di tante cose che sa l'insegnante,
una fra tutte è molto importante,
una fra tante ma più emergente:
è quella di non aver paura di niente.*

*Se c'è da cambiare, se c'è il motivo,
il bravo insegnante aggiusta il tiro,
se c'è da imparare qualcosa di nuovo
l'insegnante capace lo fa, e non da solo:
chiede, discute, s'informa, s'impegna,
con il collega ricerca, s'ingegna.*

*Se c'è da capire anche il bimbo più chiuso
e quel genitore che appare un po' astruso,
ci pensa, riflette, si chiede il perché
poi prova e riprova con quello che c'è.*

*E lo fa col sorriso, lo fa perché crede
che nessun bambino è perso se vede
che c'è uno sguardo a lui dedicato
con dentro un amore che lo tiene abbracciato.*



Interventi dai partecipanti e risposte dei relatori

Dott.ssa Pintarelli

È un applauso che si commenta da solo, grazie veramente per questo momento di poesia e arte. Abbiamo circa quindici minuti di tempo se c'è qualche domanda, qualche intervento, qualcuno ha piacere di dire la sua. Chi rompe il ghiaccio?

Un'insegnante

Io rompo il ghiaccio, sollecitata dalle colleghe, per ringraziare la provincia, il Servizio scuola infanzia a partire da Miriam Pintarelli, Tava e tutte le colleghe, non vorrei saltarne nessuna, le coordinatrici che tutti i giorni si danno da fare prima, dopo e durante questo avvenimento. Mi pare un argomento non solo importante, molto di più, perché l'inclusione è una questione di tutti i giorni, è una questione che si prova. Capita nella vita, non solo come insegnanti ma come persone, di incontrare l'inclusione, di doverla subire, di doverla condividere, quindi io ringrazio tutti gli esperti per i momenti di riflessione che ci hanno offerto.

Io non sono capace di non essere critica, è anche il mio mestiere ma non è una critica negativa, forse è un invito un po' a tutti noi, certe volte non ci accorgiamo di alcuni particolari. Questo palco non avrebbe consentito di salirci a chi, tra i partecipanti, avesse avuto dei problemi. Qui c'è Armando che si sta arrangiando per poter seguire; quindi, a volte, dei piccoli accorgimenti ci aiuterebbero e aiuterebbero molti, ma non è una critica, lo dico per tutti.

Prima il Dottor Disnan parlava delle famiglie. È vero, noi facciamo fatica, ma se ci mettessimo nei panni delle famiglie che vivono questa cosa, probabilmente affronteremmo con maggiore facilità alcune difficoltà che noi abbiamo come insegnanti.

Io ho ascoltato con piacere anche il dottor Vecchiato, un po' più preoccupata.

Ascoltando Lei mi sono un po' più preoccupata, ma mi pare che anche le colleghe che sono qui con me abbiamo sentito la stessa cosa.

È vero, tutto si modifica, anche il sindacato vive nel mondo, quindi non siamo fuori dal fatto che le risorse sono quelle e con quella coperta dobbiamo fare di tutto. Questa era la parte un po' più preoccupante, ma siamo certi che il dottor Ceccato, l'amministrazione, la dottoressa Pintarelli ci riserveranno risorse incredibili per continuare il nostro lavoro. Grazie a tutti e buon proseguimento.

Un'insegnante

Io sono un'insegnante e volevo fare un piccolo intervento, collegandomi a quanto detto dal dottor Disnan prima sull'inclusione. Volevo dire che io sono un'insegnante e anche una mamma di un ragazzo disabile. Ho vissuto dunque questa cosa sia da genitore che da insegnante. Volevo dire una cosa che io sento con il cuore, nel senso che l'inclusione dovrebbe essere anche - come ha detto Lei, dottor Disnan - fra le insegnanti.

Tra parlare e fare c'è una bella differenza, l'accoglienza secondo me non è solo per il bambino con difficoltà, ma anche per la collega che ha un vissuto diverso, ha esperienze diverse, ha un'idea diversa da noi. Siamo tutte diverse e possiamo tutte portare la nostra particolarità. Io questo ci terrei a sottolinearlo. È una cosa che mi preme, grazie a voi ancora.

Dott.ssa Pintarelli

Dalla parte sinistra giunge qualche voce? No.

Lascio un attimo la parola al dottor Vecchiato perché ci teneva a fare una piccola precisazione. In ordine poi Marina Santi e non so se il dottor Disnan voglia raccogliere le provocazioni, o esprimere qualche nota sull'ultimo intervento.

Prof. Vecchiato

Io prima non ho parlato di una cosa fondamentale, perché mi sembrava giusto non farlo e non sapevo se ci sarebbe stato spazio finale per una battuta.

L'aiuto mi viene proprio dalla bella esperienza che abbiamo vissuto poco fa ascoltando la Convenzione sui diritti dei bambini; non sono ascoltandola, perché la conosciamo, ma in qualche modo vivificandola.

Il problema numero 1 sta nel fatto che noi abbiamo immaginato la nostra società, il nostro welfare, il nostro sistema di solidarietà come basato su tanti diritti e con pochi doveri, possibilmente senza doveri. Se c'è crisi di welfare, di solidarietà, di fiducia nella nostra società direi che è soprattutto per questo. Ci sono i diritti dei bambini e ci sono anche i diritti degli umani che siamo noi, delle persone che siamo noi.

Cosa dice la nostra Costituzione a proposito del tema di oggi, l'inclusione? Ne parla molto bene, molto provocatoriamente la nostra Costituzione all'articolo 118, IV comma, lo sto facendo il leguleio, ma adesso vado ai contenuti.

Questo benedetto articolo 118, IV comma dice che: "Alle persone destinatarie di interventi e prestazioni sociali - quindi servizi, servizi per l'infanzia, per la famiglia, eccetera - va data l'opportunità di esprimere la propria, autonoma iniziativa per lo svolgimento di attività di interesse generale e così favorendo la loro creatività, le loro competenze per metterle al servizio di tutti".

Bellissimo, significa rivendicare il diritto di fare qualcosa per gli altri, rivendicare il diritto di valorizzare le proprie capacità, quindi io sono per un welfare generativo che ci sia di più, molto di più di quello che ci sta dando il welfare attuale. Infatti il welfare attuale è stato impostato e immaginato come un welfare a consumo di risorse, cioè: ho l'acqua e consumo l'acqua, ho il sole e consumo il sole, ho la terra e consumo la terra. No, l'acqua va e fa fruttificare le piante nella terra, il sole scalda e fa crescere le piante.

I servizi del futuro devono essere servizi dove nativamente l'incontro fra diritti, doveri e capacità è il diritto fondamentale, perché vuol dire rispettare la dignità di ogni persona che abbia o non abbia difficoltà. Questo è rigenerare la nostra umanità. Grazie.

Prof.ssa Marina Santi

Approfitto per fare un piccolo eco alla questione del diritto che mi preme particolarmente. Un commento di Gandhi alla "Convenzione universale dei diritti umani", subito dopo la sua pubblicazione, quando gli fu chiesto che cosa pensasse di questo documento sui diritti universali dell'uomo, commentò che era sempre molto preoccupato quando qualcuno si cimentava a definire i diritti universali, mentre trovava molto più urgente che si cominciasse a pensare a delle responsabilità generali e, possibilmente, a dei doveri già in qualche modo provati, quindi fattibili.

L'idea è quella di spostare di nuovo l'attenzione sull'impegno, piuttosto che sulla definizione dei bisogni. Questo spostamento mi consente di fare una piccola riflessione sul concetto di difficoltà, proprio per riprendere la questione sollevata dall'insegnante-mamma, dato che è una cosa che mi sta a cuore anche personalmente, l'essere insegnante e mamma.

Prendiamo il concetto di *difficoltà*. La difficoltà è un diritto di tutti i bambini. La difficoltà è il motore dello sviluppo, se non si trovano difficoltà non si ha modo di passare ad una zona successiva di sviluppo. Il luogo in cui io sperimento la difficoltà è la zona di sviluppo prossimo e nella zona di sviluppo prossimo l'insegnante deve entrare per dare il sostegno adatto, che non

è né troppo, in modo da annacquare la difficoltà, né troppo poco in modo da rendere la difficoltà una frustrazione.

Se l'insegnante, per promuovere sviluppo, quindi apprendimento, può lavorare solo sulla difficoltà, penso che sia fondamentale riconsegnare a tutti i bambini il diritto ad averne e non solo, laddove non ne hanno, vanno generate delle difficoltà che favoriscano lo sviluppo. Quando invece la difficoltà diventa un disturbo e il disturbo diventa un deterrente all'intervento, io credo che la scuola abbia completamente dimenticato il suo compito educativo.

Dott. Disnan

È difficile rispondere da qui, in linea teorica, a qualcosa di così sofferto e personale. Ho voluto oggi parlare dell'acqua sporca, non delle cose puramente ipotetiche, perché è su questo che noi ci confrontiamo. Quello di cui Lei ha parlato è la capacità di accettarsi come diversi e portatori ognuno dei propri problemi e delle proprie difficoltà, senza pretendere che gli altri siano come noi o siano d'accordo con noi.

In questo momento, in cui socialmente stiamo vivendo l'invasione - e lo dico in senso positivo non negativo - di diversità enormi che stanno premendo e superando le nostre frontiere, che stanno entrando in tutta Europa, se non siamo capaci di fare i conti con le diversità che abbiamo fra di noi a livello personale, credo che ci avviando verso un futuro molto difficile. Dopodiché è molto più facile dire che noi non siamo razzisti e accettiamo tutti, è molto più difficile riuscire ad essere altrettanto intolleranti e accettanti con chi abbiamo vicino.

una pace più vicina

Io trovo che sia un po' parziale, consentitemi questo termine, l'idea di fare, a scuola, l'educazione alla pace, l'educazione alle cose. L'educazione alla pace la fai a casa con i tuoi figli, quando sei capace di ascoltare, quando sei capace di tollerare, quando sei capace di sopportare; perché si tratta di sopportare l'altro come qualcuno di diverso, a volte di fastidioso, a volte di intollerabile rispetto ai tuoi bisogni e alle tue identità.

Questo io lo trasporto a livello concreto, di situazioni e di persone, perché è lì che si giocano poi. Una mamma non può che essere coinvolta in modo talmente totale su queste cose, che è difficile una risposta da qui. Credo sia quasi impossibile. Grazie per la Sua domanda.

Esperienze di inclusione nelle scuole dell'infanzia provinciali

Dott.ssa Pintarelli

Cominciamo questa seconda parte con due parole introduttive, vicino a noi ci sono già i primi relatori. Oggi pomeriggio siamo noi, è un noi ampio e onnicomprensivo, è un noi che comprende i presenti, gli insegnanti, i coordinatori e i formatori che ci hanno accompagnato in alcune esperienze e nei percorsi di formazione e di lavoro che sono stati attuati nell'anno scolastico che si è concluso. Li abbiamo scelti perché ci sembravano molto significativi. Abbiamo scelto intenzionalmente di essere noi, oggi pomeriggio, perché riteniamo che anche noi abbiamo da dire tante cose, noi come insegnanti e così via. Ci sono tante cose sommerse, nascoste, esempi di buone pratiche e ci sembrava veramente opportuno e importante dare loro spazio e voce, perché sono esempi di una professionalità che riconosciamo.

Per introdurre questa parte del pomeriggio ho al mio fianco Caterina Fruet, collaboratrice dell'Ufficio infanzia ed è la referente di tutta l'area dell'inclusione e dei percorsi formativi. Lascio a lei esporvi un po' il filo di questi interventi che si succederanno.

Dott.ssa Fruet

Grazie alla dottoressa Pintarelli e buon pomeriggio a tutti. Come diceva la dottoressa, oggi pomeriggio volevamo entrare un po' di più nel vivo delle situazioni scolastiche. Volevamo entrare e dare un po' il polso delle cose che all'interno delle scuole si stanno realizzando e presentare alcuni esempi, alcune situazioni di queste pratiche innovative e inclusive che all'interno delle nostre scuole si stanno realizzando.

Come diceva stamattina la professoressa Santi, vogliamo dare delle possibilità, sono quelle che lei chiamava - mi piace la frase che lei ha utilizzato - le zone di variabilità. Infatti, sono opportunità e possibilità che le scuole hanno messo in atto in questi percorsi formativi degli ultimi anni.

Da tre anni ormai lavoriamo molto sull'aspetto dell'inclusione scolastica e il filo logico che ci ha accompagnato, il motivo di queste situazioni può essere ricondotto a quattro parole chiave.

1. Leggere

È questo, infatti, è l'aspetto che il primo contributo voleva valorizzare. Leggere quello che i bambini ci comunicano, quindi leggere i loro comportamenti, leggere i loro modi di essere e di stare, di agire all'interno della scuola dell'infanzia. Leggere le loro competenze ma non solo, perché è un ruolo della scuola dell'infanzia anche la capacità di leggere le difficoltà e i segnali di rischio. Leggere affinando uno sguardo osservativo, quindi leggere e osservare. Questa sarà la prima parola chiave del primo intervento.

2. Capire

Ovvero capire quello che ci vogliono dire bambini, che cosa ci vogliono dire, che cosa ci comunicano, dunque capire i loro comportamenti, i loro messaggi, le loro azioni per significarle o anche risignificarle, leggerle in un modo diverso, quindi, per comprenderle, per ricomprenderle, per poter agire proprio su questi modi di essere del bambino.

3. Accogliere

Un bambino c'è nella scuola con il suo modo di essere, lo abbiamo detto, ma l'importante è accogliere anche quando ha quei comportamenti definiti stamattina come non sempre facili, quindi le differenze individuali devono essere valorizzate anche come ricchezza, come modo di stare nella scuola e non essere spaventati. A volte, lo vedrete anche nell'intervento, le differenze possono sconcertare un gruppo insegnanti, soprattutto se sono esperienze che creano emozioni negative, tensione, malessere, disagio. La parola è accogliere, accogliamo quello che il bambino ci vuole dire e quello che il bambino è.

4. Progettare

Progettare quindi fare, perché uno dei modi di essere degli insegnanti è leggere, è capire, è accogliere ma è soprattutto fare, quindi intervenire con questi bambini, pensare dei progetti di vita, come si diceva, quindi pensare un percorso per i bambini. Un percorso pensato per la specificità della situazione, che poi chiama in campo tutta la scuola nell'ottica dell'individualizzazione, della personalizzazione, dell'essere nella scuola. Queste parole non vogliamo passino in modo astratto, ecco perché abbiamo scelto di entrare nel vivo delle situazioni. Sono parole centrate non su quello che si dovrebbe fare, ma su quello che si è fatto nella scuola, su quello che effettivamente gli insegnanti hanno provato a mettere in campo.

quattro esperienze dalle scuole

Dicevamo che abbiamo scelto quattro esperienze, sicuramente non sono esaustive di tutto quello che si sta facendo nelle scuole, però vogliono essere rappresentative di molte altre situazioni che all'interno delle scuole gli insegnanti stanno provando e sperimentando. Ci piacevano perché significative per le soluzioni ricercate, a volte diverse dal consueto; sono delle esperienze che un po' si discostano da quelle tradizionali possiamo dire. Sono esperienze che parlano di concretezza, di spazi, di tempi, di modi di essere, di organizzazione didattica, di materiali e anche di sfide e di emozioni.

Lo vedrete anche voi: certe esperienze sono veramente forti dal punto di vista emotivo. Vi saranno raccontate dalle insegnanti, ma non solo, come diceva prima la dottoressa Pintarelli, ci sono qui anche gli esperti che ci hanno accompagnato in questo percorso formativo, i coordinatori pedagogici che accompagnano le scuole e ci siamo noi dell'Ufficio, che abbiamo cercato di dare una mano nei vari percorsi.

su un metodo di osservazione

Vi faccio un po' un riassunto delle varie esperienze, un inquadramento generale di tutti. Partiremo con la prima esperienza: "Valutare lo sviluppo, opportunità per programmare", ovvero quanto sia importante, prima di programmare, osservare. Ne parlerà la dottoressa Paris, neuropsichiatra infantile, che ci accompagna in questi percorsi formativi da molti anni, con la dottoressa Fellin, coordinatrice pedagogica del circolo 4. Loro affronteranno il tema dell'osservazione, che deve essere pensata, deve essere sistematica, deve essere anche accompagnata da strumenti e guide, perché possono aiutare e facilitare la comprensione dei comportamenti dei bambini. Porteranno l'esempio di uno strumento osservativo che abbiamo sperimentato in questo ultimo anno per la rilevazione dei prerequisiti dell'apprendimento.

sulla capacità di regolazione

Si proseguirà poi con l'intervento sulla sregolazione e l'agire educativo, accompagnate dalle insegnanti che daranno voce a un bambino, alle emozioni di un bambino, ai suoi pensieri. Hanno cercato di porsi dal punto di vista del bambino, raccontando quello che il bambino prova all'interno della scuola; l'insegnante Maria Maddalena Springhetti, la coordinatrice Laura Bertoldi e il musicoterapeuta Stefano Cainelli ci accompagneranno in questo percorso di conoscenza della regolazione, dei comportamenti dei bambini a volte difficili, a volte dirompenti, complicati da governare con le modalità consuete. Ci parleranno di soluzioni organizzative e del gruppo dei pari - dicevamo stamattina, il gruppo è una potenza, è una risorsa - e delle attività che hanno messo in atto.

sul saper fare rete

Daremo poi la parola all'altro intervento: "Fare rete per includere". Nel momento in cui noi includiamo dobbiamo creare una rete, dobbiamo creare un contenitore, soprattutto quando le particolarità fisiche possono creare il rischio di un'esclusione. Infatti qui le insegnanti del circolo 9, con la coordinatrice Loredana Michellini, con la dottoressa Anna Maria Voci parleranno proprio della difficoltà di accogliere un bambino che portava dei disagi all'interno del gruppo di bambini, ma non solo, prima di tutto all'interno del gruppo delle insegnanti.

Lo sappiamo bene, la scuola è un sistema di relazioni e le relazioni si giocano molto sui vissuti emotivi, che sono stati messi in crisi nel momento in cui una situazione di forte impatto emotivo è andata a disturbare e a creare disagio all'interno del corpo docente. Qui emerge il ruolo importante della collegialità, del gruppo delle insegnanti che sono riuscite a fare rete, a creare un supporto, un sostegno e un'accoglienza molto forte.

sulle buone prassi

Infine l'ultimo intervento sarà sul fare, con la coordinatrice Flavia Ioris del circolo 6, l'insegnante Roberta Chini, che ci parleranno di un intervento nella loro scuola, delle prassi che loro hanno messo in atto quando situazioni particolari, in questo caso bambini con spettro autistico, hanno richiesto una riorganizzazione del contesto scolastico. Hanno provato e sperimentato, hanno messo in luce alcune pratiche che ci piaceva portare a voi, pratiche sul valore delle routine, della prevedibilità, degli spazi, dei tempi, del ruolo degli adulti che all'interno della scuola vivono, quindi un fare attivo di queste insegnanti.

Come vedrete, tutti gli interventi parleranno di inclusione, ognuno con declinazioni e differenziazioni particolari, però tutti mettono in luce l'idea di questa scuola che si è attivata, una scuola che ha cercato di destrutturarsi, di affrontare i vari conflitti. Speriamo che in alcune scelte molte di voi si ritrovino, probabilmente, come speriamo altre siano nuove.

Ora lascio subito la parola alla dottoressa Paris, che ci accompagnerà in questo percorso volto a leggere le competenze del bambino. Grazie.

Valutare lo sviluppo: opportunità per programmare

di **Emanuela Paris** con **Patrizia Fellin**



Relazione dott.ssa Paris

Ringrazio veramente per questo invito, sono molto contenta di essere qui e di poter discutere di questo lavoro che abbiamo iniziato con alcuni circoli, in particolare il circolo 4, con la dottoressa Fellin e con il circolo 1.

L'obiettivo oggi non è quello di presentarvi tutto il lavoro che abbiamo fatto, tutto il progetto, ma soprattutto le premesse che lo hanno animato. Vorremmo spiegarvi quali sono le riflessioni che già nella fase iniziale di un progetto - che speriamo di poter portare avanti - che ci sono state da parte delle insegnanti e le ricadute sull'attività didattica.

Sull'importanza della valutazione già Caterina Fruet ha introdotto l'argomento, io vorrei entrare maggiormente nel merito degli aspetti più strettamente metodologici e teorici.

Un ringraziamento particolare agli insegnanti del circolo 1, perché mi hanno permesso di utilizzare materiale del loro lavoro con i bambini.

dalla teoria alla pratica

Direi che questo progetto è un ottimo esempio di come alcune riflessioni teoriche, stimulate dai corsi di formazione, poi si traducono in proposte operative con i bambini, in una sequenza logica. È da sottolineare che la creatività delle insegnanti è stata una grandissima opportunità per tradurre alcuni spunti di riflessione in proposte operative con i bambini.

Non vorrei soffermarmi sul concetto di inclusione che questa mattina è stato ampiamente illustrato e sviluppato; è un concetto molto ampio, può essere visto in diverse prospettive, ma richiama in particolare alla conoscenza e al rispetto della dimensione individuale del bambino in un contesto di gruppo e di apprendimento. Questo è un tema particolarmente delicato quando parliamo di inclusione, perché parliamo di bambini che possono avere delle difficoltà, una patologia già conclamata, ma anche di bambini in cui alcuni segnali di rischio, a volte non ben chiari, si evidenziano proprio nel momento in cui il bambino arriva alla scuola materna.

bisogni emergenti e in evoluzione

In questa fase storica e sociale siamo in una situazione in cui non solo ci sono bisogni emergenti, ma questi sono anche in rapida evoluzione e questo richiede a noi professionisti continue riflessioni che in qualche modo possano comprendere sempre meglio le problematiche che abbiamo davanti.

Questo è un processo molto complesso, che in qualche modo deve stimolare la ricerca di prassi operative che ci permettano di coniugare le nuove conoscenze sullo sviluppo del bambino con la realizzabilità pedagogica. Pensiamo ad esempio a come discipline nuove come le neuroscienze ci abbiano permesso, in questi ultimi anni, di capire sempre meglio in che modo lo sviluppo del bambino si modifica in relazione alle esperienze che il bambino fa, quindi il ruolo fondamentale delle nostre proposte e delle attività che il bambino svolge anche nel contesto educativo. Questo è un campo veramente in rapidissima evoluzione con degli spunti non solo teorici ma anche operativi all'interno delle scuole. Qualcuno infatti parla addirittura di neurodidattica.

l'osservazione in contesto educativo

Chiudendo un attimo questo capitolo, veniamo un po' al cuore di quello di cui dobbiamo parlare in questo momento: proprio l'osservazione del bambino nel contesto educativo.

Osservazione in questo caso è un concetto molto ampio che richiama diversi aspetti e metodologie. Forse su questo ci dobbiamo soffermare, nel senso che abbiamo bisogno di avere sempre più chiari questi quattro punti, quindi quali sono i criteri di osservazione, cosa guardiamo? Con quali strumenti noi portiamo avanti le nostre osservazioni? Come interpretiamo i dati raccolti?

gli strumenti di osservazione

Il problema degli strumenti è molto delicato, lo strumento di osservazione deve essere coerente con l'oggetto della nostra osservazione, deve in qualche modo avere una metodologia codificata, nel senso che anche le osservazioni empiriche devono in qualche modo rientrare in una cornice metodologica.

L'osservazione deve avere un obiettivo, non può essere fine a se stessa. Gli strumenti di osservazione devono avere alcune caratteristiche ad esempio di facile applicabilità, questo è un aspetto molto importante. Devono essere degli strumenti attendibili e affidabili che mi permettano effettivamente di osservare quello che io voglio. Devono essere confrontabili e documentabili, nel senso che la storia evolutiva di un bambino o di un gruppo di bambini deve poter essere documentata.

l'interpretazione

L'osservazione come interpretazione di ciò che io osservo, dello sviluppo del bambino, pensata come premessa dell'azione didattica. Uno degli aspetti che mi piaceva condividere con voi è che dobbiamo sempre aver presente che ciò che noi andiamo ad osservare dipende da ciò che c'è fuori, quindi il bambino e il suo sviluppo, ma dipende anche dalle mie conoscenze, da cosa c'è nella mia testa; la lettura interpretativa dipende dalle mie conoscenze sullo sviluppo del bambino. Questo è uno degli elementi che nel progetto che abbiamo portato avanti abbiamo discusso in maniera particolarmente approfondita.

Facciamo un esempio molto semplice. Se un rumore particolare della mia macchina per me non significa niente, per un bravissimo meccanico può voler dire che un pezzo della mia macchina è rotto. Una macchia di grigio su una lastra radiografica per un radiologo può significare la presenza di una patologia, ma per chi non è un radiologo rimane una sfumatura, proprio perché le conoscenze sono fondamentali per permettere una lettura qualitativa di ciò che viene osservato.

Avere sempre maggior consapevolezza che la "mia testa" - non so come dirlo in altro modo - ha un ruolo cruciale nel percorso di osservazione.

il progetto sperimentale

L'altro aspetto che ha caratterizzato questo progetto che abbiamo realizzato in via sperimentale quest'anno è stato proprio quello di provare sempre di più a legare in maniera logica l'attività didattica all'osservazione che abbiamo fatto.

Noi quest'anno abbiamo preparato un piccolissimo strumento di rilevazione di alcune competenze dei bambini dell'ultimo anno della scuola materna, in particolare sulle competenze linguistiche. Abbiamo raccolto dei dati su un gruppo di bambini.

Su questi elementi raccolti con uno strumento preparato ad hoc abbiamo provato a mettere in piedi alcuni laboratori. Poi vi farò vedere alcune immagini.

Abbiamo cercato di realizzare proprio questo, cioè di dire che l'attività didattica è logicamente derivata dall'osservazione che è stata fatta con il bambino.

le premesse

Le premesse di questo progetto le ho anticipate: il primo concetto è quello che identificare precocemente una difficoltà permette di offrire al bambino un ambiente più idoneo per la sua crescita. Sappiamo che più piccoli sono i bambini più questo è "facile", proprio per la maggiore plasticità. Soprattutto abbiamo la possibilità di evitare che l'indice di rischio di una difficoltà si trasformi poi in un disturbo più conclamato, proprio perché più piccoli sono i bambini, più abbiamo possibilità di agire preventivamente sulle difficoltà di sviluppo.

Questo progetto - che non ho il tempo di presentarvi in tutti i dettagli, ma nelle sue promesse sì - lo abbiamo chiamato: "Progetto di rilevazione delle competenze neuropsicologiche nell'ultimo anno della scuola materna". Ci abbiamo messo un po' a trovarlo, ma questo ci sembrava il titolo più centrato.

i disturbi specifici di apprendimento

È nato dalla sollecitazione della normativa sui disturbi specifici di apprendimento. Anche questo è un aspetto davvero molto interessante: la normativa sui disturbi di apprendimento che riguarda bambini più grandi, quindi in età scolare, fa parecchi riferimenti alla scuola dell'infanzia e sottolinea: "...l'importanza di promuovere e sostenere iniziative volte a favorire la diagnosi precoce di bambini con disabilità in età prescolare e l'opportunità di coinvolgere la scuola dell'infanzia in progetti di rilevazione precoce e di intervento pedagogico mirato a ridurre eventuali ritardi o distorsioni nello sviluppo naturale degli apprendimenti".

l'obiettivo

L'obiettivo è stato quello di attuare un progetto inizialmente a carattere sperimentale, che riguarda la possibilità di rilevare eventuali difficoltà del bambino nella scuola dell'infanzia in merito ai prerequisiti sull'apprendimento. A noi è sembrato assolutamente più importante che l'obiettivo di questo progetto non sia stato e non sarà una segnalazione ai servizi specialistici, ma proprio la diffusione di nuovi strumenti di osservazione, rilevazione e individuazione di segnali di rischio per sostenere efficacemente la progettazione e la realizzazione di strategie educativo-didattiche a vantaggio di tutti i bambini.

Di fondo l'obiettivo è quello di diffondere e condividere una maggiore cultura sui segnali di rischio evolutivo, ma questo è possibile proprio attraverso una profonda conoscenza dello sviluppo normale del bambino in tutte le sue varianti.

In questo modo è possibile recuperare alcune difficoltà transitorie dei bambini attraverso progetti didattici e sviluppare una consapevolezza sempre maggiore dell'obiettivo dell'attività pedagogica con i bambini.

le azioni

Questa parte sulle riflessioni verrà illustrata dalla dottoressa Fellin, a me faceva piacere farvi vedere come, nel corso dello scorso anno, attraverso i vari momenti di formazione e di raccolta di questi dati, le insegnanti abbiano lavorato con i bambini, ad esempio sugli aspetti linguistico-narrativi, che sappiamo essere aspetti molto importanti e poi nello sviluppo dell'apprendimento.

Questo è un esempio, questo è un altro: il fabbrica storie, pensiamo a come il lavoro sulle filastrocche o sulle rime permetta ai bambini di avvicinarsi alle abilità meta fonologiche che poi sono fondamentali per lo sviluppo dell'apprendimento.

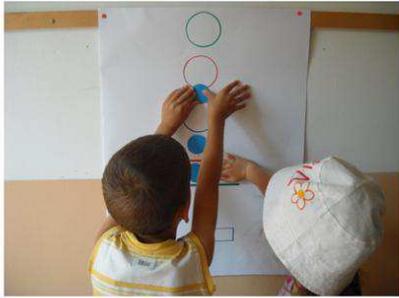


O ancora il lavoro su alcuni aspetti delle competenze spaziali. Che cosa vuol dire, in questa fascia di età, passare da uno spazio agito a uno spazio rappresentato? Come possiamo permettere ai bambini di sviluppare queste competenze di rappresentazione e poi di manipolazione delle rappresentazioni spaziali? È un pensiero via via sempre più complesso. Qui vediamo alcuni esempi.

GENERAL
EComunità inclusive




Che cos'è lo spazio?



Adesso cerchiamo di capire...

Ancora una volta il contesto della psicomotricità, la costruzione del castello che dapprima è un gioco, lo costruiamo, ecco qui il nostro castello, adesso giochiamo a buttarlo, quindi ci divertiamo un sacco, ma poi proviamo a ricostruirlo su uno spazio rappresentato questa volta. Eccolo qui.
Benissimo, io adesso lascio la parola alla dottoressa Fellin.

Dott.ssa Fellin

Io volevo portare la vostra attenzione su alcune riflessioni che io ho fatto in seguito a un percorso che la scuola di Mattarello ha portato avanti con la dottoressa Paris. Le mie riflessioni toccano tre punti: il ruolo della formazione, la visione del bambino, il compito dell'insegnante, che è anche quello di saper interpretare e poi tradurre in pratiche educative.

Il ruolo della formazione: non dico nulla di nuovo sul fatto che è indispensabile, importante, necessaria per chi opera nei servizi, però a me preme sottolineare che la formazione deve permettere all'insegnante di modificare - soprattutto di testa, io dico - alcuni comportamenti. Se questo passaggio non c'è, noi dopo, nella scuola, non riusciamo a tradurre in pratiche didattiche quello che ci è arrivato.

Vi dico questo perché ho visto nelle insegnanti della scuola di Mattarello un cambiamento faticoso - perché è stato proprio questo, un cambiamento faticoso - però in qualche modo nella quotidianità loro hanno saputo osare e hanno fatto tesoro di apprendimenti e conoscenze che avevano fatto negli anni precedenti.

strumenti e flessibilità

Il percorso fatto con la dottoressa Paris non nasce dal nulla, le insegnanti hanno avuto due anni di confronto, di percorso di condivisione sugli aspetti, sull'analisi di casi, sul discutere insieme quanto sia difficile nella quotidianità poter operare così come ci viene richiesto.

I due anni di formazione precedenti hanno permesso loro di utilizzare la strumentazione che era stata in qualche modo predisposta, inserendo una flessibilità nella quotidianità, perché hanno sperimentato questo strumento lo scorso anno in una situazione operativa - voi sapete - densa di cambiamenti.

Le insegnanti in qualche modo sono state costrette a mettere in atto quello che oggi io ho sentito dire più volte, sia dalla professoressa Santi che dal dottor Disnan, ovvero essere flessibili ma anche sapersi adattare, saper improvvisare.

Non si tratta dell'improvvisazione del tipo "non so cosa fare stamattina", ma è tradurre tecniche e pratiche che tu hai dentro e adattare a quello che in quel momento ti viene richiesto.

scelte didattiche

Da questo punto di vista la loro fatica si è poi realizzata in momenti di confronto con la dottoressa Paris e con gli operatori tecnici e nei laboratori che poi hanno fatto, hanno saputo tradurre operativamente in scelte didattiche, quanto era oggetto di discussione. Il che vuol dire: quello che ho notato attraverso lo strumento lo faccio mio, lo condivido con le colleghe e l'impianto progettuale deve modificarsi. Io devo introdurre minimamente sguardi diversi su quel gruppo di bambini ma anche su quel bambino.

Ve lo dico perché ho visto un altro cambiamento nelle insegnanti ed è sul modo in cui vedono il bambino.

rapporto individualizzato

Questa modalità prevedeva un incontro a due, l'insegnante col bambino in uno spazio protetto, con dei compiti precisi, osservativi, per cui tu dovevi dare una consegna al bambino e non dovevi intervenire, dovevi aspettare, dare il tempo al bambino e pretendere in qualche modo una risposta.

Questo ha cambiato completamente la visione che noi avevamo sull'osservazione e anche su come ci potevamo muovere con il bambino, perché siamo stati per anni abituati all'idea dell'insegnante regista, dell'insegnante che predispone l'ambiente, dell'insegnante che organizza delle condizioni ma vede il bambino dentro un gruppo. È importantissimo però che l'insegnante sappia vedere quel bambino anche con le sue criticità e con le sue possibilità.

sguardo diverso sul bambino

A volte, quando il bambino è dentro il gruppo, tu come insegnante hai un'idea di quel bambino, poi quando lo ritrovi in una situazione dove tu devi chiedere una prestazione, da una parte sei tentata di intervenire, perché comunque non ti dà la risposta e quindi lo aiuti, invece devi rimanere in un comportamento molto neutro. Questo ha dato la possibilità alle insegnanti di dire: "Io quel bambino lo vedevo in un altro modo! Avevo un'immagine di quel bambino che non è quella che in qualche modo mi restituisce uno strumento osservativo".

Certo, lì c'erano precise consegne rispetto a quello che vi ha detto la dottoressa Paris, memoria spaziale piuttosto che il saper raccontare una storia, rielaborarla. Nei momenti di incontro delle insegnanti questa situazione è emersa e quindi l'immaginario che si aveva di questo bambino in qualche modo si modifica.

modifiche dell'agire professionale

Questo è un aspetto importante, perché dobbiamo metterci nella situazione di poter chiedere al bambino certe prestazioni e in questi ultimi anni noi non eravamo più abituati a fare questo. Questo significa modificare un atteggiamento professionale che hai, significa condividere con la collega questa fatica, perché poi tutto ciò ti serve a predisporre delle condizioni didattiche. Su questo "dopo" tu impianti una progettualità, vai a fare degli interventi sulla conversazione piuttosto che sulla costruzione di storie perché ti sei accorta che lì può incidere. Infatti, il compito dell'insegnante dentro la scuola è anche quello di modificare delle pratiche educative, di trasformarle, di adeguarle a quello che la società in qualche modo ti chiede, ma anche a quello che i bambini chiedono.

competenze diverse in aree e situazioni

Noi da una parte abbiamo bambini che sono competenti in certe aree ma abbiamo anche bambini che rispetto ad una situazione di prestazione si ritirano, si bloccano perché forse non hanno le opportunità di sperimentare tutto questo.

Io dico che c'è stata una grande fatica delle insegnanti, ma poi io ho colto la soddisfazione, ho sentito anche delle frasi: "Sì certo, molto faticoso, ma anche molto interessante".

la paura di valutare

L'altro punto di riflessione è questo: credo che dobbiamo toglierci la paura che abbiamo noi di essere valutati, ma anche di intervenire e dover fare delle valutazioni. In questa situazione tu devi solo interpretare quello che in qualche modo ti viene consegnato dallo strumento formativo, però è molto importante per degli adulti educatori potersi confrontare su un'immagine di bambino e su quello che in qualche modo uno strumento ci restituisce.

Mettendo insieme questi punti io faccio programmazione e offro delle opportunità di crescita a un gruppo.

Certo, è faticoso, mi devo mettere nella condizione di modificare prima di tutto un atteggiamento che ho io come educatore, devo essere nella condizione di farlo, perché se io mi modifico riesco a modificare e a portare delle modifiche dentro un ambiente educativo. Vi ringrazio dell'attenzione.

Dott.ssa Paris

Siccome abbiamo preparato questo intervento in modo interattivo, mi piaceva concludere questa riflessione importantissima, che ha fatto la dottoressa Fellin, su alcuni elementi che abbiamo raccolto con questo strumento, ad esempio dei dati un po' diversi dalle nostre aspettative.

Faccio un esempio molto semplice sulle competenze linguistiche dei bambini. L'idea generalizzata è che i bambini che non sono di lingua madre italiana facciano più fatica, ma tutto ciò con questo strumento non è emerso. È emerso invece che le difficoltà linguistiche ci possono essere sia in bambini che hanno genitori stranieri, sia in bambini che hanno genitori italiani; dunque non è questo l'unico elemento per valutare le competenze linguistiche dei bambini. È un unico esempio per dirvi come poi veramente siamo entrati molto nel dettaglio nel vedere alcuni aspetti delle competenze dei bambini, con la fatica che è stata descritta benissimo.

Emanuela Paris, neuropsichiatra Emanuela Paris, neuropsichiatra infantile, responsabile scientifico del Servizio di Logopedia dell'APSP "B. de Tschiderer" di Trento, da anni si occupa in particolare di disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in età evolutiva. Si occupa di formazione su queste tematiche per gli insegnanti IPRASE di vari ordini di scuole e ha svolto incarichi per il Tribunale per i Minorenni di Trento. Per le Edizioni Giunti nel 2008 ha scritto, con G. Cossu, "TNP Test neuropsicologico prescolare".

Dott.ssa Pintarelli

Molte grazie, devo dire un bel connubio, due voci, due punti di vista nei quali si coniugano la cura tecnica, professionale di chi accompagna queste insegnanti nel ruolo di formatore, e il senso di far passare le cose, di farle diventare concretezza di chi invece riveste un ruolo di coordinatore.

Mi pare che da questo intervento ci arrivino almeno tre messaggi che provo a sintetizzare.

il primo messaggio:

forse è giunto il momento di accantonare tutte quelle paure che fino a qui ci siamo portate appresso, quali, ad esempio quella di diventare valutative sui bambini, quella di scivolare su un piano diagnostico. È chiaro che la diagnosi non spetta a noi, mentre invece spetta a noi il fatto di cogliere il minimo segnale di quello che può essere una difficoltà dei bambini e serve attrezzarsi seriamente su una competenza osservativa che ci viene detto essere fondamentale per accorgersene.

secondo messaggio:

serve una profonda chiarezza progettuale. Quando si mettono in piedi delle azioni è necessario sapere a cosa servono, verso dove vanno e la chiarezza dell'obiettivo, quindi meno generico e più specifico. Più è mirato all'azione più consente di vedere quali sono i risultati effettivi che si ottengono.

terzo messaggio:

serve competenza. Questo emerge da tutti gli interventi, serve competenza e quindi una paziente costruzione di conoscenze nuove, una paziente disponibilità all'aggiornamento e una grandissima volontà e disponibilità al cambiamento interiore ed effettivo di pratiche di lavoro.

Ringrazio le relatrici e chiamo vicino a noi Stefano Cainelli, formatore, musicoterapeuta, che ha accompagnato il circolo 7 in un'esperienza di grandissimo interesse.

Rispetto all'intervento di prima volevo dire che di quell'esperienza sono stati fatti nomi e cognomi, quindi: la scuola di Mattarello, che ringrazio anche perché di fatto il racconto di esperienze proprie è piacevole e dignitoso, però è sempre in qualche modo un modo di scoprirsi; le insegnanti del circolo 1, che ha citato anche la neuropsichiatra Paris, perché, di fatto, qui, se non presenti al tavolo, spiritualmente, con il loro materiale, c'erano.

Chiamo Laura Bertoldi, la coordinatrice pedagogica del circolo 7 e, in rappresentanza delle insegnanti, Maria Maddalena Springhetti. Grazie.

(S)regolazione L'agire educativo

di **Laura Bertoldi** con **Stefano Cainelli**
e la **Scuola dell'infanzia di Cavareno**



Dott.ssa Bertoldi

Buon pomeriggio a tutti. Come ha già anticipato Caterina Fruet, per il nostro racconto di oggi abbiamo pensato di dare la parola ad un bambino. Questo bambino non ha un nome e non ha un volto, perché non vuole essere la descrizione di una singola esperienza, ma un racconto che è il comune sentire di più bambini. Nel caso specifico, i bambini di alcune scuole del circolo di coordinamento numero 7, della valle di Non, le cui storie sono state messe a disposizione dalle loro insegnanti.

Mi riferisco in particolare alle insegnanti delle scuole di Cavareno, Cles, Revò, Romeno, Ruffrè. Tanto che Maddalena, che è qui vicino a me, quanto gliene ne ho parlato, lo ha chiamato "Il racconto dei racconti". Questa storia ha le parole di Giovanna Bella, insegnante della scuola di Cavareno, autrice del testo.

i pensieri di un bambino

Si tratta dei pensieri che lei ha prestato a questo bambino perché potessero essere raccontati a tutti voi. La voce narrante, invece, è quella di Maria Maddalena Springhetti, che vi ho già presentato, collega di Giovanna.

Le immagini che accompagnano questo racconto non hanno il volto di un singolo bambino, di un insegnante in particolare o di una specifica scuola. L'intento, ancora una volta, è che anche le immagini che abbiamo scelto possano parlare di tutti i bambini che...

Colgo qui l'occasione per ringraziare Nella Valentini dell'Ufficio infanzia in quanto insostituibile aiuto nel creare questo racconto visivo che accompagna la storia che vogliamo raccontare. Spero che questa narrazione raggiunga ognuna di voi, questo è il nostro auspicio.

emozioni e sensazioni

Io posso raccontare ciò che la visione di questo materiale ha prodotto in me quando l'ho visto la prima volta. Ciò che ho provato è stata sorpresa. Sorpresa di fronte a qualcosa che non immaginavo. Mi sono detta: ma quanto è pieno questo racconto? Scoppiava di emozioni, di sensazioni, di sentimenti, eppure è un racconto fatto di frasi brevi e semplici, le parole di un bambino, appunto.

C'era tutto quello che gli poteva piacere o non piacere, ciò che gli era successo e ciò che pensava gli potesse accadere, quindi la sua memoria, le sue apprensioni per il futuro, le sue aspettative. Ciò che sapeva di poter fare da solo e quello per cui aveva bisogno dell'aiuto dell'altro. Tutto quello che faticava a fare, accanto a quello che gli riusciva senza troppa difficoltà.

Poi, ancora, il tentativo di corrispondere alle aspettative dell'adulto, compito improbo e spesso destinato a fallire. Poi lui e gli altri: gli altri bambini, le insegnanti tutte, gli altri adulti dentro e fuori la scuola. Diceva quello che la sua maestra sapeva di lui, ma anche qualcosa che ancora forse non sapeva.

come un gioco di specchi

Poi il racconto dentro al racconto, il gioco di specchi, l'immagine che l'insegnante pensa che il bambino abbia di lei. Una circolarità di ritratti che si rincorrono.

È stato bello ritrovare questo sguardo su di sé che l'insegnante ha voluto immaginare dalla prospettiva di questo bambino. Si sarà piaciuta? - mi sono chiesta. A me sì, a me è piaciuta, mi sono detta.

E ho pensato che ognuno di noi probabilmente amerebbe, nel tempo, potersi rileggere nelle parole di un racconto che la sua insegnante ha pensato per lui, del bambino che è stato.

per mettersi nei panni di

Vi lascio all'ascolto di questa storia che sarà seguita dall'intervento del dottor Cainelli, formatore, insieme alla dottoressa Bentenuto e alla professoressa Venuti, del percorso di aggiornamento "Sostenere strategie di autoregolazione", nell'anno scolastico scorso.

Da lui è arrivato lo stimolo a mettersi nei panni di, in situazioni di sregolatezza nei confronti di un gruppo, così da sperimentare sulla propria pelle i vissuti legati a questo stare fuori, a questa mancata sintonizzazione che è propria di alcuni bambini che incontriamo nelle nostre scuole. Lascio la parola a Maddalena.

Ins. Springhetti

"Sono alto, molto alto. ho cinque anni e sono proprio grande. I miei compagni sono almeno due spanne più piccoli ma loro si sanno spiegare, io no. Non uso le parole, ne so poche e devo ripeterle tante volte prima che mi capiscano. La mia mamma, il mio papà, i miei fratelli parlano una lingua, amici e maestre un'altra.

Due paroline ho ferme nella mia testolina: bello, brutto.

Bello per me è anche buono e brutto lo dico al posto di cattivo.

Chiedo tante volte: bello? Brutto?

Sì, faccio proprio fatica a capire e a farmi capire, allora semplifico con le domande: bello? Brutto? Mi piace stare con gli altri, mi piace che la maestra mi consideri e allora io racconto della mia vita: mamma, papà, fratello, ma non so molte parole e i miei discorsi risultano ripetitivi e confusi.



Sono stato in un'altra scuola dell'infanzia e si facevano delle cose diverse. Le sezioni erano diverse, altri bambini, altre maestre. In quella scuola ho imparato tante cose, a punteggiare e a colorare, era un modo per farmi stare tranquillo con un'attività che mi piaceva, un disegno, due disegni, tre disegni, tanti disegni da far vedere alla maestra e ai compagni.

Adesso mi sento bene. Quando mostro il mio disegno e la maestra mi dice: "Che bello". Mi piace tantissimo quando mi chiede: "Spiegami il tuo disegno". E io racconto: "Mamma, papà, fratello". "Brutto, maestra?". "Bello, maestra?".

Cerco la mia tranquillità, il mio star bene, la mia dimensione, provo ad accontentare gli adulti che mi vedono impegnato e sono contenti.

Fare disegni mi piace, ne faccio tantissimi, tutti uguali, con la mamma e il papà. Poi la maestra mi dice di giocare a fare altro, ma se faccio queste cose non sempre mi riescono bene. È facile che mi venga di distruggere le costruzioni dei bambini o che mi arrabbi, forse perché non mi ascoltano, non mi lasciano giocare. Avere la maestra vicina mi aiuta a filtrare le mie emozioni, a provare a controllare la mia impulsività.

La maestra mi dice: ti sto vicino così mi aiuti a restare qui al tavolo, sul tappeto delle costruzioni o alla pittura o al pongo, mi aiuta a finire le mie cose con calma e tranquillità, così non ho bisogno di abbracciare forti i miei amici, non ho motivo neanche di arrabbiarmi, non ho bisogno di correre per farmi correre dietro. Sono riuscito ad imparare a fare piccoli conticini con il gioco dei pennarelli, a disegnare, a mettere su quel foglio tante cose, ad usare più colori.



"Un disegno ben fatto" mi dice la maestra, allora io per riuscire a farne uno solo metto la sedia davanti al mobile e mi ripeto: "Uno, fatto bene!".

So ascoltare una storia adesso, posso provare a spiegarmi e tutti pazientano finché non ho finito di dire e io mi sento considerato e, perché no, anche amato. Mi sento bene quando riusciamo ad essere pochi, è meno fatica dividere la maestra, posso usare i miei tempi per parlare quando si fa conversazione. Anche io ho tante cose da dire ma mi ci vuole tempo.

La maestra deve capire e poi aiutare gli altri bambini a capirmi. Tutte le maestre sanno di cosa ho bisogno, la mia maestra glielo ha spiegato. Anche quella mamma che mi ha sgridato fuori dalla scuola perché ho fatto male al suo bambino adesso mi fa una carezza. Mi sa che la mia maestra ha parlato anche con lei. Anche la confusione non mi piace, mi fa agitare, mi sento dentro un'esagerata ansia, devo muovermi, devo urlare, il dover decidere per me stesso non mi piace, sto meglio quando so fare tutto e tutto diventa bello e buono.

Mi piacciono gli spazi puliti con poche cose, mi piace che mi spieghino cosa si fa tra un pochino.

Adesso saluto i miei compagni e le mie maestre, è ora che io vada alla primaria. La mia maestra mi ha detto che diventa l'ora quando ai bambini cadono i dentini, quando stiamo scomodi sulle seggioline. Sono di nuovo spaventato, proprio come quando la mamma mi ha portato in questa scuola: la novità di spazi, di amici, di maestre nuove... Ma so che le mie maestre hanno spiegato che sono un bambino che ha bisogno di più tempo per adattarmi a imparare".



Dottor Cainelli

Buongiorno a tutti, il mio intento oggi è quello di raccogliere le strategie e le prassi, che in seguito alla formazione delle insegnanti sulla regolazione del bambino, sono state messe in pratica nelle diverse scuole e hanno avuto successo sia per la regolazione del bambino che per l'inclusione nel gruppo. Le insegnanti di più scuole hanno inviato delle esperienze di lavoro in cui hanno presentato come sia possibile aiutare i bambini con difficoltà di regolazione modificando alcuni comportamenti e gli assetti organizzativi.

Per tutti la comprensione del problema dei bambini è stata fondamentale; dobbiamo cominciare a pensare che i problemi di regolazione dei bambini non sono soltanto dei capricci. Spesso non sono situazioni temporanee, ma piuttosto modalità di funzionamento alterato del cervello, in particolare delle aree che riguardano la gestione delle emozioni e dei comportamenti. Tali alterazioni si manifestano in particolare nella difficoltà ad inibire gli stimoli sensoriali, a regolarsi internamente, a mantenere l'attenzione, a riuscire a sentirsi calmi dentro una situazione sociale.

non comprendere crea paura

La difficoltà nel comprendere l'ambiente poco strutturato, le azioni degli altri, le intenzioni e indicazioni degli adulti o degli altri bambini, genera nei bambini con difficoltà di regolazione un caos sensoriale interno che può portare ansia, paura, insicurezza e che può sfociare in comportamenti reattivi, oppositivi o di chiusura e isolamento.

Lavorare in modo specifico sul bambino con difficoltà di regolazione è stato importante, nelle esperienze descritte, perché ha regolato in seguito tutto l'ambiente. Significativa è infatti l'affermazione di un'insegnante: "se hai due bambini in classe che hanno questo problema di regolazione, tutto il gruppo si disregola e quindi devi ripensare ad un altro modo di lavorare.

capire le cause

È importante comprendere le cause che attivano i comportamenti non regolati; riprendendo la comunicazione della dottoressa Paris: bisogna osservare i bambini e che cosa va a scatenare determinate situazioni. Le cause che alterano la regolazione di alcuni bambini possono essere: troppo caos a livello sensoriale, poca strutturazione delle attività e delle giornate, poca o nessuna anticipazione di quello che succede o succederà. È importante che gli insegnanti comprendano la funzione emotiva dei comportamenti del bambino: se l'insegnante pensa che quello messo in atto dal bambino sia un vizio o un comportamento maleducato darà al bambino una risposta di regola o che blocchi il comportamento.

Se invece comprende che quel comportamento viene da un disagio e da una difficoltà del bambino, il comportamento di risposta dell'insegnante sarà di regolazione emotiva per calmare e riadattare il bambino all'ambiente.

il supporto di un ambiente regolato

Il bambino che ha questo tipo di difficoltà non si abitua, non si può educare come gli altri bambini, perché ha una difficoltà maggiore degli altri. È un bambino che ha bisogno di un supporto dell'ambiente. Ciò significa che ci vuole una struttura particolare della giornata e delle attività, che deve essere più chiara ed esplicitata in maniera diversa e visivamente percepibile.

e relazioni accoglienti

Ci vuole anche una relazione particolare con gli insegnanti, che se hanno accolto la difficoltà del bambino lo avranno nella loro mente. Non è più il bambino che dà fastidio e che rompe le scatole, è un bambino che si deve osservare con le sue difficoltà e quindi le azioni che l'insegnante andrà a fare con quel bambino e nel gruppo di bambini cambieranno.

i referenti adulti

Nelle esperienze portate è stato in particolare determinante ridurre il numero di referenti adulti, uno o due, per quel bambino. Il che, anche se sembra un problema, poi in realtà crea economie di risorse e di energie negli insegnanti, perché gestire tutti i giorni bambini che hanno problemi di comportamento è un grande spreco di energie. Anche perché coinvolgono tutti gli altri e di solito sono i primi bambini ad essere esclusi dalle attività perché sono ingestibili.

la prevedibilità

L'altro fattore fondamentale è strutturare le giornate e le attività; anticipare e rendere prevedibili anche con le immagini le sequenze di attività che si susseguono. Questo ha funzionato anche per gli altri bambini, soprattutto quando parliamo di bambini più piccoli, perché ha reso le routine stabili e ha contenuto il bambino nel suo comportamento.

Le attività in piccolo gruppo sono un'altra strategia fondamentale che è stata utilizzata; un piccolo gruppo che deve essere omogeneo per sviluppo affettivo e per capacità.

organizzazione e programmazione flessibili

Mettere in atto queste strategie significa agire tecnicamente, significa applicare una metodologia specifica, che necessita però di rendere flessibili l'organizzazione e la programmazione, com'è stato più volte ripetuto in questa giornata congressuale.

Osservare il bambino è importantissimo come punto di partenza, ma è necessario osservarne anche gli sviluppi, come è emerso dalla storia narrata.

Nelle esperienze che sono state portate, tutti hanno modificato il loro comportamento, tutti si sono calmati, tutti hanno prodotto azioni positive.

trovare i punti di forza

Osservare il bambino permette non solo di cogliere le cause o le evidenze dei comportamenti, ma significa cogliere le potenzialità e i punti di forza perché è lì che dobbiamo lavorare. Non possiamo sempre riprendere il bambino che ha problemi di regolazione, perché questi sono bambini che vengono ripresi fin dalla nascita, perché non vanno mai bene, perché sono sempre fuori posto, perché non sono mai calmi, perché disturbano. Sviluppano poi una rappresentazione di sé negativa ed entrano in circoli viziosi di comportamento e reazioni emotive.

spiegare il perché dei comportamenti

La relazione che si può costruire, di una o due persone, almeno inizialmente, è una relazione di supporto al bambino, al Sé del bambino, e poi di filtro, nel senso che chiarisce l'ambiente e i comportamenti propri e altrui.

Ai bambini più grandi bisogna parlare, bisogna dire perché sta succedendo loro questa cosa, perché si comportano in quel modo. In questo modo si va da togliere la negatività del comportamento, si aiuta il bambino a riconoscere quello che gli succede dentro prima che parta quel comportamento. Parallelamente bisogna rinforzare molto le conquiste, perché la stima di sé poi diventa un fattore protettivo.

I bambini di cui abbiamo letto le esperienze, sono bambini che, regolati dalla relazione con l'insegnante e dall'ambiente strutturato, hanno cominciato a produrre delle cose, a disegnare, a scrivere, a giocare con i compagni e questo ha ricaricato i comportamenti sociali positivi. I comportamenti negativi, nel momento in cui l'assetto si è creato, questo assetto di tipo supportivo, non sono più puniti ma vengono bloccati e sostituiti con azioni o proposte più positive.

una metodologia efficace

Per concludere, i comportamenti che sono risultati efficaci sono stati: le modificazioni dei comportamenti degli insegnanti, la collaborazione tra loro, la flessibilità di poter costituire un piccolo gruppo per lavorare con quel bambino e per aiutarlo, per risolvere i problemi nel gruppo. Il tipo di supporto dato al bambino quindi ha portato a modificare l'organizzazione delle giornate: un'attività o la vicinanza di una persona per più tempo rispetto ad altri bambini, l'elasticità dell'organizzazione delle attività, della mensa, la palestra, il grande gruppo.

Allo stesso tempo queste modalità attivano tutto il gruppo di bambini su giornate e su azioni più regolate. Il bambino che presenta i comportamenti non regolati dunque non si può auto-regolare, deve avere un adulto che lo accompagni, che calma e modifica l'ambiente, che struttura le attività e che gli anticipa che cosa succederà in quella giornata.

un insegnamento culturale

L'effetto educativo più potente è che tutti i comportamenti delle insegnanti - di comprensione, supporto del bambino con difficoltà di regolazione, flessibilità sui bisogni evidenziati, collaborazione fra adulti - vengono osservati dai bambini, dagli altri bambini, e vengono incorporati dagli stessi come modalità di accettazione, supporto emotivo e di inclusione. Il bambino che vede due insegnanti che collaborano, che modificano l'ambiente, che fermano un'attività perché il bambino sta male e quindi rimandano agli altri che il bambino non è regolato perché è in difficoltà: questo è un grande insegnamento culturale ed emotivo, che passa dai comportamenti fra adulti, che possiamo dare agli altri bambini.

Stefano Cainelli, Laboratorio di Osservazione, Diagnosi, Formazione - Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive - Università di Trento. Dal 2000 si occupa della formazione di educatori e insegnanti in ambito universitario e in varie istituzioni sui temi dell'osservazione sistematica e sull'intervento psicoeducativo sui Bisogni Educativi Speciali e rapporti con la famiglia. È consulente nelle scuole di diverso ordine e grado per la progettazione e l'intervento per l'inclusione dei soggetti con BES, sviluppo atipico e Disturbi dello Spettro Autistico. Musicoterapeuta (AIM) con interventi a indirizzo riabilitativo-terapeutico, individuali e di gruppo con soggetti con Disturbi dello Spettro Autistico. Si occupa della verifica e controllo degli esiti degli interventi per la ricerca. È impegnato in particolare nei programmi di trattamento intensivo e precoce con bambini per lo sviluppo delle capacità intersoggettive e nelle scuole nei gruppi per lo sviluppo delle abilità sociali. Relatore a congressi, ha pubblicato articoli su testi e riviste specializzate.

Dott.ssa Pintarelli:

Molte grazie. Questa esperienza raccontata sul circolo 7 in realtà è un'esperienza che appartiene anche ad altri circoli, il circolo 1, il circolo 11, il circolo 8 che pure hanno affrontato lo stesso tema delle strategie per sostenere l'autoregolazione dei bambini. Oltre agli insegnanti ci sono sempre i coordinatori, che cito in ordine: Giuliana Battisti, Lucia Cova, Giuseppe Pesenti. Questo perché le cose prendono forma e corpo se, in effetti, tutte le figure si mettono in attività, in gioco. Mi piaceva ricordarlo perché parliamo di esperienze diffuse.

un'esperienza di empatia

Questa esperienza è molto bella, intensa nella prima parte, e molto lucida e rigorosa nella seconda. Dalla prima parte ci viene questa capacità - non so come altro chiamarla - di empatia, dell'insegnante di entrare nello spirito di un bambino. Questo racconto molto bello, molto significativo, di un adulto che assume dentro di sé il sentire di un bambino; il sentire, dunque le sue ansie, le sue angosce, le sue preoccupazioni, la soddisfazione delle conquiste. Le immagini molto simboliche che scorrevano ci hanno dato proprio il senso di una costruzione, avanti e indietro, di una costruzione molto emblematica.

lavorare su una dimensione ampia

Nella seconda parte, con l'intervento di Cainelli, abbiamo, invece, il recupero più cognitivo di questo percorso.

Da qui io mi sono segnata alcune cose che possono diventare sicuramente pratica di lavoro comune. Intanto cominciamo a dirci che quando si ha un bambino con problemi di regolazione, non è solo un problema del bambino da regolare. La questione non è solo individuale, del singolo bambino, ma diventa una questione di contesto, perché ci è stato mostrato come, su problematiche di questo genere, si riesce a fare qualcosa lavorando su una dimensione più ampia.

scoprire i fattori scatenanti

La seconda: scoprire i fattori scatenanti ed ecco che ci viene incontro di nuovo l'osservazione molto attenta, precisa, strutturata, eccetera. Invertire il processo, questo è un altro messaggio che ci giunge: non è il bambino che si adatta a un ambiente, a un'offerta, a un'organizzazione, a una didattica. Il processo è esattamente l'opposto: è l'ambiente che cerca di venire incontro al bambino con tutti i cambiamenti necessari. Si tratta di cambiamenti non finalizzati al singolo, che producono cambiamenti molto più scatenanti l'uno con l'altro, che producono delle trasformazioni.

darsi un metodo

L'altra idea è l'importanza della strutturazione delle cose, che troveremo poi anche in un'altra esperienza: darsi un metodo, darsi dei passaggi, lavorare su delle cose, sull'ambiente, sugli spazi, sui tempi. Trovare sempre i punti di ingresso al bambino, trovare sempre il punto di accesso che generalmente non passa dalle sue difficoltà, ma passa da quel minimo spiraglio di possibilità che c'è.

invito al pubblico

Visto che abbiamo i relatori sul tavolo, io mi fermerei, facendo un breve stacco con le altre due esperienze che seguono, per capire se da queste due prime esperienze vi è arrivata la voglia di comunicarci voi qualcosa, anche fosse semplicemente un feedback.

In una giornata sull'inclusione dateci questa soddisfazione! Accettiamo anche improvvisazione!

Ins. Maria Romano:

Buon pomeriggio, sono Maria Romano, io sono un'insegnante e una mamma. Devo ringraziare la dottoressa Fellin che è stata la mia coordinatrice, come mamma di un gravissimo, che oggi è un ragazzo, per quattro anni stupendi. Personalmente l'ho trovata sempre molto adeguata alla situazione. Ha saputo organizzare una scuola accogliente. Chiedo scusa per l'emozione. Il mio primo contatto è stato con lei, perché come insegnante per me era importante scegliere una scuola adeguata, lei mi ha indirizzato presso una sua sezione e io devo dire che in quattro anni non ho mai visto, come genitore, come mamma e come famiglia un problema, nonostante, come ripeto, la gravità di mio figlio, che non era solo sensoriale, non era solo motorio-cognitiva, ma comprendeva anche emergenze sanitarie gravissime. Lei ha saputo organizzare un programma perfetto e nel momento del bisogno tutto ha funzionato come aveva organizzato. Il mio è un ringraziamento a quello che è stato fatto veramente con il cuore. Grazie.

Dott.ssa Pintarelli

Grazie di questa testimonianza.

Dott.ssa Fellin

Signora, io La ringrazio, ma io sono una parte, il lavoro è stato fatto dalle insegnanti. Io devo ringraziare le insegnanti della scuola. Io ho un ricordo bellissimo della situazione del suo bambino, però io c'entro poco. La scuola è fatta delle insegnanti, io lavoro con loro, però la quotidianità, la predisposizione delle attività, l'accoglienza, la vicinanza non mi competono. Io ho un rapporto con lei, con la famiglia, però il lavoro è delle insegnanti, qui il grazie lo devo a loro, alle insegnanti della scuola dov'era il Suo bambino.

Dott.ssa Pintarelli

Io penso che certamente la riuscita di alcuni progetti è tale nel positivo incontro di tanti fattori, dunque penso che dietro ci sia il lavoro della coordinatrice, penso che se Lei, signora, ha trovato il coraggio di salire e portare questa sua testimonianza, anche lei abbia fatto la Sua parte. Io penso che la riuscita di questi progetti sia l'esito di un'intesa, di una capacità di coinvolgimento collettivo, di una capacità di fare ciascuno la propria parte. I risultati non sono mai a senso unico, le persone fanno la differenza, ma anche il fatto che un bambino possa attraversare un percorso scolastico senza il minimo problema, come Lei signora mi pare abbia detto, vuol dire che c'è una progettualità molto rigorosa, che ci sono un monitoraggio e un accompagnamento che sono l'esito di tante professionalità.

Ci sono interventi riguardo ai primi due progetti?

Nessuno. Molte grazie.

Il prossimo intervento

Chiamo qui al tavolo Loredana Michellini e Anna Maria Voci.

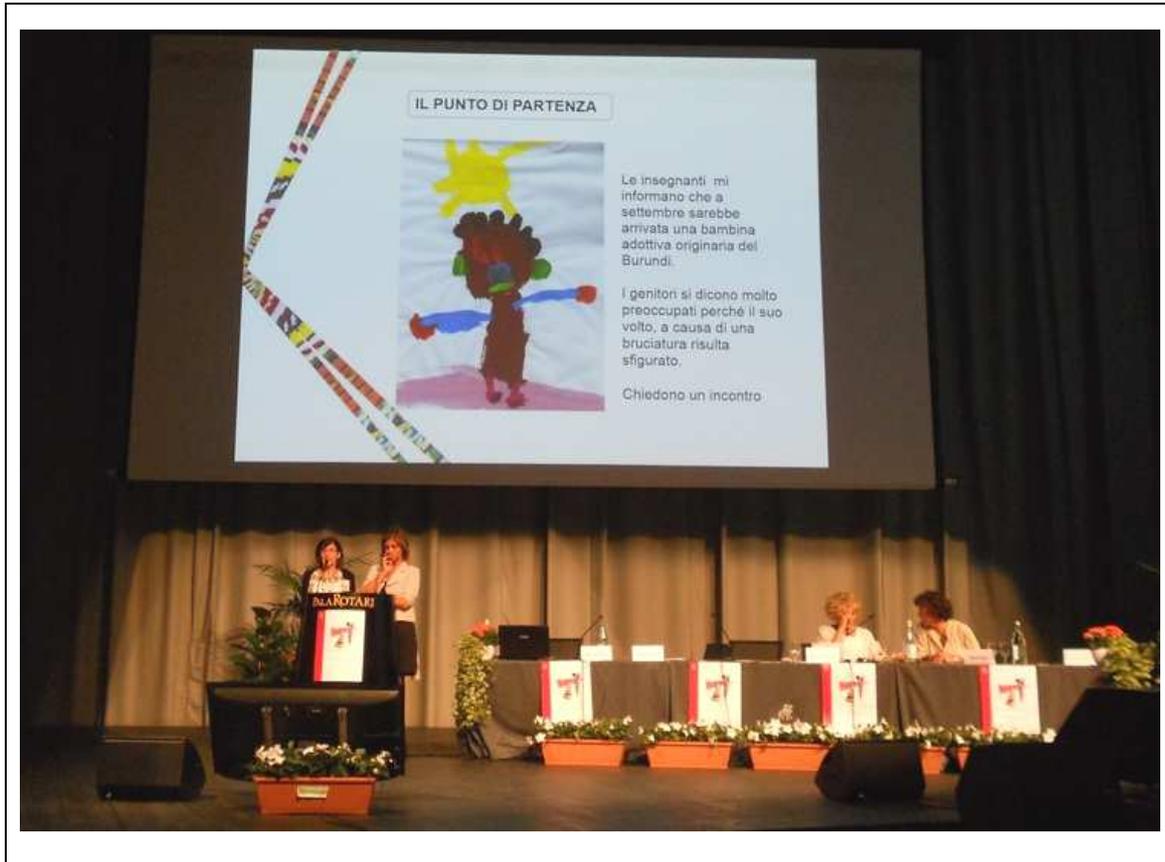
Loredana Michellini è la coordinatrice del circolo 9, che porta credo un po' il pensiero del circolo 10, perché l'esperienza è stata condivisa anche dalle insegnanti del circolo 10, con la loro coordinatrice Paola Barberi.

Anna Maria Voci è la formatrice che le ha accompagnate in una esperienza che è umanamente toccante; è un'esperienza che abbiamo seguito anche noi sin dall'inizio, è anche un'esperienza di grande capovolgimento di quello che sembrava un dato di fatto e un'impresa quasi impossibile all'inizio.

Anna Maria Voci è una collaboratrice del centro CiPsPsia di Bologna. Qui abbiamo una carrellata di formatori diversi e dal racconto di questa esperienza vedrete come, in realtà, come dicevo stamattina, il lavoro è iniziato da lontano: la scelta delle formazione che ci ha coinvolto. Le quattro esperienze rappresentate, di fatto, toccano l'universalità delle nostre scuole.

Fare rete per includere

di **Loredana Michellini** con **Annamaria Voci**
e la **Scuola dell'infanzia San Giorgio-Rovereto**



Dott.ssa Michellini

Buonasera a tutti, l'esperienza di cui vi vogliamo parlare stasera a mio avviso può aiutarci a capire come arrivare ad accogliere. Questo era il tema assegnatoci.

Per raccontarvi questa esperienza abbiamo pensato di partire da un'immagine che per voi è consueta. Vediamo il giardino di una scuola dell'infanzia, vediamo dei bambini che giocano, l'atmosfera serena, tranquilla. Tutto va bene, certo, ma in quella specifica scuola non è stato sempre così.

La storia di una bambina

Nella primavera di due anni fa le insegnanti mi hanno chiamato dicendo che, nel settembre successivo, sarebbe arrivata una bambina, originaria del Burundi, in Africa, adottata qui in Italia. I genitori adottivi di questa bambina ci hanno chiesto un incontro, hanno voluto raccontarci la storia della loro bambina e ci

hanno portato delle fotografie. La bambina a 18 mesi aveva subito una bruciatura e il suo volto era sfigurato. Quando abbiamo visto queste fotografie siamo rimaste senza parole, non avevamo davvero idea di cosa fare, di come fare.

Le domande erano tantissime, si accavallavano dentro la nostra testa, continuavano ad arrivarci come delle onde. Le abbiamo sintetizzate in due domande, perché stasera il tema è quello dell'inclusione, quindi la domanda "Quale inclusione?" raccoglie tutte le domande che erano dentro di noi.

come accogliere questa differenza?

Ci siamo chieste come fare, come valorizzare questa differenza, come aiutare questi genitori e questa bambina, soprattutto. Abbiamo pensato di fare, come facciamo di consueto le nostre scuole, la festa dell'accoglienza, quella che di solito si fa a fine maggio, a giugno. Abbiamo detto: va bene, facciamola, prepariamola bene, scriviamo una lettera ai genitori nuovi che non sono mai stati nella nostra scuola, così anticipiamo un po' la problematica. Cerchiamo di proteggere questa bambina che arriverà in giardino insieme agli altri e giocherà insieme agli altri. Vediamo. Le insegnanti hanno preparato molto bene questa festa, l'hanno curata. Da subito si è attivata una forte collaborazione con i genitori, il papà ha partecipato ad un'assemblea con i genitori della sezione che avrebbe accolto la bambina. Questo papà ha fatto il suo intervento agli altri genitori la storia della bambina. Fino a qui, come vedete, sembrava che tutto dovesse andare bene, perché avevamo fatto tante cose. Doveva andare bene.

come gestire le paure e le reazioni di rifiuto?

L'anno però è cominciato e il clima iniziale, fin da subito, ci diceva che tutto quello che avevamo fatto non era sufficiente.

Non era sufficiente perché emozioni e paure erano lì, sempre presenti nella scuola. C'era un'impressione visiva di questo volto, le insegnanti facevano fatica, facevano fatica le insegnanti a guardare questa bambina. C'era davvero un senso di rifiuto dentro ognuno di noi. Volevamo scappare via. Succede, quando qualcosa non ci piace, è un meccanismo di difesa quello di andare via. Come ha spiegato il professor Disnan, i bambini fanno così: quando qualcosa non va ti escludono. Noi però non potevamo farlo. C'era anche il timore del rifiuto da parte degli altri bambini. Questo atteggiamento è naturale per loro. Come fare? Quando io sono arrivata nella scuola ad inizio anno, chiamata dalle insegnanti, ho percepito questa grande fatica, una fatica quotidiana. Direi che quasi ogni minuto, ogni momento che passava era pesante, perché volevano creare un equilibrio interno, ma questo equilibrio non c'era.

C'erano le resistenze degli altri genitori che arrivavano a scuola la mattina e chiedevano: posso spostare mio figlio in un'altra sezione?

Altri ancora dicevano: stanotte mio figlio ha avuto degli incubi, cosa devo rispondergli? Altre ancora, senza dirci niente, passavano dall'ufficio di coordinamento e volevano proprio cambiare scuola. C'era una preoccupazione di impatto sociale.

il rischio di esclusione

Ci siamo fermati un attimo e abbiamo visto che il rischio dell'esclusione era molto forte, sia da parte dei bambini che da parte degli adulti e abbiamo capito che avevamo due strade davanti. Le abbiamo chiamate così per parlare con voi stasera: una risposta chiusa e una risposta aperta. Vediamo un attimo quali erano queste risposte chiuse o aperte. Rispetto alla chiusura c'era il rischio che la bambina si isolasse sempre di più nelle attività, c'era il disagio quotidiano degli altri bambini che non volevano andare in giardino. Il giardino che avete visto all'inizio, pieno di bambini che giocano tranquilli, era diventato un incubo. Nel momento del pranzo i più piccolini si nascondevano sotto il tavolo e, come dicevo prima, i genitori si comportavano come potevano.

ammettere il bisogno di aiuto

Allora abbiamo pensato che forse c'era un'altra strada, che dovevamo trovare un'altra strada perché quella che avevamo percorso di fatto non funzionava, non andava. È la strada che abbiamo chiamato aperta, quello che vorrei dire di questa sera è che la prima fase dell'inclusione è capire che abbiamo bisogno di aiuto e chiedere questo aiuto. Infatti, nel momento in cui capiamo che abbiamo bisogno di aiuto cominciamo a fare rete, cominciamo a tessere una tela.

Ecco allora che a livello istituzionale primo aiuto lo abbiamo chiesto al Servizio infanzia, abbiamo raccontato la nostra storia, abbiamo analizzato insieme a loro la problematica e la decisione è stata quella di non lasciare i protagonisti in balia delle loro emozioni. Infatti tutto quel fare di cui vi dicevo all'inizio, la lettera, la festa, era guidato dalla razionalità, ma lasciavamo perdere le emozioni, che invece erano lì con noi, le mettevamo in un cassetto, le chiudevamo dentro di noi ma non era giusto, non era questa la strada.

il supporto di esperti

Con l'Ufficio infanzia abbiamo attivato una collaborazione con CiPsPsia, centro italiano di psicoterapia psicoanalitica dell'infanzia e dell'adolescenza, e i referenti: la responsabile, la dottoressa Rosa Agosta, e la psicoterapeuta che è qui accanto a me, la dottoressa Anna Maria Voci.

Ci hanno aiutato in una prima fase ad analizzare questo problema; insieme a loro abbiamo pensato ad un percorso formativo. Passo la parola ad Annamaria.

Dott.ssa Voci

Il percorso formativo mi ha vista direttamente coinvolta in quanto formatrice; tale intervento è stato rivolto intenzionalmente all'intero gruppo di lavoro dei docenti, di tutta la scuola. Pur essendo la bambina inserita in una specifica sezione, la concezione unitaria della scuola prevede condivisioni e scambi in forme diverse tra bambini, genitori, insegnanti dell'intero plesso. È centrale infatti il concetto di scuola come rete, per consentire un senso di appartenenza e di autentica inclusione. La scuola infatti è un sistema di relazioni tra interlocutori diversi: genitori, insegnanti, bambini. Relazioni dove l'incontro di emozioni, di fragilità e risorse di ciascuno va orientato verso una progettualità condivisa nei diversi ruoli. Pertanto le situazioni problematiche ed in generale le differenze vanno affrontate mettendo in gioco, in termini costruttivi, emozioni e risorse di tutti e di ciascuno.

operare come un organismo

Il team dei docenti di sezione non è una monade isolata, ma deve rapportarsi e coordinarsi con l'intero team della scuola. Il gruppo dei docenti funziona efficacemente se opera come organismo, organismo che è più della somma dei singoli membri, che integra il contributo di ciascuno a formare una mente di gruppo, una mente emozionale da una parte e una mente razionale dall'altra. Da qui appunto scaturisce poi una progettualità di gruppo.

Il gruppo di cui tanto si è parlato, come contenitore emozionale sostiene e facilita la capacità dei singoli membri di consapevolizzare le proprie emozioni; in effetti dall'incontro iniziale con le insegnanti emergeva la loro difficoltà a dare parola alle emozioni indicibili relative ad una situazione di forte impatto emotivo.

gestire le emozioni

Nel gruppo è stato necessario permettere ad ognuna e a tutte un'adeguata gestione delle emozioni, così da integrare i pensieri dei vari membri in un progetto operativo che andava condiviso e svolto in maniera costante e coerente da parte di tutti. Le componenti emozionali, didattiche e operative necessitano infatti di una formazione continua. Nelle situazioni speciali dove c'è un forte impatto emotivo, talora è necessario il supporto da parte di uno specialista, che però in realtà è parte, diventa parte di quel gruppo, con competenze relative al mondo emozionale da una parte e alla progettualità strettamente correlata al mondo emozionale dall'altra.

Dott.ssa Michellini

Le insegnanti hanno lavorato con la docente della formazione e piano piano è sorto il progetto, un progetto che possiamo definire protetto, con due valenze di significato: protetto nel senso che è stato un progetto pensato, ponderato, arrivato piano piano. Qui richiamo ancora gli interventi di stamattina, ma anche a quello della dottoressa Fellin sulla flessibilità, non possiamo pensare ad un progetto standard. Il progetto va modificato, pensato, protetto.

Un progetto che protegge, nel senso che un progetto che ha i suoi punti cardine, aiuta ad andare avanti mano a mano. Il progetto ci ha aiutato, ha aiutato la bambina a passare dall'isolamento al senso di appartenenza. Naturalmente quello che vi dico ha avuto bisogno di tanta fatica, non è stata una cosa facile, la fatica c'era, c'è stata.

il progetto

Vediamo velocemente le linee guida del progetto "protetto". Come vi dicevo prima, l'alleanza stretta con i genitori della bambina è stata fondamentale; in secondo luogo abbiamo avuto la necessità di passare dall'esperienza della sezione che aveva accolto la bambina, all'ampia struttura scolastica, quindi anche alle altre sezioni e alle altre maestre.

Poi ecco il pensato: abbiamo scelto alcuni momenti strategici della giornata, per esempio abbiamo concordato con i genitori che la bambina non arrivasse a scuola nello stesso momento degli altri bambini, ma abbiamo aspettato che gli altri bambini potessero giocare, scaricarsi emotivamente nella prima parte e poi arrivava la bambina. Così anche i tempi delle routine sono stati più flessibili, allo stesso modo i momenti informali, nel senso che l'adulto ha sempre misurato gli interventi da fare. Come diceva la dottoressa Annamaria Voci dare il nome alle emozioni è fondamentale, non nasconderle ma esserne consapevoli.

Dott.ssa Voci

Dare il nome alle emozioni, quindi poterle dire, poterle portare dentro ad un gruppo emozionale, ha aiutato le insegnanti a familiarizzare con le stesse fino a condividerle tra loro. Inizialmente infatti, non riuscivano a mettere in evidenza, a far emergere tali emozioni, mentre durante il progetto formativo le stesse emozioni sono state espresse in parole, gestite consapevolmente, quindi dalla mente razionale. Si trattava di prendere confidenza con la paura nel guardare il volto della bambina, di agganciarla con lo sguardo o di toccarla. Gradualmente questo blocco iniziale è stato consapevolmente superato e la bambina sentita, quindi toccata nelle parti sociali del corpo come la manina, i capelli o le braccia. Tutto questo è avvenuto in modo graduale, coinvolto, mediato e diretto.

Il mio ruolo all'interno del gruppo è stato quello di accogliere e facilitare le esigenze di confronto tra le insegnanti mediante il sostegno e la riflessione, che la mente emozionale e razionale attivano nell'incontro reciproco. Ovviamente il tutto riferito alle posizioni di ruolo ed alle professionalità espresse, così che la riflessione in gruppo potesse trasformarsi in un progetto che non riguardava soltanto la bambina inserita e i bambini appartenenti alla stessa sezione, ma si estendeva anche alle altre sezioni.

Dal momento che la vicinanza iniziale tra bambini risultava faticosa e difficile da gestire, siamo partiti dall'accoglienza, per poter lavorare sulla gradualità dell'avvicinamento all'altro, mediante attività che non costringessero ad un'interazione tra bambini, ma che prevedessero momenti ludici, leggeri e ricreativi come canzoncine e giochi animati. È stato inoltre usato il gioco libero per lavorare sul senso del piacere personale, investendo su giochi e attività verso cui la bambina mostrava particolari preferenze con la presenza dell'adulto che si assume sempre il ruolo di mediazione verbalizzando emozioni ed esperienze condivise. È stato utilizzato il gioco strutturato per lavorare sull'immagine di sé e sull'autocompiacimento narcisistico; sono state utilizzate attività, così da mettere in gioco il corpo e rinforzare l'immagine di sé e dell'identità corporea (uso delle mani per toccare, sentire, esplorare, manipolazione e colori a dita).

Infine la narrazione per lavorare proprio sulla rielaborazione di sentimenti; questi obiettivi sono stati realizzati mediante storie create appositamente per la situazione, testi in commercio, burattini e maschere.

Dott.ssa Michellini

Aggiungo anche il personale ausiliario, che è stato coinvolto nel modo di approcciare la bambina stessa. Quello che dicevamo: dare risposte ai genitori, che arrivavano confusi, pure loro sconcertati. Assumere la prospettiva inclusiva perché ogni momento e ogni situazione dovevano diventare occasione per lavorare sull'incontro. Adesso passiamo ad una breve descrizione di alcuni flash di attività e del metodo di lavoro.

Dott.ssa Voci

Ecco qui l'accoglienza, per poter lavorare sulla gradualità dell'avvicinamento all'altro, quindi tra bambini attività che non costringono ad un'interazione fra loro e possono essere un momento leggero, ludico e ricreativo, come canzoncine e giochi animati. Infatti in una fase iniziale di insegnanti riportavano proprio questo aspetto: la troppa vicinanza dei bambini con la bambina portatrice di difficoltà era diventata molto faticosa da gestire.

Il gioco libero, per lavorare sul senso del piacere personale, attività che piacciono al bambino, dove l'adulto si assume sempre

e comunque la mediazione, quindi puzzle, disegni, ma in una fase iniziale con la mediazione dell'adulto, dov'è l'adulto ad assumersi anche la verbalizzazione delle emozioni rispetto a quelle che accade e la verbalizzazione dell'esperienza.

Gioco strutturato, per lavorare sull'immagine di sé a tutto tondo, sul senso del piacersi. Attività che prevedano l'uso delle mani per toccare, sentire, esplorare, che mettano in gioco il corpo per rafforzare l'immagine del sé e dell'identità corporea. Manipolazione, colori a dita.

Infine il filone della narrazione per lavorare proprio su rielaborazioni di sentimenti, attività che consentano la verbalizzazione delle emozioni quali la rabbia e la paura, storie create appositamente per la situazione, testi in commercio, burattini, maschere.

Dott.ssa Michellini

Vogliamo concludere questo nostro intervento, questo nostro racconto con una parte che noi pensiamo sia la più importante, ed è la voce delle insegnanti che è importante, è la voce del loro vissuto. Noi abbiamo fatto, proprio insieme agli insegnanti, un piccolo filmato, che adesso vi voglio mostrare, che sintetizza molto bene tutto quanto vi abbiamo raccontato.

Le voci narranti sono di Martina Scoppieri e Iole Benedetti, però io voglio ringraziare, davvero, tutto il personale insegnante che ha lavorato ed è stato presente nella scuola in questi ultimi due anni, perché, come diceva la dottoressa Voci, è stato l'insieme del gruppo che ha portato non dico ad una soluzione del problema, ma ad una accoglienza che poteva rispondere al meglio. Non sono citate nel filmato, perché si sono avvicinate più insegnanti in questi due anni, però davvero un ringraziamento a tutte le insegnanti della scuola di San Giorgio di Rovereto.



Da subito abbiamo capito che il nostro compito non sarebbe stato facile. Ci siamo dovute confrontare, con crisi di pianto. I bambini non volevano più venire a scuola, i genitori chiedevano di spostare i figli, che manifestavano il disagio con incubi notturni, in un'altra sezione o addirittura in un'altra scuola.



Abbiamo capito che chi aveva bisogno di aiuto eravamo prima di tutto noi insegnanti, perché la sua fisicità colpiva molto. L'aiuto e la collaborazione della famiglia è stato notevole ma non ancora sufficiente. Abbiamo chiesto aiuto alla coordinatrice. Abbiamo aderito ad un percorso formativo ad una serie di incontri di scuola. La formatrice era un'esperta con la quale avevamo già lavorato.



La comprensione, la condivisione e la verbalizzazione delle emozioni sono stati i punti fondamentali sui quali abbiamo basato il nostro lavoro. I nostri interventi scaturivano dalle osservazioni e dalla quotidianità, si trattava di vivere attentamente ogni momento della giornata: la nostra voce, il nostro sguardo erano i canali di comunicazione che abbiamo usato per agganciare la bambina e tenerla l'interno del gruppo.



I bambini sapevano quando lei andava all'ospedale e che tipo di intervento avrebbe subito. In queste occasioni scrivevano lettere e mandavano disegni per tenere il contatto.



In uno di questo suoi rientri, avendo il viso completamente bendato, usava una cannuccia per bere, tutti bambini portarono da casa le cannucce e il momento del pranzo, molto spesso delicato, si trasformava in un bel gioco da fare tutti assieme.

Dott.ssa Pintarelli

Grazie, veramente molte grazie, questo racconto materializza il passaggio da una situazione molto respingente, questo ci dimostra come non sia per niente scontata la capacità di accogliere, di andare incontro l'uno all'altro. Ci mostra anche il passaggio ad una dimensione più inclusiva.

Certo, abbiamo capito, anche qui, che sono gli adulti per primi a dover fare il salto, arrivando loro per primi ad una dimensione di accettazione, che non è moralistica ma è una dimensione pacata, interiore, una capacità di saper trattare anche con una situazione che, dal punto di vista estetico, non è così favorente. Passare attraverso una capacità di accettazione non imposta. Ma questo è sempre comunque l'esito di un percorso sofferto, di un percorso proprio. Passando dentro a questo però probabilmente si riescono a rielaborare tutta una serie di cose e, di fatto, a diventare trainanti verso i bambini. Noi lo abbiamo visto attraverso questo racconto.

superare la solitudine professionale

Mi sembra che questo racconto però sia anche la sintesi di un percorso di superamento della solitudine professionale e del lavoro di un gruppo che è partecipe.

Sappiamo che il gruppo è un contenimento emotivo, ma oggi abbiamo anche sentito, in questo momento, che il gruppo può diventare una mente, una mente pensante, una mente che fa circolare idee, una mente che riflette, una mente che ci ragiona, una mente comune. Questo, chiaramente, ha aperto la strada, così come il fatto di poter lavorare in una sicurezza e nel supporto, quindi il gruppo che agisce anche come funzione di supporto, ha aperto la strada ad un risultato veramente grandioso da tutti i punti di vista, sicuramente il primo è quello umano. Ci sono commenti a riguardo?

Comprendiamo che non è facile, alzarsi, prendere il microfono, scendere a parlare di fronte ad una platea di mille persone, però potrebbe essere un'occasione.

Ins. Girardi Noris

Io avevo due cose che mi premeva dire, anche di fronte a tutti quanti. La prima è un ringraziamento per questa giornata, perché come insegnante vengo sempre carica di aspettative, perché ho voglia di aprire delle porte, di vedere un po' di luce anche quando ci sono giornate faticose, o anni in cui ti sembra che questa macchinetta non funzioni esattamente come vorresti, anche dopo molti anni di esperienza. Sono venuta, ho visto della luce, ringrazio soprattutto la dottoressa Santi che mi ha veramente mandato delle risonanze forti.

Poi, come tutte le mie colleghe qui, torniamo a casa e sono stiano attenti alla luce si spegne, le porte si chiudono. Questa seconda e ultima esperienza raccontata ci dice, invece, che si possono tenere accese delle luci e aprire delle porte.

Si può fare però, secondo me, quando si è accompagnati.

C'è un momento, in questo momento della scuola, in cui c'è una richiesta ed è proprio una richiesta di accompagnamento al dialogo, alla comunicazione, a fare quello che diceva così tanto insistentemente la psicologa, ovvero fare rete tra colleghi.

Per sentirsi protagoniste secondo me c'è bisogno che qualcuno ci accompagni. Non so se sono chiara, perché all'inizio è difficile riformare organizzazione, ripensare a progetti, ti viene voglia di ricadere nei meccanismi consolidati, perché è più semplice.

Allora dici: va bene, andiamo a casa, facciamo così, poi ti ritrovi a confrontarti con la collega e dopo due giorni, e ce la metto tutta, tutto torna uguale. Oggi questa mi sembra la sede giusta, per me e per chi come me ha voglia di fare esperienze significative come questa, di chiedere di essere accompagnate, perché soprattutto l'inizio di un cambiamento va sostenuto da persone esperte, che dal mondo fuori dalla scuola vengono e danno un contributo, uno sguardo diverso. Grazie.

Dott.ssa Pintarelli

La ringrazio di questo Suo intervento. Io penso che il fatto di dire quello che Lei ha detto sia un segno di grandissima professionalità. Di solito noi siamo più portati a pensare che siamo tanto più professionisti quanto più riusciamo ad essere autonomi, indipendenti e che non abbiamo necessità di aiuto. Il fatto di riconoscere l'esigenza di essere accompagnati, che non vuol dire sostituiti, quindi l'uso del termine molto importante, accompagnati, mi sembra una richiesta di grandissima professionalità. Per quanto ci riguarda sicuramente raccogliamo questa esigenza, la condividiamo, l'ho detto anche stamattina in apertura: noi stessi come struttura abbiamo una responsabilità rispetto ad un servizio scolastico e ci stiamo interrogando su quali sono le forme che danno il senso del supporto e dell'accompagnamento alle scuole.

Quanto lei dice è una domanda comune.

per capire meglio

Sono io a chiedere aiuto anche a nome di tutte le persone che lavorano con me, per capire meglio quali sono le forme che danno questo senso di accompagnamento. Se riusciamo a comporle insieme credo ci possa portare a delle soluzioni che possono essere molto più vicine alle persone e molto più percepite come utili.

Io ringrazio e siamo assolutamente in linea su questo. Se voi volete tenere aperto il dialogo a livello dei vostri circoli, parlandone con i vostri coordinatori, ragionando su questi temi, perché oggi questo è uno stimolo, sappiate che noi siamo lì disponibili, pronti e comunque in sintonia, nel senso che pensiamo anche noi che questa sia un'esigenza da portare avanti. È un'esigenza ma anche una volontà di professionalizzazione ulteriore della scuola.

il prossimo intervento

Al tavolo chiamo ora Flavia Ioris, coordinatrice del secolo 6, Roberta Chini, che è la voce del gruppo. Chiaramente chi parla qui lo fa in rappresentanza di altre colleghe, quindi anche della scuola. In rappresentanza di colleghe che qui non parlano ma che hanno fatto, analogamente, gli stessi lavori.

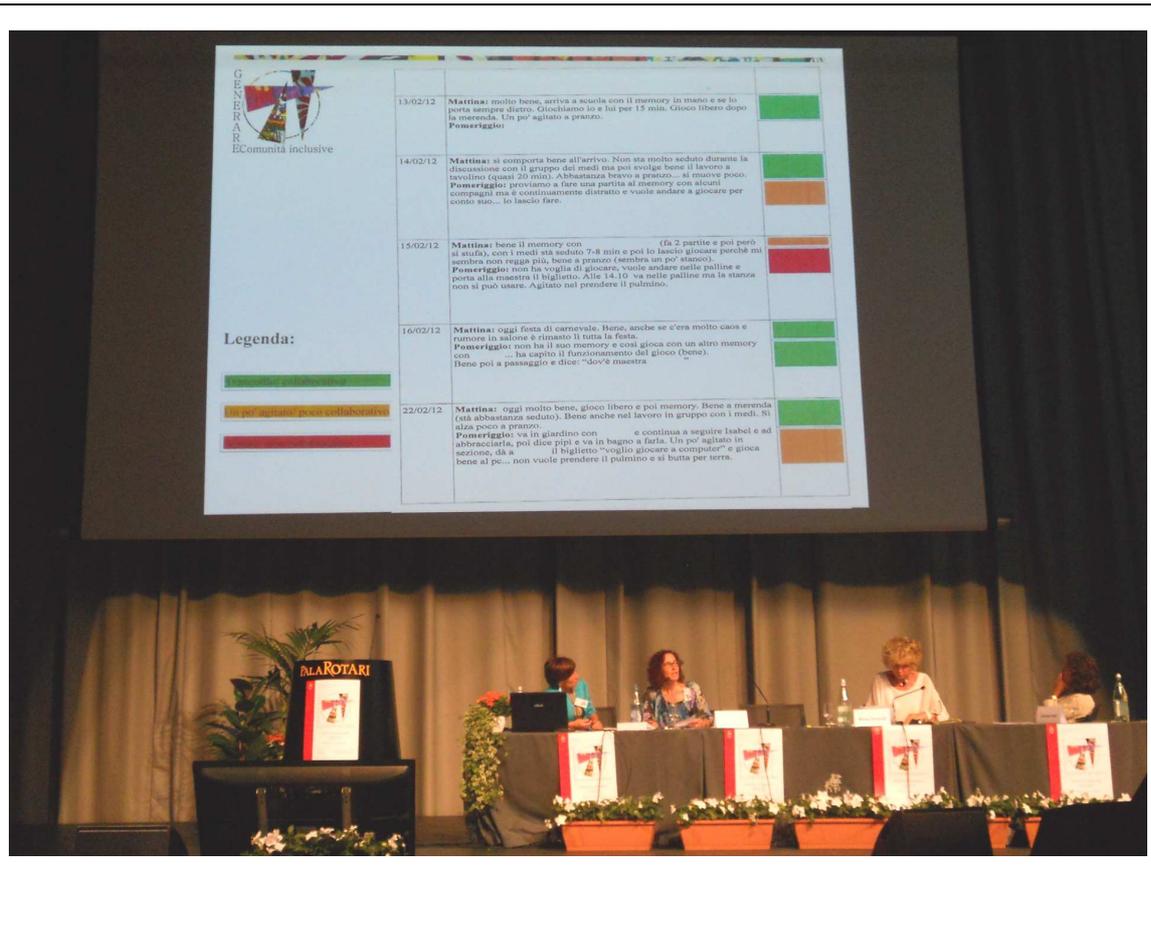
Mi sembra di aver nominato quasi tutti i circoli, nel racconto mancano il circolo 2, il circolo 5, il circolo 12. Anzi, non è che manchino, finora non li ho richiamati ma lo faccio ora, intenzionalmente, perché anche questi circoli sono impegnati su questi argomenti, con i loro rispettivi coordinatori, che sono Riccarda Simoni, Carla Podetti, da lunedì 1 settembre in poi - perché abbiamo avuto il pensionamento del precedente coordinatore pedagogico del circolo 5 Flavia Perini - e del circolo 12 che è Ruth Stankowski. Anche loro hanno gruppi più o meno consistenti, questo ci dimostra che l'interesse è trasversale.

In questo momento all'appello manca solo la rappresentanza ladina, Tatiana Soraperra. Ora, pure l'esperienza che è in atto nelle scuole ladine è un'esperienza di inclusione, loro hanno tutto un lavoro sul tema delle minoranze e sappiamo come anche le minoranze ci portano di fronte ad una capacità, competenza di includere, quindi cito anche loro e mi pare che ci siano tutti.

Passo velocemente la parola. Questo è un intervento di chiusura, ma non poteva che essere così, perché è un intervento che ci fa un po' il punto su delle buone prassi educative per l'inclusione.

Buone prassi educative per l'inclusione scolastica

di **Flavia Ioris** con **Roberta Chini**
della **Scuola dell'infanzia di San Michele all'Adige**



Dott.ssa Ioris

Anche da parte mia un cordiale saluto a tutte e a tutti, vi dico subito che comprendo la vostra stanchezza perché la sento anche su di me, cercheremo di essere sintetiche. Intervenire in coda al convegno significa forse sentire cose già dette, di questo mi scuso, siate comprensive e pazienti, ma in questo siete maestre, si sa. Il mio compito è quello di darvi il quadro dentro il quale ha preso corpo questa esperienza di inclusione di tre e poi quattro bambini con disturbi dello spettro autistico. Dal mio punto di vista, la ricchezza di questa esperienza sta nel grande lavoro iniziale che è stato fatto dalle insegnanti, di analisi e riflessione sui bisogni e sulle priorità educative di bambini

e bambine da una parte e, dall'altra, i bisogni, le necessità e le risorse del personale scolastico.

In sintesi, cosa manca? Cosa c'è. Cosa possiamo chiedere. Come possiamo valorizzare quello che c'è già dentro la scuola, in termini sia umani che materiali che strumentali.

l'esperienza

Questa esperienza è stata fatta alla scuola Il Germoglio di San Michele all'Adige, illustro velocemente il contesto. È una scuola di paese grosso per la verità, in via di espansione, all'epoca c'erano tre sezioni, stiamo parlando, all'inizio dell'esperienza dell'anno scolastico 2008-2009, l'ultimo bambino è uscito in quest'anno scolastico; 76 bambini iscritti, un orario di apertura di 10 ore. Come dicevo prima è stata fatta un'esperienza con tre e poi con quattro bambini, presenza elevata anche di bambini di altre culture, (25%) sei insegnanti di sezione, un'insegnante del prolungamento, anche insegnanti supplementari mai a copertura totale però. Un bellissimo edificio di nuova costruzione, spazi adeguati, un buon tessuto sociale, un positivo e consolidato rapporto tra scuola, famiglia e territorio.

formazione professionale

Dalle riflessioni sono emersi due livelli essenziali sui quali gli insegnanti hanno lavorato, uno è la formazione professionale, anche come valorizzazione delle competenze e delle risorse presenti, un recupero dei saperi dell'esperienza.

È importante far uscire l'esperienza che c'è dentro di noi, farla circolare per creare nuova conoscenza; così come recuperare le formazioni pregresse. Ci sono stati dei percorsi formativi molto importanti che hanno lasciato un segno e che hanno creato nuove prassi. In particolare mi riferisco ai percorsi sull'autonomia, sulla psicomotricità, sull'educazione ambientale e i laboratori interculturali. Evidentemente era presente anche un altro bisogno, quello di sapere di più, di conoscere di più le problematiche che fanno riferimento all'autismo, per cui è stato chiesto e offerto poi dall'Ufficio infanzia un modulo di supporto progettuale, che è stato tenuto dalla professoressa Venuti, che ringrazio.

buone prassi

L'altra dimensione di lavoro è stata la possibilità di attingere ad un bagaglio di buone prassi, che è davvero una possibilità, ma anche queste hanno bisogno di essere monitorate, aggiornate, seguite, altrimenti rischiano di diventare delle gabbie, di diventare schermi di azione che sono chiusi e non aperti al cambiamento. Anche qui è stato fatto un lavoro di individuazione, di riconoscimento, soprattutto di condivisione con il personale nuovo delle prassi in uso nella scuola e di scelta di quelle maggiormente adatte a quel contesto, ai bisogni di quei bambini e di quelle bambine.

collegialità

Quali i punti importanti?

Ne accenno qualcuno poi l'insegnante che seguirà entrerà nel merito delle buone prassi e dell'operatività. L'abbiamo citata, in tutti gli interventi precedenti, la collegialità, per questa scuola è stata il punto di forza. Sapete meglio di me quanto sia difficile lavorare dentro la complessità, dentro il disagio, dentro le differenze, sono percorsi assolutamente arricchenti, che però ci mettono di fronte all'imprevisto, allo sconforto talvolta. Per cui aspetti come condividere, essere corresponsabili, assumersi la responsabilità in gruppo sono davvero delle azioni importanti, che hanno dato forza in questo percorso. Aggiungo che sono state fatte delle scelte importanti nella scuola, grazie alla collaborazione del personale ausiliario e del cuoco; accenno a due flash, per esempio, il tragitto in pullman scuola-casa è stato gestito completamente dal personale ausiliario, in presenza anche di comportamenti molto difficili, ve lo assicuro. Anche in questo caso però condividere obiettivi sull'autonomia con il personale ausiliario la famiglia e con l'autista è stato importante e ci ha consentito di avere ottimi risultati.

Un'altra esperienza interessante quella del pranzo in doppio turno, per facilitare l'avvicinamento al cibo e rendere maggiormente autonomi i bambini in particolare quelli con disagio. Creare maggiore benessere significa effettivamente lavorare in un clima di serenità e di piacevolezza.

organizzazione

Darsi un metodo nell'osservazione. Ne hanno parlato a lungo, non mi dilungo. La scuola ha utilizzato una scheda di osservazione che prevede di guardare il bambino sotto vari aspetti e sfaccettature. Il bambino visto da più angolazioni e da più persone consente una descrizione più ampia e più realistica. Anche qui di nuovo torna in gioco la collegialità. È stato interessante e proficuo al fine della progettazione scolastica anche uno sguardo incrociato tra scuola e famiglia e tra scuola ed esperti. Non mi riferisco solo a chi ci ha seguito nel percorso di formazione, ma anche all'equipe territoriale.

didattica specifica

Pensare una didattica specifica. È stata una consapevolezza costruita nel tempo, è maturata pian piano, perché effettivamente è stato importante lavorare sulle aree compromesse del bambino e sui punti di forza che lo distinguevano. Non sempre è stato possibile farlo durante le ore dei gruppi interiezioni o in sezione, ma è stato importante anche pensare a momenti individualizzati, a momenti di piccolo gruppo, a uscite solo con i bambini che non reggono i ritmi della quotidianità. Anche qui è maturata una pedagogia di rottura, o comunque un impianto di rottura con il nostro modo di stare in sezione, di stare nel gruppo.

spazi e tempi flessibili

Un altro aspetto importante è stato quello di organizzare spazi e tempi - qui sarà molto più precisa Roberta di me - Essenzialmente spazi non rigidi, flessibili, costruiti in funzione dei bisogni e dei livelli di sviluppo del bambino, soggetti a modifiche, prevedibili e caratterizzati con zone stabili e fisse, visivamente identificabili. Scansione ben definita dei tempi, con chiari indizi visivi, attività scandite da tempi brevi, dunque progettati e programmati molto bene

e passione

Io credo che al di là di queste attività concrete, della didattica, delle proposte di gioco, c'è sempre stato, davvero un pensiero che ha mosso il personale insegnante, un desiderio di mettersi in gioco, di provare, di sperimentare anche a costo di sbagliare.

Questo è stato molto importante, è quella che io chiamo la passione per l'insegnamento, la passione per il proprio lavoro. Di questo ringrazio le insegnanti della scuola di San Michele all'Adige, ma mi sento di estendere questo pensiero di riconoscenza a tutte e a tutti voi per il lavoro quotidiano, delicato e difficile che svolgete tutti i giorni a fianco dei bambini e delle bambine della nostra comunità.

A te, Roberta.

Ins. Chini

Un saluto a tutte e a tutti. Dopo l'intervento della nostra coordinatrice pedagogica, che ha definito il contesto e le linee guida attorno cui si è operato, tocca a me fare la portavoce di tutto il personale della scuola e raccontare in maniera sintetica e attraverso esempi concreti le buone prassi intorno a cui si è lavorato, per favorire l'accoglienza e l'inclusione dei bambini con problematiche dello spettro autistico che hanno frequentato la nostra scuola.

Quelle che andrò a descrivere sono prassi educative maturate nel tempo e ormai consolidate, che sono state condivise anche dalle colleghe e dai colleghi che si sono avvicinati nei vari anni scolastici.

la centralità delle routines

Parlando di buone prassi centrale è stato il valore delle routine, intese come momenti formativi importanti per la costruzione e il rafforzamento delle competenze e dell'autonomia dei bambini e delle bambine. Routine comprensive delle azioni collegate alle attività quotidiane di igiene, di cura di sé e delle proprie cose.

Azioni che sono state visualizzate nei vari passaggi attraverso ad esempio dei cartelli che sono appesi in ogni sezione - come quello che vediamo qui nell'immagine - e inserite in una cornice di ritualità per aiutare i bambini e le bambine ad apprendere e a fare proprie le azioni corrette.

la responsabilità degli incarichi

In questo esempio, oltre all'immagine che illustra la singola attività, ci sono le foto o i nomi dei bambini e delle bambine che a turno si assumono la responsabilità di svolgere quel determinato incarico. La quotidianità è fatta anche di un tempo scuola da vivere e riempire di senso e significati. Per questo le routine sono importanti, per favorire la capacità di prevedere la sequenza di azioni e del tempo nell'arco della giornata scolastica. Sono importanti per abbassare l'ansia collegata all'incertezza di quello che succederà e per dare significato alle azioni.

Nell'immagine superiore vediamo il calendario dei mesi e delle stagioni su cui sono evidenziati, attraverso foto e simboli, i compleanni dei bambini e delle bambine e le ricorrenze. In basso, invece, la sequenza della settimana, dove sono riportate, giorno per giorno, le varie attività di ogni gruppo. Per i bambini con problematiche dello spettro autistico è stata realizzata anche la sequenza della giornata scolastica, che visualizza la successione della loro attività quotidiane.

il piacere dell'autonomia

All'interno delle routine si costruisce il valore dell'autonomia, intesa quale capacità di sapersi governare nelle varie situazioni. In concreto significa aiutare i bambini e le bambine a conoscere e utilizzare le logiche di strumenti culturali che facilitano la lettura della realtà e li aiutano nella costruzione della propria identità e nella fiducia in se stessi. In sala da pranzo ad esempio vediamo dei cartelli che indicano ai bambini e alle bambine il proprio posto e quello dei compagni e delle compagne di tavolo. Ciò ha contribuito a dare stabilità e sicurezza ai bambini con problematiche dello spettro autistico. In particolare per uno di loro in collaborazione con il cuoco e il personale di appoggio, è stato pensato uno spazio separato e protetto, denominato il ristorante, dove mangiare con tre o quattro bambini e bambine per volta. Il fatto di essere lui il cameriere del ristorante, che apparecchiava, sparcchiava, aiutava nella distribuzione del cibo, lo ha gradualmente aiutato a superare il blocco che aveva e ad assaggiare nuove pietanze. La conquista dell'autonomia per un bambino della scuola dell'infanzia significa riconoscimento e gestione dei materiali personali, organizzazione e cura dei materiali, riordino delle proprie cose, aumento della gamma delle attività agite in prima persona.

pratiche definite nel dettaglio

Dall'importanza data alle prassi quotidiane per la costruzione dell'autonomia in generale si è avuto un ritorno funzionale e declinato ancor più nel dettaglio per i bambini con problematiche dello spettro autistico, che non avevano ancora interiorizzato pratiche che normalmente diamo per già acquisite nei bambini e bambine di questa fascia di età, come ad esempio vediamo nelle due strisce: lavarsi le mani o pulirsi i denti.

Il lavoro sull'autonomia è strettamente legato a quello sulle regole, regole condivise per la maturazione di competenze relazionali. Quando, ad esempio, suona la campanella si interrompe il gioco, anche se con dispiacere, e si collabora al riordino.

le regole

Darsi delle regole è un processo che implica una reciproca regolazione tra bambino e bambino e bambino e adulti. È quindi importante che il bambino comprenda il significato che ha la regola in un determinato contesto. Questo riguarda l'aspetto cognitivo.

È importante che il bambino maturi la capacità di rinunciare a delle cose in funzione di altre, ciò attiene all'aspetto emotivo e affettivo. È importante che il bambino comprenda che le regole non valgono sempre, non valgono comunque, non valgono allo stesso modo in tutte le situazioni. Qui c'è la capacità di contestualizzare.

Per quanto riguarda l'adulto, è importante che sia consapevole del proprio ruolo e lo rispetti, garantisca una regolazione nel momento in cui la regola è opportuna e un limite dove questo è necessario; metta dei confini affinché il bambino possa imparare a superare le difficoltà e sperimentare la possibilità di scelta, sia costante e coerente nel far rispettare le regole.

Uno spazio regolato che indica, ad esempio, in quanti si può giocare nell'angolo morbido, aiuta a passare dalla consapevolezza di regole condivise alla capacità di autoregolazione.

la psicomotricità

All'interno del progetto di scuola è stata prevista l'attivazione di percorsi di psicomotricità per le diverse fasce di età. La psicomotricità è un'opportunità importante per far vivere al bambino un percorso di crescita il più possibile armonioso, in relazione ad un adulto che lo riconosca nel suo modo di essere al mondo attraverso modalità di ascolto, regole e spazi strutturati, attività simboliche. Attraverso la psicomotricità è possibile favorire momenti privilegiati e individualizzati in piccolo gruppo, stimolare la capacità di esprimere le emozioni attraverso il corpo e l'uso dei materiali, favorire processi di creatività e di comunicazione e sviluppare la capacità di rappresentazione.

la KidSmart

Alla nostra scuola è stata offerta l'opportunità di avere in dotazione per un periodo di due anni una postazione computer predisposta per l'utilizzo come strumento didattico nella scuola dell'infanzia, denominata KidSmart, che ha costituito uno strumento didattico individuale o di piccolo gruppo per facilitare gli apprendimenti e la conoscenza, al fine di favorire situazioni di regolazione, collaborazione fra pari, catturare l'attenzione, sviluppare la concentrazione e dare prevedibilità alle sue azioni.

la valutazione

Tra le buone prassi, centrale per l'insegnante, come è stato ribadito in precedenza, è il valore degli strumenti per la valutazione. Innanzitutto l'osservazione, per tenere uno sguardo aperto e comprensivo di cosa sta accadendo, prestando particolare attenzione alla situazione contestuale e cercando di capirne le motivazioni: perché il bambino si comporta così, che cosa cerca di comunicare.

Poi il quaderno scuola-famiglia, con le modalità per supportare lo scambio tra scuola e famiglia, sostenere le attività, aiutare nel creare collegamenti e narrare esperienza. In questo caso emblematico è l'esempio del bambino che a casa mangiava la pastasciutta e a scuola no. Messo di fronte all'evidenza della foto scattata dai genitori e mostrata a scuola, in cui mangiava la pasta, il bambino non ha avuto più scuse per continuare nel suo atteggiamento di rifiuto.

gli strumenti

Ci sono altri strumenti per la valutazione.

In primo luogo il diario personale, che è uno strumento di lavoro che concorre a sviluppare la capacità di riflessione, documenta ogni tipo di esperienza, non solo quella relazionale ma anche emotiva, consente di guardare ai comportamenti di bambini e bambine e anche ai propri in relazione ai loro, dà valore a ciò che si fa e rende il saputo con-saputo, ossia rende consapevoli di quello che si sa.

Infine, la griglia del vissuto emotivo e benessere quotidiano del bambino: uno strumento individuale, compilato quotidianamente, che evidenzia stati d'animo e comportamento del bambino o della bambina nell'arco della giornata. Un importante strumento di lettura che permette di valutare, a distanza di tempo, il modo relazionale ed emotivo dei bambini a prescindere dai comportamenti eclatanti.

Questo è un esempio di questa griglia, i colori della griglia aiutano ad avere una visione d'insieme più obiettiva e meno influenzata da episodi negativi o disturbanti, che sono rappresentati con il colore rosso, che talvolta rimangono impressi, influenzando la valutazione. In realtà, in questo mese il colore rosso non è il colore predominante e questo aiuta ad avere una visione meno drammatica della situazione.

lavoro sulle emozioni

Per quanto riguarda la programmazione rivolta in specifico ai bisogni di bambini con problematiche dello spettro autistico, un grosso lavoro è stato fatto sulle emozioni, cercando di accedere all'universo di emozioni inesprese, per partire dalle stesse in modo da catturare l'attenzione del bambino.

Da qui l'importanza di partire dai vissuti per dare significato alle emozioni, nominarle nel momento in cui si manifestano e rappresentarle visivamente, secondo le modalità proprie del soggetto.

Lavorare sulle emozioni significa favorire la capacità di riconoscerle, di nominarle, enfatizzando la mimica facciale e ampliandole. Significa capire quali azioni sono la naturale conseguenza, ad esempio vedere un bambino piangere e capire che sta piangendo perché si è fatto male. Il lavoro sulle emozioni è stato fatto a partire dagli interessi del bambino, in questo caso era la passione per il calcio e da questo interesse si è partiti per costruire materiali e situazioni di gioco da condividere con gli altri bambini e bambine.

continuità fra scuole

Concluso il loro percorso alla scuola dell'infanzia, i bambini sono stati accompagnati nel passaggio alla scuola primaria, ciò ha significato garantire un percorso continuo, capace di predisporre uno spazio di raccordo affettivo e cognitivo, in quanto, spesso, il cambiamento rappresenta motivo di forte disagio. Loro più di tutti cercano sicurezza e solidità nella quotidianità.

Le buone prassi in questo ambito hanno voluto dire conoscere gli spazi e le attività della nuova scuola, attraverso visite ripetute e prolungate, compresa anche la partecipazione al momento del pranzo, che è molto delicato. Permettere una prima conoscenza delle risorse e potenzialità dei bambini, conoscere le strategie di intervento, creare memoria, progettare un percorso che fosse consistente, finalizzato, regolare e accompagnato.

rapporti scuola-famiglia

Da ultimo, ma non per questo meno importante, il valore del raccordo scuola-famiglia. Significa costruire un rapporto di fiducia e di collaborazione costante e attento. Significa creare una storia fatta assieme, dove condividere l'immagine del loro bambino con quella delle insegnanti. Significa anche, come famiglia, sentirsi accolti nella comunità scolastica. Grazie.

Chiusura della giornata

Dott.ssa Pintarelli

Grazie, molte grazie anche a questa esperienza, che pezzo su pezzo ci si è dipanata.

Abbiamo davanti agli occhi una strategia di accostamento al problema che è partita, anche in questo caso, da dentro, che ha attivato un gruppo e lo ha fatto interrogare sulla necessità di darsi un metodo, di ridefinire diversi modelli della didattica e di ripensare un'organizzazione. Le buone prassi sono queste che si concretizzano, ma sono queste anche perché sono percorsi documentati, strutturati, organizzati, che si affidano a passaggi rigorosi, sono monitorati nella loro funzionalità e trasformati in pratica corrente e ordinaria. Io ringrazio anche loro. Prima di chiudere vorrei fare due o tre passaggi, ma prima ancora avrei piacere di avere qui vicino a me tutto il team di lavoro dell'Ufficio infanzia, che si è dedicato a questa giornata, a questa iniziativa. Le invito qui, in chiusura, vicino a me.



Sono persone che voi conoscete, avvicinate, vedete, incontrate nei percorsi di formazione, le incontrate anche semplicemente quando fate una telefonata all'Ufficio infanzia, quando avete bisogno.

Veramente un ringraziamento particolare a loro per questa giornata e per la loro costante dedizione ai progetti, alle attività, agli obiettivi che cerchiamo di proseguire. Chiara Vegher, Graziella Manzana, Roberta Casagrande, che torna a scuola fra due giorni, Silvia Condini, la storica delle lingue, Nella Valentini, pure lei ci lascia e arrivano altre due persone, Caterina Fruet la conoscete, Elena Conci, Anna Tava. Mancano altre persone ma probabilmente si sono sentite di lasciare spazio al team che segue più l'infanzia, ma ci sono altre persone che non sono qui, che sono in altra sede, è un gruppo composito.

la domanda iniziale

Verrebbe da dire, in chiusura, che stamattina quando siamo partiti una delle domanda era: di cosa stiamo parlando quando tocchiamo il tema dell'inclusione?

Due o tre stimoli velocemente, per non fare prolungare oltre modo questo appuntamento.

Dalle prime relazioni del mattino ci è venuta l'idea di parlare in primo luogo di un concetto che è multidimensionale, che è fatto di politiche, il che significa che è fatto di indirizzi, di norme, di linee guida, di direzioni di politica inclusiva, ma è fatto anche di pratiche, nel senso che ha dato Marina Santi stamattina, così come tutti gli altri che l'hanno seguita, nel senso di attività che sono attività intenzionali, non come un semplice fare.

abbiamo capito

Abbiamo capito che è difficile tradurre in una sola parola, dire che inclusione "equivale a", perché è un concetto composito, è un processo. Le tre P, le tre L, le tre P ancora, che sono processi, procedure, prodotti. È un processo composito e da questo punto di vista è sempre importante cercare di capire su quale livello ci attestiamo quando parliamo di inclusione.

Abbiamo capito che ci sono livelli diversi di inclusione, quelli che riepilogava sempre Marina Santi: quello possibile, quello percorribile, quello auspicato, quello ideale, quello preferibile. Tutto ciò ci dà il senso che, potendola declinare su questi diversi livelli, l'inclusione è più raggiungibile, nel senso che possono essere passi che si susseguono.

Abbiamo capito - non che ce ne fosse bisogno ma ce lo siamo sentito dire di nuovo - che i servizi per l'infanzia hanno un ruolo fondamentale anche sotto il profilo sociale e gli esiti - questo ce lo restituiscono anche i documenti della Commissione Europea - che si ottengono dai servizi per l'infanzia alla fine sono esiti per la società.

stimoli e parole chiave

Questi sono alcuni stimoli, il concetto di *improvvisazione* che abbiamo visto e sentito essere tutt'altro che improvvisazione: uno improvvisa quando è padrone, quando è consapevole, quando ha un repertorio che gli consente di essere il più naturale possibile.

Alcuni stimoli, dall'esperienza di oggi pomeriggio. Vorrei chiudere con alcune parole chiave. Stamattina era questo: che cosa vuol dire? Non è racchiudibile in una sola definizione, alcune parole chiave le conosciamo delle esperienze di oggi pomeriggio, che veramente ringrazio perché è stato, oltre che interessante cognitivamente, un bel momento di grande valore per le nostre scuole.

quest'idea di inclusione

Cerco di ricomporre quest'idea di inclusione attraverso alcune parole che abbiamo sentito, parole che io vi restituisco per una riflessione che può proseguire.

Nel primo intervento abbiamo sentito che inclusione è: competenza, preparazione, conoscenza, sicurezza, osservazione competente, prestazione.

Nel secondo intervento abbiamo sentito circolare parole come: strutturazione, capacità di intervenire sull'ambiente, sintonia di pensieri e di emozioni, organizzazione, avvicinamento al bambino.

Nel terzo intervento abbiamo sentito altre parole chiave: riconoscimento delle emozioni, rielaborazione, messa in comune, progettualità di gruppo.

Nell'ultimo intervento: coerenza, costruzione, riassetto organizzativo, sistematicità.

Credo che se uno degli obiettivi era cercare di capire di che cosa stavamo parlando. Questo quadro, almeno un pochino, ci aiuta.

Grazie a tutti e buon ritorno.

