

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

FEDERICA CATTANEO

BACHELOR OF ARTS SUPSI IN INSEGNAMENTO PER IL LIVELLO PRESCOLASTICO

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

**“NUOVO INDEX PER L’INCLUSIONE” ADATTATO
ALLA SCUOLA DELL’INFANZIA**

RELATRICE

HEIDRUN DEMO

Un grazie di cuore va alla mia relatrice Heidrun Demo, la quale mi ha sostenuta ed è stata disponibile durante la stesura della ricerca.

Grazie alla mia cotitolare Valentina Mazzi, la quale si è messa in gioco e mi ha aiutata nella fase di valutazione del grado di inclusione nella sua sezione.

Grazie inoltre ai bambini della Scuola dell'infanzia di Savosa, che mi hanno permesso di svolgere il mio progetto. Ringrazio in particolare i bambini del secondo anno facoltativo che si sono messi a disposizione per una discussione.

Ringrazio inoltre mio papà Maurizio Cattaneo che mi ha sostenuta e consigliata nella rilettura della ricerca.

SUPSI

Abstract

Federica Cattaneo

Bachelor of Arts SUPSI in insegnamento per il livello prescolastico

Nuovo *Index* per l'inclusione adattato alla scuola dell'infanzia

Relatrice: Heidrun Demo

Per realizzare delle pratiche educative inclusive è opportuna una messa in discussione della propria scuola attraverso l'autovalutazione. Questo si può fare utilizzando l'*Index*: uno strumento ideato dal Centre for Studies on Inclusive Education che permette di analizzare il contesto per poi indirizzare le scuole verso l'inclusione.

Analizzando gli indicatori della versione italiana del "Nuovo *Index* per l'inclusione", ci si rende conto che non sempre questi sono applicabili alla scuola dell'infanzia. Per questo, attraverso un percorso di analisi, lo strumento già esistente è stato adattato in modo tale da renderlo applicabile anche in una scuola dell'infanzia.

Una volta adattato lo strumento è stato utilizzato per valutare il grado di inclusione della scuola dell'infanzia di Savosa, raccogliendo i dati attraverso le metodologie del focus group e del questionario.

Alla luce del lavoro svolto si è potuto verificare sul campo che lo strumento adattato è utile ed ha permesso di raggiungere l'obiettivo della ricerca: *valutare il grado di inclusione della Scuola dell'infanzia di Savosa*. Inoltre si sono ipotizzate delle strategie di miglioramento che permetteranno alla sezione di avvicinarsi maggiormente ad un modello di scuola inclusiva.

Sommario

INTRODUZIONE	1
QUADRO TEORICO.....	3
1. LA SCUOLA INCLUSIVA.....	3
1.1 <i>Definizione di inclusione scolastica</i>	3
1.2 <i>L'inclusione nella scuola ticinese</i>	4
1.3 <i>Ruolo del docente in una scuola inclusiva</i>	6
2. INDEX PER L'INCLUSIONE.....	6
2.1 <i>L'Index come strumento di autovalutazione e automiglioramento della scuola inclusiva</i>	8
2.2 <i>Le tre dimensioni dell'Index</i>	8
2.3 <i>L'Index per la scuola dell'infanzia</i>	9
ADATTAMENTO DELL'INDEX PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA	11
1. INTRODUZIONE.....	11
1.1 <i>Obiettivo della ricerca</i>	11
1.2 <i>Metodo di ricerca</i>	11
1.3 <i>Adattamento</i>	12
2. L'INDEX PER L'INCLUSIONE NELLA PRATICA	15
2.1 <i>Situazione attuale alla SI di Savosa</i>	15
2.2 <i>Autovalutazione con l'Index per l'inclusione</i>	16
2.2a <i>Punto di vista delle insegnanti</i>	16
2.2b <i>Punto di vista dei bambini</i>	27
2.3 <i>Punti di forza e criticità sulla base dell'autovalutazione</i>	29
2.3a <i>Punto di vista delle insegnanti</i>	29
2.3b <i>Punto di vista dei bambini</i>	30
CONCLUSIONI.....	31
1. IMPORTANZA DELL'INCLUSIONE.....	31
2. GRADO DI INCLUSIONE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DI SAVOSA	31
3. IPOTESI DI MIGLIORAMENTO	32
4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE	33
BIBLIOGRAFIA	35
ALLEGATI:.....	37
ALLEGATO 1: INDICE ADATTATO	38
ALLEGATO 2: PROTOCOLLO RACCOLTA CONCEZIONI	42

Introduzione

Prima di svolgere il mio lavoro di tesi avevo l'obiettivo di valutare il grado di inclusione della scuola dell'infanzia di Savosa.

Ho scelto il tema dell'inclusione in quanto è un tema che mi interessa molto e che ho potuto incontrare durante molti momenti della mia vita.

Fin dalla mia infanzia ho potuto confrontarmi con ragazzi con bisogni educativi speciali grazie a una colonia estiva integrata che ho frequentato ogni estate dal 1994 al 2012.

Successivamente, conoscendo una realtà inclusiva a livello scolastico, ho potuto trascorrere tre mattinate nella classe speciale della maestra Fanny Guimaraes a Bertaccio. Al termine di questa pratica speciale inserita nel secondo anno di formazione, mi sono vista così arricchita da questa esperienza da sperare di poter accogliere in una mia futura sezione di scuola dell'infanzia un bambino con bisogni educativi speciali.

Fortunatamente quest'anno, durante la pratica professionale a metà tempo che sto svolgendo nella scuola dell'infanzia di Savosa, ho avuto modo di confrontarmi in prima persona con una situazione di inclusione: nella mia sezione frequentava un bambino con la sindrome di Down.

Inizialmente mi sarebbe interessato valutare la relazione di questo bambino con i propri compagni. Tuttavia, attraverso un lavoro simile, non avrei adottato un approccio inclusivo ma piuttosto integrativo in quanto avrei estratto dal gruppo un bambino con bisogni educativi speciali e lo avrei etichettato collocandolo in una categoria e concentrandomi su di lui e non sul contesto che lo accoglie. Così, ho deciso di concentrarmi sul grado di inclusione dell'istituto di Savosa ed in particolare della sezione di scuola dell'infanzia della titolare Valentina Mazzi.

Ho deciso di cimentarmi in un lavoro sull'inclusione in quanto credo fermamente in questo approccio: la scuola ha il dovere di rendere consapevoli gli allievi che il contatto con persone differenti o in difficoltà è un arricchimento e non uno svantaggio. Inoltre l'obiettivo della scuola è che tutti i bambini stiano assieme svolgendo attività comuni in modo da poter sfruttare le numerose qualità che porta il gruppo.

Quadro teorico

1. La scuola inclusiva

Negli ultimi decenni il concetto di “scuola per tutti” sta evolvendo sempre di più portando le scuole pubbliche ad accogliere anche i bambini con bisogni educativi speciali. Questo cambiamento pone le basi per una scuola inclusiva dove tutti i bambini sono educati, nel limite del possibile, in un ambiente comune. Questa evoluzione è molto importante in quanto accompagna la società a “impedire, ridurre o eliminare gli svantaggi nei confronti dei disabili” (art.1 della Legge federale sull’eliminazione di svantaggi nei confronti dei disabili). Con la scuola inclusiva, non si “etichettano” gli individui con diagnosi particolari e si eliminano l’esclusione e l’emarginazione: si valorizza ogni individuo a prescindere dal genere, dalla cultura, dalle abilità o dalla lingua parlata. In questo modo la diversità viene vista come una risorsa e non come un ostacolo da superare; si vive la diversità come la normalità.

1.1 Definizione di inclusione scolastica

Per capire la situazione in Svizzera è necessario definire meglio il concetto di inclusione, anche se questo è piuttosto problematico in quanto *inclusione* è un termine complesso, che si presta a interpretazioni diverse. A livello europeo, secondo D’Alessio, Balerna e Mainardi (2014), si possono raggruppare le interpretazioni in due categorie principali. La prima considera l’inclusione come l’integrazione di allievi con bisogni educativi speciali; la seconda invece (che andremo ad analizzare più a fondo) vede l’inclusione come il cambiamento del sistema educativo al fine di trasformare la scuola in un’istituzione per tutti.

Cerchiamo di capire meglio questo secondo approccio secondo il quale il cambiamento non deve avvenire nell’allievo, ma nell’istituzione scolastica. Partiamo da una definizione di Terzi (2005): “l’inclusione è un processo che non nasce da etichette diagnostiche ma dal riferimento ai diritti umani e ai valori a essi sottesi, e che solo attraverso un confronto che coinvolge tutti, minori e adulti, può trasformarsi in pratiche educative che consentono alla scuola di assumere pienamente il proprio ruolo come luogo di promozione di giustizia sociale” (p. 443-458). Con questo pensiero l’autore afferma che non è necessario stabilire delle diagnosi per definire se un individuo ha bisogni educativi speciali o meno: ognuno (indipendentemente dalla sua situazione) beneficia dei diritti

fondamentali di base. È dunque sulla base di questo che un docente dovrebbe porsi le domande e valutare il grado di inclusività delle proprie pratiche di insegnamento. In questo modo la scuola può davvero diventare un *luogo di promozione di giustizia sociale* dove ogni allievo ha gli stessi diritti pur essendo diverso. L'inclusione parte dal presupposto che è normale essere diversi. Di conseguenza le attenzioni speciali possono essere messe in pratica anche in luoghi "regolari" e non soltanto in luoghi separati. Tuttavia, per riuscire a soddisfare i bisogni dei bambini, è necessario che la scuola inclusiva adatti le situazioni di apprendimento al singolo, analizzi le situazioni individuali, agendo di conseguenza e cerchi di differenziare i traguardi posti agli allievi in modo tale che ciascuno possa arrivare fino a dove riesce. Differenziando gli obiettivi si differenziano anche i programmi scolastici che vengono adattati al singolo (e non viceversa). Un apprendimento efficace si ottiene con la diversificazione e la personalizzazione delle proposte didattiche. Questo però non significa creare programmi speciali e individuali, ma proporre attività comuni che siano al tempo stesso personalizzate. Per garantire la giustizia sociale dunque, non si tratta solamente di accogliere fisicamente qualcuno, ma di garantirgli un'offerta didattica capace di rispondere ai suoi bisogni.

L'idea di inclusione contiene un tratto di utopia e proprio per questo è un processo e non una meta. Secondo Berger (2014) "Una sua piena realizzazione implicherebbe un vero e proprio "salto quantico" di tutto il sistema" (p. 3-4): bisognerebbe infatti revisionare tutta la struttura e l'organizzazione scolastica.

1.2 L'inclusione nella scuola ticinese

Dopo aver definito meglio il concetto di inclusione arriviamo dunque alla situazione svizzera ed in particolare ticinese. Nel 1994 la Svizzera firma la "Dichiarazione di Salamanca", dove sta scritto: "Noi, rappresentanti di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali alla Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali riunita a Salamanca (Spagna) dal 7 al 10 giugno 1994, riaffermiamo con la presente il nostro impegno a favore dell'educazione per tutti, consapevoli che è necessario ed urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali e approviamo il Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali, con la speranza che lo spirito delle sue disposizioni ed esortazioni guidi i governi e le organizzazioni." Inoltre, con la Legge federale sull'eliminazione di svantaggi nei confronti dei disabili del 13 dicembre 2002, la Svizzera impegna i cantoni a preferire dei contesti integrativi (adeguati alle particolari necessità dei bambini e dei giovani) rispetto a quelli

speciali. “I Cantoni promuovono l'integrazione dei fanciulli e degli adolescenti disabili nelle scuole regolari mediante forme di scolarizzazione adeguate, nel limite del possibile e per il bene dei fanciulli e degli adolescenti disabili” (art. 20, cpv. 2). In più, va ad aggiungersi l'accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale (in vigore dal 1.1.2011): “la Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione impegna i cantoni che vi fanno parte a dare la priorità all'integrazione scolastica dei bambini con disabilità.”

Mantenendo sempre funzionanti le scuole speciali e gli istituti specializzati il canton Ticino ha aderito all'accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale e, come scrive Berger (2014) “la scuola ticinese, da molti anni, ha preso la ferma decisione di integrare nella scuola dell'obbligo tutti gli allievi, indipendentemente da qualsiasi caratteristica personale, in particolare dal profitto scolastico. Non a caso, da tempo, il Ticino è uno dei cantoni con meno alunni inseriti nelle scuole speciali. Di conseguenza, la scuola “regolare” è frequentata da numerosi allievi con “bisogni educativi particolari” (BEP), per i quali sono previste diverse misure, sotto forma di figure e di servizi educativi e pedagogici” (p. 3-4).

Il 15 maggio 2014 è entrata in vigore in Svizzera la Convenzione internazionale del 2006 sui diritti delle persone con disabilità di cui l'articolo 24 recita: “Gli Stati riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita.” Con questa convenzione la Svizzera rinforza la sua scelta rispetto all'importanza dell'inclusione nella società e nelle scuole regolari. Nelle classi ticinesi dunque, l'alunno con bisogni educativi speciali dovrebbe venire integrato in una classe “regolare” accompagnato da una figura di riferimento che lo supporta e lo aiuta ad essere meglio incluso. Certamente è difficile riorganizzare una scuola cercando di indirizzarla verso l'inclusione. Questo processo richiede infatti un grosso investimento economico, ma anche un cambiamento dei valori e della mentalità della società e delle figure che fanno parte della scuola. Tuttavia è auspicabile che ciascun maestro venga a conoscenza di questa possibilità e ancor meglio indirizzi i suoi valori verso un'inclusione di tutti. Sarebbe infatti controproducente includere un bambino in una classe dove il titolare non crede nell'inclusione.

1.3 Ruolo del docente in una scuola inclusiva

Nel 2012 l'Agazia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili ha pubblicato un dossier che descrive un progetto realizzato per formare i docenti all'inclusione e in questo volume sono stati identificati quattro valori essenziali che il docente dovrebbe possedere.

Per prima cosa un docente dovrebbe comprendere le differenze tra i suoi alunni. Essendo ogni studente differente dall'altro è importante che si colgano queste differenze per poi adattare il programma in funzione di esse. È infatti importante che la scuola si adatti ai bambini e non viceversa.

Secondariamente un compito importante del docente è quello di sostenere gli alunni. Il maestro dovrebbe credere nelle potenzialità dei propri allievi ed essere convinto che tutti possano ottenere un buon andamento scolastico. Se un bambino percepisce che il maestro ha fiducia in lui, di conseguenza anch'egli crederà in sé stesso con una conseguente buona riuscita.

Un'altra attitudine essenziale per un docente è quella di aggiornarsi continuamente. La società avanza senza che noi abbiamo il tempo di accorgercene. Di conseguenza è quasi un dovere stare al passo e aggiornarsi in continuazione.

Collegata a questo aspetto c'è l'ultima caratteristica che deve avere un docente inclusivo: saper lavorare con gli altri. Se non ci si confronta con altri docenti e altre realtà è difficile identificare le proprie lacune. Per questo motivo è molto importante lavorare con gli altri e, perché no, discutere su un argomento scoprendo un'opinione diversa dalla propria; è mettendosi in discussione che si può migliorare la propria personalità e il proprio modo di fare.

I valori sopra esposti sono associati alle aree di competenza personale. Queste aree si possono suddividere in tre elementi: il comportamento, la conoscenza e la competenza. Secondo l'Agazia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, “un determinato comportamento o convinzione personale richiede una determinata conoscenza o capacità di comprensione e quindi abilità di tradurre in pratica quella conoscenza. Per ogni area di competenza si presentano i comportamenti, le conoscenze e le competenze associati.” (p. 13)

2. *Index* per l'inclusione

L'*Index* per l'inclusione è uno strumento ideato dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) che propone una definizione di inclusione e una serie di linee guida e schede operative che facilitano la realizzazione di progetti inclusivi. L'idea principale dell'*Index* è quella di estendere

sempre di più il valore dell'inclusione in modo tale che la scuola non favorisca i già favoriti, ma si impegni a educare tutti. Secondo Booth e Ainscow (2016), la proposta dell'*Index* è dunque chiara: “se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano assieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora invece di costruire programmi “speciali” è necessario lavorare per modificare il curriculum comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti gli studenti” (p. 22). Per sviluppare questo concetto l'*Index* pone l'accento sull'importanza di confrontarsi continuamente con gli altri e dunque propone alla scuola uno strumento che permette di avere degli spunti che fungono da punto di partenza per una discussione. Questo indice (che non è una ricetta che porta alla soluzione ma è una proposta di inizio) è uno strumento molto utile per indirizzare la scuola verso l'inclusione: riflettendo sulle domande dell'*Index*, si può capire meglio la situazione in cui ci si trova e ci si può porre la domanda: “*in che modo sono inclusive le pratiche all'interno della mia realtà?*”. Grazie a questo strumento dunque si evidenziano le lacune all'interno di un sistema, e successivamente si può progettare un cambiamento per avvicinarsi maggiormente all'inclusione. In seguito, dopo aver realizzato una strategia di miglioramento, si osserva la situazione, si valutano i risultati e (se necessario) si riflette un'altra volta sulle domande dell'*Index*.

Ci sono tre elementi fondanti nella definizione di inclusione che l'*Index* propone.

Il primo comprende gli “*ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*”: non è l'alunno che si deve adattare alla scuola e ai suoi programmi, ma, al contrario, è la scuola che deve cambiare in modo tale da soddisfare i bisogni di ciascun allievo.

Il secondo concetto riguarda il “*sostegno alla diversità*”: il sostegno riguarda tutti (alunni, docenti e famiglie) e non si concentra solamente sulle difficoltà ma sostiene anche le differenze fisiche, cognitive, linguistiche, culturali e di genere.

Il terzo concetto racchiude le “*risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione*”: il sostegno riguarda tutti ma viene anche fornito da tutti dunque non dovrebbe essere un compito solo della figura del docente di sostegno ma dovrebbe essere un'attività diffusa.

Queste idee possono essere il punto di partenza verso un cambiamento; collegate a valori inclusivi possono indirizzare adulti e minori verso delle conoscenze fondamentali per sviluppare progetti scolastici.

2.1 *L'Index come strumento di autovalutazione e automiglioramento della scuola inclusiva*

L'idea dell'*Index* è quella di proporre degli spunti che fungono da punto di partenza per le discussioni libere sull'argomento inclusione. Questo però non implica paragoni o misurazioni a livello quantitativo, quanto piuttosto uno scambio di vedute; lo scopo pertanto non è quello di valutare il grado di inclusione ma di portare ad una riflessione. Come scrive Demo (2013): "l'obiettivo non è tanto quello di produrre un sapere generalizzabile, quanto di modificare un contesto secondo le percezioni e i desideri di coloro che ne fanno parte" (p. 199). Rispondere alle domande ed analizzare il proprio contesto dovrebbe portare ad una maggiore consapevolezza, più di quanto lo potrebbe fare un discorso teorico. Attraverso l'*Index* quindi una scuola può autovalutarsi, identificare gli errori e le criticità e modificare le proprie pratiche per offrire agli alunni un servizio migliore. L'*Index* sostiene l'autovalutazione e non la valutazione da parte di figure esterne in quanto valorizza chi vive la scuola tutti i giorni e chi la scuola la conosce bene. Sempre secondo Heidrun Demo (2013): "i dati che ne emergono non vanno interpretati nell'ottica dell'osservato e nemmeno dello standardizzato che permette che sono utilizzati in un processo di autovalutazione e auto miglioramento in cui i protagonisti sono i membri stessi della comunità: è centrale quel che essi pensano dell'inclusione realizzata nelle loro scuole" (p. 204).

2.2 *Le tre dimensioni dell'Index*

Secondo Booth e Ainscow (2016), le dimensioni fondamentali alla base di una scuola inclusiva devono essere: "*l'accettazione della diversità, il rispetto di sé e degli altri e la conoscenza che viene dal lavorare insieme in un ambiente accogliente e ricco di relazioni*" (p. 24). L'*Index* illustra come sia possibile sviluppare queste dimensioni attraverso lo sviluppo di politiche, pratiche e culture inclusive.

Le *politiche* sono intese come la progettazione e l'organizzazione di interventi. In una scuola non è sempre tutto lineare. Infatti le strutture organizzative sono complesse e in continuo cambiamento. Pertanto all'ordine del giorno ci sono processi decisionali formali ed informali a cui partecipano numerosi attori. Questa dimensione comprende l'accessibilità alla scuola (sia dal punto di vista architettonico che da quello organizzativo) e il funzionamento dei gruppi di lavoro e del collegio docenti.

Attraverso le *pratiche* invece, si parte dal presupposto che è possibile portare dei miglioramenti al contesto in cui si vive e la scuola può influire molto su questi cambiamenti. L'*Index* pertanto

propone un approccio verso il cambiamento che si basa sul confronto continuo con gli altri. Questa dimensione ha dunque a che fare con i processi di apprendimento e di insegnamento che una scuola mette in atto e con le risorse che essa predispone.

Le *culture*, in ultimo, implicano il coinvolgimento di tutta la società ed in particolare dei genitori; per poter soddisfare appieno i bisogni educativi dei bambini è indispensabile che il rapporto scuola-famiglia sia solido e aperto. Accogliere le famiglie e instaurare un rapporto di fiducia è un fattore essenziale e può diventare un elemento indispensabile per la costruzione di una scuola inclusiva. Questa dimensione dunque racchiude tutti gli aspetti che implicano le relazioni tra le persone nella scuola e intorno a questa e i valori che essa afferma.

2.3 L'Index per la scuola dell'infanzia

La versione italiana del “Nuovo *Index* per l'inclusione” è pensata come uno strumento che può essere utilizzato in tutti gli ordini di scuola. Tuttavia, analizzando gli indicatori, ci si rende conto che non sempre questi sono applicabili alla scuola dell'infanzia. Per questo, nel 2004 è stata sviluppata la prima versione dell'*Index* adattata alla prima infanzia e ai nidi (in inglese). Questa versione ha la stessa struttura del “Nuovo *Index* per l'inclusione” ma sono state apportate alcune modifiche per rendere l'indice applicabile anche in una scuola dell'infanzia. Ad esempio sono stati aggiunti o tolti degli indicatori e il termine “scuola” è stato sostituito con “ambiente” e “bambini” ha preso il posto di “alunni”. Inoltre è stata data più enfasi al gioco e sono stati sostituiti gli indicatori concernenti la gestione. I concetti chiave di questo *Index* adattato alla scuola dell'infanzia sono: “inclusione”, “barriere per giocare, imparare e partecipare”, “risorse per giocare, imparare e partecipare” e “sostegno alla diversità”.

L'*inclusione* alla scuola dell'infanzia concerne sia la partecipazione dei professionisti che il coinvolgimento dei bambini. Includere comporta una profonda ricognizione delle differenze e delle somiglianze tra i bambini. Lo sviluppo di un'impostazione inclusiva si basa su percorsi differenti che partono da pari opportunità; non è corretto dare più valore ad un bambino in quanto dimostra migliori progressi rispetto agli altri.

Vediamo che l'inclusione è ostacolata quando i bambini o i docenti incontrano delle *barriere che non permettono di giocare, imparare o partecipare*. Queste barriere si possono trovare ovunque: negli ostacoli fisici, nell'organizzazione, nella relazione tra adulto e bambino, nelle attività giornaliere, nella società e nelle politiche. L'individuazione di questi ostacoli può essere d'aiuto per

migliorare l'esperienza di ogni bambino e l'impostazione dei professionisti.

La riduzione di barriere che non permettono di giocare, imparare e partecipare comporta la *mobilizzazione di risorse* all'interno dell'istituto e della società. Queste risorse si possono individuare all'interno di una società e possono essere le maestre, la direzione, i bambini, i genitori, le babysitter,... C'è un patrimonio di conoscenza rispetto all'abbattimento di queste barriere che spesso non si utilizza fino in fondo. Per questo uno degli scopi dell'*Index* è proprio quello di aiutare la scuola a individualizzare queste risorse per il proprio sviluppo.

Se si pensa che le difficoltà derivino da bambini con "bisogni educativi speciali" è naturale pensare ad un *supporto che accompagna il docente* nel suo lavoro giornaliero. Tuttavia bisognerebbe vedere la figura di sostegno in modo più ampio. Se si attribuisce un sostegno solamente ad un bambino con "bisogni educativi speciali" allora si marcherebbe la diversità di quest'ultimo in quanto è il solo ad avere un appoggio. Bisognerebbe dunque estendere il sostegno all'intero gruppo classe e non solamente al singolo individuo. Inoltre una figura che si concentra solamente su un individuo potrebbe essere un ostacolo per la partecipazione di quest'ultimo e potrebbe bloccare lo sviluppo del senso di responsabilità degli altri bambini.

Adattamento dell'*Index* per la scuola dell'infanzia

1. Introduzione

Alla luce di quanto emerso nel quadro teorico, propongo qui un adattamento dell'*Index* per l'inclusione per la scuola dell'infanzia. Per svolgere questo adattamento ho utilizzato tutti gli indicatori del Nuovo *Index* per l'inclusione (percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola) ed alcuni indicatori dell'*Index* for inclusion (developing play, learning and participation in early years and childcare). Quest'analisi ha l'obiettivo di verificare quali indicatori dell'*Index* sono adatti e quali invece hanno bisogno di essere integrati o modificati per essere utilizzati in una scuola dell'infanzia.

1.1 Obiettivo della ricerca

Attraverso un lavoro di analisi, l'obiettivo di questo percorso è adattare uno strumento di autovalutazione applicabile alla scuola dell'infanzia e dunque utilizzare questo strumento per valutare il grado di inclusione della scuola dell'infanzia di Savosa (ed in particolare della sezione della maestra Valentina Mazzi).

1.2 Metodo di ricerca

Il mio lavoro di tesi prevede due fasi.

Una prima fase è quella dell'analisi degli indicatori già esistenti e del loro adattamento alla scuola dell'infanzia. Una seconda fase (che si può definire come l'inizio di una ricerca-azione) è quella dell'applicazione di questi indicatori adattati alla scuola dell'infanzia di Savosa.

Per conoscere il punto di vista dei bambini ho utilizzato il metodo del focus group (attraverso il quale i bambini sono stati chiamati ad esporre il loro pensiero rispetto ad alcuni aspetti della loro quotidianità), mentre per rilevare il punto di vista delle docenti (di cui faccio parte) ho utilizzato un questionario strutturato con domande aperte. Posso definire la mia ricerca come "applicativa" in quanto come scritto da Dario Ianes (2013) "nella ricerca applicativa si entra direttamente nella realtà quotidiana di un determinato contesto, nel nostro caso la scuola, con l'obiettivo non soltanto di applicare un tipo di intervento nell'ecologia complessa del mondo reale, ma anche di capire in che modo alcuni processi e fattori contestuali possano ostacolare o facilitare l'applicazione e la

qualità di quel tipo di intervento (...) La ricerca applicativa ha l'obiettivo di scoprire le insidie all'azione innovativa, ma anche piccole riserve di energia per il cambiamento, eventi che spingono le persone e le organizzazioni a fare un passo avanti" (p. 78-79).

1.3 Adattamento

Propongo l'adattamento dell'*Index* sotto forma di tabella dove a sinistra vi sono gli indicatori da cui prenderò spunto, al centro l'analisi di questi e a destra gli indicatori adattati. Gli indicatori sono suddivisi nelle tre dimensioni introdotte nel punto 2.2: creare *culture* inclusive, creare *politiche* inclusive e sviluppare *pratiche* inclusive.

In questa parte di analisi e adattamento degli indicatori, cito solamente gli indicatori che vengono modificati; si può trovare l'elenco completo degli indicatori nell'allegato 1. Inoltre segnalo che ogni qualvolta che compare il termine alunno, nel nuovo indicatore verrà sostituito con il termine "bambino" in quanto è il termine comunemente usato alla scuola dell'infanzia.

Tabella 1 - Analisi indicatori

Dimensione B. Creare politiche inclusive

B1. Sviluppare una scuola per tutti

Indicatori	Analisi indicatori	Indicatori adattati
Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni.	Il termine <i>classi</i> non è utilizzato nell'ambito della scuola dell'infanzia. Pertanto è più opportuno utilizzare il termine <i>sezioni</i> .	Le sezioni sono organizzate in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti i bambini.

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive

C1. Costruire curricoli per tutti

Indicatori	Analisi indicatori	Indicatori adattati
Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo.	Il termine <i>alunno</i> non è utilizzato nell'ambito della scuola dell'infanzia. Pertanto è più opportuno utilizzare la parola <i>bambino</i> .	I bambini sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo.
Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua.	Per i bambini della scuola dell'infanzia <i>svolgere una ricerca</i> sull'importanza dell'acqua è una consegna poco adatta. Sarebbe più fattibile <i>sperimentare attraverso un laboratorio</i> le proprietà dell'acqua.	I bambini sperimentano le proprietà dell'acqua attraverso un laboratorio.

Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo	Il termine <i>studiare</i> non è utilizzato nell'ambito della scuola dell'infanzia. Pertanto è più opportuno utilizzare il termine <i>sviluppare la capacità di</i> .	I bambini sviluppano la capacità di vestirsi e di curare il proprio corpo in modo autonomo.
Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale.	Alla scuola dell'infanzia invece di interrogarsi sul <i>come</i> e sul <i>perché</i> è più opportuno trattare argomenti più concreti come i mezzi di trasporto o le abitazioni.	I bambini scoprono i mezzi di trasporto e le abitazioni caratterizzanti i contesti locali e globali.
Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni.	È meglio sostituire il verbo <i>imparare</i> con il verbo <i>sperimentare</i> in quanto alla scuola dell'infanzia i bambini imparano attraverso la sperimentazione.	I bambini sperimentano l'importanza della salute e delle relazioni.
Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo.	Il termine <i>studiare</i> non è utilizzato nell'ambito della scuola dell'infanzia. Pertanto è più opportuno utilizzare il termine <i>trascorrere del tempo</i> . Inoltre parlare di Terra, sistema solare e universo alla scuola dell'infanzia è troppo complesso. Sarebbe più opportuno parlare di natura.	I bambini trascorrono del tempo nella natura.
Gli alunni studiano la vita dell'ambiente terrestre.	Per i bambini della scuola dell'infanzia <i>studiare</i> la vita dell'ambiente terrestre è una consegna poco adatta. Sarebbe più fattibile <i>sperimentare attraverso un laboratorio</i> la vita dell'ambiente terrestre .	I bambini sperimentano attraverso un laboratorio la vita dell'ambiente terrestre.
Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche.	Invece di trattare le fonti energetiche, alla scuola dell'infanzia si potrebbe scoprire ciò che comporta l'avere o il non avere l'elettricità.	I bambini sperimentano le fonti energetiche.
Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.	È meglio sostituire il verbo <i>imparare</i> con il verbo <i>sperimentare</i> in quanto alla scuola dell'infanzia i bambini imparano attraverso la sperimentazione.	I bambini sperimentano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.
Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi.	Alla scuola dell'infanzia è più appropriato parlare di <i>mestieri</i> invece che parlare di <i>importanza del lavoro</i> .	I bambini conoscono i mestieri presenti sul territorio.
Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia.	È meglio sostituire il verbo <i>imparare</i> con il verbo <i>sperimentare</i> in quanto alla scuola dell'infanzia i bambini imparano attraverso la sperimentazione.	I bambini sperimentano l'etica, il potere e la democrazia.

Nuovo *Index* per l'inclusione adattato alla scuola dell'infanzia

Aggiunta di indicatori specifici per la scuola dell'infanzia (da *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*)

Indicatori	Analisi indicatori	Indicatori adattati
Activities are planned with all children in mind.		Le attività sono pianificate pensando a tutti i bambini.
Activities encourage all children to communicate.		Le attività incoraggiano tutti i bambini a comunicare.
Activities discourage stereotyping.		Le attività scoraggiano gli stereotipi.
Assessments encourage a calm atmosphere based on respectful relationship.		La valutazione favorisce un'atmosfera calma basata su dei rapporti rispettosi.
Practitioners plan, review and engage in activities in partnership.		La pianificazione prevede delle attività di collaborazione.
Learning support/teaching assistant support the play, learning and participation of all children.		L'aiuto all'apprendimento e i docenti di sostegno, supportano il gioco, l'apprendimento e la partecipazione di tutti i bambini.
All children take part when there are special activities.		Tutti bambini partecipano alle attività speciali.

C2. Coordinare l'apprendimento

Indicatori	Analisi indicatori	Indicatori adattati
Gli alunni apprendono in modo cooperativo.	È opportuno aggiungere l'aspetto della collaborazione attraverso il gioco.	I bambini apprendono e giocano in modo cooperativo.
Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone.	Il termine <i>lezione</i> non è utilizzato nell'ambito della scuola dell'infanzia. Pertanto è più opportuno utilizzare il termine <i>attività</i> .	Le attività sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone.
La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.	Inoltre la valutazione alla scuola dell'infanzia è vista come un rinforzo e un incoraggiamento.	Le valutazioni incoraggiano i risultati di tutti i bambini.
Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno.	Nell'ambito della scuola dell'infanzia non è adeguato parlare di <i>attività di studio a casa</i> .	-

Aggiunta di indicatori specifici per la scuola dell'infanzia (da *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*)

Indicatori	Analisi indicatori	Indicatori adattati
Differences between children are used as resources to support play, learning and participation.		Le differenze tra i bambini sono utilizzate come risorse nei momenti di gioco, apprendimento e partecipazione.

Resources are distributed fairly.		Le risorse presenti nel contesto locale della scuola dell'infanzia sono distribuite equamente.
The expertise of practitioners is fully utilized.		L'esperienza dei docenti è pienamente utilizzata.
The setting is well arranged to encourage play, learning and participation.		L'ambiente è organizzato per incoraggiare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.
Practitioners develop shared resources to support play, learning and participation.		I docenti sviluppano le risorse condivise per supportare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

2. L'Index per l'inclusione nella pratica

In questa seconda parte ho provato ad utilizzare gli indicatori adattati per autovalutare la sezione in cui sto svolgendo la pratica professionale. Ho utilizzato gli indicatori in una discussione con la mia cotitolare Valentina Mazzi e con i bambini del secondo anno obbligatorio. In questo modo ho potuto rilevare il grado di inclusività della scuola identificandone le criticità e i punti di forza. Da questa analisi ho potuto successivamente ideare degli accorgimenti in funzione di una maggiore inclusione.

2.1 Situazione attuale alla SI di Savosa

Per capire quanto sono inclusive le pratiche educative messe in atto in sezione bisogna prima stilare un quadro della sezione in cui sto svolgendo la pratica professionale. La sezione in cui sto svolgendo la mia pratica a metà tempo è la sezione della maestra Valentina Mazzi ed è una delle tre sezioni presenti a Savosa. Il gruppo classe comprende 24 bambini: 12 maschi e 12 femmine che sono suddivisi in 7 dell'anno facoltativo, 8 del primo anno obbligatorio e 9 del secondo anno obbligatorio. La sezione è piuttosto multietnica infatti ci sono bambini che provengono dall'Albania, dalla Lituania, dall'Italia, dal Messico e dalla Polonia. Il gruppo classe è collaborativo ed empatico, i bambini si aiutano volentieri durante i compiti quotidiani e accolgono con curiosità ogni imprevisto. La titolare differenzia i compiti in base all'età dei bambini, ma soprattutto in base alle competenze. La struttura della scuola dell'infanzia è ben organizzata per poter includere tutti, non sono infatti presenti molte barriere fisiche. Grazie a questo, la sezione accanto, è frequentata da un bambino in carrozzina.

2.2 Autovalutazione con l'*Index* per l'inclusione

Seguendo il punto di vista di Booth e Ainscow (2008): “è importante che il gruppo di coordinamento rispecchi la composizione per genere ed etnia della scuola, possibilmente coinvolgendo rappresentanti delle famiglie, degli alunni e del personale non docente” (p. 127). Per il punto di vista degli adulti mi sono confrontata con la mia cotitolare discutendo su ciascuno degli indicatori; per conoscere il punto di vista dei bambini invece, ho sottoposto alcuni indicatori ai bambini della sezione in cui sto svolgendo la pratica professionale (scuola dell'infanzia di Savosa). Ho proposto ai bambini gli indicatori sottoforma di intervista e non sottoforma di questionario in quanto un foglio scritto non è lo strumento adatto da utilizzare in una scuola dell'infanzia; non avendo acquisito la capacità di leggere e scrivere sarebbe impensabile sottoporre un questionario a bambini di 5/6 anni. Come scritto da Demo (2013): “Se ad esempio l'*Index* viene usato in una scuola dell'infanzia e si vuole proporre l'autovalutazione ai bambini, è naturalmente importante fare uso di un linguaggio che comprendano, che quindi non può essere quello di domande in forma scritta, come in un questionario. È possibile riproporre la modalità del questionario sostituendo le domande scritte con delle *immagini* che rappresentano una domanda (che la maestra leggerà ad alta voce nel momento della somministrazione) e accanto alle quali i bambini applicheranno un emoticon felice o invece triste, in base alla loro percezione positiva o negativa della domanda. Si può però pensare anche ad altri strumenti. Ad esempio, il *focus group*: sulla base degli indicatori dell'*Index*, l'*Index* team elabora una traccia per le domande e intervista i bambini in piccoli gruppi” (p. 207).

2.2a Punto di vista delle insegnanti

Dimensione A. Creare culture inclusive

A1. Costruire comunità

1. *Ciascuno è benvenuto.*

Accogliamo ogni bambino in egual modo.

2. *Il personale coopera.*

Tutti lavoriamo in modo cooperativo.

3. I bambini si aiutano l'un l'altro.

L'aiuto reciproco parte dai bambini del secondo anno obbligatorio e si rivolge ai bambini del primo anno facoltativo e ai bambini del primo anno obbligatorio che hanno più difficoltà.

4. Il personale e i bambini si rispettano reciprocamente.

Tra di noi e tra i bambini c'è rispetto.

5. Il personale e le famiglie collaborano.

Non tutte le famiglie sono disposte a collaborare in modo importante. Malgrado ciò noi maestre siamo ben contente di collaborare con i genitori che dimostrano di voler essere attivi nella vita della scuola dell'infanzia.

6. Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente.

Con il collegio docenti ci incontriamo una volta al mese. Lavoriamo insieme in modo soddisfacente ma forse potremmo migliorare alcuni aspetti.

7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica.

I bambini sono chiamati a prendere delle decisioni rispetto ad alcuni aspetti quotidiani.

8. La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo.

È difficile fare capire le relazioni tra le persone ovunque nel mondo. Alla scuola dell'infanzia presentiamo un esempio di relazioni che si instaurano nel contesto locale. Tuttavia, i bambini conoscono ben poco di quanto succede nel resto del mondo.

9. Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere.

Sia i bambini che noi maestre siamo attenti per quanto riguarda le differenze di genere.

10. La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco.

La scuola e le comunità locali sono in continuo sviluppo. Soprattutto in questo momento (2016/2017) sta avvenendo un grande cambiamento (Harmos) che porterà la scuola ad un grande sviluppo.

11. Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare di bambini.

All'inizio dell'anno i bambini sono stati invitati a presentare al resto della classe la propria famiglia. Grazie a questa attività abbiamo creato un collegamento continuo tra la scuola e la famiglia.

A2. Affermare valori inclusivi

12. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi.

Siamo dell'avviso che la nostra scuola sia un buon modello di scuola inclusiva.

13. La scuola promuove il rispetto dei diritti umani.

I diritti umani sono un aspetto fondamentale per la scuola e per noi maestre in prima persona.

14. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta.

Noi maestre cerchiamo di incoraggiare il riciclo e il rispetto della natura. Tuttavia crediamo che potremmo insistere maggiormente su questo valore in modo che i bambini possano crescere come futuri cittadini attenti all'integrità del pianeta.

15. L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti.

Attraverso l'inclusione noi maestre vogliamo accrescere la partecipazione di tutti. Tuttavia ci rendiamo conto che non sempre per noi è facile proporre attività comuni che siano allo stesso tempo differenziate.

16. Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni bambino.

Nelle nostre pratiche noi maestre cerchiamo di avere delle aspettative alte nei confronti di ogni bambino. In questo modo tendiamo a stimolare i bambini ad una continua evoluzione.

17. I bambini sono valorizzati in modo uguale.

Ogni bambino è unico ed ha bisogni differenti, dunque noi maestre non valorizziamo tutti in modo uguale. Tuttavia, attraverso queste "disparità di trattamento", crediamo di rispondere ai bisogni dei bambini e dunque (in proporzione) valorizziamo i bambini in modo uguale.

18. La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione.

Sì, noi maestre e la scuola in generale contrastiamo tutte le forme di discriminazione.

19. La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie.

Questo aspetto è molto importante per entrambe, infatti siamo molto rigorose nel farlo rispettare. È importante che i bambini imparino a risolvere le controversie senza la violenza ma con la parola.

20. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi.

Per entrambe è fondamentale che tutti si possano sentire bene con sé stessi per poi sentirsi bene anche con il gruppo.

21. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.

Siamo molto attente alla salute dei bambini e anche a quella dei colleghi.

Dimensione B. Creare politiche inclusive

B1. Sviluppare una scuola per tutti

1. La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato.

La scuola tende a sostenere uno sviluppo partecipato chiedendo il parere ai principali attori e svolgendo delle sperimentazioni prima di proporre il cambiamento. Tuttavia questo approccio sovente è ostacolato dalla grande quantità di attori con idee divergenti.

2. La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership.

Entrambe riteniamo che la scuola ha un approccio inclusivo alla leadership e questo lo si può notare soprattutto nel momento mensile di collegio docenti dove le decisioni vengono prese democraticamente dall'intero corpo docenti.

3. La selezione e la carriera del personale sono trasparenti.

L'assunzione viene svolta dal municipio e dal direttore dell'istituto e la selezione e la carriera del personale sono trasparenti.

4. Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate.

Grazie anche al buon rapporto instaurato tra il personale le competenze di ognuno sono conosciute ed adeguatamente sfruttate. Tuttavia crediamo che si potrebbero sfruttare maggiormente alcune competenze sottovalutate.

5. I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.

Il personale è molto accogliente e collaborativo dunque riteniamo che i nuovi arrivati vengano aiutati in modo adeguato ad ambientarsi nella scuola.

6. La scuola promuove l'accoglienza di tutti i bambini della comunità locale.

La scuola e le stesse docenti promuovono l'accoglienza di tutti i bambini della comunità locale.

7. Tutti i nuovi bambini vengono aiutati ad ambientarsi al meglio.

Tutti i bambini nuovi vengono accolti nel gruppo classe in giorni differenti (due bambini nuovi al giorno) proprio per prendersi cura di ognuno e per prendersi il tempo di dare il benvenuto ad ognuno.

8. Le sezioni sono organizzate in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti i bambini.

Le tre sezioni presenti a Savosa sono organizzate in modo imparziale ma si cerca anche di prendere in considerazione le richieste specifiche da parte dei genitori.

9. I bambini sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola dell'infanzia per inserirsi in altri contesti.

Grazie anche all'armonizzazione i bambini escono dalla scuola dell'infanzia ben preparati e pronti per ciò che li aspetta. Sicuramente conoscere già l'ambiente a cui sono destinati è un aspetto favorevole dell'organizzazione.

10. La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.

Le strutture della scuola sono accessibili a tutte le persone. Infatti, una delle sezioni è frequentata da un bambino in carrozzina il quale non incontra alcuna barriera fisica.

11. Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti.

Purtroppo gli edifici e le aree circostanti la scuola non sono organizzate in modo da permettere la partecipazione di tutti. Penso ad esempio alla piscina.

12. La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo di acqua.

La struttura scolastica che accoglie la nostra sezione è un vecchio stabile e dunque non dispone di moderni impianti che riducono l'emissione di CO2 e l'utilizzo dell'acqua.

13. La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti.

Nel nostro piccolo svolgiamo la raccolta differenziata.

B2. Organizzare il sostegno alla diversità

14. Tutte le forme di sostegno sono coordinate.

Solitamente le forme di sostegno sono coordinate grazie alla docente di sostegno che funge da tramite tra tutte le figure.

15. Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali dei bambini.

Nel corso della propria carriera una maestra è chiamata a frequentare minimo 8 giornate di formazione ogni 4 anni. Valentina quest'anno ha svolto un corso della Caran d'Ache, una formazione sulla scuola che verrà, una formazione su Harnos e una sperimentazione sulle comunicazioni ai genitori (tutte formazioni che valorizzavano le differenze individuali dei bambini). Federica invece, in qualità di studentessa al Dipartimento Formazione e Apprendimento di Locarno, può affermare che le attività di formazione incoraggiano a valorizzare le differenze individuali dei bambini.

16. Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola.

Nella sezione è presente una docente per bambini alloglotti ed è una grande risorsa per l'intera scuola e per i bambini stessi.

17. La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali.

Questo compito viene svolto soprattutto dalla docente di sostegno la quale si occupa di mantenere una continuità tra la scuola e i servizi sociali.

18. La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive.

La scuola si impegna a cercare di proporre delle attività che sono inclusive ma non è sempre possibile garantirne l'efficacia.

19. Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum.

Le regole prefissate sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum ma anche ad un buon clima e ad un'atmosfera serena.

20. Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile.

Solitamente i bambini vengono avvisati due volte prima di ricorrere a misure disciplinari. Tuttavia, se esse sono necessarie vengono messe in atto.

21. Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti.

La frequenza dei bambini è decisa durante un colloquio tra i genitori e la titolare. I bambini dei due anni obbligatori sono generalmente tenuti a frequentare al 100% mentre per i bambini dell'anno facoltativo viene decisa una frequenza adeguata ai bisogni del singolo.

22. Il bullismo viene contrastato.

Se vi sono atti di bullismo, entrambe noi maestre ci impegniamo a parlare con i diretti interessati facendoli riflettere su ciò che stanno facendo.

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive

C1. Costruire curricoli per tutti

1. I bambini sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo.

Per quanto riguarda questo indicatore noi cotitolari non abbiamo proposto un laboratorio specifico volto a conoscere i cicli di produzione e di consumo del cibo. Tuttavia, la cuoca della scuola dell'infanzia propone dei menu (prefissati dal cantone) che seguono la stagionalità del cibo (soprattutto della frutta e della verdura) e questo aiuta i bambini a scoprire e a sperimentare i cicli di produzione.

2. I bambini sperimentano le proprietà dell'acqua attraverso un laboratorio.

Anche per quanto riguarda questo indicatore noi cotitolari non abbiamo proposto un laboratorio specifico volto a conoscere le proprietà dell'acqua. Tuttavia, i bambini sono confrontati con l'acqua in molti momenti della giornata: quando bevono, si lavano le mani, disegnano con gli acquerelli,...

3. I bambini sviluppano la capacità di vestirsi e di curare il proprio corpo in modo autonomo.

Questo indicatore è molto importante per noi cotitolari: è importante che i bambini sappiano indossare la giacca e le scarpe autonomamente ed è anche importante che i bambini imparino a lavarsi le mani, i denti, la faccia e, se necessario, a pettinarsi.

4. I bambini analizzano le strutture abitative.

Quest'anno scolastico 2016/2017 il tema che accompagna i bambini è "gli Inca". Abbiamo scoperto questa popolazione conoscendone varie caratteristiche. Un aspetto a cui abbiamo dato importanza è stata l'architettura ed in particolare i muri inca. Partendo da questo i bambini hanno conosciuto diverse strutture abitative e soprattutto i diversi materiali utilizzati per costruire queste strutture.

5. I bambini scoprono i mezzi di trasporto e le abitazioni caratterizzanti dei contesti locali e globali.

Attraverso un'escursione con l'autopostale i bambini hanno potuto sperimentare questo mezzo di trasporto ed osservare il paesaggio circostante alla sezione. Per quanto riguarda le abitazioni, i bambini hanno avuto la possibilità di scoprire principalmente le abitazioni caratterizzanti i contesti locali.

6. I bambini sperimentano l'importanza della salute e delle relazioni.

Questo aspetto è molto rilevante per noi cotitolari e per questo entrambe ci impegniamo a trasmettere l'importanza della salute e delle relazioni. Questo apprendimento avviene attraverso la quotidianità ma anche attraverso attività specifiche volte a sviluppare il rispetto degli altri e la collaborazione.

7. I bambini trascorrono del tempo nella natura.

Attraverso un'uscita volta a conoscere gli alpaca e le capre, i bambini hanno potuto sperimentare la natura e conoscerla più da vicino. Inoltre i bambini tutti i giorni sono confrontati con il giardino della sezione dove vengono a contatto con insetti, fiori, terra,...

8. I bambini sperimentano attraverso un laboratorio la vita dell'ambiente terrestre.

Nella nostra sezione non vi è un laboratorio specifico per scoprire la vita dell'ambiente terrestre. Il laboratorio dei bambini non è in aula ma piuttosto in giardino dove i bambini scoprono lombrichi, formiche, api,...

9. I bambini sperimentano le fonti energetiche.

Durante l'anno non abbiamo svolto alcuna attività per sperimentare le fonti energetiche. Questa curiosità non è ancora emersa dai bambini ma sicuramente se emergerà saremo ben contente di fare scoprire loro l'importanza delle fonti energetiche e dell'elettricità.

10. I bambini sperimentano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.

Attraverso il personaggio dell'anno, Tibo, i bambini hanno sperimentato la corrispondenza via lettera. Inoltre i bambini spesso sono confrontati con le comunicazioni casa-scuola (attraverso delle lettere o attraverso dei colloqui orali). Grazie a questo, i bambini sperimentano l'importanza della comunicazione quotidianamente.

11. I bambini si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.

Questo è sicuramente un aspetto molto presente nella vita di tutti i giorni. I bambini della nostra sezione cantano, suonano, ascoltano racconti e producono opere d'arte tutti i giorni.

12. I bambini conoscono i mestieri presenti sul territorio.

Tramite discussioni quotidiane i bambini conoscono nuovi mestieri presenti sul territorio. Tuttavia non è stato svolto nessun itinerario specifico volto a conoscere i mestieri.

13. I bambini sperimentano l'etica, il potere e la democrazia.

A volte i bambini sono chiamati a decidere un gioco, un racconto o un incarico. Tramite queste piccole decisioni i bambini sperimentano la democrazia e la capacità di prendere delle decisioni.

14. Le attività sono pianificate pensando a tutti i bambini.

Attraverso la differenziazione entrambe noi cotitolari pianifichiamo le attività pensando a tutti i bambini. Tuttavia, con un numero di bambini minore rispetto a quello di quest'anno, crediamo si potrebbe differenziare maggiormente, soprattutto per quanto riguarda i lavori a tavolino.

15. Le attività incoraggiano tutti i bambini a comunicare.

Chiaramente non tutte le attività prevedono momenti di comunicazione e di espressione verbale. Tuttavia, durante le discussioni entrambe noi cotitolari incoraggiamo tutti i bambini ad esprimersi e ad esporre la propria idea attraverso riformulazioni e attraverso feedback positivi.

16. Le attività scoraggiano gli stereotipi.

A livello di stereotipi entrambe abbiamo difficoltà ad eliminarli completamente. Ci rendiamo conto che tendiamo involontariamente a seguire soprattutto gli stereotipi di genere.

17. La valutazione favorisce un'atmosfera calma basata su dei rapporti rispettosi.

Attraverso una gestione calma e rispettosa, anche i bambini tendono a rispecchiare questa atmosfera. Questo aspetto è importante e fondamentale per entrambe noi cotitolari, molto attente su questo punto.

18. La pianificazione prevede delle attività di collaborazione.

I bambini sono chiamati quotidianamente a collaborare e ad aiutarsi reciprocamente. Questo avviene tramite il tutoring tra i bambini più grandi e i più piccolini. Inoltre noi maestre svolgiamo anche delle attività incentrate proprio sulla collaborazione (attività di movimento o attività a tavolino).

19. L'aiuto reciproco accompagna costantemente il gioco, l'apprendimento e la partecipazione di tutti i bambini.

I bambini si aiutano reciprocamente in tutte le attività proposte.

20. Tutti i bambini partecipano ad attività speciali.

Non tutti i bambini partecipano ad attività speciali. Queste attività infatti sono differenziate a dipendenza della complessità e delle competenze che bisogna mettere in atto.

C2. Coordinare l'apprendimento

21. Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti i bambini.

Solitamente entrambe progettiamo delle attività differenziate tenendo conto delle capacità di tutti i bambini. Tuttavia, ad esempio in salone, noi docenti non differenziamo l'attività ma l'obiettivo d'apprendimento.

22. Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti i bambini.

Tutti i bambini sono invitati a partecipare alle attività di apprendimento. Tuttavia, durante le attività di discussione, ci sono dei bambini che tendono a non intervenire esprimendo la loro opinione. Noi docenti stimoliamo questi bambini ad intervenire ma a volte potremmo stimolarli maggiormente.

23. I bambini sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica.

Noi maestre chiediamo spesso ai bambini di esprimere una loro opinione e dunque di riflettere criticamente su un determinato argomento.

24. I bambini sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.

A dipendenza delle attività i bambini sono più o meno attivi nel loro apprendimento.

25. I bambini apprendono e giocano in modo cooperativo.

Chiaramente ogni bambino ha il suo carattere e dunque ci sono bambini che cooperano più di altri. Noi maestre tendiamo a sostenere questa modalità di apprendimento e di gioco tuttavia per i bambini non risulta sempre facile.

26. Le attività sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone.

Con i bambini abbiamo fatto attività per scoprire il gruppo come tale ma anche per scoprire l'individualità di ogni persona.

27. Le valutazioni incoraggiano i risultati di tutti i bambini.

Noi maestre tendiamo ad osservare in modo più oggettivo possibile tutti i bambini in modo tale da incoraggiarli a fare meglio o a continuare su una determinata linea d'onda.

28. La disciplina è basata sul rispetto reciproco.

Entrambe riteniamo che il rispetto reciproco sia un valore fondamentale; per questo pretendiamo che i nostri bambini si rispettino e rispettino noi maestre.

29. Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.

Sia tra di noi, che tra le colleghe delle sezioni accanto, che con la docente di sostegno c'è un buon rapporto di collaborazione e di aiuto reciproco.

30. Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento.

Spesso noi maestre scambiamo il materiale con le maestre delle sezioni accanto. Tuttavia la programmazione è differente, dunque le risorse non sono sempre condivise.

31. Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti i bambini.

La docente di sostegno lavora principalmente con i bambini del secondo anno obbligatorio.

32. Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti i bambini.

Le escursioni sono svolte con tutto il gruppo classe mentre ad esempio l'armonizzazione con le scuole elementari avviene solamente con i bambini del secondo anno obbligatorio.

33. Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate.

Ci sono numerose risorse nel contesto locale della scuola (centro sportivo, parco, bosco,...) Tuttavia questi contesti vengono utilizzati solamente nel periodo primaverile quando il tempo meteorologico è favorevole.

34. Le differenze tra i bambini sono utilizzate come risorse per supportare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

Noi docenti cerchiamo di valorizzare ogni bambino e di utilizzare le risorse di ognuno per supportare le attività quotidiane. Tuttavia ci rendiamo conto che spesso il gruppo sovrasta il singolo e dunque l'individualità di ogni bambino viene un po' soffocata.

35. Le risorse presenti nel contesto locale della scuola dell'infanzia sono distribuite equamente.

Le risorse sono distribuite in modo da soddisfare i bisogni di tutti i cittadini. Tuttavia queste non sempre sono distribuite in modo equo ma piuttosto in modo funzionale.

36. L'esperienza dei docenti è pienamente utilizzata.

Anche se abbiamo appena iniziato a lavorare come docenti di scuola dell'infanzia (soprattutto Federica) riteniamo che utilizziamo pienamente la nostra esperienza.

37. L'ambiente è organizzato per incoraggiare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

L'aula è strutturata in angoli e ogni angolo prevede un gioco. Entrambe riteniamo che questa modalità di organizzazione sia funzionale per incoraggiare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

38. I docenti sviluppano le risorse condivise per supportare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

Come maestre utilizziamo le risorse condivise (quali spazi come salone, giardino, cucina e oggetti come beamer, plastificatrice,...) per supportare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

2.2b Punto di vista dei bambini

Partendo da una discussione proposta ai bambini del secondo anno obbligatorio (vedi allegato 2) suddivisi in due gruppi da 4 bambini, ho potuto conoscere il punto di vista dei bambini rispetto a sei degli indicatori che ho adattato.

Dimensione A. Creare culture inclusive

1. Ciascuno è benvenuto.

Non tutti i bambini hanno espresso entusiasmo nel frequentare la scuola dell'infanzia. Tuttavia questo disagio non è dovuto dal fatto di sentirsi escluso ma da altri fattori come per esempio la durata troppo lunga di una giornata.

3. I bambini si aiutano l'un l'altro.

Ci sono bambini che sostengono di aiutare sempre tutti i bambini in difficoltà. Altri bambini invece, ammettono che non sempre aiutano tutti.

7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica.

I bambini hanno fatto fatica a capire il significato di questo indicatore. Tuttavia risulta che non è frequente la possibilità di prendere una decisione in modo democratico (ad esempio attraverso una votazione). Ai bambini viene chiesto di prendere piccole decisioni ma le grandi scelte vengono sempre prese dalle docenti.

17. I bambini sono valorizzati in modo uguale.

È stato difficile sottoporre ai bambini questo indicatore per capire il loro punto di vista. Tuttavia nella discussione i bambini non hanno espresso un senso di esclusione. Secondo i bambini noi maestre mettiamo in atto una disparità di trattamento solamente quando “li mettiamo in castigo”.

Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive

17. La valutazione favorisce un'atmosfera basata su dei rapporti rispettosi.

Rispetto a questo indicatore le idee dei bambini sono contrastanti. Secondo il primo gruppo i rapporti all'interno della sezione sono rispettosi. Per il secondo gruppo, invece, tra di loro ci sono piccole situazioni di litigio.

25. I bambini apprendono e giocano in modo cooperativo.

Rispetto a questo argomento i bambini non si sono espressi molto. Tuttavia è risultato che quasi tutti (a parte Ot.) giocano e apprendono in modo cooperativo.

2.3 Punti di forza e criticità sulla base dell'autovalutazione

2.3a Punto di vista delle insegnanti

In questo paragrafo esporrò i punti di forza e le criticità dividendo gli indicatori nelle tre dimensioni dell'*Index*.

Rispetto la dimensione A (creare *culture* inclusive), sulla base dell'autovalutazione risulta solamente una criticità: la scuola non stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo (A 8). In compenso vi sono molti punti di forza: la scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco (A 10), la scuola sviluppa valori inclusivi condivisi (A 12), la scuola promuove il rispetto dei diritti umani (A 13), la scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie (A 19), la scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con sé stessi (A 20) e la scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti (A 21).

Per quanto riguarda la dimensione B (creare *politiche* inclusive) vi sono due principali criticità: gli edifici e le aree circostanti la scuola non sono organizzate in modo da permettere la partecipazione di tutti (B 11) e la struttura scolastica non riduce le sue emissioni di CO₂ e l'utilizzo di acqua (B 12). Rispetto a questa dimensione emergono molti punti di forza. In questa visione tuttavia mi limito ad elencare i due punti di forza che sono emersi più solidi: la scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone (B 10) e le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali dei bambini (B 15).

Per quanto riguarda la dimensione C (sviluppare *pratiche* inclusive) emergono maggiori criticità rispetto alle prime dimensioni: non vi sono laboratori specifici volti a sperimentare i cicli di produzione e di consumo del cibo, le proprietà dell'acqua, la vita dell'ambiente terrestre e le fonti energetiche (C 1, 2, 8 e 9), non sempre le attività scoraggiano gli stereotipi (C 16) e le risorse presenti nel contesto locale della scuola non sono utilizzate appieno (C 33). Ci sono tuttavia anche punti di forza come: i bambini sviluppano la capacità di vestirsi e di curare il proprio corpo in modo autonomo (C 3), i bambini sperimentano l'importanza della salute e delle relazioni (C 6), i bambini si appassionano alla letteratura, all'arte, alla musica e danno vita a creazioni personali (C 11), l'aiuto reciproco accompagna costantemente il gioco, l'apprendimento e la partecipazione (C 19) e la disciplina è basata sul rispetto reciproco (C 28).

2.3b Punto di vista dei bambini

È difficile definire una visione d'insieme che racchiude tutte le idee dei bambini. Tuttavia in questo paragrafo cercherò di riassumere quanto espresso dai bambini che ho intervistato. I punti di forza che emergono dalla discussione sono l'accoglienza (A 1), la parità di trattamento (A 17) e la cooperazione (C 25). Invece le criticità che affiorano dalla discussione sono l'aiuto reciproco (A 3) e l'impronta non democratica (A 7). Rispetto all'indicatore C 17 invece (la valutazione favorisce un'atmosfera basata su dei rapporti rispettosi) i bambini hanno idee contrastanti e dunque è difficile definire se questo aspetto sia un punto di forza o una criticità.

Conclusioni

1. Importanza dell'inclusione

Durante gli anni di formazione al DFA ho notato quanto sia rilevante l'inclusione in un contesto educativo. Pertanto, visto che l'*Index* aiuta a indirizzare la scuola verso l'inclusione, ho deciso di analizzarlo e adattarlo in modo tale da poterlo utilizzare alla scuola dell'infanzia. Successivamente ho testato l'*Index* adattato nel contesto di Savosa e, sulla base dell'autovalutazione, ho utilizzato lo strumento ottenuto per ipotizzare una progettazione di miglioramento del contesto.

2. Grado di inclusione della Scuola dell'infanzia di Savosa

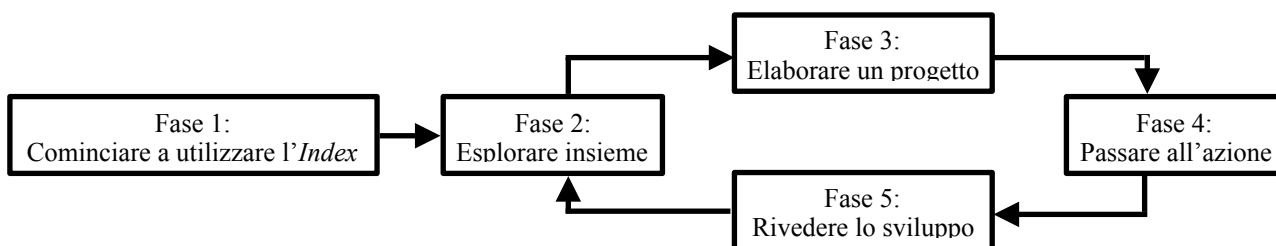
Come scrive Demo nella pubblicazione di Ianes e Cramerotti (2013), per definire il grado di inclusione di una scuola è consigliabile realizzare un progetto con “una partecipazione a più livelli della comunità scolastica, di cui il singolo insegnante e le sue scelte rappresentano solo una piccola, seppure importante, parte” (p. 202). Per questo è utopico pensare di definire il grado di inclusione prendendo in considerazione solamente due punti di vista (quello degli insegnanti e quello dei bambini). Tuttavia questi due attori sono i principali protagonisti della scuola e credo che ipotizzare (e non definire) il grado di inclusione prendendo in considerazione “solamente” questi due punti di vista sia possibile.

Nella situazione della scuola dell'infanzia di Savosa ci sono molti punti di forza che emergono dalla visione dei docenti e dei bambini (come l'accoglienza, la parità di trattamento, le attività incentrate sulla cooperazione,...), ma ci sono anche punti critici quali l'aiuto reciproco e l'impronta non democratica (questi ultimi emersi dalla visione dei bambini) mentre che dal punto di vista delle maestre i punti critici sono la struttura e il contesto locale non sempre ben organizzati e la mancanza di laboratori di sperimentazione specifici.

L'obiettivo di questo lavoro di tesi era adattare gli indicatori e provare ad utilizzarli; da questo piccolo riassunto dei dati emersi posso affermare che l'obiettivo è stato raggiunto in quanto lo strumento è stato utile ed ha permesso la valutazione del grado di inclusione della scuola dell'infanzia.

Ora, seguendo le fasi del percorso che l'*Index* propone come ciclo di sviluppo della scuola, bisognerebbe elaborare un progetto, passare all'azione, rivedere lo sviluppo per poi ricominciare con l'esplorazione (vedi tabella sottostante). Tuttavia, per mancanza di tempo, mi fermo alla fase di elaborazione di un progetto, sperando di poter concretizzare le fasi successive in un futuro.

Tabella 1 - Fasi del percorso



3. Ipotesi di miglioramento

I temi di interesse emersi dall'analisi dell'autovalutazione sono tanti. Per questo, nella fase di elaborazione di un progetto, è fondamentale compiere delle scelte e porsi delle priorità. Non sarebbe efficace porsi troppi obiettivi; essi rischierebbero di rimanere sulla carta e di non entrare nella pratica quotidiana.

Riguardo all'ipotesi di miglioramento ho i seguenti tre obiettivi (obiettivi da raggiungere nell'anno 2017/2018 in quanto sarebbe troppo tardi iniziare un percorso durante l'anno scolastico corrente che giunge al termine):

- *Aumentare il coinvolgimento dei bambini nei processi decisionali quotidiani;*
- *Aumentare l'utilizzo delle risorse presenti nel contesto locale;*
- *Programmare delle attività di tutoring volte a cambiare l'approccio dei bambini verso l'aiuto reciproco.*

Per aumentare il coinvolgimento dei bambini nei processi decisionali quotidiani si potrebbero introdurre delle piccole votazioni rispetto a decisioni quotidiane (ad esempio: “preferite colorare i muri della casa di cartone di giallo o di rosso?”). Un metodo interessante per proporle è l'utilizzo dei duplo. Ipotizziamo che i bambini svolgano una votazione per decidere di quale colore colorare una casetta di cartone. I bambini sono disposti in cerchio e ogni bambino tiene in mano un duplo; in mezzo al cerchio vi sono un cartoncino rosso e uno giallo. Al momento della votazione i bambini

devono appoggiare il proprio duplo sul cartoncino del colore da loro desiderato. Una volta terminata la votazione, i duplo vengono messi uno sopra l'altro e successivamente si confronta l'altezza delle due "torri".

Per aumentare l'utilizzo delle risorse presenti nel contesto locale si potrebbe prefissare una mattina al mese (o addirittura alla settimana) durante la quale i bambini escono dalla scuola dell'infanzia per andare ad esplorare il territorio. Durante queste mattinate inoltre si potrebbe usufruire del campo sportivo, del parco giochi, del bosco,...

Le attività di tutoring possono venire svolte ogni giorno, servendosi dei piccoli gesti quotidiani come allacciarsi le scarpe, allacciare la giacca, mettere il dentifricio sullo spazzolino, allacciare il bavaglino,... All'inizio dell'anno si potrebbe preparare un cartellone rappresentante delle coppie di bambini. Questi bambini avranno il compito di aiutarsi reciprocamente nei piccoli gesti di tutti i giorni.

4. Riflessioni conclusive

Alla luce del lavoro svolto posso affermare che lo strumento adattato è stato utile ed ha permesso la valutazione del grado di inclusione della sezione della maestra Valentina Mazzi.

Sicuramente questo strumento mi sarà utile anche in futuro, quando sarò nel mondo del lavoro e quando sarò titolare di una sezione di scuola dell'infanzia. Rispetto a questo lavoro di tesi credo che in futuro un utilizzo di questo strumento sarà più completo in quanto potrà avvenire sul lungo termine e mi potrò servire di un campione più completo (chiedendo ad esempio anche l'opinione dei genitori). Sarebbe davvero interessante poter svolgere tutte le fasi del percorso e poter osservare un miglioramento del grado di inclusione attraverso l'utilizzo dell'*Index*.

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili. La formazione docente per l'inclusione: Profilo dei docenti inclusivi. *TE4I*. Disponibile in:
https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf [17 febbraio 2017].
- Assemblea Generale dell'ONU. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Art. 24.
- AAVV. (?). Basi legali. *Integrazione a scuola*, Disponibile in:
http://www.integrationundschule.ch/it/?page_id=10 [8 febbraio 2017].
- Berger, E. (2014). *Scuola ticinese verso l'inclusione*. Periodico della Divisione della scuola. Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport, 2014/2, 3-5.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci editore.
- Brugger-Paggi, E., Demo, H., Garber, F., Ianes, D., & Macchia, V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica*. Milano: Franco Angeli.
- D'Alessio, S., Balerna, C., & Mainardi, M. (2014). *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*. Scuola Ticinese, No. 320: Anno XLIII.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES: bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- U.N.E.S.C.O. (1994). *Dichiarazione di Salamanca: sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*. Disponibile in:
www.superando.it/files/docs/DichiarazioneDiSalamanca%201994.doc [06.01.2017].

Allegati:

Allegato 1: Indice adattato

Dimensione A. Creare culture inclusive
A1. Costruire comunità
1. Ciascuno è benvenuto.
2. Il personale coopera.
3. I bambini si aiutano l'un l'altro.
4. Il personale e i bambini si rispettano reciprocamente.
5. Il personale e le famiglie collaborano.
6. Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente.
7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica.
8. La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo.
9. Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere.
10. La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco.
11. Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare di bambini.
A2. Affermare valori inclusivi
12. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi.
13. La scuola promuove il rispetto dei diritti umani.
14. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta.
15. L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti.
16. Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni bambino.
17. I bambini sono valorizzati in modo uguale.
18. La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione.
19. La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie.
20. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con sé stessi.
21. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.

Dimensione B. Creare politiche inclusive**B1. Sviluppare una scuola per tutti**

1. La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato.
2. La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership.
3. La selezione e la carriera del personale sono trasparenti.
4. Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate.
5. I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.
6. La scuola promuove l'accoglienza di tutti i bambini della comunità locale.
7. Tutti i nuovi bambini vengono aiutati ad ambientarsi al meglio.
8. Le sezioni sono organizzate in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti i bambini
9. I bambini sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola dell'infanzia per inserirsi in altri contesti
10. La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.
11. Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti
12. La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo di acqua.

B2. Organizzare il sostegno alla diversità

14. Tutte le forme di sostegno sono coordinate.
15. Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali dei bambini.
16. Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola.
17. La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali.
18. La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive.
19. Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum.
20. Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile.
21. Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti.
22. Il bullismo viene contrastato.

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive

C1. Costruire curricoli per tutti

1. I bambini sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo.
2. I bambini sperimentano le proprietà dell'acqua attraverso un laboratorio.
3. I bambini sviluppano la capacità di vestirsi e di curare il proprio corpo in modo autonomo.
4. I bambini analizzano le strutture abitative.
5. I bambini scoprono i mezzi di trasporto e le abitazioni caratterizzanti dei contesti locali e globali.
6. I bambini sperimentano l'importanza della salute e delle relazioni.
7. I bambini trascorrono del tempo nella natura.
8. I bambini sperimentano attraverso un laboratorio la vita dell'ambiente terrestre.
9. I bambini sperimentano le fonti energetiche.
10. I bambini sperimentano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione.
11. I bambini si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.
12. I bambini conoscono i mestieri presenti sul territorio.
13. I bambini sperimentano l'etica, il potere e la democrazia.
14. Le attività sono pianificate pensando a tutti i bambini.
15. Le attività incoraggiano tutti i bambini a comunicare.
16. Le attività scoraggiano gli stereotipi.
17. La valutazione favorisce un'atmosfera calma basata su dei rapporti rispettosi.
18. La pianificazione prevede delle attività di collaborazione.
19. L'aiuto reciproco accompagna costantemente il gioco, l'apprendimento e la partecipazione di tutti i bambini.
20. Tutti bambini partecipano ad attività speciali.

C2. Coordinare l'apprendimento

21. Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti i bambini.
22. Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti i bambini.
23. I bambini sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica.
24. I bambini sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.
25. I bambini apprendono e giocano in modo cooperativo.
26. Le attività sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone.
27. Le valutazioni incoraggiano i risultati di tutti i bambini.

28. La disciplina è basata sul rispetto reciproco.

29. Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.

30. Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento.

31. Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti i bambini.

32. Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti i bambini.

33. Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate.

34. Le differenze tra i bambini sono utilizzate come risorse per supportare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

35. Le risorse presenti nel contesto locale della scuola dell'infanzia sono distribuite equamente.

36. L'esperienza dei docenti è pienamente utilizzata.

37. L'ambiente è organizzato per incoraggiare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

38. I docenti sviluppano le risorse condivise per supportare il gioco, l'apprendimento e la partecipazione.

Allegato 2: Protocollo raccolta concezioni

C 17. La valutazione favorisce un'atmosfera basata su dei rapporti rispettosi.

Gruppo 1: Nik, Nic, Cl, Ya

MAESTRA: Secondo voi, qui all'asilo c'è troppo rumore?

Nik: Siamo calmi.

MAESTRA: E solitamente quando siete calmi?

Nik: Quando siamo dentro.

MAESTRA: E ci sono momenti in cui c'è più rumore?

Nik: Quando si va di fuori.

MAESTRA: Secondo Nik, quando siamo in aula siamo calmi mentre quando usciamo in giardino siamo più rumorosi. Cl tu cosa ne pensi?

Cl: Per me è tutto all'incontrario di quello che ha detto il Nik.

MAESTRA: Secondo te in aula c'è più rumore mentre fuori c'è meno rumore?

Cl: Sì.

MAESTRA: E quando in aula c'è tanto rumore?

Cl: Tutti i giorni, quando piccoli e medi scendono dal riposino e la Vale dice che si può parlare.

MAESTRA: Secondo te Ya?

Ya: In salone.

MAESTRA: In salone c'è tanto rumore.

Ya: Sì.

MAESTRA: E quando siamo più calmi?

Ya: In aula.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

MAESTRA: Alla scuola dell'infanzia siamo sempre calmi oppure ci sono momenti in cui c'è tanto tanto rumore?

Ot: Alcune volte, quando la Vale dice di aspettare un attimo, i piccoli e i medi, loro alcune volte si alzano e fanno gli sciocchini.

Lu: L'Er e il Ni urlano e la Vale li mette in castigo.

Er: Non è vero.

MAESTRA: Succede che a volte Er e Ni fanno rumore, ma solamente loro due?

Lu: Anche gli altri.

Er: Anche lo Ya.

Ot: Però il Lu di più.

MAESTRA: Quando di solito c'è rumore?

Ot: Quando ci spiega i lavori la Vale.

Er: Alcune volte.

Gruppo 1: Nik, Nic, Cl, Ya

MAESTRA: Voi siete gentili con i vostri compagni?

Nik: Sì.

MAESTRA: Con tutti?

Nik: Sì.

Nic: Sì.

MAESTRA: E i vostri compagni sono gentili con voi?

Nik: Sì.

MAESTRA: Tutti sono gentili con voi?

Nik: Sì. Tuttissimi.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

MAESTRA: I vostri compagni sono gentili con voi?

Lu: Alcune volte sì e alcune volte no. Tipo io dico a un bimbo di prestarmi qualcosa e lui mi dice sempre di no. Nessuno mi presta i giochi.

Er: Alcune volte il Ni mi dà fastidio e non è gentile con me.

MAESTRA: Ad esempio quando non è gentile con te Ni?

Er: Perché alcune volte noi stiamo giocando a un gioco e lui vuole essere sempre primo.

Ot: Il Da e il Wi alcune volte non sono tanto, anzi mai non sono mai gentili con me.

MAESTRA: Cosa fanno per non essere gentili con te?

Ot: Che io gli chiedo una cosa e dicono sempre di no.

MAESTRA: E voi siete gentili con i vostri compagni?

Er: A volte la Il non è un po' gentile con la Me.

Lu: Alcune volte l'Il mi fa i timbri sempre sui disegni che faccio. Dunque è gentile. Ma io non porto mai i timbri. Li ha il mio papà.

Ot: Alcune volta la Il mi fa i timbri sulla mano.

MAESTRA: Dunque è gentile con voi?

Ot: Sì.

Lu: La mia mamma mi dice che non mi posso fare i timbri sulla mano perché se no mi deve pulire.

C 25. I bambini apprendono e giocano in modo cooperativo.

GRUPPO 1: Nik, Nic, Cl, Ya

MAESTRA: Solitamente voi giocate da soli o con i vostri compagni?

Tutti: Con i nostri compagni.

MAESTRA: Ad esempio?

Ya: Non lo so.

Nik: Con Ya, Er e Mi.

Nic: Con la St, la Ju e la El.

Cl: Io con Il, Ju e Me.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

MAESTRA: Solitamente giocate da soli o con i vostri compagni?

Lu: Con i nostri compagni. Con l'Ed, con il Ni. E il Ni è un mio nuovo amico. Me l'ha detto però non gioca mai con me.

Er: Sei tu che non giochi con noi.

Ot: Alcune volte gioco da sola con l'altalena di fuori e faccio i disegni da sola, quando non so a che cosa giocare.

Er: Io gioco con il Ni, con il Mi e con lo Ya.

Il: Io gioco con la Cl e con la Me.

Lu: Alcune volte l'Ed vuole sempre fare la campana con me però io dico di no perché è noioso per me.

MAESTRA: La campana sull'altalena?

Lu: Sì.

A 1. Ciascuno è benvenuto.

GRUPPO 1: Nik, Nic, Cl, Ya

MAESTRA: Come vi sentite quando venite alla scuola dell'infanzia?

Nik: Bene.

MAESTRA: Siete felici di venire all'asilo?

Nik: Sì.

Ya: Io non tanto.

MAESTRA: Tu non tanto. Come mai?

Ya: Perché c'è troppo rumore.

Nik: Anche per me.

MAESTRA: E Nik sei felice di venire all'asilo?

Nik: Non tanto.

MAESTRA: Come mai?

Nik: Perché quando finiscono le vacanze dopo bisogna andare a un altro asilo e dopo diventa più difficile.

MAESTRA: Hai un po' paura di andare a scuola?

Nik: No è che ho paura che è troppo difficile. Ma non ho la fifa.

MAESTRA: E come mai pensi sia più difficile?

Nik: Magari ci sono altre regole.

MAESTRA: Dunque tu pensi che con altre regole sarà più difficile.

Nik: Sì.

MAESTRA: Ho capito. Dunque non hai voglia che arrivino le vacanze perché sai che dopo le vacanze c'è scuola.

Nik: Sì.

Cl: Io non voglio le vacanze perché voglio stare per sempre all'asilo!

MAESTRA: Sei davvero felice di venire all'asilo allora!

Cl: Sì.

Nic: Anche io sono felice di venire all'asilo.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

MAESTRA: Siete felici di venire alla scuola dell'infanzia?

Ot: Sì.

Il: Sì.

MAESTRA: Tutti i giorni?

Ot: Sì.

Il: Sì.

MAESTRA: Anche tu Lu, sei contento di venire alla scuola dell'infanzia?

Lu: Sì.

MAESTRA: Sempre?

Lu: Quasi sempre.

MAESTRA: Quando non sei contento?

Lu: Quando facciamo i lavori.

MAESTRA: Non ti piace fare i lavori.

Lu: Sì.

Ot: Neanche a me non mi piace.

MAESTRA: Come mai?

Lu: Perché ce ne sono alcuni troppo lunghi e ce ne sono altri troppo corti. A me piacciono quelli corti ma quelli lunghi no.

MAESTRA: Dunque se ho capito bene, a te piacciono i lavori corti ma non quelli lunghi. Quindi quando facciamo i lavori non vieni volentieri all'asilo.

Ot: A me mi piace di più fare delle uova anziché attaccare quei quadratini e attaccarli su un foglio.

MAESTRA: Ti piace di più colorare rispetto ad attaccare quadratini di carta seta?

Ot: Sì.

MAESTRA: Tu Er vieni volentieri all'asilo?

Er: Sì.

MAESTRA: Il? Ti piace venire all'asilo?

Il: Sì.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

- MAESTRA: Come vi sentite quando venite all'asilo?
Lu: Male.
- MAESTRA: Come mai?
Lu: Perché io non voglio andare all'asilo.
- MAESTRA: Come mai?
Lu: Perché è troppo lungo.
Er: Alcune volte però è corto.
Lu: Alcune volte è giornata corta alcune lunga. Quando è corta sono felice, quando è lunga è noioso.
Er: Perché?
Lu: Perché è troppo lungo e l'altro è troppo corto. Quello corto mi piace.
- MAESTRA: Quindi quando è corto sei felice e quando è lungo non sei tanto felice.
Ot: Infatti anche io è così.
- MAESTRA: Non ti piace la giornata lunga.
Er: A me piace di più la giornata lunga. Anzi di più corta e poi lunga. Uguali.
Lu: Volevo che qua c'abbiamo una play.
- MAESTRA: Vorresti giocare alla playstation all'asilo?
Lu: Volevo che c'era. Anche pure la Wi, e pure la tele, e il tablet.
- MAESTRA: Se ci fossero tutte queste cose però giocheresti da solo.
Lu: Sì, gioco con l'Ed. Io conosco un gioco che si gioca in due.

Gruppo 1: Nik, Nic, Cl, Ya

- MAESTRA: Le maestre vi piacciono?
Nik: Così cosà.
- MAESTRA: Come mai?
Nik: Non lo so.
Cl: Per me siete belle.
Nic: A me mi piace disegnare.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

MAESTRA: Secondo voi noi maestre siamo brave?

Er: Così cosà.

MAESTRA: Come mai Er?

Er: Quando mi mettete in castigo.

Ot: Secondo me siete brave.

A 3. I bambini si aiutano l'un l'altro.

Gruppo 1: Nik, Nic, Cl, Ya

MAESTRA: Voi aiutate i vostri compagni?

Nic: Sì.

MAESTRA: Sempre?

Nik: Sì.

MAESTRA: E aiutate tutti?

Cl: No.

MAESTRA: E come mai non aiuti tutti i tuoi compagni?

Cl: Non lo so.

MAESTRA: I vostri compagni vi aiutano?

Ya: Sì

MAESTRA: Vi aiutano sempre?

Cl: No.

MAESTRA: Chi non ti aiuta?

Cl: Certe volte l'Il non mi aiuta.

MAESTRA: In che cosa non ti aiuta?

Cl: Non mi ricordo.

MAESTRA: Ok. E sei triste per questo?

Cl: No.

Nik: La Ju non riesce ad aiutare gli altri perché non sa parlare tanto.

Cla: No sa parlare.

Nic: Sì sa.

Cl: Sì lo sa però è timida.

Nik: Sì infatti.

MAESTRA: Dunque, visto che non parla, fa fatica ad aiutare gli altri.

Nik: Sì.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

MAESTRA: Voi aiutate i vostri compagni?

Il: Io sì.

Lu: Alcune volte sì alcune volte no.

MAESTRA: Quando non li aiuti?

Lu: Tipo io non aiuto mai nessuno tipo l'Er perché dice che non posso aiutarlo mai.

MAESTRA: In che cosa aiuti i tuoi compagni?

Lu: Per disegnare, per aiutare a fare una costruzione di lego.

MAESTRA: E gli altri vi aiutano?

Il: Sì.

Lu: Sì, alcune volte.

Il: Gli altri mi aiutano a disegnare.

Er: Io aiuto gli altri a giocare ai lego e gli altri miei compagni mi aiutano a scavare le buche.

MAESTRA: Ot tu aiuti i tuoi compagni?

Ot: Quando cadono li porto da te o dalla Vale.

MESTRA: E gli altri ti aiutano?

Ot: No.

MAESTRA: E tu vorresti che gli altri ti aiutassero?

Ot: No.

A 7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica.

Gruppo 1: Nik, Nic, Cl, Ya

MAESTRA: Succede che noi maestre vi chiediamo di decidere qualcosa?

Nik: Sì.

MAESTRA: Cosa vi abbiamo fatto decidere?

- Nik: Se usare i pennarelli fini o quelli grossi o le matite colorate.
Ya: Se vogliamo ripassare il contorno di nero.
Nic: Se vogliamo usare la bicicletta in salone.
Cl: Se vogliamo usare il monopattino in salone.
MAESTRA: Come colorare, se ripassare il contorno, se usare le bici o il monopattino,... Vi facciamo decidere altre cose?
Nik: Non lo so.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

- MAESTRA: Succede che Vale o io vi chiediamo di decidere qualcosa?
Lu: Boh.
Er: Non sempre. Quando la Vale non ci deve parlare possiamo decidere.
Lu: Volevo che all'asilo si poteva fare tutto quello che si vuole, pure dare i calci in faccia agli altri.
MAESTRA: Secondo te è una cosa bella?
Lu: Sì.
MAESTRA: Secondo te è bello dare i calci in faccia agli altri?
Lu: Sì a quelli che mi danno troppo fastidio.
MAESTRA: E a te piacerebbe ricevere un calcio in faccia?
Lu: Alcune volte sì e alcune volte no.
MAESTRA: A te piacerebbe se qualcuno ti desse un calcio in faccia?
Lu: No.
MAESTRA: Dunque secondo te sarebbe bello poter fare quello che vuoi?
Lu: Sì.
MAESTRA: Anche dare i calci in faccia agli altri?
Lu: No. Però quando siamo a casa nostra lo possiamo fare perché non ci siete voi.
MAESTRA: E dunque puoi tirare calci in faccia?
Lu: Sì, la mamma ha detto di sì.
MAESTRA: Sai che non so se ci credo tanto che la tua mamma dice di sì.
Lu: Scherzetto!

A 17. I bambini sono valorizzati in modo uguale.

Gruppo 1: Nik, Nic, Cl, Ya

- MAESTRA: Secondo voi ci sono bambini che sono più bravi di altri?
- Nik: Sì, l'Er è più bravo di me alcune volte.
- Ya: Anche di me.
- MAESTRA: È più bravo in cosa?
- Ya: A disegnare.
- Nik: Sì, perché è precisissimo. Io sto imparando.
- Ya: Ma è perché segue il Di.
- MAESTRA: Eh, già! Impara dal suo fratello più grande.
E ci sono bambini che ricevono più autocollanti.
- Nic: Sì, la Me.
- MAESTRA: La Me. E come mai secondo te?
- Nic: Perché è più precisa.
- Nic: Alcune volte la Vale dice che si può scegliere l'autocollante o due stampini.
- Cl: Secondo me l'Er riceve più autocollanti. Perché una volta aveva ricevuto due.
- MAESTRA: Cosa facciamo noi maestre per dirvi che avete fatto un buon lavoro?
- Ya: Date gli autocollants e i brillanti.
- MAESTRA: E secondo voi ci sono dei bambini a cui diciamo di più "bravo!"?
- Nic: La St.
- Nik: A tutti.

Gruppo 2: Il, Ot, Er, Lu

- MAESTRA: Secondo voi qui all'asilo ci sono bambini che sono più bravi di altri?
- Er: Sì.
- Ot: No.
- Il: Sì.
- MAESTRA: Noi maestre trattiamo ugualmente tutti i bambini?
- Er: Alcune volte no.
- MAESTRA: Quando non vi trattiamo ugualmente?
- Er: Perché alcune volte dovete dire: "vai in castigo".

MAESTRA: Secondo voi noi vogliamo più bene a dei bambini rispetto ad altri?

Ot: No.

MAESTRA: Vogliamo bene uguale a tutti?

Ot: Uguale a tutti.



Questa pubblicazione, *Nuovo Index per l'inclusione adattato alla scuola dell'infanzia*, scritta da Federica Cattaneo, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.