

L'inclusione nei servizi educativi alla prima infanzia: un'esperienza di formazione

Inclusive practices in Children's Centres for Early Childhood Education: a Teacher's training

Elena Bortolotti / Università degli Studi di Trieste, ebortolotti@units.it

Caterina Bembich / Università degli Studi di Trieste, cbembich@units.it

This article presents a summary of inclusion training for teachers. Particular attention was paid to the importance of guaranteeing inclusion via practical analysis and the resulting issues which helped or hindered the construction of an inclusive community. The training was given to teachers and assistants working in ECS (aged 0-6). The Index For Inclusion (Booth e Ainscow, 2008) was introduced as a tool to support the process of self-analysis and change. The tool highlighted some recurring themes which are commonly found and which are of interest for all educational contexts.

Key-words: Inclusion, Index for Inclusion, Early Childhood Education, Vocational education, Action Research

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca 153

Bortolotti E. è docente di didattica e pedagogia speciale presso il dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Trieste. Gli interessi di ricerca sono relativi ai temi della disabilità e dell'inclusione, in un'ottica che valorizzi l'apporto delle diverse competenze professionali nel promuovere il lavoro di rete quale presupposto per l'inclusione.

Bembich C. è psicologa e psicoterapeuta, Phd in scienze psicologiche e della formazione; collabora da alcuni anni con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Trieste, in particolare modo per quanto riguarda attività di ricerca e di formazione sui temi della disabilità e dell'inclusione.

1. Introduzione

Da alcuni decenni si assiste in Europa all'affermarsi del concetto d'inclusione. La parola inclusione fa emergere innanzitutto il tema della disabilità, che ha a che vedere con un'ampia "fetta" di popolazione che per lungo tempo è rimasta esclusa dalla partecipazione ad ogni livello della vita sociale e che ad oggi consegue innanzitutto la riaffermazione di diritti umani (convenzione ONU sui Diritti delle Persone con disabilità, 2006¹). Affermare diritti umani è fondamentale per favorire il passaggio concettuale da un modello medico-individuale, che identifica la persona con la sua patologia, confinandola in una prospettiva di assistenza, a modelli interpretativi che richiamano il "significato stesso della vita", ovvero le opportunità che in essa ognuno trova attraverso la partecipazione (Medeghini, 2015; D'Alessio, 2015; Oliver, 1981).

Il modello proposto dalla classificazione ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2002), considera la disabilità il risultato dell'interazione tra individuo, il suo funzionamento, e i diversi fattori ambientali che possono ostacolarne la partecipazione. La disabilità, quindi, non riguarda solo un deficit o una mancanza di una persona in particolare, ma chiama in causa l'ambiente, fisico e sociale, in cui ogni persona vive ed interagisce. In relazione a ciò, il concetto di inclusione si espande a tutti gli esseri umani e al loro diritto ad ambire a una vita di qualità (Schalock, 2002, 2008).

Pensare ai contesti come luoghi di "primo livello inclusivo" implica un cambiamento concettuale che porta attenzione agli ambienti fisici e sociali e alla loro organizzazione; un cambiamento che può, e deve, iniziare proprio dal mondo dei servizi educativi e scolastici. *L'European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha sviluppato un profilo dell'insegnante inclusivo, individuando alcuni punti fermi che riguardano le competenze generali che servono per interagire con una varietà di alunni/allievi nella classe, e non solo con le disabilità specifiche. Alcune capacità fondamentali, quali il saper valutare la diversità degli alunni, il saperli sostenere, il saper lavorare con gli altri e l'aggiornamento professionale continuo, divengono competenze irrinunciabili per ogni docente. Nella relazione del convegno del novembre 2013, intitolato "Putting theory into practice", si evince molto chiaramente che il problema dell'inclusione è sentito e che, se le scuole non riescono a tenere in considerazione le differenze tra studenti, l'inclusione rimarrà confinata in un dibattito tra esperti e responsabili politici. Se non avviene effettivamente un coinvolgimento nella formazione pratica, se gli insegnanti "mancano di abilità e competenze e non hanno attitudine all'inclusione" (pp. 8-9) non sarà mai possibile implementare un vero processo inclusivo.

Nel documento relativo ai "Cinque messaggi per l'educazione inclusiva" (2014), si sottolinea inoltre che il dibattito attuale non si concentra più sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, bensì sulle modalità per ottenerla (p. 7), un'affermazione che chiede molto chiaramente di portare all'attenzione i processi inclusivi e le variabili che, nel mondo reale, li ostacolano o li agevolano. Si evince quindi la necessità che la ricerca contribuisca alla co-

1 http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/Documents/Libretto_Tuttiuguali.pdf



struzione di un patrimonio di conoscenze utili ad approfondire ciò che nella realtà avviene, perché è solo partendo da essa, dall'analisi seria e profonda delle dinamiche che la caratterizzano, che si potranno individuare nuove idee e strategie per formare gli attuali e futuri cittadini ad un mondo più inclusivo.

Alessandro Bortolotti richiama la virtuosità delle comunità professionali che mettono in comune e in discussione le proprie pratiche. La formazione *in-service* pone il problema di dover operare "in vivo" (Bortolotti A., 2013, p. 179) all'interno dei servizi stessi, dove spesso ci si trova ad affrontare realtà complesse e dove la comunità, nonostante il bisogno di cambiamento, pone difficoltà nell'affrontarlo. Fare formazione e affrontare il tema dell'inclusione all'interno dei servizi educativi presenta la necessità di allargare la visione verso tutte le diversità, facendo incontrare le pratiche con la ricerca. Le sfide che la disabilità pone vanno portate ad un livello che vede coinvolti tutti, nessuno escluso (Canevaro, 2013). Lavorare per l'inclusione significa porsi nella prospettiva di agire con un'ottica molto ampia, portando all'attenzione non solo tutte le condizioni di fragilità che investono il mondo sociale, ma anche tutte le azioni che quotidianamente si mettono in campo al fine di creare contesti orientati all'accoglienza e al benessere di tutti.

Il problema dell'inclusione non scaturisce infatti solo da situazioni economiche e di competenze specialistiche, vi è una crisi del sistema formativo in generale, per cui non si è in grado di rispondere non solo ai bisogni educativi speciali, ma ai bisogni educativi di tutti (Bocci, 2015).

Ad oggi si può affermare che vi sia sostanziale accordo sul fatto che parlare di educazione inclusiva porti ad affrontare molte questioni all'interno di un processo complesso. Fondamentale si rivela la capacità di ragionare in termini di rete, di crescita comune, di collaborazione tra le istituzioni e le figure che vi partecipano, di progettazione condivisa. Per arrivare a ciò non bastano vocazioni e sensibilità personali, sono necessarie competenze specifiche e multidisciplinari, che vanno costruite e promosse in tutti coloro che si cimentano nel lavoro educativo (Smeriglio, 2014).

L'ottica con la quale si vuole affrontare in questa sede il tema dell'inclusione riprende questi concetti. L'importanza dello scambio tra ricerca e prassi quotidiana è il filo conduttore di questo lavoro, la cui finalità è supportare il mondo educativo nella costruzione di società inclusive, dove tutti coloro che ne fanno parte possano sentirsi accolti e benvenuti, dove coloro che erogano servizi scolastici e socio-educativi possano sentirsi stimolati e sensibilizzati (Booth e Ainscow, 2002, 2008).

2. L'Index per l'Inclusione: uno strumento di analisi per i servizi educativi

L'index per l'inclusione è uno strumento che si rivolge alle istituzioni educative che hanno come obiettivo la trasformazione della loro cultura e delle loro pratiche per divenire scuole e servizi per tutti. È stato inizialmente proposto e realizzato da Tony Booth e Mel Ainscow (2002) per il *Centre for Studies on Inclusive Education*, con l'obiettivo di individuare e raccogliere degli indicatori che potessero aiutare le scuole a valutare i propri punti di forza e di debolezza rispetto alla

capacità di essere inclusive, e facilitare in questo modo un processo di crescita e miglioramento (Booth; Ainscow, 2002; Dovigo e lanes; 2008).

Nel quadro italiano, l'attuale Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ("Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica") e la successiva Circolare n.8 del 6 marzo 2013 (circolare n.8 del 6 marzo 2013), identificano l'Index per l'Inclusione come uno degli strumenti utili per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole.

Le esperienze già pubblicate in Italia da alcuni gruppi di lavoro (Brugger-Paggi et al, 2013; lanes, 2008; Demo, 2013) fanno emergere le potenzialità dell'Index quale strumento utile per accrescere la consapevolezza della comunità scolastica sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi e ricavare indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale (D.M. 27 dicembre 2012).

Perseguire l'obiettivo dell'inclusione significa garantire a tutti gli alunni che presentano bisogni educativi (ossia particolari condizioni di difficoltà dovute a disabilità, disturbi specifici, svantaggio sociale culturale o linguistico, condizioni transitorie ecc.), di avere pieno accesso agli apprendimenti (lanes, 2013).

Secondo Booth & Ainscow includere significa far sì che tutti possano sentirsi apprezzati e che la propria partecipazione sia gradita (*Centre for Studies on Inclusive Education*²; Booth, Ainscow, 2008). Affinchè ciò avvenga bisogna creare le condizioni per cui ogni membro di una comunità possa essere valorizzato per le proprie caratteristiche, possa partecipare in modo pieno e soddisfacente alla vita scolastica e sociale.

L'Index pertanto non intende la difficoltà come qualcosa che sta dentro al bambino (Emanuelsson, 2001), ma come un ostacolo all'apprendimento e alla partecipazione che può dipendere dal contesto educativo o dall'ambiente, e quindi in qualche modo prodotto dal sistema.

L'inclusione è da perseguire quindi in tutte le situazioni in cui possa verificarsi qualche forma di esclusione (a causa di differenze culturali, linguistiche, socio economiche, di genere...). In tutte questi casi il problema comune da risolvere è quello di individuare strategie e percorsi che facilitino il superamento dei possibili ostacoli all'apprendimento e che garantiscano la partecipazione di ogni alunno.

In quest'ottica, il significato di inclusione può ampliarsi ulteriormente, guardando non solo ai bambini e ai ragazzi, ma anche agli altri soggetti che fanno parte di un'istituzione educativa, quali insegnanti ed educatori, e alla comunità e al territorio. Significa cioè porsi l'obiettivo di valorizzare in modo equo tutti i membri appartenenti ad un contesto scolastico, e perseguire in senso ampio l'obiettivo di creare comunità inclusive, che si allarghino ai contesti sociali nei quali l'istituzione è inserita.

L'index, nato in origine come strumento per favorire l'inclusione nei contesti scolastici, è stato proposto da Booth, Ainscow e Kingston nel 2006, in una versione adattata per i servizi educativi dedicati all'infanzia. I principi dello strumento restano invariati, anche se riformulati con lo scopo di essere applicati in

2 <http://www.csie.org.uk/>



contesti educativi diversi da quelli scolastici. L'obiettivo è lavorare sulla cultura dell'inclusione e la diffusione di pratiche inclusive, nei contesti educativi rivolti a tutto l'arco di vita del bambino. Si parte dai primissimi contesti in cui il bambino può venir inserito (servizi 0-3), passando per la scuola dell'infanzia, per poi proseguire lungo tutto il percorso scolastico istituzionale.

3. Quale metodologia propone l'Index?

L'index propone una metodologia che si prefigura come ricerca-azione, con l'obiettivo di introdurre graduali modifiche nel contesto, partendo dai bisogni rilevati dai membri che ne fanno parte.

La metodologia proposta segue un percorso che si struttura in diverse fasi con obiettivi specifici (Booth e Ainscow, 2008):

1. Iniziare ad utilizzare l'Index

Il lavoro con l'Index inizia dal primo approccio allo strumento, nel momento in cui i membri di un'istituzione scolastica-educativa cominciano a condividere contenuti e metodologia. È importante che il gruppo di lavoro sia eterogeneo, al fine di perseguire la partecipazione dell'intera comunità scolastica.

2. Conoscere la situazione e analisi della scuola/servizio

Il primo obiettivo che l'Index si propone di raggiungere è approfondire la conoscenza della situazione e del contesto. Il concetto di inclusione viene esplorato attraverso tre dimensioni, per ognuna delle quali vengono individuate due sezioni, che contengono degli indicatori e delle domande esplicative dei contenuti. Le dimensioni servono ad orientare la riflessione della scuola sull'inclusione e forniscono un quadro di riferimento per organizzare e progettare il percorso che l'istituzione si porrà come obiettivo. Nello specifico, esse si suddividono in:

- Dimensione A: Creare culture inclusive (Sezioni: A.1 costruire comunità; Sezioni: A.2 affermare valori inclusivi);
- Dimensione B: Produrre politiche inclusive (Sezione B.1 sviluppare la scuola per tutti; Sezione B.2 organizzare il sostegno alla diversità);
- Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive (Sezione C.1 coordinare l'apprendimento; Sezione C.2 mobilitare risorse);

Ogni dimensione è dettagliata da un certo numero di indicatori, che definiscono possibili obiettivi che l'istituzione può porsi come meta da raggiungere, nel percorso di lavoro che andrà a strutturare. Per facilitare il processo riflessivo, ogni indicatore è sviscerato attraverso una serie di domande, che ne chiarificano il significato e che servono a guidare la scuola nell'individuare le proprie priorità di cambiamento.

Le domande servono quindi per sollecitare una riflessione e rimettere in gioco diversi punti di vista. È una metodologia che richiede un cambiamento nel modo in cui spesso viene percepito un approccio esplorativo, vissuto alle volte come un giudizio o una valutazione del proprio operato. In realtà l'obiettivo è quello di sviluppare il più possibile un approccio autoriflessivo rispetto al proprio contesto lavorativo, che aiuti il gruppo a mettere in luce come stanno veramente le cose.

3. *Elaborazione del progetto*

In questa fase dovrebbero essere individuate le priorità sulle quali costruire un progetto di lavoro. È importante che da una parte siano esplicitati chiaramente gli indicatori su cui il servizio è o non è adeguatamente inclusivo, e che dall'altra siano individuati i temi problematici e definite le priorità per il cambiamento.

4. *Realizzare le priorità individuate*

Individuate le criticità sarà utile definire le strategie per avviare il cambiamento. È molto importante che le esperienze e i progetti attivati vengano documentati, al fine di rendere accessibile l'esperienza a tutti, anche ad altre istituzioni, facilitare la diffusione di buone prassi e ridurre le differenze e disomogeneità rispetto all'inclusione.

5. *Revisione del processo*

La documentazione del processo e delle proposte attivate sarà utile anche nella fase finale, quando a conclusione del lavoro, dovranno essere valutati gli effetti ottenuti dopo l'introduzione dei cambiamenti adottati.

4. Il progetto formativo nei servizi educativi 0-6

Il tema dell'inclusione è attualmente oggetto di un percorso formativo che è iniziato nell'anno scolastico 2013-2014 presso alcuni servizi educativi del Comune di Trieste ed è ancora in fase di svolgimento (è previsto un piano triennale, da concludersi nell'anno 2016). La formazione coinvolge i coordinatori, gli insegnanti/educatori e lo staff di supporto impiegato nei servizi educativi comunali (4 Nidi dell'Infanzia e 6 Scuole dell'Infanzia) per un totale di 111 dipendenti (46 per il nido; 65 per le scuole dell'infanzia).

Durante il primo anno di attività sono stati organizzati diversi incontri formativi. Gli incontri sono serviti a condividere innanzitutto il concetto di inclusione. È stato poi presentato l'*Index for Inclusion* quale strumento per una ricerca-azione. La formazione è stata presentata come l'opportunità per avviare un processo che deve innescare un cambiamento dall'interno, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione diretta di tutti gli operatori. Non si voleva quindi proporre una soluzione dall'alto, ma avviare la riflessione sul funzionamento della propria scuola o servizio educativo, per individuarne limiti e risorse, e porsi di conseguenza obiettivi di miglioramento, crescita e sviluppo (Reason e Bradbury, 2001).

Lo scopo era fornire alla scuola e/o servizio educativo uno strumento per far emergere il sommerso, rompere la routine e gli schemi rigidi non più utili, e portare alla luce elementi innovativi dall'interno.

Importante è stato innanzitutto condividere l'idea che i cambiamenti non sono improvvisi, ma avvengono lungo un processo graduale che passa attraverso la modificazione delle rappresentazioni, degli atteggiamenti e, infine, delle pratiche. Si è proposta l'ottica del coinvolgimento, della ricerca condivisa di soluzioni e della riflessione, nel principio che la formazione in servizio possa garantire un vero percorso di crescita e di ampliamento delle competenze. Chi si forma diventa attore protagonista di questo processo e corresponsabile, assieme agli altri, di un processo evolutivo del servizio.



Il ricorso ad uno strumento consolidato come l'Index si è rilevato fin da subito un'opportunità per attivare questo processo: esso permette di raccogliere dei dati e fotografare una realtà in maniera più oggettiva. In questo modo si facilita la differenziazione tra quelle che sono le sensazioni comuni rispetto al proprio operato, costruite sulla base delle proprie percezioni, e quelle che sono invece le evidenze oggettive, che sono identificabili solamente attraverso delle indagini che seguano una metodologia strutturata.

Si tratta pertanto di passare dalla rappresentazione soggettiva di buona o cattiva prassi, alle evidenze che possono confermare o disconfermare queste sensazioni.

In collaborazione con i partecipanti si è deciso pertanto di partire dagli indicatori individuati nella Sezione A.1: Costruire comunità inclusive (Creare comunità accoglienti, cooperative e stimolanti).

Nel secondo anno di attività si è lavorato sugli indicatori e le domande previste nello strumento, anche prevedendo ulteriori approfondimenti, che permettevano di riportare eventi/azioni/esempi dalla pratica quotidiana. Sulla base degli indicatori che il gruppo di lavoro ha ritenuto prioritari da mettere in discussione, è stato elaborato un questionario che poi il personale ha compilato individualmente e in forma anonima, e che riguardava le seguenti dimensioni-chiave dell'inclusione:

1. SENTIRSI ACCOLTI E BENVENUTI (Accogliere le diversità; Fruibilità delle informazioni sull'offerta educativa; Accogliere i bambini nuovi arrivati; Accogliere i colleghi nuovi arrivati).
2. COLLABORAZIONE TRA EDUCATORI-INSEGNANTI (Rispetto reciproco; Condivisione del progetto educativo; Condivisione dei problemi; Innovazione educativa).
3. RISPETTO E CURA (Cura dell'ambiente; Cura dei bisogni degli altri; Bambini e cura dell'ambiente; Ascolto dei bambini).
4. COLLABORAZIONE CON LE FAMIGLIE (Comunicazione con la famiglia; Coinvolgimento della famiglia; Comunicazione con la famiglia quando ci sono difficoltà; Comunicazione alla famiglia delle conquiste negli apprendimenti).
5. COINVOLGIMENTO COMUNITA' LOCALI NELL'ATTIVITA' DELL'ISTITUZIONE

Per quanto riguarda l'ultimo anno di formazione si prevedeva una fase di incontri a piccoli gruppi (secondo la modalità del *focus group*) che avessero l'obiettivo di discutere gli aspetti critici emersi dall'uso dell'Index, al fine di proporre elementi innovativi nella pratica del servizio di appartenenza del gruppo.

5. Primo e secondo anno di formazione con l'Index: alcune evidenze

Riportiamo qui di seguito alcune riflessioni raccolte alla fine del secondo anno di formazione.

Già in questa prima fase, le domande proposte e i temi toccati nel questionario, hanno sollevato discussioni e riflessioni tra educatori, personale e coordi-

natori. Queste prime reazioni sono state interpretate come segnali positivi, indicativi del fatto che lo strumento ha messo in luce questioni e aspetti importanti, che probabilmente non venivano affrontati da molto tempo e per diversi motivi. L'Index quindi ha rappresentato un'occasione per trovare dei momenti di confronto e per aprire questioni, definite dagli stessi partecipanti come "calde", quindi non sempre affrontate con la necessaria apertura, serenità e, soprattutto, in un'ottica di superamento delle difficoltà.

A seguito della compilazione dei questionari, è stato organizzato un incontro con i coordinatori che hanno riportato la loro prima impressione sui risultati emersi dall'utilizzo dello strumento. I dati che facevano riferimento alle esperienze nei diversi servizi, sono apparsi fin da subito disomogenei da servizio a servizio. Interessante riportare che questi risultati riflettevano condizioni di lavoro già denunciate dai coordinatori stessi, che avevano presente alcuni servizi dove tutto sommato il clima poteva definirsi positivo e inclusivo, e altri servizi dove il clima di lavoro presentava maggiori criticità.

In questa esposizione riteniamo interessante innanzitutto richiamare l'attenzione su alcuni temi ricorrenti che accomunano i servizi, e che possono rappresentare interessanti spunti di riflessione per tutti i contesti educativi.

Ad esempio, rispetto all'indicatore "sentirsi accolti e benvenuti, accogliere la diversità" è emersa la condivisione del valore dell'accoglienza dei bambini e della diversità, che si ritiene debba essere perseguito in quanto fondante la propria missione educativa. Quando però si fa riferimento alla pratica quotidiana, si evince che non sempre tale valore riesce a tradursi in azioni concrete; emergono ad esempio difficoltà nel riportare esempi di azioni tipiche e consolidate che vengono messe in pratica e che potrebbero essere oggetto di documentazione dell'accoglienza. In certi casi vengono riportati episodi che fanno emergere una certa resistenza all'accoglienza.

Un altro tema interessante riguarda l'indicatore "sentirsi accolti e benvenuti, accogliere nuovi colleghi" che ha evidenziato molte divergenze di opinioni e diversi episodi di disagio e difficoltà nell'inserirsi, da parte di nuovi arrivati, nel gruppo degli educatori e/o insegnanti. Anche in questo caso sono emerse difficoltà nell'individuare strategie positive per accogliere colleghi nuovi, vengono riportati episodi di vissuti spiacevoli ed emerge la necessità di organizzarsi rispetto a queste situazioni.

6. Il terzo anno di formazione: le proposte di cambiamento

Quest'anno è stato avviato il terzo anno di formazione. Gli aspetti critici sopra descritti sono stati selezionati in quanto argomenti di discussione nella fase di incontri a piccoli gruppi (focus group).

Gli argomenti selezionati dai gruppi fanno riferimento all'analisi di alcune esperienze sperimentate, che vengono ritenute significative da affrontare ed approfondire, anche con la stesura di una proposta finale e condivisa di documentazione.

Rispetto all'accoglienza centrata sul bambino il personale ha ritenuto utile



mettere in discussione i possibili ostacoli che determinano le difficoltà ad accogliere la diversità e le motivazioni che stanno alla base di alcune azioni di resistenza. L'intenzione è proporre una discussione approfondita su eventuali fattori che potrebbero essere stati causa delle difficoltà emerse e possibili strategie di soluzione che non sono state considerate e/o messe in atto.

Un esempio di una situazione oggetto di discussione (fattore denominato "Superficialità").

IL FATTO PORTATO IN DISCUSSIONE - A settembre era previsto l'arrivo, nella scuola, di un bambino che si spostava con la sedia a rotelle. Essendo la scuola organizzata su due piani, il primo piano è stato destinato all'accoglienza del bambino stesso, la sua classe, la mensa ecc. sono stati oggetto di analisi per l'accessibilità. Per accedere al secondo piano era presente un ascensore non utilizzato da anni, quindi fermo e bloccato anche da alcuni mobiletti che ne nascondevano l'entrata. La proposta di una educatrice di ripristinare l'utilizzo del mezzo non è stata all'inizio accolta, in quanto non si è vista la necessità di rendere accessibile il secondo piano anche a "quel bambino". Durante l'anno scolastico tale necessità si è resa reale per alcune attività di scambio tra classi e la mancanza di un mezzo di trasporto ha posto il problema in tema di emergenza, e non di prassi. Si è pianificato un "trasporto manuale" della carrozzina al secondo piano e l'annullamento di alcune iniziative.

LA RIFLESSIONE PER IL FUTURO - Il gruppo si è interrogato sul fatto che così facendo, ovvero affrontando con superficialità il problema fin dall'inizio, tralasciando l'accesso ad una parte dell'edificio, si è violato un diritto al libero movimento di "quel bambino". L'arrivo di un soggetto con "bisogni diversi" deve quindi essere affrontato con maggiore sensibilità e attenzione e con il coinvolgimento di tutto il team. Una strategia potrebbe essere porsi le domande necessarie per l'accoglienza tenendo presente, come ad esempio nella situazione qui analizzata, i "bisogni diversi" dal punto di vista degli spostamenti e l'utilità di pianificare, fin dall'inizio, il maggior numero di soluzioni possibili che rendano l'ambiente accessibile in tutti i suoi spazi e non solo in uno spazio limitato.

Si ritiene al contempo importante valorizzare, e documentare, alcune prassi di accoglienza ritenute positive, in modo da poterle condividere. Quel che emerge, ed è particolarmente importante, riguarda il fatto di poter affrontare i nodi problematici in un'ottica di sereno confronto e di sospensione di giudizio.

Rispetto all'accoglienza centrata sui colleghi si è deciso di approfondire il tema della comunicazione, in quanto ritenuto un aspetto centrale e strategico per favorire il lavoro in team.

Affrontare le difficoltà relazionali che possono rendere difficili e problematiche le interazioni tra adulti, e lavorare sui rapporti interpersonali tra colleghi, è ritenuto un aspetto chiave e fondante la costruzione di un ambiente inclusivo. Al di là delle singole problematiche individuali, si ritiene che la professionalità degli educatori debba innanzitutto manifestarsi con la capacità di individuare strategie e prassi che permettano di condividere serenamente il proprio lavoro, e quindi il fine prioritario di creare un ambiente confortevole, accogliente ed inclusivo per tutti. Lo star bene in team, la possibilità di condividere, con una do-

cumentazione scritta, almeno alcuni principi base con obiettivi strategici da raggiungere, sembra essere un'opportunità molto sentita.

Anche in questo caso i gruppi hanno deciso di partire da una serie di domande che aiutano ad interpretare i bisogni di tutti, come ad esempio "Cosa mi fa piacere che accada quanto entro per la prima volta in un servizio nuovo?" cercando di darsi risposte che facciano riferimento a buone prassi di accoglienza "Mi fa piacere che ... 1) tutto il team si presenti", 2) mi vengano date alcune indicazioni sulle routine consolidate, 3) mi si dimostri volontà di coinvolgermi in ciò che stanno facendo di diverso rispetto alle routine, ecc.

Si è deciso quindi di approfondire il significato di comunità accogliente, cercando di sviscerare a fondo quelli che sono i principi che regolano l'organizzazione e l'appartenenza ad una comunità, discutendo l'importanza di esplicitare, e condividere con l'esterno, il tema della libertà individuale in rapporto al tema del rispetto dell'altro e del contesto.

7. Conclusioni

In questa fase del percorso di formazione possiamo certamente affermare che l'*Index for Inclusion* si è rivelato uno strumento utile per avviare il processo di inclusione. Dall'esperienza fatta finora nei servizi educativi comunali 0-6, abbiamo potuto constatare come esso solleciti, fin dall'inizio, un dibattito, dei dubbi, metta in luce dei nodi problematici, ma anche rafforzi i punti di forza di un contesto. Evidentemente i temi trattati sono argomenti che toccano dei punti sensibili e delle esigenze sentite come importanti all'interno di un'istituzione, suscitando una reazione nei gruppi in cui lo strumento è introdotto. Questi effetti mettono in luce proprio l'aspetto di processualità di un cambiamento, che non avviene mai in modo improvviso, o entro scadenze prefissate, ma segue un percorso fatto di piccoli cambiamenti, nei pensieri, nelle percezioni, nelle credenze, che poi gradualmente si traducono in evoluzioni delle pratiche. Immergersi quindi in un processo di crescita di questo tipo, significa innanzitutto innescare il processo, consapevoli che non si concluderà al termine del periodo di lavoro previsto, ma che avrà una sua continuazione nel tempo.

L'*Index* inoltre mette chiaramente in evidenza il fatto che l'inclusività non possa essere intesa in modo ristretto, e cioè pensata solo nei confronti della disabilità o dei bambini con bisogni educativi speciali, ma che lavorare per l'inclusività significa abbracciare una visione molto più ampia del concetto, abituarsi ad avere un approccio che sia globale all'interno del servizio, e cioè che guardi a tutti i membri che ne fanno parte. È importante quindi sviluppare un'ottica inclusiva anche nei confronti del gruppo di colleghi con cui si lavora, e con la comunità in cui il servizio è inserito.

In tutto questo l'aspetto della documentazione dell'esperienza e dei dati messi in luce da questo processo conoscitivo e di auto-miglioramento, è fondamentale, e deve essere inserita come parte integrante del percorso. Documentare significa non disperdere il valore formativo che una ricerca partecipata e costruita può generare: le conoscenze sviluppate nel percorso non sono soltanto un patrimonio di quella comunità, ma possono rappresentare una risorsa preziosa per tutti. Attraverso la documentazione dell'esperienza si può contribuire



alla costruzione di modelli di riferimento sempre più inclusivi e alla diffusione di una cultura sempre più condivisa. La documentazione dovrebbe sempre arricchirsi di una riflessione su quelli che potrebbero essere i fattori inclusivi considerati essenziali per un servizio educativo, quelli che potrebbero essere degli standard minimi auspicabili, quelle che sono le buone prassi da diffondere, in un'ottica che "si può fare".

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge.
- Ainscow M., Barrs D., Martin J. (1998). Taking school improvement into the classroom. *Improving Schools*, 1, 3, 43-48.
- Bocci F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 2, 100-109.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Ed. italiana a cura di F. Dovigo e D. Ianes. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Booth T., Ainscow M., Kingston D. (2006). *Index for Inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bortolotti A. (2013). Organizzare l'inclusione. Un percorso formativo "in-service" finalizzato al miglioramento dei processi educativi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 1, 177-187.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für Inklusion in der Praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten: Come costruire la scuola dell'eterogeneità/Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*. <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf> (ver. 01.09.2015).
- Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con disabilità 13 dicembre 2006. *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/Documents/Libretto_Tuttiuguali.pdf
- D'Alessio S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e a pratica scolastica italiana. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina E. (eds.), *Disabilities Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir-271212.pdf> (ver. 01.09.2015).
- Demo H. (2013). L'index per l'inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12, 1, 41-52.
- Emanuelsson I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international Comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 2, 133-142.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). Cinque messaggi per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi. *Inclusive education in Europe*, <https://www.european-agency.org/>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education 18 November 2013, *Putting theory*

- into practice International Conference - Reflections from researcher*, Inclusive education in Europe. <https://www.european-agency.org/>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2012. www.european-agency.org.
- Ianes D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità (trad. it. T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*, Erickson, Trento).
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2010 e della CM n8. 6/03/2013*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per riprendere la disabilità*. Trento: Erickson.
- Oliver M. (1981). A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability. In J. Campling (ed.), *The handicapped Person: A New Perspective for Social Workers*. London: RADAR, 19-32 (Disponibile su: <http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/index.html>).
- OMS-Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF/ International Classification of Functioning, Disability and Health*, trad. it. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Trento: Erickson.
- Reason P., Bradbury H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Schalock R.L., Verdugo M.A. (2002). *Manuale di qualità della vita*. Brescia: Vannini.
- Schalock R.L., Verdugo M.A., Bonham G., Fantova F., van Loon J. (2008). Enhancing personal outcomes: organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 18-28.
- Smeriglio D. (2014). Pensare l'educazione inclusiva come processo di disability literacy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 129-138.