



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

Tesi di Laurea Magistrale

L'insegnante inclusivo come figura socio-pedagogica

Pratiche e responsabilità nella scuola dell'infanzia

Relatrice

Prof.ssa Simona Salustri

Laureanda

Giuliana Pigozzi

ANNO ACCADEMICO 2024 - 2025

*“In natura la diversità non è un’eccezione,
ma la regola. La biodiversità è la condizione
per la vita, e così è la diversità umana”.*

Rita Levi-Montalcini

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAP. 1 – LA GENESI DEL MIO PENSIERO INCLUSIVO ATTRAVERSO IL DIALOGO COSTANTE TRA RIFLESSIONE PEDAGOGICA E ANALISI SOCIOLOGICA	6
CAP. 2 – LE EVOLUZIONI SOCIO-PEDAGOGICHE DI UN CAMBIAMENTO CULTURALE CHE HA TRASFORMATO LA MARGINALIZZAZIONE IN AUTENTICA INCLUSIONE	12
2.1 Le dinamiche del paradigma dell'esclusione vissute nell'epoca della segregazione.....	13
2.2 I primi segnali del cambiamento tra istanze di integrazione e nuove aperture sociali	14
2.3 Il passaggio dall'integrazione all'inclusione inteso come orizzonte di una reale trasformazione educativa	17
CAP 3 - LE RADICI DEL MIO PENSIERO EDUCATIVO TRA LIBERTA' E GIUSTIZIA SOCIALE	21
3.1 Il riconoscimento dell'infanzia come spazio di libertà e terreno di infinite potenzialità.	22
3.2 L'esperienza scolastica intesa come laboratorio di vita democratica.....	24
3.3 La dimensione etica e sociale dell'agire educativo come atto di giustizia.....	25
3.4 La funzione della scuola come spazio privilegiato di trasformazione individuale e collettiva.....	26
3.5 L'eredità di Margherita Zoebeli e la sua visione della scuola come comunità solidale ...	27
CAP 4 - IL PASSAGGIO DALLA SCUOLA COME SPAZIO DI RICERCA ALLA MIA PRATICA QUOTIDIANA COME RICERCA-AZIONE	29
4.1 La messa in campo di strategie didattiche inclusive.....	33
4.1.1 La progettazione di spazi e materiali in ambienti educativi che sappiano parlare di cura	35
4.1.2 La funzione rassicurante delle routine scolastiche tra riti e valenza simbolica...	41
4.2 L'impegno quotidiano per l'inclusione attraverso una programmazione didattica consapevole.....	43
4.2.1 Il cuore vivo della progettazione educativa tra osservazione, ascolto e valutazione.....	49
4.3 Gli adulti che abitano i processi dell'inclusione.....	53
4.3.1 La costruzione del rapporto professionale tra docenti curricolari e di sostegno .	53
4.3.2 L'alleanza educativa con le famiglie come leva strategica per i processi di inclusione.....	59

4.3.3 Il contributo del territorio e delle istituzioni nella costruzione della rete educativa e del capitale sociale	64
CAP 5 - UNO SGUARDO OLTRE I CONFINI DELLA MIA AULA PER INDAGARE LA PERCEZIONE DELL'INCLUSIONE NELLA SCUOLA CONTEMPORANEA ATTRAVERSO I RISULTATI DELL'INDAGINE SUL CAMPO	68
5.1 Analisi e definizione del profilo del campione coinvolto nella ricerca	70
5.2 Il vissuto dell'inclusione tra il limite delle convinzioni e le fatiche della pratica quotidiana.....	71
5.3 L'inclusione scolastica in bilico tra la buona volontà dei singoli e i limiti strutturali del sistema	72
5.4 Le competenze dei docenti tra la percezione di adeguatezza e il senso di incertezza professionale	72
5.5 Il riconoscimento della collaborazione tra docenti come risorsa necessaria ma non ancora pienamente strutturata	74
5.6 Un quadro della scuola reale che riflette la distanza dal modello ideale	74
5.7 L'analisi delle criticità percepite come ostacoli concreti ai processi inclusivi	76
5.8 Le istanze e le necessità espresse dal corpo docente	76
5.9 La presenza di una forte motivazione professionale all'interno di un sistema in lenta evoluzione	77
CAP. 6 - IL SUPERAMENTO DEL CONCETTO DI DISABILITA' PER RIPENSARE L'INCLUSIONE COME RICONOSCIMENTO DI OGNI FORMA DI DIVERSITA' .	78
6.1 Le sfide della scuola contemporanea di fronte alle nuove e molteplici diversità	79
6.2 La necessità di educare alla complessità per costruire una scuola realmente aperta alle differenze.....	82
CAP. 7 – VERSO LA SCUOLA DEL FUTURO ATTRAVERSO IL CONTRIBUTO DI PEDAGOGIA E SOCIOLOGIA PER UNA NUOVA CULTURA DELL'INCLUSIONE	83
7.1 Strategie e metodologie per definire il profilo dell'insegnante inclusivo del domani.....	86
7.2 L'agire del docente socio-pedagogico come sintesi necessaria tra teoria e pratica	89
CONCLUSIONI – L'IDENTITA' BIFRONTALE COME RIVOLUZIONE POSSIBILE .	91
ALLEGATI.....	92
BIBLIOGRAFIA	104

INTRODUZIONE

Scegliendo di trattare per la mia tesi il tema dell'inclusione ho inizialmente temuto che questo potesse essere valutato come l'espressione di una passione momentanea, principalmente dovuta al fatto che, negli ultimi anni, questo è diventato indubbiamente un tema etico e professionale davvero importante, assolutamente centrale nella scuola di oggi; tuttavia è innegabilmente vero che, non solo questa tematica riguarda la mia pratica quotidiana di insegnante, ma è altrettanto vero che questa mia passione non è recente, ma nasce dall'intreccio tra una formazione specifica che mi ha accompagnato fino dai primi anni di liceo e una convinzione etico-sociale che si è poi fortemente radicata durante gli studi universitari a Trento. Dopo il Liceo psicopedagogico a Mantova ho infatti proseguito gli studi che mi hanno permesso di conseguire la laurea in Sociologia, questa combinazione tra competenze psico-pedagogiche e strumenti di analisi sociologica ha arricchito la mia visione professionale permettendomi di sviluppare una duplice prospettiva; da un lato, la consapevolezza dei meccanismi educativi e delle pratiche didattiche, dall'altro, la capacità di leggere la scuola come un'istituzione che può trasformare processi sociali più ampi. È da questo incontro che nasce e si sintetizza il mio impegno professionale, non mi sento "una semplice insegnante", ma una professionista che considera la quotidianità della sua classe come uno spazio di ricerca sociale oltre che pedagogica.

Ciò che desidero emerga da questa mia ricerca è il tentativo di mettere in dialogo quello che ho appreso come pedagogista e ciò che ho elaborato come sociologa, con quello che sperimento ogni giorno come insegnante della scuola dell'infanzia. La mia tesi nasce quindi dal bisogno di dare forma a questa complessità, di creare un ponte che mi permetta di riflettere e fare una sintesi tra diversi saperi così da poter trasformare e migliorare ciò che accade nella quotidianità educativa mia e degli insegnanti più in generale. Attraverso questa ricerca, che nasce dunque da una necessità professionale, vorrei dare voce a ciò che troppo spesso nella scuola dell'infanzia rimane invisibile, ovvero quel lavoro silenzioso e quotidiano che accompagna la crescita dei bambini più fragili, che cerca un modo di far dialogare uguaglianza e diversità, che di fatto punta a tradurre in pratiche concrete i principi della pedagogia e le istanze della sociologia dell'educazione.

Inevitabilmente, tutto parte dalla mia pratica quotidiana di insegnante e dall'idea che per me ci siano alcuni principi assolutamente non negoziabili, primo fra tutti proprio quello

del «nessuno escluso». Credo con convinzione che la scuola abbia una responsabilità pubblica che va assolutamente oltre la trasmissione dei contenuti, essa deve infatti contribuire a formare cittadini capaci di esercitare diritti, di riconoscere la pluralità e di partecipare alla vita collettiva; questa mia visione si trova in continuità con le riflessioni di classici della sociologia dell'educazione che hanno sottolineato il ruolo formativo e riproduttivo dell'istruzione (Durkheim, Bourdieu & Passeron), ma che invitano anche a pensare alla scuola come a un luogo di emancipazione e trasformazione sociale (Dewey, Freire). Trovo che l'educazione inclusiva sia necessariamente una scelta etica che non riduce l'altro a problema, ma ne riconosce, nella diversità, una risorsa per tutta la comunità scolastica.

Se guardiamo all'inclusione seguendo la prospettiva delineata dall'UNESCO con la *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994), si può affermare con certezza che non si tratta di una semplice strategia di integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, ma di una filosofia educativa che riguarda tutti, di un modo di fare scuola che ha come obiettivo quello di riconoscere e valorizzare la diversità quale componente strutturale e centrale di una comunità.

Secondo questa visione, che faccio profondamente mia, ogni bambino, indipendentemente da quali siano le sue condizioni di partenza, ha il diritto di partecipare pienamente alla vita della classe, di sentirsi accolto, riconosciuto e soprattutto valorizzato.

Il pensiero di Dario Ianes, quando riferisce che l'inclusione non deve essere interpretata come un gesto di carità o una concessione benevola, bensì come atto dovuto di giustizia sociale (Ianes, 2023), è un concetto davvero centrale perché non possiamo pensare all'inclusione come a qualcosa di realizzabile dal singolo insegnante, ma come ad una responsabilità collettiva che la scuola tutta, intesa come sistema, deve necessariamente assumere come obiettivo primario.

In questo percorso di ricerca - che si snoda tra contenuti storici, teoria, normative, indagine empirica e parte della mia prassi educativa di insegnante - vorrei emergesse come l'inclusione non rappresenti per me un semplice traguardo, quanto un processo vivo, condiviso che si evolve costantemente e quotidianamente nel mio lavoro in sezione. Un processo che deve necessariamente saper porre le giuste domande così da permetterci di interrogare le nostre convinzioni professionali e, allo stesso tempo, restituirci quello che è il senso più intimo del nostro essere insegnanti ovvero fare spazio affinché ciascun bambino possa davvero fiorire. Da insegnante e futura pedagoga sento che la mia responsabilità

nasce proprio da qui, dall' imparare a riconoscere e rendere visibili quei processi sociali che influenzano la vita dei bambini e impegnarmi, giorno dopo giorno, a costruire per loro spazi reali di libertà, di esperienza e di autentico riconoscimento.

Per dare corpo a questo percorso riflessivo, l'elaborato è strutturato in sette capitoli. Il primo capitolo delinea la nascita del mio pensiero inclusivo, analizzando il dialogo costante tra pedagogia e sociologia. Il secondo capitolo ripercorre l'evoluzione storica e normativa dell'inclusione in Italia, dal passaggio della marginalizzazione a quello dell'accoglienza universale. Nel terzo capitolo vengono approfondite le radici teoriche del mio agire educativo attraverso il contributo dei grandi pedagogisti e dei classici della sociologia dell'educazione. Il quarto capitolo entra nel vivo della mia pratica quotidiana di ricerca-azione, analizzando come i principi dell'inclusione si traducano concretamente nella mia gestione quotidiana degli spazi, delle routine e delle relazioni con colleghi e famiglie. Nel quinto capitolo l'indagine si allarga al contesto professionale attraverso l'analisi dei dati raccolti tramite un questionario somministrato ai colleghi, esplorandone le idee sull'inclusione. Il sesto capitolo affronta la sfida di educare alla complessità nel contesto sociale odierno, intrecciando dati sulla povertà educativa e nuove diversità cercando di allontanarsi dall'ide che inclusione significhi accogliere esclusivamente i bambini con una certificazione. Infine, il settimo capitolo sintetizza la proposta innovativa di questa ricerca: la necessità di un'identità professionale 'a due facce', quella di un insegnante socio-pedagogico capace di far convergere il rigore dell'analisi dei contesti sociali con la cura profonda della relazione educativa

CAP. 1 – LA GENESI DEL MIO PENSIERO INCLUSIVO ATTRAVERSO IL DIALOGO COSTANTE TRA RIFLESSIONE PEDAGOGICA E ANALISI SOCIOLOGICA

Se il lettore ha precedentemente inteso il mio percorso personale, non dovrà stupirsi di ritrovare in questo testo, in modo piuttosto ricorrente, un'idea di inclusione permeata dai molteplici aspetti che da sempre sostengono le mie riflessioni e conoscenze nonché la mia professionalità: la riflessione sociologica, i miei primi ed attuali studi pedagogici e, di vitale importanza, l'esperienza educativa che mi permette di fare esperienza diretta sul campo. La mia idea di scuola è la stessa di Paulo Freire, «nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo» (Freire, 1970/2011, p.74); scuola quindi come luogo dove nessuno resta escluso, dove la rete tra scuola, famiglia, territorio e istituzioni diventa il motore di un processo di crescita che riguarda non solo i bambini, ma l'intera comunità. Un luogo dove ogni atto educativo è evidentemente anche un atto sociale, e ogni gesto di inclusione diventa una forma di riconoscimento delle unicità.

Quando ho iniziato ad insegnare nella scuola dell'infanzia, credevo che gestire al meglio l'inclusione dipendesse principalmente dal saper mettere in atto delle “buone strategie”: strumenti, materiali, spazi, adattamenti; poi, con il tempo, soprattutto osservando i bambini nei loro modi di essere e incontrare gli altri, ho capito invece che l'inclusione è prima di tutto un modo di pensare l'educazione. Più scrivo più si rafforza in me l'idea di quanto, all'interno della scuola, la dimensione pedagogica si intrecci profondamente a quella sociologica e di quanto insieme rappresentino per me un punto di riferimento dal quale partire; la scuola non può essere intesa come un luogo neutro perché è proprio qui invece che si gioca il senso più profondo dell'inclusione che sta nel riuscire a rompere i meccanismi che riproducono svantaggi e nel creare ambienti in cui ciascuno possa trovare una posizione che sia nello stesso tempo riconosciuta e riconoscibile. Se il lettore mi segue in questa prospettiva potrà facilmente rendersi conto che l'inclusione non è per me un “progetto”, né tantomeno una metodologia fra le altre, ma un principio che coinvolge tutti i gesti educativi e ogni decisione organizzativa che prendo nel quotidiano. Non vivo l'inclusione come una pratica aggiuntiva, piuttosto come un cambiamento di prospettiva, una visione che mi impone di ripensare profondamente il modo di stare con i bambini.

Questa diversa modalità di leggere l'inclusione, nella mia quotidianità e nella mia esperienza professionale, si è poi tradotta in forme concrete che hanno modificato il mio

modo di accogliere un bambino al mattino, di fare attenzione ai segnali non verbali dei più timidi, di prendermi cura degli spazi come “terzo educatore”, di costruire routine che siano rassicuranti; soprattutto di rivedere la collaborazione quotidiana con le colleghe di sostegno ed il dialogo con le famiglie. Ogni decisione organizzativa che prendo come l’orario, la disposizione dei materiali, la modalità di proporre un’attività, il modo di attendere i tempi di ciascuno, oggi è diventato per me un atto educativo ed insieme sociale, perché mi permette di realizzare condizioni tali per cui la scuola possa essere davvero per tutti. Ogni giorno in classe cerco di far vivere ai bambini la scuola come un posto a cui sentano di appartenere, dove ciascuno di loro possa sperimentare la cooperazione e il riconoscimento reciproco. Le pratiche di inclusione che metto in atto tutti i giorni in sezione, diventano così esperienze di cittadinanza: imparare a rispettare l’altro, a condividere le regole, a riconoscere le differenze come valore; credo, con convinzione, che questo sia il primo passo per formare cittadini consapevoli e responsabili.

Educare all’inclusione credo significhi costruire contesti in cui ogni bambino possa “stare” senza doversi nascondere, in cui le differenze non siano semplicemente tollerate, ma accolte come risorse, in cui la comunità adulta sia capace di interrogarsi, di mettersi in discussione e di rivedere le proprie pratiche e convinzioni; ecco perché porto avanti l’idea che il pensiero inclusivo nasca dall’intreccio tra pedagogia e sociologia. Anche se può sembrare che queste discipline si muovano su due piani piuttosto distanti tra loro, lavorano entrambe verso la creazione di una società più giusta e solidale: la pedagogia apre una via per comprendere come i processi di educazione e formazione si siano sviluppati nel tempo, la sociologia ci aiuta a interpretare le dinamiche delle strutture e dei contesti sociali in cui questi processi sono nati. Quando queste due prospettive interagiscono tra loro, l’inclusione diventa sia una pratica pedagogica che un progetto sociale radicato nella valorizzazione delle differenze.

Ritengo che l’inclusione sia un aspetto fondamentale da analizzare proprio perché l’educazione deve essere accessibile e aperta a tutti, senza distinzioni, perché è un processo che non riguarda solo la trasmissione di sapere, ma anche la formazione di individui consapevoli e responsabili, in grado di interagire con la società in modo costruttivo. Già nel 1996, Paulo Freire poneva l’accento sul ruolo del docente, sottolineando come «insegnare non significa solo trasmettere conoscenze, ma creare le condizioni perché gli studenti possano costruire il proprio sapere» (Freire 1996 [2004], p.23). Non possiamo quindi considerare l’educazione come qualcosa di estraneo al contesto, proprio perché ogni azione

educativa ha inevitabilmente anche un forte impatto sociale. Ed è proprio attraverso la lente socio-pedagogica che riusciamo a comprendere meglio questo aspetto, evidenziando come l'educazione sia strettamente legata alle dinamiche sociali e culturali in cui si svolge; questo la rende un processo continuo di crescita, autonomia e indipendenza che coinvolge sia l'individuo che la comunità tutta. Una riflessione sociologica sull'educazione si trova anche nel pensiero di Émile Durkheim che, già all'inizio del Novecento, affermava che «l'educazione è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale» (Durkheim, 1922 [1971], p.71). Non deve quindi risaltarci strana l'idea che l'educazione sia un fatto in primo luogo sociale, attraverso il quale è proprio la società stessa a riprodurre i suoi valori avendo contemporaneamente la possibilità di trasformarli. Nella mia pratica di insegnante ho compreso con chiarezza che senza una visione sociologica diventa più complicato decodificare le dinamiche del gruppo classe che è, a tutti gli effetti, una piccola società in divenire.

Questa visione è stata successivamente ripresa da John Dewey, per il quale la scuola è “una forma di vita comunitaria”, in cui i bambini imparano a vivere insieme cooperando (Dewey 1897 [1954], p.15). Dewey considerava l'educazione il vero fondamento della democrazia, perché ogni esperienza autenticamente educativa favorisce la partecipazione, il dialogo e il rispetto reciproco. Questa impostazione richiede che l'insegnante non sia solo un esperto di didattica, ma un profondo conoscitore delle dinamiche sociali che regolano la comunità scolastica. È in questa prospettiva che l'inclusione diventa parte integrante della democrazia educativa

Il legame profondo tra pedagogia e sociologia nasce dal fatto che entrambe interrogano i processi attraverso cui le persone costruiscono la propria identità all'interno delle comunità in cui vivono.

Negli ultimi decenni, il concetto di inclusione è cambiato profondamente, passando da una logica quasi esclusivamente assistenziale si è trasformato in una visione più ampia, che mette al centro il diritto alla partecipazione di tutti; il contributo della sociologia ci aiuta a comprendere le radici dell'esclusione e permette all'approccio pedagogico inclusivo di contrastare queste disuguaglianze non solo attraverso interventi individuali, ma attraverso un ripensamento strutturale dell'ambiente educativo, dei linguaggi e delle relazioni. Non si tratta soltanto di “inserire” chi è diverso, ma di trasformare i contesti educativi e sociali così che diventino realmente accessibili, accoglienti e democratici.

Come sostenuto da Loris Malaguzzi, fondatore del Reggio Emilia Approach, ogni bambino è portatore di “cento linguaggi”, ovvero di infinite potenzialità espressive e cognitive che la scuola ha il dovere di valorizzare e non di reprimere (Malaguzzi, 2010). La sua visione guarda al bambino come ad un soggetto di diritti, inserito in una rete di relazioni sociali (famiglia, scuola, città) e rifiuta qualsiasi categorizzazione riduttiva, fondandosi sull’idea che la diversità sia un valore, una ricchezza collettiva e non un limite. La scuola è quindi il primo laboratorio in cui si costruisce la convivenza civile, attraverso pratiche di ascolto, cooperazione e rispetto reciproco. Nella mia esperienza pratica ho osservato che riconoscere i “cento linguaggi” significa saper leggere il contesto sociale in cui il bambino vive, la pedagogia, in questo senso, assume così un importante compito sociale, come ci ricordano le Indicazioni Nazionali per il Curricolo «non si tratta solo di insegnare a tutti, ma di creare una scuola di tutti e per tutti», (MIUR, 2012, sez. *Cultura, scuola, persona*). Nella prospettiva socio-pedagogica, la scuola rappresenta una vera e propria comunità educante, un luogo di costruzione della cittadinanza e di apprendimento della convivenza democratica; è il primo spazio pubblico che il bambino incontra, un microcosmo della società in cui sperimentare l’incontro con l’altro.

Come afferma Philippe Perrenoud «educare alla diversità significa formare persone capaci di vivere in una società plurale, di affrontare il conflitto senza negare le differenze» (Perrenoud, 2003, p.112); questo chiarisce che l’inclusione non è l’annullamento delle differenze, ma la loro gestione democratica. Ritengo che un insegnante, soprattutto alla scuola dell’infanzia, debba possedere strumenti sociologici per trasformare i conflitti in un’occasione di apprendimento sociale, il suo è un ruolo davvero centrale perché la scuola è il primo contesto in cui i bambini imparano a riconoscere le emozioni, a sentire l’altro e a negoziare regole comuni. L’insegnante, in questa prospettiva, assume un vero e proprio ruolo di mediatore sociale, deve fare il possibile per accorciare le distanze tra le diverse culture i diversi linguaggi e le molteplici esperienze; la sua azione è guidata dal rispetto di tutti, poiché mira a promuovere giustizia ed equità. Come ricorda Danilo Dolci, una figura chiave dell’attivismo educativo, «ognuno cresce solo se sognato» (Dolci, 1968, p. 187), questa citazione riesce bene a sintetizzare il nucleo della mia tesi sottolineando quanto l’inclusione sia per me non una tecnica, ma un atto di fiducia nell’altro, credo infatti che il compito dell’educatore sia quello di sognare il potenziale inespresso dell’alunno, attivando, a partire dalla propria aula scolastica, un processo capace di includere tutti.

Il legame tra pedagogia e sociologia si concretizza nella quotidianità delle mie pratiche: osservare, ascoltare, accogliere, mediare, cooperare, ogni gesto educativo che pratico racchiude in sé una dimensione civica e sociale, poiché contribuisce alla costruzione del bene comune. L'inclusione non può ridursi ad una questione esclusivamente pedagogica, ma deve contenere in sé un valore civile e un principio di cittadinanza. La Costituzione italiana, all'articolo 3, riconosce il principio di uguaglianza sostanziale, affidando alla Repubblica il compito di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (Cost., art. 3), la scuola risponde a questo mandato traducendolo in pratiche educative e inclusive concrete e quotidiane. Educare all'inclusione significa educare alla cittadinanza attiva e alla responsabilità sociale, significa costruire una scuola che sia specchio e motore di una società più giusta, solidale e partecipativa, in cui ciascun bambino possa esprimere i propri “cento linguaggi” e sentirsi parte di una comunità che lo accoglie e lo valorizza.

La prospettiva sociologica, negli anni, ci ha aiutato a comprendere che l'esclusione non è solo il risultato di differenze individuali, ma spesso di meccanismi culturali e istituzionali. La pedagogia, invece, ci ha offerto gli strumenti per trasformare tali meccanismi in opportunità educative, promuovendo la partecipazione attiva e il riconoscimento reciproco. Don Lorenzo Milani scriveva con forza che «sortirne tutti insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 12). Il suo insegnamento ha trasformato il concetto di inclusione da semplice didattica a scelta socio-politica, ho così compreso, nel tempo e con la pratica, che essere un insegnante inclusivo significa rifiutare il successo individuale, ma vedere l'educazione come responsabilità condivisa, come cammino di emancipazione che coinvolge non solo gli alunni, ma anche gli insegnanti, le famiglie e la comunità.

Riflettere sul rapporto tra pedagogia e sociologia significa per me riconoscere che nessun processo educativo si realizza in un vuoto neutrale, ogni bambino entra nella scuola dell'infanzia portando con sé un mondo: una storia familiare, un capitale culturale, un bagaglio linguistico ed emotivo, un modo unico di abitare la realtà. Osservando la ricerca sociologica di Pierre Bourdieu (1970 [1992]), rileviamo che il capitale culturale, le abitudini, gli stili comunicativi e le aspettative educative che ogni bambino eredita non sono mai distribuiti in modo equo; se queste differenze di partenza non sono riconosciute dalla scuola, rischiano di trasformarsi in dannose “etichette sociali”, se la scuola non riflette criticamente

sul proprio funzionamento, rischia di riprodurre queste disuguaglianze invece che contrastarle. Se guardo alla mia azione educativa quotidiana, riconosco quanto sia essenziale comprendere che un bambino non è “svogliato” o “meno dotato”, ma che semplicemente possiede un diverso “capitale” culturale e questo mi permette di agire con strategie inclusive mirate; senza questo “fare” rischierei di premiare involontariamente solo chi possiede già le competenze necessarie, ponendo maggiore accento sulle disuguaglianze anziché imparare ad abbattere muri. In questo passaggio la pedagogia, con la sua forza trasformativa, è chiamata a diventare una sorta di “contro-società”, come suggerisce Mario Lodi, «un luogo in cui immaginare e sperimentare modi nuovi e più giusti di vivere la relazione educativa, fondati sulla libertà e sul rispetto reciproco» (Lodi, 1963 [2022]), p. 45). D’altro canto, la sociologia dell’educazione offre una lente preziosa per leggere la scuola come fenomeno collettivo, non come semplice luogo di trasmissione del sapere, ma come istituzione sociale che forma l’identità ed orienta le scelte future di vita. Questa azione non può essere neutrale perché riflette valori, norme e aspettative della società e dell’insegnante stesso collocati in quel preciso tempo e luogo; è quindi inevitabile che il concetto di inclusione intrecci la dimensione pratica con quella sociale. Don Lorenzo Milani, nella già citata “Lettera a una professoressa”, denunciava l’ingiustizia di una scuola che «premia chi ha alle spalle famiglie colte e penalizza chi parte da condizioni svantaggiate». (Milani, 1967). La pedagogia contemporanea ha raccolto questa sfida, ponendo al centro il concetto di diritto all’educazione, non come concessione, ma come fondamento della cittadinanza.

Come insegnante della scuola dell’infanzia, questo significa che non posso limitarmi a trasmettere contenuti o a “gestire” il gruppo, ma devo saper leggere i processi che attraversano il contesto classe, quelle che possono essere le sottili dinamiche di esclusione, i rapporti tra bambini, le aspettative implicite degli adulti, le forme di partecipazione consentite o negate. Il dialogo che miro a far emergere tra pedagogia e sociologia rappresenta per me il cuore del pensiero inclusivo contemporaneo, quello che infatti cerco di dimostrare è che è proprio la profonda connessione tra queste due discipline a formare un modello educativo capace di leggere la complessità sociale e di agire per trasformarla. Loris Malaguzzi sosteneva non solo che il bambino ha cento linguaggi, ma che troppo spesso «la scuola e la cultura gliene rubano novantanove» (Malaguzzi, 2010, p. 54). Questa affermazione, apparentemente poetica, è in realtà profondamente sociologica: ci ricorda che ogni ambiente educativo può ampliare o ridurre le possibilità espressive dei bambini. Una scuola che riconosce solo alcuni linguaggi (quello verbale, quello grafico, quello logico)

rischia di escludere chi comunica attraverso il corpo, il movimento, l'immaginazione, il silenzio.

Nel mio agire quotidiano non vedo dunque l'inclusione come un qualcosa da aggiungere, ma come un modo di progettare contesti in cui tutti i linguaggi siano accolti, valorizzati e intrecciati; un modo di guardare ai bambini come a soggetti competenti esattamente come in passato ci invitava a fare Montessori (1950 [1999]) quando affermava che l'adulto deve farsi «servitore dell'opera del fanciullo », non per delegare il proprio ruolo educativo, ma affinché l'infanzia possa emergere nella sua complessità e ricchezza.

CAP. 2 – LE EVOLUZIONI SOCIO-PEDAGOGICHE DI UN CAMBIAMENTO CULTURALE CHE HA TRASFORMATO LA MARGINALIZZAZIONE IN AUTENTICA INCLUSIONE

Affrontare il tema della trasformazione dalla marginalizzazione all'inclusione ritengo non debba essere letto come un inevitabile passaggio di stile, piuttosto come un passaggio riflessivo necessario, ciò è dovuto al fatto che, nella mia pratica quotidiana, vedo quanto il presente sia ancora attraversato da retaggi culturali del passato. In sezione, ogni giorno, mi trovo davanti a bambini che portano con sé storie, fragilità e differenze che non sempre trovano nella pratica un luogo in cui essere riconosciute. Capire come siamo arrivati fin qui e quali modelli educativi ci hanno preceduti, non credo debba essere inteso come un esercizio storico, ma come un atto di responsabilità professionale, è stato infatti solo ripercorrendo il cammino che ha condotto la scuola italiana dalla logica dell'esclusione alla prospettiva dell'inclusione che sono riuscita davvero a dare un senso alle mie scelte quotidiane. Leggere il presente con occhi critici mi ha portato, nel tempo, a costruire pratiche che potessero impedirmi di ripetere, magari inconsapevolmente, le stesse forme di marginalizzazione del passato. Tenendo stretto questo pensiero, diventa piuttosto evidente che la storia dell'inclusione non è utile come semplice sfondo teorico di questa tesi, ma che è il terreno su cui cerco di far poggiare la mia identità professionale e il riferimento che provo ad usare come guida delle mie azioni educative. Questo capitolo intende quindi offrire una cornice interpretativa che non è soltanto storica, ma profondamente attuale; la storia dell'inclusione ci invita a leggere criticamente il presente e a comprendere che la scuola dell'infanzia, oggi più che mai, è chiamata a essere il primo luogo in cui si impara che ogni differenza è un valore, non un limite.

2.1 Le dinamiche del paradigma dell'esclusione vissute nell'epoca della segregazione

Riflettere sull'evoluzione socio-pedagogica che ha portato dall'esclusione all'inclusione significa attraversare uno dei cambiamenti culturali più profondi dell'educazione occidentale, per secoli, infatti, la società ha identificato la diversità come “devianza”; l'infanzia che veniva considerata fragile, imperfetta o “non conforme” veniva spesso allontanata dai luoghi della vita collettiva. L'idea stessa di scuola come spazio aperto a tutti è storicamente recente proprio perché per un lunghissimo tempo l'educazione pubblica è stata riservata solo a chi possedeva le competenze e le giuste condizioni materiali. L'epoca della segregazione non è soltanto un periodo da ricordare in senso strettamente storico, ma rappresenta un'idea culturale che ancora oggi lascia tracce profonde nei modi di pensare e di organizzare la scuola. Fino alla metà del Novecento, la scuola rifletteva una visione selettiva e normalizzante della società. Le persone con disabilità o con difficoltà di apprendimento erano spesso confinate in istituti speciali o in contesti separati, lontani dal tessuto sociale. Questo approccio si basava su di una concezione medico-deficitaria del soggetto, dove la diversità era letta come mancanza, anomalia o problema da correggere. Dal punto di vista sociologico, questo periodo è caratterizzato da un bisogno più legato ad un'idea di ordine sociale che ad un reale principio di equità: la scuola serviva a selezionare, a classificare, a riprodurre le differenze sociali. Come mostrano le analisi di Bourdieu e Passeron (1927), il sistema educativo tendeva a legittimare disuguaglianze che erano già presenti nel tessuto sociale, presentandole come “naturali”. La pedagogia dominante, fortemente legata alla dimensione trasmissiva, faticava a riconoscere l'individualità dei soggetti. Come osserva de Anna (2014), la scuola selezionava, classificava e talvolta escludeva: un modello coerente con un ordine sociale rigido, in cui l'uguaglianza era più formale che reale.

In quello che un tempo era il modello della marginalizzazione, il bambino “diverso” veniva definito da ciò che non poteva fare e quasi sempre il meccanismo messo in atto era quello dell'allontanamento, della medicalizzazione o della riduzione delle opportunità educative. Questa è un'idea che affonda le radici nel concetto di normalità come standard unico, rigido, non negoziabile. Michel Foucault (1961/1963), analizzando la storia delle istituzioni, ha mostrato come la società relegasse ai margini tutte quelle categorie di persone che non rispondevano agli standard produttivi e morali dell'epoca: il folle, il povero, il malato, il disabile. La scuola, nata storicamente per “normalizzare”, non poteva che riflettere questo concetto: educare significava uniformare, adeguare, contenere. In questo modello, il

bambino fragile o con difficoltà veniva percepito come “non educabile” o “non adatto alla vita scolastica”. Le uniche risposte possibili erano due: l’istituzionalizzazione o l’esclusione. Gli istituti, le scuole speciali, le classi differenziali non nascevano da un intento di cura, ma da una volontà di separare ciò che disturbava l’ordine, la disciplina, l’ideale di normalità.

La segregazione produceva effetti terribili non solo sul piano educativo, ma soprattutto su quello dell’identità, essere separati dalla comunità significava interiorizzare la propria diversità come inadeguatezza, come impossibilità di appartenere alla comunità. Le testimonianze dell’epoca raccontano di bambini che venivano definiti “incapaci”, “ritardati”, “anormali”, senza alcun riconoscimento delle loro potenzialità, il linguaggio stesso, segnato da categorie mediche e di tipo morale, costruiva confini tra chi era “normale” e chi non lo era. Questo approccio si ritrova purtroppo ancora oggi in alcune pratiche scolastiche più comuni come, ad esempio, le valutazioni esclusivamente sommative, l’assenza di materiali differenziati, la scarsa attenzione ai ritmi di sviluppo individuali, la rigidità dei tempi e degli spazi. Il bambino era chiamato a conformarsi a un modello predeterminato, e chi non ci riusciva veniva allontanato.

Per questo, come insegnante, ritengo che avere una conoscenza critica di questa fase sia davvero essenziale, non si tratta semplicemente di un esercizio teorico, ma di un atto di consapevolezza professionale che ci aiuta a riconoscere quanto i residui di questo pensiero possano ancora essere presenti e ci permette di non cadere nella trappola di considerare la scuola inclusiva come un punto di arrivo definitivo. La segregazione non è solo un passato storico, ma una tentazione culturale sempre in agguato, soprattutto quando le risorse sono scarse, le classi complesse, le famiglie fragili, gli adulti sotto pressione. Il superamento di questa visione richiede una vigilanza costante, un impegno etico a riconoscere la dignità educativa di ogni bambino e a contrastare qualsiasi forma, anche sottile, di esclusione.

2.2 I primi segnali del cambiamento tra istanze di integrazione e nuove aperture sociali

A partire dagli anni ’60 e ’70, l’Italia, come molti altri Paesi europei, vive un periodo di intensa trasformazione sociale e culturale. I movimenti per i diritti civili, il protagonismo giovanile, le riflessioni pedagogiche di autori come Freire, Freinet e Dolci contribuiscono a un radicale ripensamento dell’educazione come strumento di emancipazione collettiva.

Il principio di uguaglianza sancito dalla Costituzione (artt. 3, 33 e 34) inizia a trovare una concreta applicazione nella scuola. La Legge 118/1971 e, soprattutto, la Legge 517/1977 rappresentano punti di svolta di portata epocale, la chiusura progressiva delle scuole speciali e l'ingresso degli alunni con disabilità nelle classi comuni segnano il passaggio da una logica di separazione a una di partecipazione; più che le norme in sé, ciò che cambia è la cultura pedagogica che le accompagna. Tuttavia, questo inserimento non modificava ancora in modo profondo la struttura della scuola: era il bambino a doversi "adattare" ad un sistema che restava invariato. L'insegnante di sostegno diventava la figura di riferimento quasi esclusiva con il rischio di creare micro-disuguaglianze all'interno del gruppo classe, ma come ci ricorda Andrea Canevaro «l'inclusione non è un atto di benevolenza, ma un principio di civiltà» (Canevaro, 2013, p. 24); lo sforzo doveva essere quello di spostare l'inclusione dal piano della sensibilità personale del docente a quello dei diritti universali.

L'integrazione diventava così un obiettivo educativo e sociale, in cui l'attenzione usciva dalla logica dal "recupero del deficit" per andare verso la valorizzazione delle potenzialità. Come ricorda Franco Frabboni (1992), «l'integrazione è un atto politico e pedagogico che interroga il senso stesso della scuola» (Frabboni, 2004, p.82) chiarendo così che l'inclusione non è un fatto isolato, ma una scelta che definisce l'identità della scuola. La sociologia dell'educazione contribuisce, in questa fase, a interpretare i cambiamenti in atto, Bronfenbrenner (1979 [1986]) parla di ecologia dello sviluppo umano, sottolineando come la crescita del bambino sia influenzata dai diversi contesti relazionali (microsistema, mesosistema, macrosistema); parallelamente Coleman (1988) introduce il concetto di capitale sociale intendendolo come risorsa relazionale per la crescita individuale e collettiva, inizia così a delinearsi una visione più sistemica e comunitaria dell'inclusione.

La fase dell'integrazione segna un passaggio fondamentale nella storia educativa italiana ed europea, è il momento in cui la società inizia a riconoscere che l'esclusione non è soltanto ingiusta, ma anche inefficace. Non è ancora l'inclusione come la intendiamo oggi, ma costituisce un importante passaggio tra due visioni del mondo radicalmente diverse: da un lato l'idea della normalizzazione e della separazione, dall'altro una nuova apertura sociale pedagogica e politica. In Italia, la svolta normativa degli anni '70 rappresenta qualcosa di unico nel panorama internazionale, la Legge 118/1971 apre le porte delle scuole comuni agli alunni con disabilità fisiche; la Legge 517/1977 abolisce le classi differenziali e istituisce con sistematicità la figura dell'insegnante di sostegno. Questi provvedimenti nascono

all'interno di un clima culturale che sostiene i diritti civili, un'idea democratica della scuola affiancata al concetto che la collettività debba farsi carico dei suoi membri più fragili.

In questa fase però, se da un lato la normativa apre, dall'altro la pratica quotidiana mostra che l'integrazione è spesso un'operazione incompleta, il bambino con difficoltà entra nella scuola comune, ma rimane ai margini della vita di classe, il suo percorso educativo resta separato, la sua presenza spesso “mediata” esclusivamente dall'insegnante di sostegno. La classe si considera “come sempre” e l'alunno con disabilità diventa un'eccezione da gestire a parte. In questo modello, l'attenzione si concentra prevalentemente sul singolo bambino, più che sul contesto, l'idea diffusa è che siano necessarie figure specialistiche — l'assistente, il terapeuta, l'insegnante di sostegno — per “compensare” i limiti del bambino, lasciando invariata la struttura didattica che, di fatto, continua a rispondere a un modello uniforme di apprendimento. È la scuola che rimane la stessa, mentre il bambino deve adeguarsi attraverso interventi mirati e spesso individualizzati.

Nonostante questi limiti, il modello integrativo rappresenta un passo avanti decisivo per due ragioni: primo, perché stabilisce il principio di prossimità: il bambino con disabilità non deve essere messo altrove, ma all'interno della comunità scolastica stessa; secondo, perché introduce la nozione di collaborazione professionale, che sarà poi la base della co-progettazione inclusiva. La presenza dell'insegnante di sostegno, pur ancora in una scarsa chiarezza del ruolo, costituisce un elemento di apertura alla differenziazione didattica e alla riflessione sulle pratiche. Dal punto di vista sociologico, questo periodo è cruciale, la scuola non si limita più a selezionare, ma inizia a porsi il problema della partecipazione. Come osserva Zygmunt Bauman (2005), una società si può definire umana e civile solo quando inizia ad interrogarsi e a farsi carico di chi resta indietro. L'inizio della transizione verso l'inclusione coincide dunque con una maggiore sensibilità verso le disuguaglianze e verso i meccanismi, spesso invisibili, che generano esclusione all'interno degli spazi educativi. Nella mia esperienza di insegnante, mi capita talvolta di riconoscere ancora oggi le tracce del modello integrativo quando si cade nella logica della delega: “questo è il bambino della maestra di sostegno”, “ci pensa lei”, “con lui lavori tu”. Queste frasi, che talvolta emergono anche inconsapevolmente, rivelano quanto sia radicata l'idea che la diversità sia un “affare di qualcuno”, e non una responsabilità condivisa dell'intera comunità educativa. L'integrazione ha il merito di aver aperto la porta, ma l'ha lasciata socchiusa, è stata una conquista essenziale, ma anche una fase di compromesso, in cui la scuola ha iniziato a cambiare senza cambiare davvero, tenere uno sguardo critico è importante perché ci aiuta a

comprendere che nessuna evoluzione pedagogica è naturale o garantita; l'inclusione non è stata un passaggio scontato, ma il risultato di un lungo processo di riflessione, lotta culturale, ricerca pedagogica e impegno professionale. È a partire da queste tensioni che si svilupperà, negli anni successivi, il senso più moderno dell'inclusione, molto più radicale e trasformativo.

2.3 Il passaggio dall'integrazione all'inclusione inteso come orizzonte di una reale trasformazione educativa

Con gli anni '90 e 2000 si assiste ad un ulteriore passaggio, l'inclusione non è più solo una questione di accesso, ma di partecipazione e appartenenza. La Legge 104/1992, la successiva Legge 170/2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento e la Direttiva MIUR 27 dicembre 2012 sui Bisogni Educativi Speciali, consolidano una visione integrale dell'alunno e riconoscono il valore della personalizzazione. In questa nuova prospettiva, la diversità non è più percepita come limite da compensare, ma come dimensione costitutiva della comunità educante. Come sottolinea Dario Ianes, «l'inclusione è un'evoluzione dell'integrazione: sposta l'attenzione dall'individuo al contesto, dal bisogno alla partecipazione» (Ianes, 2015, p. 18), questo spiega perché in questa fase ci si aspetti dall'insegnante un approccio non esclusivamente di tipo pedagogico, se l'inclusione dipende dal contesto, il docente deve possedere gli strumenti sociologici per analizzare e modificare l'ambiente classe, trasformandolo da ostacolo a risorsa per la partecipazione. Con la moderna idea di inclusione è proprio il modello di riferimento a modificarsi, non è più il bambino a doversi adattare al contesto, ma è il contesto che prova a modificarsi affinché ciascuno possa partecipare pienamente. Come sottolineano Booth e Ainscow (2002/2014) nel *Index for Inclusion*, la qualità dell'inclusione non si esaurisce nella semplice presenza fisica dell'alunno, ma nella possibilità reale di partecipare, contribuire e sentirsi parte attiva della comunità scolastica. Questo passaggio ha richiesto una revisione del concetto stesso di "bisogno educativo", non si trattava più di individuare chi "ha un bisogno speciale", ma di considerare la diversità come condizione naturale di ciascuno. Gli ostacoli non risiedono nel bambino, ma nel contesto sociale ed organizzativo, compito fondamentale dell'insegnante diventa allora quello di rimuovere tutte le barriere, siano esse fisiche, culturali o metodologiche, che impediscono a tutti la partecipazione alla vita della classe. L'insegnante, in questa prospettiva, deve adottare un approccio sistemico e relazionale, capace di leggere la

complessità dei bambini e delle loro relazioni, senza etichettarli attraverso categorie diagnostiche.

La pedagogia contemporanea promuove un'idea di scuola come ecosistema relazionale, in cui la diversità diventa opportunità di crescita. Le esperienze del Reggio Emilia Approach, delle scuole di Pizzigoni o del CEIS di Rimini testimoniano che l'inclusione non è un concetto astratto, ma una pratica quotidiana di comunità, collaborazione e rispetto che coinvolge quotidianamente migliaia di insegnanti. Dal punto di vista sociologico, questo processo rappresenta una ridefinizione chiara dei legami sociali, la scuola non è più solo luogo di istruzione, ma laboratorio di cittadinanza attiva, dove si costruiscono rapporti attraverso la cura delle relazioni. Come osserva Putnam (2000 [2004]) le comunità più coese sono quelle che sanno creare fiducia reciproca attraverso la partecipazione condivisa alimentando così quel capitale sociale che sostiene il benessere collettivo. Il passaggio dalla segregazione all'inclusione ha seguito un percorso di crescita collettiva, in cui il cambiamento normativo ha agito da spinta, ma il cui vero motore è stato sicuramente il cambiamento culturale che si è tradotto nel passaggio da una società che esclude ad una società che ha imparato a riconoscere ed apprezzare la diversità.

La prospettiva socio-pedagogica permette di leggere questo processo come una conquista di civiltà e di responsabilità, ogni passo compiuto nella direzione dell'inclusione ha ridefinito non solo la scuola, ma l'intero tessuto sociale, aprendo la strada a una nuova idea di cittadinanza, basata sullo scambio reciproco e sulla cura dell'altro. Come affermava don Milani, «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (Milani, 1967, p.59). L'inclusione, nella sua essenza più profonda, è proprio questo, riconoscere le disuguaglianze per superarle insieme, attraverso l'educazione e la comunità, anche se, ciò che deve emergere forte, è che il percorso verso l'inclusione non si è affatto concluso, esso continua ad evolvere nella quotidianità delle pratiche educative, nelle sfide delle classi eterogenee e nei processi di formazione degli insegnanti. L'inclusione non può essere imposta per decreto, ma richiede una cultura professionale nuova, basata sull'osservazione, la flessibilità e le responsabilità condivise.

Come sottolinea Pavone, l'inclusione è “un dispositivo di cambiamento sistemico, che interpella la scuola, la famiglia, le istituzioni e la società nel suo complesso” (Pavone, 2014, p.32). Da una prospettiva sociale e pedagogica, l'inclusione si configura come un processo costruito in sinergia, in cui l'individuo e il gruppo crescono insieme, attraverso

relazioni significative e spazi educativi pensati per tutti. L'approccio contemporaneo, sostenuto anche dalle ricerche di INDIRE, valorizza l'ambiente di apprendimento come luogo di partecipazione attiva, creatività e autonomia (INDIRE, 2016). Si tratta di un'evoluzione coerente con le visioni di Dewey (1916 [1992]) e Montessori (1909 [2000]), per i quali la libertà e la cooperazione erano i cardini di un'educazione democratica. Il passaggio dall'integrazione all'inclusione rappresenta uno dei cambiamenti concettuali più profondi nella storia dell'educazione contemporanea, non si tratta semplicemente di un'evoluzione terminologica o di una riformulazione normativa, ma di una trasformazione radicale che riguarda il modo stesso di intendere la scuola, il ruolo degli insegnanti e il significato di "educare insieme", in questa fase l'inclusione rompe definitivamente con l'idea che la diversità sia un'eccezione da gestire. Tornando al testo *Index for Inclusion* di Booth e Ainscow (2002/2014), possiamo rimarcare che l'inclusione è un processo e non uno stato, un percorso continuo che chiama la comunità scolastica a interrogarsi costantemente sulle barriere che limitano la partecipazione e l'apprendimento, siano esse fisiche, culturali, relazionali od organizzative. L'approccio inclusivo supera così l'integrazione, che, pur avendo segnato una svolta importante, restava ancora centrata sul singolo bambino e sulle sue difficoltà, l'inclusione, al contrario, sposta l'attenzione dal deficit alla relazione educativa, dal problema individuale al potenziale di tutti e dalla risposta specialistica a quella scolastica. Ciò che cambia radicalmente è il modo di vedere la diversità, il problema non è più il bambino che "non si adatta", ma il sistema che non è sufficientemente flessibile. Come sottolinea Dario Ianes, «l'inclusione è la capacità di adattare l'ambiente, le metodologie, le aspettative, non il bambino» (Ianes, 2005, p.21). Si tratta di un capovolgimento culturale profondo, che investe l'intera organizzazione scolastica.

Questo cambiamento chiama in causa una concezione di scuola come luogo capace di correggere — e non riprodurre — le disuguaglianze, secondo questa visione, l'insegnante non è un semplice esecutore di programmi, ma un professionista riflessivo, in grado di leggere i bisogni emergenti, adattare e riprogettare continuamente il proprio intervento, costruire alleanze educative con le famiglie, collaborare con le colleghe, coordinarsi con la rete territoriale. L'inclusione oggi richiede necessariamente un nuovo modo di concepire il gruppo classe, non come un'entità omogenea, ma come una comunità plurale, in cui ciascun bambino è portatore di un'identità unica e di un modo diverso di stare; la diversità, anziché essere un ostacolo, diventa occasione di arricchimento reciproco. Come affermava Malaguzzi (2010), «la diversità è il motore del gruppo» e un gruppo che accoglie e valorizza

le differenze è più ricco, più creativo, più capace di cooperazione. Nella scuola dell'infanzia, questo pensiero trova un terreno fertile proprio perché qui il gioco, l'esplorazione, la corporeità, la relazione sono tutti strumenti molto utilizzati per costruire appartenenza, che richiedono, da parte dell'insegnante, competenze specifiche. Penso con convinzione che il vero cuore del pensiero inclusivo risieda oggi nella partecipazione, non basta che il bambino sia presente, deve essere parte del gruppo classe, deve avere un ruolo significativo sentendosi riconosciuto e capace. La partecipazione però non si improvvisa, ma si costruisce all'interno di un clima emotivo positivo, nella qualità delle interazioni, nella cura con cui l'insegnante facilita i legami, sostiene le autonomie, media i conflitti e valorizza i punti di forza di ciascuno. Dal punto di vista sociologico, l'inclusione invita a superare una visione binaria della diversità (normale/anormale, capace/non capace) per orientarsi verso una logica di complessità. La scuola è parte di una società plurale, attraversata da differenze linguistiche, culturali, valoriali, che non possono essere affrontate solo con strumenti compensativi, serve un lavoro collettivo, un patto educativo che coinvolga famiglie, insegnanti, dirigenti, servizi territoriali, comunità.

L'inclusione è quindi un impegno sociale, oltre che pedagogico, significa assumersi la responsabilità di costruire contesti in cui tutti possano trovare posto e non solo di "adattare" spazio per i più fragili; è un processo che richiede coraggio, perché obbliga a rimettere in discussione pratiche radicate nel tempo, convinzioni implicite e organizzazioni rigide. Come insegnante della scuola dell'infanzia, nelle mie azioni quotidiane, questo cambiamento di paradigma non è un concetto astratto, ma una responsabilità concreta, che prende forma in ciò che faccio e in ciò che scelgo di non fare; nel mio lavoro quotidiano, vedo ogni giorno come l'inclusione sia un processo vivo, fragile e complesso che richiede presenza, ascolto, capacità di osservazione, ma anche tanta consapevolezza; lo sguardo dell'insegnante, va usato con la massima attenzione perché può diventare un potente strumento di emancipazione o, al contrario, un meccanismo di esclusione. Ciò che ho imparato nel tempo è che l'inclusione, nella scuola dell'infanzia - dove il corpo, il gioco e la relazione sono linguaggi primari - non si costruisce con un unico gesto, ma attraverso la cura quotidiana perché ogni dettaglio assume un valore educativo fondamentale.

L'inclusione, dunque, non è una meta raggiunta una volta per tutte, ma un processo in continua evoluzione. È un impegno etico e professionale che interroga la nostra idea di infanzia, il nostro ruolo, le nostre pratiche quotidiane. Ed è soprattutto un atto di fiducia: fiducia nella possibilità di ogni bambino di crescere, imparare, partecipare; fiducia nel potere

della comunità educativa di costruire contesti capaci di accogliere la pluralità dei modi di essere e di apprendere.

È esattamente con questo spirito che ho voluto stendere il presente capitolo, così che facesse da ponte teorico per andare poi a sostenere tutta la parte operativa di questa tesi che andrà sviluppandosi nei capitoli successivi, con l'obiettivo di poter meglio far comprendere l'idea secondo la quale ogni ambiente, ogni routine, ogni proposta didattica, ogni relazione fra adulti e bambini possa essere pensata e organizzata in chiave inclusiva. È da questa consapevolezza che nasce la mia pratica educativa quotidiana, che poi approfondirò successivamente.

CAP 3 - LE RADICI DEL MIO PENSIERO EDUCATIVO TRA LIBERTA' E GIUSTIZIA SOCIALE

Prima di passare al cuore di questo elaborato è necessario un ulteriore passaggio, un momento che permetta a chi legge di inquadrare con chiarezza che il percorso di ogni insegnante è unico e personale; ciascun insegnante porta con sé un patrimonio di letture, incontri, riflessioni che, nel tempo, si sedimentano fino a formare un suo pensiero originale. Il mio modo di intendere la scuola, l'inclusione e la relazione educativa, nasce proprio da un intreccio di esperienze e pensieri, da una vasta bibliografia di autori che mi hanno insegnato a leggere la realtà con profondità, a coltivare il dubbio, a credere nella trasformazione possibile. La mia formazione è il risultato di un dialogo costante tra pedagogia e sociologia, tra la scuola vissuta e la scuola pensata. In questo dialogo si sono inserite le voci di importanti maestri che hanno segnato il mio percorso di studi e di crescita, ciascuno con un contributo che continuo a ritrovare nella mia pratica quotidiana. Il filo che li unisce è l'idea che la scuola debba essere un luogo di benessere, di cambiamento e di appartenenza, dove si imparano le basi del buon vivere comune, del rispetto, dell'empatia e dell'intelligenza emotiva.

Tutti questi autori, diversi per epoca e linguaggio, nel mio specifico caso convergono in un'unica visione ovvero quella di scuola come luogo di cambiamento e di comunità, come laboratorio di democrazia, come spazio in cui si impara non solo a sapere, ma a essere e a convivere. In ciascuno di loro ho trovato un frammento della mia identità professionale e mi accompagnano ogni giorno, quando entro in sezione e preparo ambienti, materiali, relazioni;

mi ricordano che insegnare è un atto di fiducia nel futuro e che ogni bambino che cresce in un contesto di rispetto, empatia e intelligenza emotiva è un cittadino che saprà rendere il mondo un posto migliore. Le radici del mio pensiero educativo affondano in un terreno complesso e stratificato, fatto di incontri, letture, pratiche quotidiane e riflessioni poi maturate direttamente in sezione, non si tratta di un insieme statico di teorie, ma di un dialogo vivo tra autori, idee e visioni che nel tempo hanno trovato un modo di convivere dentro la mia identità professionale. I pedagogisti che hanno segnato la storia dell'educazione mi hanno offerto non solo un modello teorico, ma un invito a guardare la scuola con occhi diversi, più aperti, capaci di vedere ciò che è possibile anche quando può apparire fragile o incompleto. Durante il mio percorso di insegnante e ricercatrice ho imparato che queste radici non sono mai definitive, ma crescono, si intrecciano, si trasformano grazie all'esperienza diretta con i bambini ed il confronto costante con i colleghi.

Certamente, tutti i maestri, con le loro idee e le loro parole, hanno contribuito a costruire il mio "fare" professionale, ma è nel mio agire quotidiano, nell'incontro di ogni giorno con i bambini, che queste idee prendono forma. Il mio modo di essere in classe non si alimenta solo delle teorie studiate negli anni di formazione, ma si nutre di azioni concrete, vissute e sperimentate giorno dopo giorno; è il risultato di un percorso che continua a trasformarsi e che trova il suo senso profondo nella pratica quotidiana. In questa prospettiva, ogni mia scelta pedagogica diventa un atto di coerenza verso un'idea inclusiva di scuola, una scuola che non vuole selezionare, ma accompagnare, che si rifiuta di giudicare, che sa ascoltare, che non pone limiti e sa aprire nuove possibilità.

3.1 Il riconoscimento dell'infanzia come spazio di libertà e terreno di infinite potenzialità

Il mio modo di guardare i bambini nasce senza ombra di dubbio da una profonda fiducia nelle loro potenzialità, Rousseau (1792 [2003]) mi ha insegnato che educare significa rispettare i tempi della natura e che solo chi si sente libero può desiderare di conoscere. Maria Montessori (1909/2000) mi ha poi mostrato che la libertà autentica nasce dall'ordine e dalla fiducia, che ogni ambiente ben curato è una dichiarazione di rispetto verso il bambino e verso la sua autonomia. Loris Malaguzzi (2010) ha infine amplificato questa visione, restituendo all'infanzia i suoi "cento linguaggi", la sua capacità creativa e comunicativa, il suo diritto alla gioia. Da questi studiosi ho imparato che la libertà non è un'assenza di regole, ma uno

spazio educativo costruito con cura, dove il bambino può esprimersi e scoprire sé stesso, ogni volta che lascio spazio all'esplorazione spontanea, al gioco, al piacere di fare, sento di mettere in pratica la loro lezione più grande: l'educazione non forma dall'esterno, ma fa fiorire ciò che è già dentro ciascun bambino. L'infanzia, nella storia del pensiero pedagogico, è stata spesso guardata attraverso lo sguardo degli adulti, un'età "da riempire", da guidare, da modellare; questi autori hanno invece capovolto questa visione mettendo il bambino al centro come soggetto completo, portatore di potenzialità e non semplicemente come "adulto in divenire".

Ogni volta che leggo ciò che ci ha lasciato Rousseau in eredità mi ricordo che l'infanzia è un tempo dell'essere, non del diventare, quando sono in classe ritrovo questa intuizione ogni volta che un bambino sceglie liberamente come e con chi giocare, quanto tempo dedicare ad un'attività, come affrontare un piccolo conflitto; la libertà, se sostenuta da uno sguardo attento, diventa la spinta per una crescita davvero autentica. Questa libertà si traduce in una responsabilità dell'insegnante che si manifesta attraverso la capacità di preparare al meglio l'ambiente: ogni oggetto, ogni dettaglio, ogni spazio pensato per stimolare autonomia e competenza; quando organizzo gli spazi e preparo materiali diversificati, non sto solo "allestendo una sezione" ma sto permettendo a ciascun bambino di costruire il proprio percorso, secondo ritmi e modalità personali. L'autonomia non è un privilegio, ma un atto inclusivo. L'idea che ai bambini debba essere lasciato spazio e modo per poter esprimere tutti i loro linguaggi sostiene quotidianamente le mie scelte didattiche: quando offro materiali diversificati, quando valorizzo il gioco simbolico, quando accolgo la comunicazione non verbale, sto affermando che ogni linguaggio ha diritto di essere ascoltato e accolto.

Seguendo questa prospettiva, l'infanzia non risulta un'età fragile da proteggere, ma una risorsa da ascoltare e l'inclusione non un progetto da organizzare "per" alcuni bambini, ma un modo di guardare tutti, riconoscendo che ogni bambino porta con sé un mondo di possibilità uniche, che l'adulto ha la responsabilità di custodire e far emergere.

3.2 L'esperienza scolastica intesa come laboratorio di vita democratica

Célestin Freinet (1964/1994) e John Dewey (1916 [1992]) hanno dato corpo alla mia idea di scuola come luogo di esperienza e partecipazione e hanno contribuito a consolidare in me l'idea che l'apprendimento nasce dal fare, dal costruire insieme, dal legame tra scuola e vita reale, rafforzando la prospettiva che la scuola è il cuore della democrazia vissuta, il luogo dove si apprendono cooperazione, pensiero critico e spirito comunitario. Grazie a loro ho avuto modo di riflettere sul fatto che la didattica non possa essere ridotta a sola trasmissione di saperi, ma che sia fatta di esperienza condivisa e riflessiva, dove la mente e le mani lavorano insieme e dove ogni bambino partecipa come cittadino attivo. Quando progetto attività di gruppo, quando accompagno i bambini in un circle time, quando li aiuto a scegliere e creare, sento di mettere in atto il pensiero di questi studiosi ovvero quello di una scuola che non riproduce la vita, ma la prepara nella sua forma migliore.

Freinet e Dewey, pur provenendo da contesti diversi, condividono una visione rivoluzionaria, l'idea che la scuola non sia un luogo di istruzione, ma un laboratorio di vita sociale, la cooperazione non si insegna, ma si vive quotidianamente nelle attività di sezione. Quando organizzo qualcosa in piccolo gruppo, quando invito i bambini a prendere decisioni comuni o a condividere strumenti e materiali, sto creando un contesto in cui ciascuno di loro può sperimentare sé stesso come membro attivo della comunità; questo è un atto davvero inclusivo perché in questo modo il gruppo non appartiene solo ai più competenti, ma a tutti. La scuola è una piccola comunità in cui poter mettere in atto reali momenti di democrazia, un luogo in cui il pensiero cresce attraverso l'esperienza e la relazione, "Learning by doing" non è solo un principio metodologico, ma una dichiarazione politica che sostiene con convinzione che i bambini apprendono collaborando, negoziando e sperimentando. Quando nella mia sezione osservo un gruppo di bambini discutere sul modo migliore per costruire una torre o per risolvere un conflitto, vedo accadere esprimersi a pieno il concetto secondo cui la democrazia non è un'idea astratta, ma una forma concreta di convivenza.

In questa cornice, l'inclusione prende posto come possibilità di partecipazione per tutti, non c'è democrazia dove alcuni sono spettatori e altri protagonisti; il mio ruolo di insegnante è quello di garantire che ogni bambino possa contribuire alla costruzione del gruppo classe con i suoi linguaggi e le sue modalità di espressione, tanto uniche quanto speciali. La scuola dell'infanzia è, dunque, il primo luogo in cui i bambini sperimentano cosa

significchi appartenere, sentirsi parte, avere una voce, vedere i propri gesti riconosciuti. Questo è il cuore dell'inclusione e della cittadinanza.

3.3 La dimensione etica e sociale dell'agire educativo come atto di giustizia

Il mio impegno educativo si è arricchito anche grazie al pensiero di chi ha visto nella scuola un atto di liberazione e giustizia. Da Paulo Freire (1970/2011) ho raccolto l'idea che educare significa sviluppare coscienza critica, dare parola a chi non l'ha mai avuta, trasformare la realtà attraverso il dialogo. Poi, con Don Lorenzo Milani (1967) ho reso questa idea concreta e radicale, ricordandomi che la parola è un diritto e che ogni scelta didattica può essere un gesto di equità o di esclusione. Dario Ianes (2005), con la sua pedagogia dell'inclusione contemporanea, mi ha poi permesso di tradurre questo impegno in una pratica quotidiana fatta di accoglienza, competenza e responsabilità etica. La loro pedagogia critica mi accompagna ogni giorno nel modo in cui mi pongo davanti ai bambini e alle loro storie, da loro ho potuto comprendere che l'inclusione non è un favore, ma un atto di giustizia sociale; non un metodo, ma una postura interiore. Ogni volta che costruisco ambienti accoglienti, che ascolto le differenze, che valorizzo le voci dei bambini, sento di proseguire per questo cammino fatto di passione ed emancipazione.

Non esiste un'educazione che possa essere "per tutti" ogni gesto, ogni parola, ogni decisione che prendo so che va calibrata e misurata per ciascuno dei miei alunni; quando scelgo di ascoltare un bambino invece di correggerlo subito, quando valorizzo un suo tentativo anche se impreciso, quando trasformo un errore in un'opportunità di dialogo, sento che sto compiendo un atto sociale nel senso più alto, nel senso che sto scegliendo una scuola che libera e non schiaccia pensieri ed idee. L'"I care" di Don Milani, il motto scritto sulla parete della sua scuola di Barbiana, si aggiunge nel mio fare professionale attraverso una componente etica molto forte, si tratta dell'idea che avere cura non significa proteggere in modo paternalistico, ma assumersi la responsabilità dell'altro; nella mia pratica quotidiana, questa responsabilità si traduce nel creare condizioni reali di uguaglianza che non vuol significare "uguale per tutti", ma "giusto per ciascuno". Martha Nussbaum (2006/2007), con la sua teoria delle capabilities, offre una chiave di lettura potente «l'uguaglianza non significa trattare tutti allo stesso modo, ma garantire a ciascuno la possibilità concreta di sviluppare le proprie capacità e di vivere una vita degna di essere vissuta». La mia idea di

inclusione è quella di qualcosa che non si lega ad una questione di categorie, ma di contesti, perché un bambino diventa fragile quando è il contesto a non essere sufficientemente flessibile; questo significa che l'inclusione non è una somma di interventi individuali, ma una trasformazione strutturale, culturale e organizzativa. Quando ripenso all'allestimento della sezione, alle routine, alla gestione dei tempi, alle modalità di partecipazione, so che sto mettendo in pratica questa visione: educare come scelta di giustizia, di equità, di riconoscimento reciproco.

3.4 La funzione della scuola come spazio privilegiato di trasformazione individuale e collettiva

Gli anni di formazione sociologica hanno contribuito ad allargare la mia visione di scuola portandola oltre l'idea di un luogo esclusivamente educativo, ma imparando a pensarla come un'istituzione sociale capace di riprodurre o trasformare la società; è attraverso gli scritti di Durkheim (1922 [1971]) che ho compreso la funzione integrativa dell'educazione, la sua capacità di trasmettere coesione e valori condivisi; secondo Durkheim la scuola non è un'istituzione privata, ma un luogo in cui si forma il carattere sociale dei futuri cittadini.

Da Bourdieu e Passeron (1970 [1972]) ho invece imparato a riconoscere e contrastare le disuguaglianze che la scuola può inconsapevolmente perpetuare perché ci mostrano come la scuola, se non riflette criticamente sui propri dispositivi, rischia di riprodurre le disuguaglianze invece di contrastarle, dobbiamo sforzarci ogni giorno affinché la scuola possa essere un posto ricco di opportunità in cui non si rischi, anche involontariamente, di etichettare secondo standard comuni. Questo mi spinge ogni giorno a costruire pratiche didattiche inclusive, a promuovere l'equità, a riconoscere i condizionamenti sociali senza esserne prigioniera; in questa prospettiva l'inclusione è per me anche un atto di resistenza e di speranza, un modo per rendere la scuola un laboratorio di giustizia e di cambiamento sociale. Come insegnante dell'infanzia, avverto fortemente il peso di questa responsabilità, ogni mia scelta educativa produce effetti sul modo in cui i bambini si percepiscono e percepiscono gli altri.

Nella mia esperienza, vedo come le aspettative degli adulti possono influenzare i percorsi dei bambini: chi è considerato "competente", chi "immaturo", chi "agitato", chi "silenzioso". L'inclusione però richiede di sospendere il giudizio e adottare uno sguardo sociologico,

chiede di domandarsi da dove venga quella fragilità, quali condizioni la mantengono e quali opportunità un adulto può creare. La scuola dell'infanzia può essere un potente luogo di trasformazione perché è proprio qui che si costruiscono le prime forme di riconoscimento, appartenenza e partecipazione; perché è il primo spazio in cui si apprende che la diversità è normale e serve per arricchire la vita comune.

3.5 L'eredità di Margherita Zoebeli e la sua visione della scuola come comunità solidale

Ci sono incontri che lasciano un segno profondo, che arrivano in momenti precisi del percorso formativo e aprono nuove prospettive di senso. Ho scelto di dedicare un capitolo autonomo a Margherita Zoebeli perché il suo pensiero rappresenta la chiave di volta del mio percorso di ricerca e di riflessione (Zoebeli, in *Percorsi di pedagogia al femminile*, 2014). A differenza degli altri autori che costituiscono le radici della mia formazione, l'incontro con Zoebeli è avvenuto in un momento più maturo del mio cammino accademico e professionale, proprio durante gli studi di questo corso di laurea in Scienze Pedagogiche, grazie alla docente che oggi mi accompagna nella stesura di questa tesi. La scoperta della sua figura ha avuto per me un significato profondo, è stato come ritrovare un tassello mancante del mio modo di intendere la scuola e l'educazione, un punto d'incontro tra le dimensioni pedagogiche e sociologiche del mio pensiero.

Zoebeli rappresenta per me la perfetta sintesi tra educazione e costruzione di comunità, tra teoria e prassi, tra il pensare e l'agire educativo. Psicologa e pedagogista svizzera (1912–1993), fu una figura pionieristica dell'educazione italiana del dopoguerra. Nel 1945, all'indomani della guerra, fondò a Rimini la Scuola del Villaggio, un'esperienza straordinaria di ricostruzione educativa e civile rivolta a bambini orfani, sfollati o provenienti da famiglie in difficoltà. Il Villaggio non era solo una scuola, ma una comunità viva, dove istruzione, lavoro, arte, cooperazione e solidarietà si intrecciavano ogni giorno. Era convinta che l'educazione non potesse essere separata dalla vita e che la scuola dovesse diventare il luogo in cui si imparano le basi del vivere democratico, dove ogni bambino possa sentirsi riconosciuto, utile e parte attiva di un progetto collettivo. In quella scuola si respirava una profonda attenzione all'inclusione, intesa come accoglienza autentica delle diversità, valorizzazione delle potenzialità individuali e costruzione di relazioni solidali. Questa visione inclusiva, incarnata nella sua esperienza educativa, è diventata per me uno spunto

decisivo per la stesura di questa tesi, orientando la mia riflessione sulla scuola come spazio di giustizia e partecipazione.

Nella sua prospettiva ritrovo con forza il mio stesso modo di intendere la scuola ovvero come un luogo di cittadinanza e di crescita personale e sociale, non solo di trasmissione di saperi. Come sociologa e pedagoga, riconosco in Zoebeli un modello che unisce l'attenzione all'individuo con la costruzione del bene comune. Ogni volta che in sezione promuovo il lavoro di gruppo, la collaborazione, la cura dell'ambiente o l'accoglienza reciproca, sento di agire nella sua stessa direzione: quella di una pedagogia della comunità, dove educare significa costruire legami e promuovere appartenenza. Ciò che più mi colpisce del pensiero di Zoebeli è la sua convinzione che l'educazione possa e debba essere motore di cambiamento sociale. Nella Scuola del Villaggio, ogni attività – dal lavoro manuale all'arte, dal teatro all'orto – aveva una funzione educativa e comunitaria, serviva a ricostruire legami, a ridare fiducia, a insegnare la dignità del fare insieme. Zoebeli non separava mai la dimensione cognitiva da quella affettiva e sociale. In questo mi sento profondamente vicina a lei, anch'io credo che non ci sia apprendimento senza relazione, e che il primo compito dell'insegnante sia quello di generare benessere, sicurezza e appartenenza.

Il suo modello, così attuale anche oggi, si fondava su una visione sistemica dell'educazione che vede la scuola come nodo in una rete che comprende famiglie, quartiere, istituzioni e volontari. Un microcosmo che anticipava la moderna idea di scuola aperta al territorio, inclusiva, dialogica e partecipativa. In questa prospettiva ritrovo la mia convinzione che l'inclusione non si esaurisca nel singolo bambino, ma riguardi l'intero tessuto relazionale e sociale in cui la scuola è immersa.

Un altro aspetto centrale del suo pensiero è la pedagogia dell'ambiente, inteso non come semplice contesto fisico, ma come ecosistema educativo e umano; gli spazi del Villaggio erano costruiti a misura di bambino: aperti, accoglienti, immersi nella natura, pensati per favorire autonomia, responsabilità e cooperazione. Ogni dettaglio – dai laboratori alle aule, dai cortili agli spazi comuni – aveva valore educativo. In questo riconosco il mio impegno quotidiano nel progettare ambienti inclusivi, dove materiali, routine e relazioni sostengono la crescita di tutti. Zoebeli mi ha ricordato che educare è prendersi cura degli spazi tanto quanto delle persone, perché l'ambiente educa silenziosamente, con i suoi ritmi e le sue possibilità.

Scoprire Margherita Zoebeli durante il mio percorso universitario è stato un atto di rinnovamento professionale e personale, mi ha ricordato quanto sia importante continuare a studiare, a cercare, a mettersi in discussione. Ogni nuovo autore incontrato, ogni visione pedagogica riscoperta, aggiunge profondità allo sguardo e rafforza il senso del proprio agire educativo, l'incontro con Zoebeli mi ha ricordato che la formazione non finisce mai, che ogni insegnante deve restare ricercatore di senso, sempre aperto all'apprendimento, al confronto e alla trasformazione. La sua eredità, oggi più che mai, parla di scuola come fucina di cittadinanza, laboratorio di democrazia e officina di umanità. In lei riconosco la mia stessa fiducia nel potere dell'educazione come strumento di emancipazione e di costruzione del bene comune. Per questo, pur essendo una scoperta recente, Margherita Zoebeli è diventata per me una guida che sicuramente accompagnerà la mia riflessione e la mia pratica futura, ricordandomi ogni giorno che insegnare significa costruire futuro insieme agli altri.

Zoebeli immaginava una scuola come comunità in cui ciascuno trova un posto possibile, questa visione è estremamente attuale e vedo la scuola dell'infanzia come il primo luogo in cui il bambino incontra la società, la prima comunità in cui può sperimentare il concetto di solidarietà. Quando lavoro per costruire legami significativi, quando favorisco interazioni cooperative, quando coinvolgo le famiglie con rispetto, sto costruendo quella comunità di cui parlava Zoebeli, un luogo in cui ci si sente visti, ascoltati, accolti. La scuola come comunità solidale non è un'utopia, ma un impegno quotidiano che richiede ascolto, tempo e cura reciproca, è in questa direzione che si radica la mia idea di inclusione: non un servizio, ma un legame sociale.

CAP 4 - IL PASSAGGIO DALLA SCUOLA COME SPAZIO DI RICERCA ALLA MIA PRATICA QUOTIDIANA COME RICERCA-AZIONE

Dopo aver ricostruito il quadro teorico che in questi anni ha contribuito a formare il mio pensiero educativo, desidero ora spostare il focus sulla pratica quotidiana, non per limitarmi a dimostrare come applico i modelli di cui ho trattato, ma per raccontare come quelle idee prendono forma concreta nella vita della mia sezione, nelle decisioni che prendo ogni giorno, a partire da ciò che osservo e da ciò che non sempre funziona come avevo immaginato. La precedente formazione sociologica mi ha aiutata a riconoscere che le pratiche educative non si esauriscono nel tempo dell'attività didattica, ma producono effetti che riguardano il modo

in cui i bambini imparano a stare insieme, a prendere parola, a sentirsi parte di un gruppo, tutti aspetti che contribuiranno a formarli in modo completo come adulti di domani. Per questo motivo non vivo mai le mie scelte metodologiche ed organizzative come qualcosa di fisso ed immutabile soprattutto perché decidere come ad esempio strutturare un'attività, organizzare uno spazio o gestire un conflitto significa anche contribuire, nel piccolo, alla costruzione di un'esperienza di partecipazione, di riconoscimento e di appartenenza che sono sempre e necessariamente legati a “quel” gruppo classe ed a “quello” specifico momento. Quando progetto, non penso semplicemente alle attività da proporre, ma mi interrogo su che tipo di esperienza sociale sto offrendo ai bambini che ho di fronte in quel momento, mi chiedo se ciò che sto facendo permette a tutti di trovare un posto, di sentirsi competenti, di incidere sul gruppo; in questo senso, programmare non è per me una sequenza di attività, ma un lavoro di preparazione educativa che mira ad immaginare che tipo di cittadinanza, che tipo di relazione con l'altro, che tipo di idea di comunità sto contribuendo a costruire.

Nella mia pratica quotidiana vivo la diversità non come un'emergenza da gestire o un problema da risolvere, ma come una condizione normale della vita di sezione. Le differenze cognitive, linguistiche, culturali, emotive o corporee non penso mai arrivino “dopo”, ma credo siano il punto di partenza da cui pensare tutto il mio lavoro educativo. Questo significa progettare situazioni che non ipotizzino per tutti di fare la stessa cosa nello stesso modo, ma che permettano contributi differenti, ruoli diversi, tempi non uguali, ecco perché in classe mi adopero talvolta per favorire attività che richiedono una collaborazione reale tra i bambini, in cui nessuno può portare a termine il compito se lo fa da solo. Questo non perché semplicemente “collaborare è giusto”, ma perché è principalmente dentro queste dinamiche che emergono le competenze sociali, le difficoltà relazionali, le possibilità di mediazione; è osservando come i bambini si distribuiscono i ruoli, chi prende parola, chi resta in disparte, chi sostiene e chi fatica che raccolgo informazioni preziose che andranno poi ad orientare e sostenere le mie scelte successive. Allo stesso modo cerco di ritagliare momenti in cui il gruppo può fermarsi a riflettere su ciò che è successo durante la giornata, cosa ha funzionato e cosa invece è stato più difficile, ma soprattutto come ci siamo sentiti; non si tratta di semplici esercizi di riflessione, ma di veri e propri spazi di confronto il cui l'obiettivo è che i bambini imparino gradualmente a dare un senso all'esperienza condivisa, è proprio in questi momenti che vedo nascere le prime forme di pensiero critico e di responsabilità verso il gruppo. La scuola ha l'importante ruolo di offrire opportunità alternative a quelle che possono essere le prime forme di marginalità sociale che i bambini

affrontano e la mia pratica educativa cerca di costruire spazi che producano relazioni fatte di fiducia, norme sociali, capacità di sforzo condiviso, tutte modalità che hanno lo scopo di sostenere i bambini anche oltre la dimensione scolastica. Per questo, appena mi è possibile, cerco anche di programmare attività che coinvolgano il territorio (uscite, progetti con associazioni locali, partecipazione a iniziative civiche), perché favorisco forme di apprendimento situato e promuovo momenti di ascolto e partecipazione che legano la vita scolastica alla comunità.

Quando progetto un'unità didattica, non considero solo gli obiettivi disciplinari immediati ma provo ad interrogarmi sulle implicazioni sociali delle scelte che sto facendo. Riassumendo i concetti sin qui esposti con qualche esempio specifico inerente la mia prassi quotidiana, potrò certamente chiarire meglio come credo la pratica didattica possa essere una formazione civica implicita ed operativa:

- cerco sempre di scegliere attività cooperative strutturate, in cui i bambini abbiano ruoli diversi e interdipendenti, perché è proprio nel lavorare insieme che si apprendono il rispetto delle regole comuni, l'ascolto e la responsabilità reciproca;
- prevedo momenti in cui il gruppo possa fermarsi a riflettere su ciò che è accaduto, su cosa ha funzionato e su cosa è stato difficile, aiutando i bambini a dare senso all'esperienza e a confrontare i propri punti di vista;
- metto in atto modalità di osservazione e valutazione che valorizzino i percorsi individuali, le strategie messe in atto e la capacità di stare nella relazione, evitando di ridurre l'apprendimento a una prestazione uniforme;
- offro occasioni in cui i bambini possano partecipare attivamente alla vita della scuola, prendere decisioni, confrontarsi con gli adulti e con le famiglie, sperimentando in modo concreto cosa significa far parte di una comunità.

Già in un passaggio precedente ho sottolineato come questo continuo "sperimentare" faccia parte del mio modo di essere insegnante, ogni giorno osservo, registro e rifletto sulle dinamiche sociali e didattiche che emergono in classe. Faccio il possibile perché questo atteggiamento si avvicini alla metodologia della ricerca-azione, così come descritta da Lewin (1946/1980), lavorando attraverso un ciclo continuo di pianificazione che sia sempre orientato al miglioramento delle pratiche. Considero la mia pratica educativa come un processo di ricerca continua, un movimento circolare che intreccia osservazione,

documentazione, riflessione e riprogettazione. La scuola dell'infanzia, per sua natura fluida e relazionale, è un contesto privilegiato per questo tipo di approccio, nulla è mai “fisso”, tutto è in trasformazione e l'insegnante è chiamata a leggere i segnali, a cogliere i bisogni che emergono dal gruppo e a rivedere le proprie azioni alla luce dei comportamenti dei bambini.

La ricerca-azione, nella prospettiva di Lewin, non è un metodo riservato agli accademici, ma uno strumento reale nelle mani degli insegnanti; fare propria questa attitudine significa pensare in modo scientifico a ciò che accade quotidianamente, non dare nulla per scontato, interrogare le pratiche, analizzare ciò che funziona e ciò che invece ha bisogno di essere trasformato. Ogni volta che documento un progetto, che scatto fotografie dei processi, che raccolgo conversazioni spontanee, che riporto su un quaderno le osservazioni di un bambino che cambia comportamento durante la routine del mattino, sto facendo ricerca-azione che non deve essere “fuori” dalla pratica, ma all'interno della pratica stessa. L'insegnante-ricercatore, nella scuola dell'infanzia, non deve cercare risposte definitive, ma costruire una conoscenza situata, sviluppare una professionalità che si nutra di riflessione, di confronto con le colleghe, di studio teorico e di interpretazione costante del contesto. Questa prospettiva trasforma la sezione in un laboratorio vivo, le routine diventano osservatori privilegiati, gli spazi diventano strumenti didattici, ogni materiale è un possibile facilitatore dell'inclusione; il mio ruolo è quello di mantenere aperto questo processo, di non irrigidirmi, di accogliere l'imprevisto come opportunità di apprendimento. In questa direzione, la ricerca-azione diventa non solo una metodologia, ma una forma di responsabilità etica verso i bambini perché li osserva, li riconosce e adatta il contesto ai loro bisogni reali.

Si tratta di un atteggiamento professionale che mi ha permesso, negli anni, di vedere l'inclusione non come una serie di adattamenti isolati, ma come un intreccio complesso che emerge dalla quotidianità, osservare i bambini più fragili, comprendere le dinamiche dei conflitti, verificare l'uso spontaneo dei materiali, annotare le risposte emotive ai cambiamenti, sono tutti dati preziosi, che orientano quotidianamente le mie scelte didattiche permettendomi di intervenire laddove il percorso ipotizzato non funziona come previsto. Aver imparato ad osservare la classe con uno sguardo da ricercatore mi permette di riconoscere dinamiche che altrimenti rischierebbero di lasciare qualcuno ai margini e di intervenire così in modo più consapevole e documentabile.

Credo sia centrale ribadire che la pratica quotidiana con cui opero in sezione, nasce da una vocazione professionale che coniuga etica, teoria e prassi, non mi vedo come un'estensione del sistema, né come una figura neutra perché credo fortemente che educare significhi contribuire a costruire individui capaci di vivere insieme, di riconoscere l'altro, di partecipare criticamente alla realtà sociale. Questa tesi vuole perciò essere il racconto di un impegno che intreccia gli strumenti teorici con la pratica quotidiana, provando a suggerire tecniche per la realizzazione di realtà educative più giuste ed inclusive.

4.1 La messa in campo di strategie didattiche inclusive

Mi capita talvolta di percepire - lo si vede nei documenti, nelle linee guida, nei progetti educativi e nelle pratiche didattiche suggerite dalle norme - che qualcuno creda che nella scuola dell'infanzia l'inclusione sia un traguardo ormai raggiunto, eppure, nella realtà quotidiana di sezione, mi accorgo che l'inclusione non è mai un punto fermo ma un cammino talvolta faticoso, fatto di ostacoli e di piccole vittorie quotidiane. Gli spazi non sempre sono pensati per accogliere tutti, a volte il tavolo per le attività è troppo alto, la sezione troppo rumorosa, il corridoio troppo stretto per un bambino che ha bisogno di calma o di movimento. I tempi della scuola non coincidono sempre con i tempi dei bambini e le routine, per quanto rassicuranti, se non sono pensate con la massima attenzione rischiano di diventare gabbie per chi necessita di andare per gradi o fare pause. E poi ci sono i luoghi comuni, quelli che inconsapevolmente fanno parte del pensiero anche di noi insegnanti, quali l'idea che l'inclusione sia un progetto speciale da aggiungere al resto, anziché il gesto che deve attraversare ogni azione educativa. Mi accorgo ogni giorno, sempre di più, che l'inclusione richiede forza, una forza che spesso non ci viene insegnata nei documenti ufficiali, ma che è necessaria per superare la distanza tra il "pensato" e il "vissuto", tra il modello di "bambino ideale" e la realtà viva della sezione. Nel mio agire inclusione significa non arrendersi agli ostacoli pratici e culturali, ma trasformarli in occasioni di cambiamento, significa credere che ogni bambino abbia il diritto non solo di essere accolto, ma di sentirsi parte di un contesto che lo riconosce e lo valorizza davvero e questa è una sfida che, in sezione, si rinnova quotidianamente. Ogni giorno, da 15 anni, quando entro in classe so già che avrò di fronte a me non un gruppo uniforme di bambini, ma un insieme di individualità che si muovono, apprendono e comunicano secondo ritmi, bisogni e linguaggi differenti. Come insegnante curricolare vivo ogni giornata come un'opportunità per costruire inclusione vera, non di

facciata, inclusione intesa non come una risposta a una fragilità o a una certificazione, ma come scelta pedagogica di fondo, che guida l'organizzazione degli spazi, la selezione dei materiali, la strutturazione delle routine e la proposta delle attività.

In questo capitolo vorrei che dal mio racconto emergesse come, attraverso azioni concrete e coerenti, provo a creare un contesto educativo in cui ognuno possa trovare posto e parola; un contesto dove la differenza non è un ostacolo da superare, ma un valore da accogliere e sostenere. Per me è importante che ogni bambino senta di avere un posto, sempre, nessuno dovrebbe mai sentirsi di troppo e anche i comportamenti più difficili non penso mai siano un intralcio, ma un modo, spesso faticoso da parte del bambino, di chiedere attenzione. Faccio in modo, durante le attività didattiche o le routine, di rendere visibile il contributo di ciascun bambino, soprattutto quando organizzo lavori collettivi, così che siano favoriti dei momenti di interazione tra pari, coinvolgendo il bambino con fragilità in attività di gruppo anche quando ho necessità di modulare tempi e modalità. Le strategie inclusive che adotto quotidianamente nella mia sezione non sono un repertorio di tecniche predefinite, ma il risultato di modalità operative che mettono al centro il bambino, la relazione e il contesto. L'inclusione, nella scuola dell'infanzia, richiede attenzione a tantissime dimensioni: l'organizzazione degli spazi, la cura delle routine, la costruzione del gruppo, la scelta dei materiali, la progettazione partecipata e la sensibilità nel leggere le emozioni.

Ogni volta che preparo un'attività mi chiedo: “Questa proposta permette davvero a ciascun bambino di partecipare?” Questo interrogativo muove la mia progettazione quotidiana e dà forma a un modo di fare scuola che prova ed essere accessibile, accogliente e significativo per tutti. Le strategie inclusive che attuo non servono a “facilitare” alcuni bambini, ma a garantire a tutti opportunità di esplorazione, relazione e apprendimento. Per questo promuovo attività aperte, materiali destrutturati, esperienze multisensoriali che possono essere vissute a differenti livelli di complessità. In ogni proposta lascio spazio alla scelta, credo infatti che la libertà di scegliere sia già di per sé inclusione, la possibilità di modulare tempi, percorsi, approcci è ciò che permette ai bambini più fragili, ma anche a quelli più competenti, di trovare una posizione attiva all'interno del gruppo.

Le strategie inclusive prendono forma anche nel modo in cui costruisco la giornata scolastica: analizzo continuamente i ritmi del gruppo, individuo i momenti più critici, modifico ciò che mi sembra renda difficile la partecipazione di tutti; la flessibilità che provo

a mettere in campo non è un optional, ma una condizione necessaria per garantire benessere, autonomia e coinvolgimento.

Infine, considero fondamentale il lavoro collegiale: condividere osservazioni, rivedere insieme le scelte, confrontare più punti di vista mi permette di costruire una cultura inclusiva che non dipende esclusivamente da me, ma dall'intera comunità educativa.

4.1.1 La progettazione di spazi e materiali in ambienti educativi che sappiano parlare di cura

Prima ancora che inizi la scuola, mi trovo a immaginare lo spazio della sezione non come qualcosa di fisso, ma come un luogo da pensare e ripensare a partire dai bambini che andrò ad accogliere ad ogni inizio di anno scolastico. Ogni gruppo classe è stato e sarà sempre diverso, lo spazio che lo accoglie deve essere progettato a partire da chi lo vivrà, in particolare quando so che accoglierò bambini con certificazioni o bisogni educativi speciali. Non esistono spazi "validi per tutti", ogni gruppo richiede ascolto, osservazione, flessibilità. Desidero che i bambini abbiano la sensazione non di entrare semplicemente in un'aula, ma in uno spazio che sappia ascoltarli, li accolga e li guidi. Lo spazio deve potersi adattare e riadattare, è una struttura viva che cresce con il gruppo e si modella alle sue esigenze. Capita che ciò che ho pensato in partenza poi non sia davvero funzionale, perché solo conoscendo a fondo la classe posso comprendere quali siano le soluzioni migliori per garantire benessere, autonomia, interazione e sicurezza. L'allestimento fisico è un processo continuo, dinamico e intenzionale. Mi è sempre risuonato forte, in questo senso, il pensiero di Loris Malaguzzi quando scriveva «l'ambiente è un elemento educativo non neutrale, costruito intenzionalmente per sostenere le interazioni, la curiosità, la comunicazione. Non si dà una buona scuola senza uno spazio pensato». (Malaguzzi, 2010). Penso agli spazi in modo che anche i bambini con difficoltà motorie, sensoriali o cognitive possano muoversi, scegliere, partecipare in autonomia, senza bisogno del continuo intervento dell'adulto. Ogni ambiente deve avere una funzione chiara e comunicativa, gli angoli devono essere definiti in modo chiaro e ben delimitato, sono necessarie etichette visive e i materiali devono essere a portata di mano, per questo scopo devono esserci scaffali bassi e percorsi liberi da ostacoli. Faccio in modo che l'angolo morbido sia sempre presente per il raccoglimento e il contenimento emotivo. Le attività che propongo, anche quelle a tavolino, sono sempre accompagnate da supporti visivi, organizzo routine prevedibili e strumenti che facilitino la comprensione e la

partecipazione di tutti. La disponibilità completa degli spazi e dei materiali è un aspetto pratico su cui insisto molto perché ogni bambino ha diritto a ritrovare uno spazio che lo rappresenti, infatti, ogni anno, creo insieme alle colleghe, curricolari e di sostegno, un'area personalizzata ed accogliente in cui tutti i bambini, soprattutto quelli con maggiori difficoltà, possano muoversi, scegliere materiali, lavorare in autonomia o rilassarsi nei momenti di fatica. Desidero che tutti i materiali didattici (schede, giochi, strumenti sensoriali) siano accessibili e condivisi in egual modo da tutti gli alunni, non riservati a “chi ha il sostegno”, questo evita etichette e favorisce la percezione della diversità come risorsa comune.

Come scriveva Andrea Canevaro «La dimensione spaziale dell'inclusione è parte della pedagogia della presenza» (Canevaro, 2013, p. 16), per questo è importante che lo spazio non escluda, ma accolga in modo flessibile e la cura nella scelta dei materiali è parte attiva di questa attenzione ecco perché cerco di utilizzare materiali naturali, semplici, multisensoriali e adatti ad essere esplorati con diversi canali. Ogni materiale presente nella mia sezione ha una funzione educativa ben precisa, faccio il possibile per evitare l'accumulo scegliendo oggetti chiari, puliti e ben ordinati che possano stimolare i bambini da soli. Seleziono i materiali in modo da stimolare l'autonomia, la concentrazione, il pensiero critico, ma anche per poter essere usati da tutti, tenendo conto di eventuali difficoltà sensoriali, cognitive o motorie. Per i bambini con disabilità uso anche materiali pluricanale ovvero che siano contemporaneamente tattili, visivi, sonori, semplificati e modulabili, utilizzo contenitori trasparenti o etichettati con il metodo dell'agenda visiva e l'accessibilità, come dicevo, è garantita da scaffali bassi, spazi liberi e angoli dedicati. Credo che il bello e l'ordine siano fondamentali per creare appartenenza e rispetto, una convinzione in linea con il pensiero di Maria Montessori quando ci ha insegnato che l'ambiente deve essere “a misura di bambino”, attento, ordinato, esteticamente curato, organizzato per permettere autonomia e questa autonomia non è solo un fine, ma un mezzo per l'inclusione; un ambiente che permette a ogni bambino di muoversi liberamente, scegliere materiali, raggiungerli in autonomia, trovare ciò di cui ha bisogno senza mediazione continua dell'adulto, garantisce pari opportunità reali. Montessori scriveva: «l'oggetto deve essere tale da meritare l'attenzione del fanciullo [...] l'estetica, il colore, la lucentezza, la forma, tutto deve essere tale da invitare all'attività. Ma non deve essere una distrazione» (Montessori, 1950/2000, p. 106). Faccio sempre in modo che ciò che metto a disposizione dei bambini sia chiaro, semplice e che possa rispondere ad un bisogno reale; come diceva Loris Malaguzzi “i materiali sono portatori di possibilità, narratori di storie, mediatori di relazioni. Parlano al

bambino e con il bambino.” (Malaguzzi, 2010, p. 160); ecco perché curo con costanza gli spazi ed i materiali della sezione, perché ho la consapevolezza che questi altro non sono che un interlocutore attivo in grado di stimolare linguaggi, pensiero e relazioni.

Cerco di coniugare tutto questo con la sicurezza, faccio in modo che ogni angolo sia raggiungibile senza pericoli, se un bambino è in difficoltà, lo spazio non deve aumentare questa fatica, ma al contrario facilitarla. Per i bambini certificati è importante che ogni dettaglio sia pensato sia quando si parla di accessibilità fisica che di chiarezza visiva, la presenza di strumenti alternativi alla comunicazione verbale, come ad esempio agende visive, PECS o oggetti transizionali non possono essere un’opzione, ma devono essere parte integrante del fare scuola. Cerco spazi in cui si possa anche non parlare, ma comunque comunicare, in cui ci si possa muovere senza sentirsi persi, in cui anche chi ha bisogno di tempi lunghi trovi il proprio ritmo; lo spazio deve essere per tutti, non solo per la “media” dei bambini, questo significa rendere ogni angolo accessibile e semplice, ma anche capace di offrire opportunità vere di autonomia perché il bambino certificato non deve sentirsi ospite, ma abitante dello spazio. Faccio mie le parole di Margherita Zoebeli in merito alla partecipazione attiva dei bambini e sull’organizzazione degli spazi come luoghi di vita, cura e democrazia:

“Ogni spazio, ogni oggetto è pensato perché il bambino si senta accolto, libero, sicuro. Lo spazio deve parlare di lui, renderlo protagonista. Deve far sentire che lì può scegliere, costruire, sbagliare, crescere. Lo spazio educa, quanto e forse più delle parole.” (Zoebeli, 1975, citato in Pironi, 2014, p. 134)

Traendo spunto da esperienze concrete ricordo anni in cui la complessità che ho dovuto affrontare è stata davvero massima: accogliere nello stesso gruppo, formato da 25 alunni, un bambino con autismo, uno con mutismo selettivo, uno con ritardo del linguaggio, uno con iperattività e uno con disturbo oppositivo ha significato progettare con grande attenzione ambienti flessibili, che fossero capaci di offrire contenimento, stimolo, silenzio, libertà, senza sacrificare nessuno. In quello specifico contesto ho dovuto agire su diversi fronti che si preoccupassero sia dello spazio che dei materiali. Avevo creato un angolo morbido e protetto come rifugio, così che fosse accessibile per il bambino con autismo quando sentiva il bisogno di “nascondersi”, ma che fosse al contempo disponibile anche per il bimbo con il mutismo quando la mancanza del contatto verbale lo mandava in frustrazione. Contemporaneamente si era reso necessario un angolo motorio in cui il bambino iperattivo potesse scaricare energie con indicazioni specifiche. L’assetto della classe era flessibile, mai

fisso così che il tutto si potesse trasformare per passare velocemente da situazioni di piccolo gruppo a grande gruppo o per il lavoro individuale. Per il lavoro con il bambino con ritardo del linguaggio avevo introdotto routine visive chiare e a sequenze con immagini e simboli; i materiali erano sempre a portata di mano, niente armadi chiusi, ma scaffali aperti che invitavano all'esplorazione. Questo racconto personale della mia vita di sezione voleva evidenziare quanto per me, da sempre, organizzare lo spazio significava esercitare una forma di cura educativa, un gesto professionale che tiene insieme pensiero pedagogico, osservazione dei bambini e attenzione all'inclusione. Grazia Honnegger Fresco diceva «lo spazio scolastico non è mai neutro. Dice, racconta, accoglie o respinge. Per questo dev'essere pensato con attenzione, tenendo conto dei bisogni educativi e relazionali di tutti.» (Honnegger Fresco, 2010, cap. *Il contesto educativo*).

Il mio obiettivo non è solo rendere i bambini autonomi nei loro gesti quotidiani, ma anche farli sentire competenti e accolti, ogni scelta che faccio, anche la più piccola ha come scopo quello di permettere a ciascuno di “stare bene” all'interno della classe, di sentirla propria e di essere davvero incluso. Come precisato nel testo INDIRE all'interno del *Manifesto dell'ambiente di apprendimento*: «Lo spazio di apprendimento è uno spazio sociale e culturale, costruito per garantire opportunità differenziate, autonomia, benessere. Deve essere flessibile, modulabile, permeabile ai bisogni dei bambini» (INDIRE, 2016).

Quando guardo il mio gruppo classe sono consapevole che ogni giorno sarà una sfida, non una difficoltà, ma una sfida vera, pedagogica, educativa e soprattutto umana. Negli anni ho dovuto imparare a pensare in modo flessibile e creativo, uscire dai modelli rigidi, sapendo che ogni angolo, ogni scelta, ogni materiale deve avere più funzioni, più linguaggi, più accessi perché non posso “semplificare per alcuni” e “complicare per altri”. Devo trovare modi perché tutti possano stare con le proprie modalità; per questo, ogni anno, progetto lo spazio non solo pensando a dove giocheranno i bambini, ma soprattutto a come, penso a dove si potrà trovare silenzio per chi non parla, dove scaricare tensione per chi non sa stare fermo, dove sentirsi accolti anche quando le parole non arrivano. Penso soprattutto che nessuno sia “sacrificabile”, perché inclusione non significa rallentare o abbassare, ma differenziare senza escludere, costruendo percorsi che tengano dentro tutti, senza mettere nessuno da parte.

L'osservazione quotidiana è il mio strumento principale perché lo spazio si dovrà poi modellare sul gruppo che ho di fronte, lo dovrà accompagnare nel tempo sostenendolo. Non

ci sono certezze assolute, ma una sola direzione, quella dell'ascolto e quando vedo che anche il bambino che non parlava ha trovato uno spazio dove sentirsi sicuro o che chi non sapeva aspettare ha imparato a giocare con un amico, capisco che quell'impegno quotidiano ha un senso profondo. Pensare gli spazi nella scuola dell'infanzia significa assumersi una responsabilità educativa profonda e tenere sempre ben presente che non esistono ambienti adatti a tutti; ogni scelta (la disposizione dei tavoli, la presenza di una luce naturale, il tipo di angolo, la qualità dei materiali, la possibilità di movimento) comunica una visione precisa del bambino e trasforma il modo in cui essi stessi possono essere, esprimersi, incontrarsi e partecipare. L'ambiente è per me il primo gesto inclusivo, prima ancora delle parole, delle attività, dei progetti, prima di tutto credo sia lo spazio a parlare, perché accoglie o respinge, sostiene o limita, permette o ostacola. Questo principio orienta molte delle mie scelte così cerco di creare spazi che favoriscano dialoghi spontanei, angoli che invitino all'esplorazione, superfici che incoraggino la creatività e materiali che parlino ai sensi. Il mio obiettivo è quello di costruire ambienti vivi, che non siano rigidi o definiti una volta per tutte, ma flessibili, capaci di trasformarsi in base ai bisogni del gruppo. Riassumendo, progettare ambienti inclusivi per me significa garantire diversi tipi di accesso:

- accesso fisico lasciando materiali e giochi alla portata dei bambini;
- accesso percettivo facendo in modo che gli spazi siano leggibili e chiari;
- accesso emotivo, creando zone di tranquillità, angoli morbidi, spazi per “stare da soli” senza sentirsi esclusi;
- accesso relazionale con spazi che favoriscano piccoli gruppi, conversazioni, scambi;
- accesso cognitivo proponendo materiali a livelli differenziati, utilizzabili da tutti senza etichette stigmatizzanti.

In questo modo, l'ambiente diventa democratico perché offre a ciascuno la possibilità di trovare un modo per partecipare, senza “adattamenti speciali” che rischiano di creare differenze visibili.

Nella mia sezione curo con particolare attenzione la varietà degli angoli:

- non manca mai una zona ricca di superfici morbide per il rilassamento e la regolazione emotiva;
- creo sempre due angoli per la lettura, uno come spazio di ascolto e narrazione condivisa, l'altro per la “lettura” individuale;
- lo spazio per i giochi di ruolo è quello a cui lascio sempre più superficie e materiali;

- vicino ad un tavolo lascio una credenza in cui, in totale autonomia, i bambini possono scegliere materiale manipolativo per la sperimentazione fine;
- un angolo chiamato delle “costruzioni” per permettere di creare, distruggere, ricostruire, negoziare.

La varietà degli angoli è uno strumento inclusivo potentissimo perché permette ai bambini, soprattutto a quelli con maggiori fragilità, di scegliere attività diverse senza percepirsi “meno capaci”. La cura estetica dello spazio non credo sia un lusso, ma un linguaggio che comunica valore, rispetto e attenzione, un ambiente bello invita ed invoglia a farne parte; l’ordine, la luce, la presenza di elementi naturali e la pulizia dei materiali non sono dettagli secondari, ma sono scelte pedagogiche che sostengono la concentrazione, l’autonomia ed il senso di calma. Così pensata, la progettazione dello spazio mi facilita il lavoro durante i momenti di osservazione, osservare come i bambini si muovono nello spazio mi permette così di ripensare spesso a come poter rimodulare gli ambienti, la ricerca-azione qui è decisamente visibile. Anche l’educazione fuori dalla sezione ha un ruolo importante nella mia pratica educativa perché all’esterno cadono molte delle barriere che in aula appaiono più forti, quando siamo all’aperto i bambini trovano libertà di movimento e le interazioni diventano più spontanee. In giardino, ad esempio, il linguaggio verbale non è sempre indispensabile per partecipare e ognuno può esplorare secondo i propri ritmi; la natura offre stimoli infiniti, non “giusti” o “sbagliati”, ma aperti così la frustrazione diminuisce, la creatività aumenta e le differenze diventano meno evidenti. È proprio all’aperto che vedo alcuni bambini “rinascere”, non è un fenomeno sporadico che quelli più timidi parlino di più, quelli ansiosi si rilassino, quelli molto attivi trovino sfogo e quelli che faticano nella motricità grossa sperimentino competenze inattese.

Concludendo, spero che attraverso le riflessioni di questo paragrafo sia emerso in modo chiaro e forte l’idea che l’ambiente non sia per me un contorno, ma una vera e propria dichiarazione pedagogica; ritengo che parlare di inclusione senza parlare di spazi significhi perdere la radice concreta dell’esperienza educativa stessa, per questo il mio impegno, giorno dopo giorno, vuole essere quello di costruire e ricostruire ambienti che siano davvero per tutti, non perfetti, ma vivi, accoglienti, trasformabili ed in grado di generare reali possibilità.

4.1.2 La funzione rassicurante delle routine scolastiche tra riti e valenza simbolica

Le routine sono un altro dei pilastri del mio “fare scuola”, perché credo diano sicurezza, orientando il tempo e rassicurando i bimbi, soprattutto quelli più fragili. Uso sempre strumenti visivi per aiutare i bambini a prevedere cosa succederà e dedico molto tempo all’ingresso e all’uscita, momenti delicati soprattutto per chi ha difficoltà comunicative o emotive. L’organizzazione dello spazio, infatti, si intreccia inevitabilmente e necessariamente con le routine, pensate sì per dare struttura alla giornata, ma anche per offrire occasioni quotidiane di autonomia; le routine rappresentano un punto di forza e, allo stesso tempo, una grande sfida. Sono il ritmo che sostiene il tempo dei bambini a scuola: l’ingresso, il cerchio del mattino, i pasti, il momento del bagno, l’uscita; questi passaggi, così apparentemente semplici, diventano i veri luoghi dell’inclusione, perché è lì che ogni bambino misura la sua possibilità di sentirsi parte del gruppo, nell’arrivo, nel momento dello spuntino, nel cambio delle attività, nel riposo, ogni cambiamento è guidato da rituali chiari e stabili, arricchiti da strumenti visivi e sonori che li rendano accessibili a tutti. Ho verificato negli anni che i bambini, in particolare quelli con certificazioni, trovano beneficio in questa prevedibilità perché li aiuta ad orientarsi e a sentirsi parte del gruppo.

Sono certa che le routine siano spazi educativi essenziali, un bambino che riesce a partecipare serenamente al pranzo o al riordino, anche con piccoli gesti, sperimenta appartenenza e autonomia; non è quasi mai facile perché gli spazi a volte sono stretti, i tempi troppo serrati e le richieste troppo alte per chi ha bisogno di più tempo o di un aiuto dedicato. Affinché funzioni, i passaggi tra un’attività e l’altra devono essere guidate da rituali che si ripetono e che danno sicurezza, come canzoncine, filastrocche o gesti codificati così da permettere di ridurre l’ansia e il disorientamento, facilitando l’inclusione attiva. In questi momenti l’inclusione richiede la capacità di adattare senza stravolgere, di fare in modo che ciascuno possa trovare il suo modo di stare nella routine comune; non si tratta, infatti, di creare “routine parallele” per i bambini con bisogni speciali, ma di aprire le routine a diverse modalità di partecipazione. È un lavoro faticoso, che richiede costante osservazione, flessibilità e la forza di andare oltre agli stereotipi, ovvero l’idea che un bambino realmente “incluso” sia quello che fa “esattamente come gli altri”. Durante, ad esempio, la routine del “riordino dei giochi”, so già che non tutti i miei bambini potranno riordinare nello stesso modo, alcuni raccoglieranno un gioco alla volta, altri avranno bisogno di indicazioni visive, altri ancora parteciperanno solo spostando piccoli oggetti, ma l’importante è che ognuno abbia un compito reale e che non si tratti mai di un ruolo simbolico o “di facciata”. Vivo le

routine come il banco di prova dell'inclusione autentica, se un bambino trova un suo posto nel cerchio, se partecipa al momento del pranzo, se sente di poter contribuire, anche solo nel portare un cucchiaino o nel cantare una parola della canzone del buongiorno, allora l'inclusione non resta un concetto sulla carta, ma prende vita nei gesti concreti e nei vissuti quotidiani. Citando nuovamente Grazia Honegger Fresco: «Le routine non sono interruzioni tra un'attività e l'altra, ma momenti di alto valore educativo: nel pasto, nel cambio, nel sonno il bambino trova la sua bussola temporale, impara a conoscersi e a sentirsi accolto, si prepara, si sente parte del gruppo» (H.Fresco, 2013, p.106); proprio per questo non possono essere considerate un tempo morto, bensì un importante momento educativo in cui il bambino impara ad orientarsi.

Nella scuola dell'infanzia, le routine non sono quindi semplici momenti di passaggio, ma strutture portanti della giornata educativa, sono i primi strumenti di inclusione, perché danno ai bambini sicurezza, prevedibilità, continuità emotiva e la possibilità di riconoscere il proprio posto nel gruppo. Se gli spazi parlano attraverso ciò che offrono, le routine parlano attraverso quello che ripetono; la qualità di questi rituali educativi non è mai automatica, essi vanno costruiti con cura dall'adulto che deve contemporaneamente osservare come i bambini li attraversano. Le routine che curo quotidianamente non hanno un valore "funzionale" (lavarsi le mani, riordinare, mettersi a tavola...), ma educativo ed emotivo perché credo con convinzione che ogni routine sia un luogo di relazione, di apprendimento e di regolazione. La routine dell'accoglienza, ad esempio, è per me un momento davvero delicato, è il primo scambio relazionale della giornata, quello che definisce la qualità emotiva con cui il bambino entrerà nella vita di sezione. Alcuni bambini arrivano correndo verso l'aula, altri hanno bisogno di un tempo più lento, altri ancora necessitano di un segnale affettivo riconoscibile, sia esso un sorriso, un contatto visivo, una parola dolce o un piccolo rituale che ripetiamo ogni mattina. Per i bambini più fragili, l'accoglienza è un momento che può fare davvero la differenza, è lì che posso prevenire disagi, leggere segnali non verbali, comprendere bisogni di rassicurazione, attivare strategie individualizzate. Non c'è inclusione possibile se il bambino non si sente accolto nel suo tempo e nel suo modo.

Il cerchio del mattino, altro momento fondamentale, non penso sia solo un rituale narrativo, ma uno spazio di parola aperto a tutti anche se non uguale per tutti, alcuni bambini parlano molto, altri quasi mai, il mio compito però è quello di garantire che tutti abbiano la possibilità di essere ascoltati, anche chi usa altri linguaggi (un gesto, un oggetto, un disegno)

per raccontarsi; il cerchio è anche un luogo di regolazione perché serve agli adulti per cogliere il clima emotivo del gruppo e ai bambini per trovare posto tra gli amici.

La routine dei passaggi — riordinare, lavarsi le mani, vestirsi per l'uscita — è un esercizio di autonomia e autostima, alcuni bambini hanno bisogno di più tempo, altri di aiuto nella motricità fine, altri ancora devono essere motivati a credere di poter riuscire da soli. L'inclusione si gioca anche in questi momenti apparentemente banali il cui fine è quello di accompagnare senza sostituirsi, senza forzare e senza giudicare.

La routine del pranzo è un utile mezzo sociale in quanto regola i turni di parola, i tempi condivisi, le norme implicite della convivenza; un bambino che fatica può essere sostenuto nella scelta del posto, nella gestione delle posate, nel tollerare i rumori della sala. Il pranzo offre un terreno prezioso per osservare competenze, relazioni, fragilità e progressi.

La routine del riposo è forse la più delicata, perché coinvolge la sfera affettiva e corporea; alcuni bambini hanno bisogno di vicinanza, altri di distanza, alcuni necessitano di un oggetto transizionale, altri preferiscono la voce dell'adulto come contenimento. Il mio ruolo, in quei momenti così delicati, è quello di modulare la presenza, esserci senza invadere, se serve assicurare e accompagnare verso il rilassamento.

Infine, la routine dell'uscita chiude il cerchio della giornata: un saluto personalizzato, un commento positivo, una restituzione breve alla famiglia fanno sentire il bambino visto, raccontato e valorizzato.

L'obiettivo di questo paragrafo era, in conclusione, quello di far emergere il fatto che considero le routine come architetture invisibili di inclusione, senza di loro la giornata sarebbe frammentata, imprevedibile e caotica mentre con esse diventa tutto più comprensibile e "ragionato". Le routine, se progettate con cura e flessibilità, permettono a tutti i bambini, soprattutto ai più fragili, di avere un posto, un ritmo, un ruolo all'interno della comunità educativa.

4.2 L'impegno quotidiano per l'inclusione attraverso una programmazione didattica consapevole

Credo che riuscire a progettare attività che sappiano riferirsi a tutti non sia un esercizio semplice, ma al contrario un gesto intenzionale e complesso che richiede ascolto profondo,

una pianificazione attenta e, soprattutto, la disponibilità a mettermi costantemente in discussione. Programmare significa costruire un filo diretto tra le esigenze del bambino e quelle della comunità educativa, è un lavoro silenzioso, sotto traccia, ma che si rinnova giorno dopo giorno, nella convinzione che l'inclusione non sia un traguardo da raggiungere una volta per tutte, ma, come ho già sottolineato in precedenza, un processo in continua trasformazione, che richiede presenza, creatività e la forza di non arrendersi di fronte agli ostacoli.

Quando progetto le attività per la mia sezione so che ciò che scrivo non può restare sulla carta, ogni giornata mi ricorda che l'inclusione emerge proprio nei dettagli, nel modo in cui preparo i materiali, nella disposizione degli spazi, nei tempi che concedo ai bambini per affrontare un compito. Nel progettare un'attività, così come per gli spazi e le routine, non parto mai dal "programma", ma dagli alunni stessi, porto con me non solo gli obiettivi generali della sezione, ma soprattutto i volti e le storie dei bambini con i quali, ogni giorno, condivido tempo e crescita. Includere significa rivedere continuamente ciò che è stato pensato, rimodulare attività, tempi e modalità per garantire che ciascuno possa trovare un proprio spazio di partecipazione; spesso questo comporta, nel mio lavoro quotidiano, uno sforzo ulteriore perché devo immaginare più percorsi per una stessa attività, predisporre materiali differenziati, pensare a momenti di piccolo gruppo dentro l'organizzazione più ampia della sezione. Se penso, ad esempio, ad un laboratorio di pregrafismo, so che non tutti i bambini potranno svolgerlo nello stesso modo quindi programmare al meglio significa riuscire a prevedere alternative concrete, come fornire la sabbia o la farina per lasciare impronte con le dita a chi non riesce ancora a tracciare segni su un foglio può usare oppure concedere tempi più brevi, con pause già pensate in anticipo, a chi si stanca facilmente o ancora preparare schede più complesse per chi invece ha bisogno di sfide maggiori. Questo richiede molto del mio tempo, ma è il solo modo per garantire a ciascuno la possibilità di partecipare secondo le proprie possibilità. L'inclusione, in questo senso, non può mai realizzarsi in automatico, ma deve essere il frutto di una programmazione attenta, flessibile e dinamica, che mi permetta di accogliere l'imprevisto così da poterlo trasformare in risorsa. Faccio in modo che le mie proposte siano differenti, aperte, flessibili e accessibili per tutti; preparo schede semplificate, strumenti visivi, attività manipolative per i bambini con difficoltà, mantenendo però il senso e l'obiettivo condiviso così che tutti possano restare "dentro" all'attività.

La difficoltà maggiore che incontro è quella di conciliare la situazione ideale con la realtà perché spesso i tempi ristretti, gli spazi non sempre adeguati, le resistenze culturali che vedono l'inclusione come un'aggiunta, anziché come la sostanza stessa dell'educazione, ostacolano la mia volontà di organizzare tutto al meglio. Eppure, sono proprio queste fatiche che rendono il mio impegno quotidiano più consapevole, perché so che ogni decisione che prendo, anche la più piccola, può fare la differenza tra un bambino che si sente escluso e uno che si sente parte del gruppo. Ogni volta che ne ho l'occasione mi organizzo con isole di lavoro, da una parte un tavolo può ospitare chi lavora in autonomia, da un altro chi ha bisogno di mediazione; cerco sempre di alternare momenti individuali, a coppie e di piccolo gruppo; uso la musica, i gesti, le immagini, la narrazione, le costruzioni, la manipolazione, il corpo, il mio desiderio è che ogni bambino senta di poter trovare una strada per esprimersi, partecipare e apprendere.

Riferendosi alla pedagogia attiva, Celestin Freinet ha posto le basi per un'educazione che riconosce e valorizza l'unicità dell'individuo, motivo per il quale non può esistere l'idea di una progettazione adatta indistintamente a tutti: «non possiamo educare bambini tutti uguali, con gli stessi strumenti. Ogni bambino è un mondo. La scuola deve offrirgli mille modi per scoprirlo.» (Freinet, 1974). Questo principio di differenziazione è fondamentale e trova continuità nelle indicazioni pedagogiche più recenti in Italia. Anche l'INDIRE, infatti, ci ricorda costantemente che l'ambiente di apprendimento deve essere inclusivo e personalizzato, «Ogni spazio e attività devono offrire accesso a esperienze significative, differenziate, coerenti con i diversi stili cognitivi e linguaggi dei bambini.» (INDIRE, 2016)

Nelle mie azioni quotidiane porto avanti l'idea che l'inclusione degli alunni con disabilità non rappresenti un momento separato o eccezionale, ma una prospettiva costante che orienta ogni fase della progettazione e della conduzione delle attività. Come insegnante curricolare, cerco di assumere un ruolo centrale nel garantire che ogni proposta educativa sia pensata e organizzata tenendo conto dei bisogni educativi specifici di ciascun bambino, in un'ottica di personalizzazione e universalità dell'insegnamento. Ritornando ai principi della pedagogia inclusiva delineati da Dario Ianes, faccio mio il pensiero secondo il quale «includere non significa semplicemente integrare, ma progettare fin dall'inizio percorsi in cui ogni bambino possa partecipare con significato» (Ianes, 2013). Questo significa predisporre attività che possano essere sfruttate su più livelli, differenziate per obiettivi,

strumenti e modalità di accesso, secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL).

Progettare per l'inclusione significa costruire contesti di senso in cui ciascun alunno, con o senza disabilità, possa riconoscersi, partecipando e apprendendo secondo i propri tempi e le proprie modalità. Ad esempio, nel proporre un'attività di narrazione o di problem solving, prevedo sempre materiali alternativi (visivi, tattili, digitali), forme di restituzione non solo verbali, e tempi flessibili; l'obiettivo non è "semplificare", ma arricchire le possibilità di accesso e valorizzare le differenze come risorsa per tutti.

Tra i riferimenti pedagogici che orientano il mio lavoro ho più volte citato Loris Malaguzzi, che con la sua visione dei "cento linguaggi" del bambino mi incoraggia sempre a non ridurre le potenzialità comunicative degli alunni con disabilità, ma a esplorarne e accoglierne tutte le espressioni, anche quelle non convenzionali, «il bambino ha cento linguaggi, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare e di parlare» (Malaguzzi, 2010). Ed è mio compito non solo ascoltarli, ma progettare situazioni didattiche che li rendano partecipi e valorizzati, il mio impegno quotidiano sta proprio qui. nel cercare di trasformare obiettivi generali in gesti reali ed accessibili; questo talvolta può significare anche dover accettare che una programmazione perfetta non esiste, perché la vita della sezione porta sempre con sé imprevisti. L'inclusione allora non è il risultato di una pianificazione rigida, ma la capacità di adattare e riformulare senza perdere di vista il senso che è quello di permettere a tutti di essere, con modalità diverse, dentro lo stesso progetto.

Credo fermamente che la programmazione didattica, soprattutto nella scuola dell'infanzia, non sia un documento burocratico né una sequenza rigida di attività predefinite, ma un processo vivo, che nasce dall'osservazione dei bambini, si sviluppa attraverso la progettazione collegiale e si rinnova continuamente sulla base delle risposte, dei segnali e delle trasformazioni del gruppo. In una prospettiva inclusiva, programmare significa interrogarsi ogni giorno su quali condizioni servano a ciascun bambino per poter partecipare pienamente alla vita scolastica, non si tratta solo di pensare "cosa fare", ma "come, con chi, perché, quando e con quali strumenti". La mia programmazione è ciclica: osservo → interpreto → progetto → propongo → documento → valuto → riprogetto e questo processo si ripete quotidianamente.

Programmare in modo inclusivo non penso significhi preparare attività diverse per bambini “diversi”, ma provare a pensare la progettazione in modo più flessibile fin dall’inizio. Quando preparo una proposta didattica mi chiedo sempre se quello che sto progettando permette a tutti di entrare, ciascuno con i propri tempi e le proprie modalità., cerco quindi di offrire più possibilità di accesso allo stesso tipo di contenuto, utilizzando materiali diversi e modalità differenti, senza creare percorsi separati o etichette. Nella pratica questo significa, ad esempio, che durante un’attività grafico-espressiva ad alcuni bambini faccio lavorare con fogli e pennarelli, ad altri, magari più in difficoltà, preparo materiali più strutturati o manipolativi, ad altri ancora preferisco far iniziare con il costruire o rappresentare con il corpo prima di passare al segno grafico. A tutti propongo lo stesso tema, ma lascio che ognuno lo faccia attraverso il canale che sente più semplice per lui. Sto molto attenta anche ai tempi di lavoro perché ci sono bambini che hanno bisogno di più calma, di più ripetizioni, di più spazio per concentrarsi, mentre altri finiscono velocemente e rischiano di annoiarsi disturbando chi ancora deve finire. Per questo cerco di non bloccare le attività con un ritmo rigido uguale per tutti, ma di prevedere possibilità di approfondimento o percorsi alternativi per chi procede più velocemente. Un altro aspetto che cerco di curare è la possibilità di scelta, quando i bambini possono decidere tra due o tre proposte, scegliere un materiale o un ruolo all’interno di un’attività, aumenta la loro motivazione ed il coinvolgimento. Anche il lavoro in piccolo gruppo credo sia uno strumento prezioso in quanto permette ai bambini più timidi o insicuri di partecipare con più serenità e mi consente di osservare meglio le dinamiche relazionali.

Infine, cerco di progettare esperienze che coinvolgano più canali sensoriali e di alternare momenti indoor e outdoor, infatti ho notato che alcuni bambini, soprattutto quelli più fisici o più in difficoltà nella dimensione verbale, trovano all’esterno uno spazio di espressione più facile da gestire. Ogni mia proposta nasce con una domanda chiara: “Come possono partecipare *tutti*?”. Se ho l’impressione che anche un solo bambino potrebbe restare escluso, modifico la proposta o la struttura. La programmazione non riguarda solo le attività strutturate, ma include anche, da parte mia, la cura degli spazi, dei materiali, delle routine, del clima emotivo, del linguaggio che utilizzo. Ogni decisione organizzativa è parte della programmazione inclusiva: decidere dove metto un cuscino, quanto tempo lascio che venga dedicato al gioco libero, quanta autonomia lascio nell’uso dei materiali, come scelgo di dividere i bambini nei gruppi di lavoro.

Non penso esista attività o progetto che non nasca dall'osservazione, non programmo mai "a prescindere" ma parto sempre da ciò che i bambini mostrano: interessi, difficoltà, desideri, conflitti, nuovi linguaggi, dinamiche di gruppo, fatiche regolative, bisogni emergenti.

Programmare significa anche lavorare in équipe, condividere i punti di vista, mettere insieme le nostre diverse osservazioni, confrontarsi su quali siano le differenti interpretazioni e strategie; ritengo l'inclusione non possa dipendere dalla sensibilità del singolo perché è un processo collegiale che necessita di molti sguardi e tante riflessioni.

La programmazione, infine, è profondamente legata alla documentazione: le fotografie, le trascrizioni di dialoghi, i campioni di lavoro, le osservazioni narrative sono strumenti essenziali per capire cosa funziona e cosa deve essere ripensato; ma documentare non significa solo raccogliere foto o scrivere ciò che è accaduto, ma fermare dei momenti che hanno valore, momenti che spesso nella routine rischiano di passare inosservati. La documentazione rende visibile quello che succede davvero in sezione: le scoperte, le emozioni, i modi diversi di stare insieme. In un certo senso vedo che dà voce ai bambini, perché permette di vedere e ascoltare ciò che fanno e ciò che provano attraverso le tracce che lasciamo. Per me è anche un modo per riguardare le cose con calma, quando rileggo una conversazione, una frase detta al volo o un gesto colto casualmente in una fotografia, spesso mi accorgo di dettagli che nella fretta non avevo notato. Documentare mi aiuta a capire meglio i bambini, a seguire i loro processi, a vedere i piccoli passi che magari a occhio nudo non si vedono subito.

Documentare ha anche un grande valore nel lavoro tra insegnanti perché quando condividiamo il materiale raccolto emergono punti di vista diversi e spesso questo ci permette di capire meglio cosa modificare, cosa approfondire, o semplicemente di riconoscere il valore di ciò che è successo.

E poi ci sono le famiglie: la documentazione permette loro di entrare un po' di più nella vita della sezione; non è solo "far vedere cosa abbiamo fatto", ma aprire una finestra sul modo in cui i bambini vivono la scuola, come imparano, come stanno con gli altri. Molti genitori mi dicono che grazie alla documentazione riescono a comprendere meglio certi comportamenti o certi racconti dei loro figli.

Infine, c'è l'effetto più bello, ovvero l'impatto che ha sui bambini stessi, rivedersi nelle foto, ritrovare le proprie parole appese in sezione, riconoscere i propri lavori esposti li aiuta a capire che ciò che fanno ha valore, li fa sentire competenti, partecipi, parte del gruppo.

Per tutti questi motivi considero la documentazione un gesto importante, non un semplice compito da fare, è un modo per dare valore alle esperienze, per ricordarle e, soprattutto, per farle parlare. Proprio per questo mio modo di guardare alla scuola per me è diventato oggi naturale vivere la programmazione non solo come un compito didattico, ma come una responsabilità che ha anche una dimensione sociale; progettare per me non significa solo scegliere cosa voglio proporre, magari prendendo spunto qua e là da lavori già realizzati e confezionati, ma costruire contesti in cui ogni bambino riesca a sentirsi competente, accolto e protagonista della propria crescita.

4.2.1 Il cuore vivo della progettazione educativa tra osservazione, ascolto e valutazione

Come accennavo, nel mio lavoro quotidiano la vera bussola dell'inclusione non è solo la programmazione, ma l'osservazione continua dei bambini, programmare senza osservare rischia di diventare un esercizio astratto. È infatti attraverso lo sguardo quotidiano, magari mentre un bambino entra in sezione, si muove negli spazi, affronta una consegna o partecipa a un momento di routine, che capisco quali sono i suoi reali bisogni e come eventualmente rimodulare l'attività pensata se ne intravedo la necessità. L'osservazione pedagogica rappresenta per me uno strumento imprescindibile per conoscere a fondo ogni alunno e per progettare in modo autenticamente inclusivo, osservare significa andare oltre l'apparenza dei comportamenti e delle prestazioni scolastiche, per cogliere intenzioni, strategie personali, difficoltà reali, ma anche potenzialità che spesso restano nascoste. Questo ritengo valga in modo particolare per gli alunni con disabilità, per i quali un'osservazione attenta, sistematica e intenzionale permette di superare approcci standardizzati e di costruire percorsi realmente personalizzati.

L'osservazione, nella scuola dell'infanzia, non è una fase preparatoria della progettazione, ma è parte integrante della progettazione stessa, osservare significa entrare nel mondo dei bambini senza giudicarlo, cogliere segnali che spesso sono impercettibili, riconoscere il processo prima ancora dei risultati, saper leggere ciò che non è ancora parola ma già è intenzione ed emozione. Nella mia pratica quotidiana l'osservazione è una parte

centrale del lavoro, non è qualcosa che faccio “in più”, ma un atteggiamento che cerco di tenere durante tutta la giornata. Osservo perché ho bisogno di capire, non di giudicare, mi interessa comprendere cosa sta succedendo davvero ai bambini, non solo se l’attività è riuscita oppure no. Quando guardo un bambino, non mi fermo a quello che produce, ma provo a capire come si sente dentro al gruppo, se cerca gli altri o se tende a stare in disparte, se prende iniziativa o se aspetta sempre che qualcuno lo guidi, se si muove con sicurezza o con fatica, sono queste cose, spesso piccole, che mi aiutano a leggere i suoi bisogni reali. Mi accorgo anche che i momenti più “veri” per osservare non sono quasi mai quelli strutturati perché è proprio durante il gioco libero, l’accoglienza del mattino, il riordino o i passaggi da un’attività all’altra che emergono comportamenti che altrimenti rischierebbero di restare inosservati. È lì che vedo più facilmente chi cerca sempre lo stesso compagno, chi evita certi spazi, chi si mette in un angolo senza farsi notare. Ricordo, ad esempio, un bambino che durante le attività guidate sembrava tranquillo, ma che nel gioco libero si isolava sistematicamente, è stata proprio questa osservazione ripetuta nel tempo a farmi capire che aveva bisogno di un accompagnamento diverso nella relazione con i pari. Osservare mi serve soprattutto a decidere cosa fare dopo, non mi piace partire da idee già pronte su ciò che “dovrebbero” fare i bambini, ma cerco di costruire le proposte a partire da quello che vedo, da quello che emerge nella vita quotidiana della sezione. È un lavoro che richiede pazienza e continuità, ma è anche ciò che mi permette di non lavorare secondo abitudine e di restare davvero in ascolto, per questo cerco sempre di variare il più possibile i tipi di osservazione che utilizzo:

- quella dei momenti liberi, per cogliere eventi inattesi e spontanei;
- quella mirata ovvero che si basa su indicatori specifici quali attenzione, regolazione emotiva, relazione, autonomia;
- quella partecipata, quando entro io stessa nel gioco e mi accorgo di dinamiche invisibili dall’esterno;
- quella narrativa, che mi permette di restituire il senso di un processo;
- quella sistematica, che mi è utile per protocolli condivisi in équipe.

Mi rifaccio alla prospettiva della pedagogia dell’ascolto, per cui “osservare significa accogliere l’altro, riconoscere il suo diritto di esistere nel gruppo con le proprie capacità espressive e cognitive”. In questo senso ritengo l’osservazione un atto profondamente etico e professionale, che mi guida nella progettazione quotidiana; l’osservazione richiede, infatti,

da parte di noi insegnanti, un forte utilizzo dell'intenzionalità didattica e la conoscenza approfondita di materiali e strumenti. In sezione, quando la situazione me lo consente, uso griglie, appunti, fotografie di momenti significativi, ma anche semplici annotazioni veloci su ciò che vedo, spesso sono proprio questi dettagli, notati "in itinere", ad indicarmi se un bambino sta vivendo un'esperienza come occasione di crescita o come frustrazione.

In stretta relazione all'osservazione dicevamo appunto che si trova l'ascolto che ne è una dimensione complementare, ascoltare un bambino significa accogliere il suo modo di raccontare e vedere il mondo, che spesso non passa dalla parola, ma dal gesto, dallo sguardo, da un movimento ripetuto, da un silenzio carico di significato. L'ascolto che metto in atto è di tipo intenzionale, prevede che io rallenti cercando di fare spazio per il bambino, che metta da parte la fretta tipica di noi adulti. Alcuni bambini parlano molto, altri si esprimono con il corpo, altri comunicano solo se si sentono al sicuro; ascoltare tutti significa costruire un clima emotivo che valorizza ogni forma di espressione, non solo quella "competente" secondo quelli che sono gli standard scolastici.

Appena posso cerco di appuntare le cose più significative che ho colto, soprattutto nel dialogo spontaneo tra i bambini, così da poterlo ricordare ed utilizzare nei momenti di feedback; cerco di mettere grande attenzione all'ascolto, ma non solo delle parole dei bambini, anche dei loro silenzi, dei gesti, delle modalità con cui si relazionano tra loro o con l'adulto, in sezione questo significa dare valore anche alle comunicazioni non verbali, ai modi indiretti con cui un bambino chiede di partecipare. Attraverso l'osservazione e l'ascolto riesco a costruire un ambiente di apprendimento in cui ogni alunno può sentirsi riconosciuto e valorizzato e in cui l'inclusione diventa una pratica quotidiana, non un'eccezione.

Accanto ad osservazione ed ascolto, infine, cerco di attribuire grande valore alla valutazione autentica, intesa non come semplice misurazione della prestazione, ma come processo di comprensione del percorso di apprendimento e del senso che ogni bambino attribuisce alle attività. La valutazione, per essere inclusiva, deve partire dal soggetto e non dallo standard, non la intendo infatti mai come atto conclusivo, ma come processo che accompagna l'intero percorso. La valutazione finale ha senso solo se è preceduta da tante piccole valutazioni in itinere, che mi danno modo di capire se le scelte fatte vanno davvero in direzione inclusiva. La valutazione, nella scuola dell'infanzia, non è misurazione, non è confronto, non è etichettare il bambino, ma è interpretazione, valutare significa dare un senso ai processi osservati, riconoscere i progressi, cogliere i punti di forza, individuare le barriere,

pianificare i passi successivi. Cerco sempre di dare alla valutazione un significato formativo, non la vivo come un momento in cui “si etichetta” il bambino o si fissano dei giudizi definitivi, ma come uno strumento che mi aiuta ad orientare meglio le scelte educative mie e del gruppo con cui lavoro. Per questo, tutti i giorni, provo a raccogliere tracce di ciò che accade in sezione fotografando soprattutto i processi e non solo i prodotti finali, mi appuntano frasi o dialoghi che mi colpiscono, tengo da parte i disegni e gli elaborati per poterli poi rivedere nel tempo e capire come evolvono le competenze e gli atteggiamenti dei bambini. Accanto a questo, mi soffermo su alcuni episodi che considero significativi, perché spesso sono proprio le piccole situazioni quotidiane – un cambiamento di comportamento, una nuova modalità di stare nel gruppo, una difficoltà che si ripresenta – a fornirmi le indicazioni più utili. Questo lavoro non lo faccio mai da sola, ma cerco di confrontare regolarmente le mie osservazioni con quelle delle colleghe, perché so quanto sia importante mettere insieme sguardi diversi per non fermarsi a una lettura parziale della realtà. Anche il dialogo con le famiglie fa parte di questo processo, perché integra ciò che vedo a scuola con ciò che accade fuori, aiutandomi a comprendere meglio il bambino nel suo insieme. In questo modo la valutazione smette di essere un momento separato dalla didattica e diventa parte del lavoro quotidiano, uno strumento che accompagna la progettazione e sostiene le decisioni educative, senza rendere tutto eccessivamente rigido, ed è proprio così che cerco di viverla, come cura costante dell’esperienza educativa per poter correggere, se si rende necessario, e rafforzare dove vedo delle fragilità. Questa forma di valutazione, che sento autentica e realmente pensata per sostenere la crescita dei bambini, è coerente con quanto indicato nelle *Linee guida per l’inclusione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR, 2009), che sollecitano una progettazione centrata sulla valorizzazione delle differenze, e con l’approccio bio-psico-sociale del modello ICF coerente con le indicazioni ministeriali (OMS, 2002) che sottolinea l’importanza di osservare il funzionamento globale dell’alunno in relazione al contesto, piuttosto che soffermarsi esclusivamente sul deficit.

Per rendere utile e fruibile anche alle colleghe la mia esperienza di valutazione, utilizzo strumenti di documentazione (fotografie, trascrizioni di dialoghi, disegni, produzioni individuali e collettive) che mi consentono di costruire un’immagine ricca e dinamica dell’alunno, questo serve non solo per valutare, ma anche per restituire valore ai suoi progressi, alle sue strategie e ai suoi modi unici di apprendere. In quest’ottica, anche la condivisione con i colleghi, le famiglie e le figure di sostegno diventa parte integrante del processo valutativo, favorendo così la coerenza educativa e la corresponsabilità fra i diversi

adulti che prendono parte alla vita del bambino. Osservare, ascoltare e valutare, non di rado, sono viste da noi insegnanti come azioni aggiuntive o burocratiche, ma è invece importante ricordare che sono il cuore stesso dell'inclusione quotidiana; senza queste pratiche, la programmazione rischia di restare ferma alle intenzioni ed è invece proprio attraverso queste che diventa un organismo vivo, capace di trasformarsi ogni giorno insieme ai bambini ed agli adulti che la vivono quotidianamente.

Osservazione, ascolto e valutazione non possano perciò essere considerate tre azioni separate, ma costituiscono una caratteristica professionale, un modo di porsi nella relazione educativa. In questa prospettiva, ogni bambino non è un insieme di comportamenti da classificare, ma una persona da conoscere, ogni osservazione diventa un gesto di cura; ogni ascolto, un riconoscimento; ogni valutazione, una scelta etica. È questo intreccio che dà vita alla parte più vera della progettazione inclusiva, quella che pensa alla scuola come a qualcosa di capace di far emergere tutte le unicità.

4.3 Gli adulti che abitano i processi dell'inclusione

4.3.1 La costruzione del rapporto professionale tra docenti curricolari e di sostegno

La collaborazione tra docente curricolare e docente di sostegno rappresenta uno dei nodi più delicati e, allo stesso tempo, più importanti del processo inclusivo, come afferma Lucia de Anna «l'inclusione non è un atto individuale, ma una costruzione collettiva, fatta di relazioni e corresponsabilità» (de Anna, 2014).

Nonostante l'Italia sia tra i Paesi pionieri nel campo dell'inclusione scolastica, grazie a un quadro normativo che ne sancisce con chiarezza i principi, la prassi quotidiana nelle scuole mostra spesso una distanza piuttosto evidente tra ciò che è previsto “sulla carta” e ciò che realmente avviene nelle classi, soprattutto se guardiamo al ruolo degli insegnanti di sostegno. I documenti ufficiali parlano di collaborazione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, sottolineando l'importanza e la necessità di una responsabilità educativa condivisa che dovrebbe puntare a promuovere non solo l'apprendimento, ma anche la piena partecipazione dell'alunno con disabilità al contesto classe. In realtà, numerose ricerche e testimonianze evidenziano come questa collaborazione risulti non di rado problematica, l'insegnante di sostegno viene talvolta vista come figura “aggiunta” e

non come parte integrante della classe, capitata le venga di sovente chiesto di allontanarsi dall'aula insieme all'alunno, con il rischio di riprodurre così forme di esclusione implicita. A questo si aggiungono altre criticità come la carenza cronica di ore assegnate, l'utilizzo improprio della figura di sostegno come "tappabuchi" in altre classi, e la discontinuità educativa dovuta all'alto turnover, che costringe gli alunni a ricominciare ogni anno percorsi relazionali e didattici dall'inizio.

Queste dinamiche, se da un lato evidenziano la distanza tra i principi legislativi e la loro effettiva attuazione, dall'altro ci mostrano con forza che spesso nella quotidianità del lavoro scolastico, è solo grazie alla responsabilità individuale e professionale che ciascun insegnante riesce a costruire concretamente pratiche inclusive, nonostante le difficoltà del sistema. È dentro questa distanza tra ciò che è previsto e ciò che accade davvero che, ogni giorno, mi trovo a lavorare.

Ritengo sia quindi piuttosto evidente come l'inclusione non possa essere garantita unicamente dalla presenza di una normativa avanzata, ma richieda un cambiamento culturale e professionale profondo, questo cambiamento, riguarda certamente sia i docenti curricolari che quelli di sostegno, chiamati a riconoscersi come partner educativi vicendevolmente responsabili, ma non possiamo "approfittare" della buona volontà dei singoli demandando il tutto soltanto alla loro iniziativa personale. L'inclusione reale pretende infatti il concorso di risorse, strumenti e spazi adeguati messi a disposizione dall'istituzione scolastica e dagli enti preposti, in modo da rendere effettivamente praticabili le scelte educative indicate dalla normativa. Senza un impegno di tipo strutturale, che si traduca in continuità del personale, formazione permanente, organici stabili e ambienti di apprendimento flessibili, il rischio è che le buone intenzioni rimangano confinate ad un livello esclusivamente retorico, mentre la quotidianità a scuola continua a riprodurre forme implicite di esclusione. Non basta quindi una cornice legislativa ben strutturata per assicurare una vera inclusione, ciò che diventa decisivo è l'essere in grado di passare da un approccio di tipo più burocratico e formale ad una prassi quotidiana che mostri un reale cambiamento culturale. Come sottolinea sempre Lucia de Anna (2014), la qualità dell'inclusione non dipende tanto dal numero di ore di sostegno, quanto dalla capacità della scuola di diventare una vera comunità educativa. In questo senso, il rapporto tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno rappresenta per me davvero un elemento centrale, ritengo non debba basarsi sulla delega o su ruoli rigidi, ma su una collaborazione reale, costruita giorno dopo giorno.

Nella mia quotidianità scolastica sento però talvolta che la collaborazione viene messa alla prova dai tempi stretti e dalle continue richieste; perciò, mi muovo provando a non perdere di vista una cosa semplice, cioè restare dentro la classe, dentro il gruppo. Se emerge una difficoltà, non cerco una soluzione immediata “fuori”, ma provo a capire cosa sta succedendo lì, in quel momento, e a parlarne subito con la collega di sostegno, anche solo con poche parole scambiate al volo; preferisco fermarmi un attimo, osservare, decidere insieme come intervenire, piuttosto che delegare automaticamente. In questi casi non cerco la risposta giusta in astratto, ma una risposta possibile, condivisa, che tenga conto del bambino, del gruppo e di quello che stiamo vivendo quel giorno. Per questo motivo, nel mio lavoro cerco sempre di coltivare un clima di fiducia e di scambio reciproco con le colleghe di sostegno, ritengo importante che ciascuna di noi possa portare le proprie riflessioni, le proprie capacità e le proprie intuizioni, perché solo così si riesce a costruire un percorso condiviso e davvero efficace per tutti i bambini. Quando la relazione funziona, si sente subito perché le decisioni diventano più semplici, la gestione del gruppo più fluida e i bambini trovano un ambiente più coerente e accogliente. È in queste situazioni che si comprende davvero quanto l’inclusione sia un lavoro di squadra e quanto la collaborazione tra insegnanti possa fare la differenza.

Nel lavoro quotidiano con l’insegnante di sostegno, penso che la collaborazione non sia qualcosa che si attiva in momenti specifici, ma che accompagna tutta la giornata, quando entriamo in sezione al mattino non voglio che ci dividiamo i compiti in modo rigido, siamo entrambe lì insieme, accogliamo i bambini, osserviamo e cerchiamo di capire subito come arriva il gruppo. Ci sono mattine tranquille e altre in cui percepisco da subito che qualcosa non va e in quei casi basta poco per intenderci, anche solo uno sguardo o una frase detta al volo. Durante le attività non ritengo esista un “momento del sostegno”, se l’attività funziona, restiamo entrambe sullo sfondo; se invece qualcuno fatica, una si avvicina mentre l’altra tiene il gruppo. Mi piace che a volte accompagni una e a volte l’altra, senza necessariamente stabilirlo prima, semplicemente seguendo il flusso della giornata, solitamente decidiamo sul momento, in base a quello che succede, senza ci siano schemi fissi o troppo rigidi. Nei momenti più delicati della giornata, come ad esempio il cambio di attività, l’attesa, il pranzo o il rientro dal giardino cerchiamo di collaborare in modo attivo e concreto, se un bambino va in difficoltà, cerchiamo di non interrompere tutto e di non “portarlo fuori” automaticamente, una delle due resta con lui, l’altra continua la routine, così il gruppo va avanti e il bambino non si sente separato dagli altri. A fine mattinata, o quando c’è un attimo

di calma, ci confrontiamo su quello che è successo, non si tratta di vere e proprie riunioni perché a volte si tratta solo di pochi minuti, ma servono per dirci cosa ha funzionato e cosa no, e per capire se il giorno dopo è meglio fare diversamente, ci tengo molto al fatto che ci sia un confronto continuo, fatto anche di dubbi e ripensamenti, che per me è parte del lavoro educativo tanto quanto stare in sezione. Questo modo di lavorare richiede però tanta attenzione e disponibilità reciproca, ma è quello che, nella mia esperienza, rende davvero possibile una reale responsabilità condivisa, non è che così tutto diventa semplice, ma almeno nessuna delle due è lasciata sola e nessun bambino viene vissuto come un problema da gestire a parte.

Una delle prime azioni che ritengo realmente necessarie affinché le giornate siano davvero praticabili, è quella di prevedere, a monte, una partecipazione condivisa della programmazione didattica e della progettazione educativa individualizzata; non considero infatti la programmazione un compito dell'una o dell'altra figura, ma un momento di riflessione comune, in cui si intrecciano sguardi diversi sullo stesso gruppo classe. Ogni settimana cerco di prevedere momenti di confronto con la collega di sostegno per pianificare insieme obiettivi, attività, strategie e strumenti. In questo modo la didattica personalizzata non nasce come "adattamento" posticcio, ma come parte integrante della progettazione di classe. Come ricorda Dario Ianes «la qualità dell'inclusione dipende dalla qualità della progettazione condivisa, perché è nella fase di pianificazione che si definiscono i confini della partecipazione». (Ianes, 2005)

Un esempio concreto: nella pianificazione delle unità di apprendimento, inserisco attività con diversi livelli di complessità, in modo che tutti gli alunni possano lavorare sugli stessi contenuti, ma con modalità differenti; con la collega di sostegno definiamo insieme materiali facilitati o mediatori visivi, ma anche attività di tutoraggio tra pari che coinvolgono l'intera classe, affinché il bambino con disabilità non viva un'esperienza isolata. Nelle situazioni in cui il carico emotivo o relazionale è più intenso, per esempio con bambini che manifestano comportamenti oppositivi o difficoltà di autoregolazione, faccio il possibile per non delegare la gestione alla sola insegnante di sostegno. Lavoriamo insieme nella cura quotidiana alternandoci nell'accompagnamento, nei momenti di pausa, nel supporto emotivo, per evitare che la collega diventi una "figura esclusiva" o che il bambino si affidi solo a lei. Appoggiandoci nuovamente al pensiero di Lucia de Anna, va ricordato che «l'inclusione autentica si misura nella condivisione della responsabilità educativa, non nella delega» (de Anna, 2014). Questo approccio permette di alleggerire il carico della docente di

sostegno, di dare continuità al lavoro educativo e di offrire al bambino punti di riferimento molteplici e coerenti.

Da sempre sostengo che il rapporto paritario tra colleghe si fonda principalmente sulla reciprocità, questo significa, in modo molto concreto, che mi aspetto dalla collega di sostegno una partecipazione attiva sia nella fase di programmazione sia in quella di valutazione, non come presenza formale, ma come contributo reale a tutto il lavoro educativo. Mi aspetto anche una certa autonomia professionale come, ad esempio, la capacità di proporre idee, strumenti e strategie, senza dover sempre attendere che ogni decisione arrivi da me. Nello stesso tempo considero centrale il rispetto dei ruoli tenendo tuttavia sempre ben presente che l'alunno non è "di qualcuno", ma fa parte della classe e che quindi il progetto educativo riguarda tutto il gruppo. Nella pratica tutto questo si vede principalmente nei momenti di progettazione settimanale, quando ci sediamo insieme a rivedere gli obiettivi e adattare le attività, in quelle occasioni il confronto è concreto, talvolta anche acceso, perché emergono punti di vista diversi, ma è proprio attraverso una comunicazione chiara e diretta che riusciamo ad affrontare le difficoltà e a trovare soluzioni condivise. Questo stesso atteggiamento cerco di mantenerlo anche nel rapporto con le famiglie e con gli altri docenti, perché credo che un clima di fiducia educativa si costruisca solo quando il gruppo riesce a muoversi in modo coerente, mostrando unità di intenti pur nel rispetto degli stili professionali di ciascuno. Ianes scrive «La corresponsabilità nasce dall'incontro tra competenze differenti, non dalla subordinazione» (Ianes, 2005).

Quando questi elementi si realizzano, la collaborazione diventa motore di crescita reciproca e l'inclusione smette di essere un obiettivo semplicemente astratto. Costruire un rapporto paritario tra docente curricolare e di sostegno non è un gesto di buona volontà, ma una scelta pedagogica e professionale che richiede tempo, fiducia, capacità di confronto e riconoscimento reciproco; è proprio in questa dimensione relazionale che l'inclusione trova concretezza, non nelle carte o nella burocrazia, ma nelle relazioni quotidiane, nei piccoli gesti, nel senso di una responsabilità condivisa e realmente vissuta: «includere significa costruire ponti, non creare recinti» (Iane, 2005).

Se rileggo il mio modo di lavorare, posso affermare con certezza che la mia idea di collaborazione non è quella di una strategia, ma di una vera e propria necessità, questo perché credo con convinzione che l'inclusione non sia mai il risultato del lavoro di una sola persona, ma un processo costruito nel tempo da adulti che sanno collaborare tra loro, che si ascoltano,

si confrontano e che condividono le stesse responsabilità. Il rapporto tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno è un nodo cruciale della qualità inclusiva di una scuola, lo si vede chiaramente perché quando questa relazione funziona si crea un'alleanza educativa che sostiene non soltanto il bambino con disabilità, ma l'intero gruppo classe. Va tuttavia tenuto conto che una buona collaborazione non nasce automaticamente, non sempre si ha la fortuna di poter collaborare con persone con cui ci si sente in grande sintonia o con le quali si sviluppa una forte alleanza educativa, talvolta il processo richiede tempo, grande cura, professionalità e tanta disponibilità a mettersi in gioco. Nella mia esperienza, la prima condizione fondamentale è riconoscere che non esistono "due scuole": la scuola della classe e la scuola del sostegno, la seconda è ammettere che l'insegnante di sostegno non è la "maestra di un bambino", ma una figura professionale che appartiene alla sezione, con un ruolo strategico nella progettazione e nella gestione del gruppo. Il rischio più grande, se non si utilizza un approccio lavorativo serio e competente è quello della delega, ovvero di ricreare quelle situazioni, tipiche del passato, in cui la diversità diventa "compito" di qualcuno, anziché responsabilità condivisa.

Per evitare di inciampare, anche senza volerlo, in queste dinamiche, cerco di organizzare il lavoro in modo intenzionale. Parto dalle osservazioni quotidiane, che non tengo per me ma condivido con le colleghe, così che ciò che noto in sezione possa diventare patrimonio comune e non restare una lettura individuale. Allo stesso tempo cerco di costruire attività che nascano da una progettazione condivisa, perché quando un'attività è pensata insieme è più facile che venga portata avanti in modo coerente da tutti gli adulti presenti. Questo vale anche per le decisioni organizzative, ci confrontiamo su chi fa cosa, su come distribuire i ruoli durante la giornata, su quali momenti richiedono una presenza più strutturata e quali possono essere lasciati più liberi. Un aspetto a cui presto molta attenzione è il linguaggio che utilizziamo quando parliamo dei bambini, cerco di mantenere, insieme alle colleghe, parole che descrivano situazioni e bisogni senza creare etichette o semplificazioni, perché il modo in cui nominiamo i comportamenti andrà ad influenzare anche il modo in cui poi interveniamo. Periodicamente ci fermiamo a rivedere le pratiche e le strategie che stiamo utilizzando, chiedendoci cosa sta funzionando e cosa invece va ripensato, questo avviene spesso nei momenti di confronto a fine giornata o durante la programmazione settimanale, quando rileggiamo insieme alcune situazioni emerse in sezione. Infine, faccio molta attenzione alla presenza degli adulti nello spazio: cerco di evitare che solo alcune figure vengano percepite dai bambini come "dedicate" a un singolo

alunno. Mi impegno perché l'organizzazione della sezione e la distribuzione degli interventi rendano visibile che tutti gli adulti sono responsabili di tutti i bambini. È un equilibrio delicato, che richiede aggiustamenti continui, ma che considero fondamentale per costruire un clima realmente inclusivo. L'insegnante di sostegno porta in classe uno sguardo prezioso, competenze specifiche sui bisogni educativi, strumenti di osservazione differenti, conoscenze relative a diverse traiettorie evolutive.

Io, come insegnante curricolare, porto uno sguardo altrettanto fondamentale quale la lettura del gruppo, la conoscenza del contesto, la continuità della giornata educativa, la cura delle relazioni complessive, è proprio nell'incontro tra questi due sguardi che nasce la vera progettazione inclusiva quella che permette a due professionalità diverse, che lavorano in modo complementare, di rendere accessibile l'esperienza scolastica a tutti i bambini. Quando sento che questa sinergia è davvero forte, vedo anche che i bambini lo percepiscono subito perché sentono che gli adulti di riferimento stanno realmente cooperando, che si stimano, che prendono decisioni insieme e che condividono le responsabilità. Questo clima relazionale è di per sé un modello per i bambini stessi perché mostra che la diversità non divide, ma arricchisce.

Nei momenti di difficoltà quali conflitti, crisi emotive, regressioni, comportamenti oppositivi, la collaborazione tra gli adulti della sezione è essenziale perché è proprio in questi casi che la collaborazione diventa funzionale al buon andamento della classe, uno può contenere mentre l'altro, nel frattempo, osserva; uno sostiene mentre l'altro documenta; uno accompagna mentre l'altro riorganizza il gruppo. Gestire insieme le situazioni diventa un atto pedagogico e contemporaneamente un atto di tipo sociale perché afferma che nessun bambino è "solo" e che la scuola è una comunità che sostiene i suoi membri più fragili attraverso un lavoro tra adulti che sanno coordinarsi in modo consapevole. L'inclusione, infatti, non è il lavoro di un singolo, ma la qualità delle relazioni tra adulti che si fanno carico dell'intero gruppo, riconoscendo il valore di ogni bambino.

4.3.2 L'alleanza educativa con le famiglie come leva strategica per i processi di inclusione

Quando ho affrontato gli studi relativi alla sociologia della famiglia sono diventata maggiormente consapevole rispetto a come questa costituisca una risorsa educativa essenziale, ma spesso sottovalutata. Il coinvolgimento reale dei genitori, soprattutto di quelli

dei bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali, non è soltanto opportuno, ma necessario per evitare processi che finiscano con l'essere di delega e frammentazione. Da una prospettiva sociologica, l'inclusione autentica non può essere imposta dall'alto, ma nasce da una rete di relazioni cooperative in cui sicuramente la famiglia ne rappresenta il primo e imprescindibile anello di congiunzione.

Se questa relazione è solida, coerente e basata sul dialogo, allora il percorso educativo risulta stabile e significativo. Per questo motivo, nella mia pratica quotidiana, lavoro per creare un rapporto di fiducia, accoglienza e corresponsabilità con le famiglie, mi impegno affinché esse non si sentano giudicate né messe ai margini, ma protagoniste attive del processo di crescita dei loro figli e della vita della sezione. Ascoltare le famiglie significa non solo comprendere i bisogni del bambino, ma anche costruire un racconto condiviso del suo percorso, superando la logica della diagnosi e favorendo quella della possibilità, proprio per questo il rapporto con le famiglie è uno dei pilastri più delicati e potenti dell'inclusione. Nel concreto, questo significa che fin dai primi giorni cerco di dedicare tempo all'ascolto delle famiglie, anche nei momenti informali; non dimentichiamo che spesso, la scuola dell'infanzia, è per molte famiglie il primissimo incontro con la comunità scolastica ed è molto probabile che si affaccino a questa esperienza colmi di dubbi, paure ed aspettative. All'ingresso o all'uscita mi fermo, quando posso, a scambiare due parole, a raccogliere una preoccupazione, una perplessità, a volte solo uno sfogo e cerco di far sentire che c'è spazio per dire le cose, anche quelle non facili da dire. Solitamente è proprio da questi scambi brevi che riesco a far emergere informazioni importanti per comprendere meglio il bambino e per orientare poi il mio lavoro educativo.

Come ricorda Bronfenbrenner nella teoria ecologica dello sviluppo umano (1979/1986), la crescita del bambino avviene all'interno di un sistema di ambienti interconnessi (famiglia, scuola, comunità), in cui la relazione è costante e la qualità dei rapporti tra questi sistemi influenza direttamente il benessere dello sviluppo del bambino. Nel contesto dell'inclusione scolastica, la collaborazione con le famiglie degli alunni con disabilità non rappresenta un elemento accessorio, ma un presupposto pedagogico e organizzativo davvero necessario. L'interazione costante tra scuola e famiglia è il terreno su cui si costruisce la fiducia reciproca, la condizione necessaria per sostenere la crescita globale del bambino. Nel pensiero di Andrea Canevaro ritroviamo l'idea che «l'inclusione è un processo che ha bisogno di alleanze, di reti di relazioni in cui la famiglia e la scuola condividano sguardi, linguaggi e responsabilità» (Canevaro, 2014, p. 87). Quando scuola e

famiglia agiscono collaborando tra loro, l'alunno sente coerenza, sicurezza e sostegno; quando prevalgono distanze o incomprensioni, emergono invece fragilità e disorientamento. Uno dei primi obiettivi che mi pongo come insegnante è quello di accogliere la famiglia fin dai primi contatti con la scuola, riconoscendo la complessità emotiva che accompagna soprattutto i genitori di un bambino con disabilità. Molti arrivano con timori, sensi di colpa o esperienze precedenti di esclusione ed è per questo che ritengo fondamentale creare un clima di ascolto vero, creare un ambiente in cui la famiglia senta che i propri pensieri hanno valore, che le proprie osservazioni vengono prese in considerazione e che la scuola è uno spazio sicuro in cui poter esprimere bisogni, dubbi, ma anche aspettative. «Ascoltare le famiglie significa riconoscerle come soggetti competenti, portatrici di una conoscenza insostituibile sul proprio figlio» è ciò che ci ricorda Dario Pavone nei suoi scritti. (Carocci, 2021, p. 142). Affinchè sia davvero possibile realizzare tutto questo, il mio lavoro educativo si basa su alcune convinzioni fondamentali:

1. La famiglia è portatrice di un sapere insostituibile.

La conoscenza profonda del bambino dei suoi tempi, delle sue paure, delle sue abitudini, delle sue risposte affettive, appartengono prima di tutto alla famiglia. L'inclusione inizia proprio da qui, dal riconoscere il valore di questo sapere, senza giudicarlo né contraddirlo, ma integrandolo nel progetto educativo.

2. Le famiglie vivono emozioni diverse di fronte alla fragilità.

Alcuni genitori entrano con fiducia, altri con ansia, altri ancora con la paura del giudizio; alcuni accolgono la diagnosi con lucidità, altri la rifiutano o la temono. Il mio ruolo è quello di accogliere queste emozioni e non di correggerle o giudicarle.

3. La comunicazione deve essere chiara, rispettosa e continua.

Quando parlo con i genitori, faccio molta attenzione alle parole che uso. Cerco di raccontare ciò che vedo a scuola partendo dai fatti concreti della giornata, evitando etichette o termini tecnici che rischiano di creare distanza. Preferisco dire cosa ha funzionato, dove il bambino ha fatto fatica, cosa stiamo provando a fare, piuttosto che dare definizioni; parlo dei comportamenti e delle opportunità cercando di non soffermarmi sui limiti e le mancanze. Questo aiuta a mantenere il dialogo aperto e a non far sentire la famiglia sotto esame.

4. La collaborazione non si attiva solo nei momenti critici.

Non posso pensare di confrontarmi con le famiglie solo quando emergono i problemi altrimenti è inevitabile che l'alleanza educativa si indebolisca. Per questo cerco di mantenere una comunicazione informale, quotidiana, fatta di piccoli racconti, fotografie mentali, dialoghi brevi ma significativi. Sono questi piccoli momenti che costruiscono la fiducia.

5. Le famiglie devono sentirsi parte della comunità.

Coinvolgo i genitori non solo nelle riunioni formali, ma anche nei momenti di vita della scuola, nelle documentazioni condivise, nelle restituzioni dei progetti, nelle narrazioni dei bambini.

Lavorare con le famiglie è un'azione culturale che va coltivata giorno dopo giorno così da poter rendere trasparente il lavoro educativo; poter aiutare a comprendere perché certe scelte sono inclusive ed altre meno serve a sostenere la genitorialità nelle sue complessità, ma tutto questo è possibile solo con la costruzione di un linguaggio comune sulla crescita del bambino. Non possiamo pensare che la famiglia debba accontentarsi di "ricevere informazioni", ma dobbiamo fare il possibile affinché si senta coinvolta attivamente nei processi decisionali che riguardano il percorso del proprio figlio: dalla definizione del PEI (Piano Educativo Individualizzato), alla scelta delle strategie didattiche, fino alle modalità di valutazione e alle esperienze extrascolastiche. La famiglia va valorizzata come partner educativo, non come destinataria passiva di decisioni prese da altri

Cerco di organizzare per i genitori momenti di incontro sia formali che informali, perché non è pensabile che lo scambio comunicativo si limiti agli incontri previsti per i PEI o durante i colloqui generali, servono anche dei piccoli colloqui intermedi, degli scambi quotidiani all'ingresso o all'uscita, oltre che aggiornamenti condivisi e strutturati su progressi o difficoltà. Faccio in modo che ogni comunicazione sia mirata alla trasparenza e al desiderio di condivisione così che la famiglia non percepisca la scuola come luogo giudicante, ma come ambiente di collaborazione, soprattutto quando si tratta di famiglie di bambini con bisogni educativi speciali e tengo sempre bene a mente che qui la comunicazione deve essere a tre: insegnante curricolare, insegnante di sostegno e genitori; questo atteggiamento è davvero molto importante perché, in questo modo, cresce la fiducia della famiglia che percepisce che l'inclusione del proprio figlio è un obiettivo condiviso da tutti i docenti e non solo dall'insegnante "dedicato".

A tal proposito concordo pienamente con la visione del PEI in cui è prevista l'organizzare di incontri in cui tutte le figure — insegnanti curricolari, di sostegno, operatori sociosanitari e genitori — possano esprimere osservazioni e proposte. Come sottolinea Dario Ianes, «il PEI non è un documento compilativo, ma il risultato di un processo dialogico in cui le diverse competenze – professionali e familiari – si integrano per costruire un progetto di vita» (Ianes, 2018, p. 65). Affinché la famiglia si senta realmente parte del progetto, è necessario che anche all'interno del team docente ci sia unità di intenti e coerenza comunicativa, tuttavia è anche importante fare molta attenzione alla terminologia che si utilizza perché spesso il rischio è che, il linguaggio tecnico di noi insegnanti, possa involontariamente escludere i genitori dal processo; proprio per questo cerco sempre di usare un linguaggio accessibile, evitando sigle e termini specialistici, perché la partecipazione reale passa anche dalla comprensione; per ottenere questo tipo di risultato, nella mia quotidianità cerco di confrontarmi regolarmente con la collega di sostegno per concordare linguaggi, strategie e messaggi da trasmettere ai genitori, questo evita fraintendimenti e rafforza la percezione di una comunità educativa unita, che lavora nella stessa direzione.

Lucia De Anna sottolinea che «la coerenza tra le figure adulte che si occupano del bambino costituisce il primo passo per costruire un'alleanza credibile con la famiglia» (de Anna, 2010, p. 93); ma attenzione perché questa coerenza non significa uniformità, ciascuna figura continua a mantenere la propria specificità professionale, semplicemente si fa il possibile affinché, all'interno di un progetto condiviso, l'obiettivo prioritario resti sempre il benessere generale del bambino. Molti genitori di alunni con disabilità arrivano a scuola con il timore di essere visti come “un problema per la sezione”, è perciò compito di noi insegnanti ribaltare sensazione, mostrando con i fatti e non solo con le parole che il loro bambino fa parte integrante del gruppo e che ogni scelta didattica è orientata alla sua partecipazione; per questo considero la relazione scuola-famiglia non un semplice dovere amministrativo, ma un processo relazionale continuo che ha un impatto diretto sulla qualità della partecipazione dei bambini. Andrea Canevaro ci ricorda che «la presenza di un alunno con disabilità non è un problema da gestire, ma un'occasione per ripensare la scuola come spazio di relazioni plurali» (Canevaro, 2014, p. 112).

Più cresco come professionista più mi rendo conto che il rapporto con le famiglie non è un aspetto aggiuntivo, ma una parte quotidiana e imprescindibile del mio essere insegnante. Negli anni, attraverso la mia personale esperienza, ho potuto verificare che il coinvolgimento attivo delle famiglie non solo migliora la qualità della vita scolastica del bambino, ma

rafforza anche la competenza professionale dei docenti, che attraverso il confronto acquisiscono nuove prospettive di lettura e strategie educative più aderenti alla realtà. Ritornando ad Andrea Canevaro (2018), «l'inclusione non è un compito da svolgere, ma un legame da costruire: tra insegnanti, famiglie, territorio» (Canevaro, 2018, p. 24). La famiglia, quando si sente ascoltata, accolta e valorizzata, diventa non solo alleata, ma co-costruttrice del progetto educativo ed è questo il senso più profondo dell'inclusione, ovvero la trasformazione delle relazioni in reti di sostegno reciproco, dove ciascuno – scuola, bambino, genitori – contribuisce a un'unica visione della crescita. In un'ottica inclusiva, quindi, il primo compito dell'insegnante è quello di costruire fiducia reciproca perché è innegabile che nessuna informazione significativa, nessun vero bisogno, nessuna fatica, potrà mai emergere se non si è prima costruito un clima di ascolto sincero con i genitori, soprattutto con quelli degli alunni con maggiori difficoltà. L'inclusione non si costruisce senza le famiglie, ma si costruisce insieme alle famiglie stesse, dentro una relazione autentica, fondata sul rispetto reciproco, sulla trasparenza e su obiettivi comuni.

4.3.3 Il contributo del territorio e delle istituzioni nella costruzione della rete educativa e del capitale sociale

L'inclusione non nasce né si esaurisce all'interno della classe, essa è un processo che coinvolge l'intera comunità educante: docenti, famiglie, servizi, associazioni, istituzioni. Questa consapevolezza non è arrivata in modo astratto, ma si è costruita nel tempo, intrecciando il mio percorso di studi con l'esperienza quotidiana nella scuola dell'infanzia; ripensando a quelli che sono i miei studi sociologici, non posso fare a meno di notare quanto hanno inciso, in modo profondo, sulla mia visione della scuola e, in particolare, sull'idea che l'inclusione sia un processo prevalentemente di tipo relazionale e sistemico, che coinvolge l'intera comunità educativa e non può essere ridotto a un intervento individuale o specialistico. Ho imparato a considerare la scuola come un sistema aperto, parte di un ecosistema sociale più ampio, soprattutto seguendo il pensiero, già citato, di Urie Bronfenbrenner (1979/1986), con la sua teoria ecologica dello sviluppo umano, in cui spiega che ogni individuo cresce all'interno di una rete di sistemi interconnessi — il microsistema (famiglia, scuola), il mesosistema (relazioni tra contesti), l'esosistema e il macrosistema (cultura, politiche): quando questi livelli non comunicano, l'educazione si frammenta. Nella pratica quotidiana questa frammentazione la riconosco subito, ci sono situazioni in cui a scuola emergono difficoltà

che non riesco a leggere se resto chiusa solo dentro la classe: comportamenti che cambiano, fatiche che compaiono all'improvviso, reazioni che sembrano sproporzionate; è solo mettendo insieme quello che vedo io con quello che racconta la famiglia e ciò che emerge dai servizi che comincio ad intravedere che il comportamento del bambino acquista senso e coerenza. E' proprio in questa connessione che la scuola trova il suo vero senso come comunità educante. La sociologia dell'educazione mi ha fatto capire che l'istituzione scolastica non può bastare a sé stessa, una scuola non è un'isola, piuttosto è un nodo fondamentale all'interno di una rete molto più ampia di relazioni. Perciò il lavoro dell'insegnante va ben oltre il semplice "passare" informazioni, ma è un impegno concreto per costruire e curare legami sociali significativi che accompagnino lo sviluppo completo del bambino. La scuola dell'infanzia può diventare un luogo di cura anche per gli adulti, non solo per i bambini perché una scuola che ascolta, accompagna, accoglie e sostiene diventa una comunità in cui la fragilità non spaventa, ma muove risorse e solidarietà, in una dimensione di cura allargata in cui il rapporto con le famiglie e con il territorio assume un valore educativo e di sostegno centrale. L'inclusione, dunque, richiede la costruzione di reti educative, alleanze tra scuola, famiglia e territorio che siano reali e non formali, il coinvolgimento delle famiglie — con le loro storie, culture e prospettive — arricchisce la scuola e la radica nel territorio.

Mi trovo a dover nuovamente sottolineare quanto il mio percorso di studi in sociologia mi abbia portata a considerare che il livello di inclusione di una scuola è evidentemente lo specchio del grado di equità e partecipazione della società che la circonda; trovo che nella scuola dell'infanzia questa relazione tra realtà scolastica e società sia ancora più evidente, perché il legame con il territorio è quotidiano, diretto, concreto. Una scuola inclusiva non può agire in isolamento, ma deve diventare il punto di connessione con il territorio, deve essere un luogo di incontro, un laboratorio civico e contemporaneamente un presidio di tipo culturale. Progetti con associazioni locali, esperienze di service learning, laboratori intergenerazionali o collaborazioni con enti sociali non sono attività da tenere in modo marginale, ma componenti essenziali di una didattica che educa alla cittadinanza.

Vedo ogni giorno quanto, nella scuola dell'infanzia, costruire una rete educativa significhi riconoscere che la crescita di un bambino non dipende solo dalla scuola e dalla famiglia, ma da un insieme di soggetti, servizi, risorse e competenze che, quando sono in grado di dialogare in modo efficace, diventano un capitale sociale prezioso. Nel mio lavoro quotidiano, costruire rete significa soprattutto tenere insieme i pezzi, a volte vuol dire fare

da ponte tra la famiglia e un servizio, altre volte chiarire un passaggio, restituire un'osservazione, spiegare cosa succede in sezione. Non è sempre semplice e non sempre tutto funziona, ma so che quando questo dialogo manca, il bambino è il primo a pagarne le conseguenze. La rete educativa è il tessuto fitto e invisibile di relazioni che sostengono il bambino nei suoi bisogni evolutivi: dai servizi socio-sanitari ai centri territoriali di supporto, dagli specialisti privati ai servizi sociali, dalle associazioni alle agenzie culturali del territorio. In questo intreccio di relazioni ritengo che il mio ruolo di insegnante diventi davvero centrale, perché sento di essere la figura che ha più tempo per osservare il bambino nella sua quotidianità e nel tempo, questo mi permette di mettere in relazione ciò che emerge a scuola con quanto viene riportato dalla famiglia e dai servizi, garantendo continuità e coerenza educativa.

Costruire rete significa soprattutto imparare a condividere linguaggi: gli incontri multiprofessionali, le riunioni di équipe, gli scambi di documentazione e le osservazioni condivise sono strumenti che permettono ad insegnanti, terapisti, educatori e famiglie di parlare la stessa lingua, evitando interpretazioni frammentate, sovrapposizioni o contraddizioni. Questo lavoro di confronto continuo permette di leggere il bambino in modo più unitario e di costruire interventi condivisi, evitando che ogni contesto proceda in modo isolato, la rete è più forte quando il confronto è continuo e non limitato ai momenti critici, è nei passaggi, nelle verifiche, nelle osservazioni periodiche che si costruisce un lavoro realmente condiviso. Troppo spesso la rete interviene solo “quando c'è un problema”, ma quando la rete si ritrova solo nell'emergenza in realtà diventa semplicemente una toppa, è solo l'inclusione preventiva, ovvero quella che nasce dal dialogo stabile tra scuola e servizi, l'unica risorsa che può proteggere i bambini più fragili, anticipando difficoltà e costruendo percorsi di accompagnamento coerenti.

In questa visione di “comunicazione integrata”, faccio il possibile affinché il mio ruolo come insegnante possa tradurre in forma educativa ciò che osservo quotidianamente e così che io possa portare all'interno di questa rete di collaborazione la visione globale del bambino nel suo contesto reale. Ho molti alunni che frequentano la scuola a tempo pieno e questo fa sì che questa diventi l'ambiente in cui trascorrono gran parte della loro giornata, quindi, è proprio al suo interno che si rivelano le prime difficoltà funzionali, gli schemi emotivi, le dinamiche relazionali, i bisogni regolativi e le prime competenze, nessun servizio esterno riesce ad avere la profondità osservativa che abbiamo noi insegnanti. Non dimentichiamo poi il vantaggio di poter osservare il bambino non in un rapporto a tu per tu,

ma all'interno di dinamiche amicali di gruppo che, all'esterno della classe, non hanno situazioni eguali. Per questo sento la responsabilità di portare dentro la rete ciò che osservo ogni giorno che si tratti di piccoli cambiamenti o segnali deboli o magari di conquiste che da fuori non si vedono; l'obiettivo non è quello di indicarle come verità assolute, ma come elementi di lettura che possono aiutare a costruire interventi più coerenti. È un lavoro di restituzione continua, che richiede tempo e attenzione, ma che considero parte integrante del mio ruolo.

In questa prospettiva trovo ancora attuale il concetto di capitale sociale elaborato da Robert Putnam (2000/2004) il quale sostiene che «la qualità delle relazioni fiduciarie e cooperative all'interno di una comunità costituisce un fattore determinante di successo educativo e di coesione sociale». Questa lettura sociologica trova un riscontro molto concreto nel modo in cui alcune esperienze educative hanno saputo trasformare la scuola in uno spazio di giustizia ed in questo senso, come fu per Don Lorenzo Milani, egli non vedeva la scuola come un luogo chiuso, ma come il punto di incontro tra educazione e giustizia sociale, aveva perfettamente compreso, con grande lucidità, che la scuola non può limitarsi a istruire, ma deve formare cittadini consapevoli e attivi, capaci di “avere parola” nel mondo. Ritornando al testo “Lettera a una professoressa” (1967) scriveva: «La scuola siede fra il passato e il futuro e deve avere continua coscienza del compito di trasformare il presente». Questo pensiero riassume perfettamente la missione della scuola inclusiva ovvero quello di formare persone capaci di pensare collettivamente, di costruire un “noi” più ampio. Don Milani non ipotizzava solamente un cambiamento metodologico, ma un'assunzione di responsabilità collettiva, dal suo punto di vista le istituzioni dovevano garantire condizioni di giustizia educativa e la scuola doveva aprirsi alla comunità, farsi parte di un progetto più ampio di democrazia e partecipazione. È incredibile quanto queste idee risultino ancora oggi così attuali e allo stesso tempo ancora così complesse da mettere in atto.

L'inclusione non è quindi un compito scolastico, ma un progetto comunitario, quando il territorio sostiene, accoglie e partecipa, il bambino trova coerenza, continuità educativa, opportunità di successo e riconoscimento. Spazi verdi, biblioteche, musei, ludoteche, centri sportivi, associazioni culturali possono diventare contesti inclusivi naturali, in cui i bambini si sperimentano in situazioni diverse, incontrano adulti differenti, condividono esperienze che valorizzano competenze molteplici, il territorio rappresenta un'estensione pedagogica della scuola.

Quando questo lavoro di rete è stabile e condiviso, l'inclusione smette di essere una risposta a un'emergenza e diventa una scelta culturale che riguarda il modo in cui una comunità si prende cura dei suoi bambini, seguendo questa visione, l'inclusione non è solo una pratica pedagogica, ma una scelta politica di uguaglianza che richiama il ruolo fondamentale delle amministrazioni, dei servizi e della società civile, perché lo ribadiamo l'inclusione non è mai un processo isolato, ma un costante lavoro di rete. In questa visione, la rete non è un insieme di enti, ma una relazione, un capitale sociale fatto di fiducia, collaborazione e responsabilità condivisa. È attraverso questa rete che la scuola dell'infanzia può diventare davvero un luogo di equità, in cui nessun bambino — soprattutto quelli più vulnerabili — rimane solo o invisibile. Non si può quindi parlare di inclusione senza parlare di giustizia perché è essa stessa un atto di giustizia sociale, poiché mira a ridurre le disuguaglianze strutturali e a garantire a ciascuno le condizioni per partecipare pienamente. John Dewey sosteneva che «la scuola è il laboratorio della democrazia. Se la scuola non riesce a includere, fallisce la democrazia stessa, perché è tra i banchi che si impara la convivenza, la cooperazione, il rispetto reciproco» (Dewey, 1916 [1992]). L'inclusione, dunque, non è solo una questione educativa, ma la base della cittadinanza democratica. Paulo Freire (1968/2011), nella già citata *Pedagogia degli oppressi*, aggiunge una dimensione ulteriore: «l'inclusione implica coscientizzazione, cioè la presa di coscienza dei meccanismi di esclusione per poterli trasformare», una scuola che si dice inclusiva, ma non interroga le proprie pratiche, rischia di perpetuare in forme nuove le stesse disuguaglianze che vorrebbe superare.

CAP 5 - UNO SGUARDO OLTRE I CONFINI DELLA MIA AULA PER INDAGARE LA PERCEZIONE DELL'INCLUSIONE NELLA SCUOLA CONTEMPORANEA ATTRAVERSO I RISULTATI DELL'INDAGINE SUL CAMPO

Nei precedenti capitoli, dopo aver analizzato la mia pratica didattica quotidiana e le dinamiche che si generano nella vita di sezione, ho ritenuto necessario ampliare la mia visione e chiedermi come l'inclusione venga vissuta oggi all'interno delle scuole in modo più generale. La mia riflessione personale, per quanto si appoggi all'osservazione sistematica e alla ricerca-azione, non può rispondere in modo esaustivo alla complessità di un tema che riguarda non solo i singoli insegnanti, ma anche l'organizzazione scolastica, le politiche educative e le risorse disponibili nei contesti reali. Nel percorso di riflessione sull'inclusione

scolastica, ho pensato fosse fondamentale indagare come principi e norme vengano percepiti e vissuti nella quotidianità educativa dagli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. L'inclusione, infatti, rappresenta una pratica concreta, che si costruisce giorno dopo giorno all'interno delle sezioni e delle classi tra vincoli strutturali, risorse effettive e sensibilità personali.

A partire da questa consapevolezza, ho scelto di somministrare un questionario agli insegnanti del mio e di altri territori per indagare il loro vissuto professionale in relazione alla pratica inclusiva, mi interessava comprendere come l'inclusione, spesso definita e regolamentata a livello normativo, venga concretamente tradotta nella quotidianità, quali convinzioni la sostengano, quali difficoltà emergano, quali strategie vengano adottate e, soprattutto, quali condizioni strutturali ne facilitino o ostacolino l'attuazione.

L'indagine nasce perciò dal mio desiderio di confrontare il quadro teorico e normativo con la realtà operativa delle scuole, in particolare, ho voluto capire se gli insegnanti si sentano formati in modo adeguato per affrontare bisogni educativi complessi presenti ormai in tutte le classi, se sentono di essere sufficientemente supportati da parte delle istituzioni scolastiche e territoriali e se ritengono di avere strumenti, tempi e spazi adeguati per progettare percorsi che siano davvero inclusivi.

Le politiche educative italiane hanno da tempo riconosciuto il valore dell'inclusione come fondamento della scuola pubblica (Legge 104/1992; Legge 170/2010; D.Lgs. 66/2017 e successivi aggiornamenti), delineando un quadro normativo avanzato e coerente con i principi internazionali sanciti dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006). Tuttavia, la distanza tra ciò che è indicato a livello legislativo e ciò che viene effettivamente realizzato nei contesti educativi può apparire talvolta significativo.

Ho inteso questo questionario non come un ampliamento metodologico, ma come un passaggio necessario per collocare la mia esperienza individuale all'interno di una panoramica più ampia, i dati raccolti permettono infatti di mettere a fuoco divergenze e tensioni tra ciò che la scuola dovrebbe essere, ciò che gli insegnanti desiderano costruire e ciò che le condizioni effettive consentono di realizzare. Nel capitolo che segue presenterò i risultati dell'indagine con l'obiettivo di restituire una fotografia del presente e offrire elementi di riflessione utili a interpretare il senso delle pratiche inclusive oggi. Il questionario è stato somministrato ad un campione di 91 docenti appartenenti ai due diversi ordini scolastici, con l'obiettivo di esplorare percezioni, pratiche e criticità riguardanti il tema

dell'inclusione. Si tratta di insegnanti con una discreta esperienza di insegnamento dato che quasi la metà di essi insegna da oltre 20 anni e molti superano comunque gli 11 anni di esperienza; la maggior parte di loro ricopre il ruolo di insegnante curricolare, profilo che mi avvantaggia nel porre a confronto la mia con l'altrui esperienza.

L'indagine si colloca in un quadro di ricerca-azione educativa, orientata a comprendere come i principi dell'inclusione, sanciti dalle normative nazionali, trovino effettiva applicazione nella quotidianità delle scuole. L'analisi che segue non si limita a restituire dati numerici, ma si propone come interpretazione critica e riflessiva, in una prospettiva socio-pedagogica che considera la scuola come spazio di relazione, di cultura e di trasformazione.

5.1 Analisi e definizione del profilo del campione coinvolto nella ricerca

Nel campione analizzato, composto intenzionalmente da docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, la distribuzione rispecchia la scelta metodologica di concentrare l'indagine sui contesti educativi di base. Ho fatto questa scelta perché il mio interesse era quello di approfondire come l'inclusione venga interpretata e agita nei primi anni di scolarizzazione, dove la dimensione affettiva, relazionale e identitaria ha un ruolo particolarmente rilevante nella costruzione dell'esperienza scolastica. Il fatto che il campione non includa i docenti della scuola secondaria non è quindi un limite, ma una precisa scelta di ricerca, coerente con l'obiettivo di comprendere come i principi dell'inclusione vengano declinati proprio nei contesti in cui i bambini muovono i primi passi nella vita comunitaria e nella convivenza democratica.

Lavorare soprattutto sui primi anni di scuola mi ha aiutata a capire meglio come nascono, fin dall'inizio, i processi di inclusione. È nei primi tempi che si costruisce il clima della sezione, che si definisce come vengono accolti i bambini e le famiglie, che prende forma il modo in cui le differenze vengono lette e gestite. In quelle prime settimane si vedono già tante cose: chi viene coinvolto di più, chi resta ai margini, che tipo di attenzione viene data ai bisogni diversi, che messaggi passano, anche senza essere detti apertamente. Prima ancora che entrino in gioco valutazioni formali o strumenti strutturati, emergono le idee di fondo che guidano il lavoro educativo ed è proprio lì, all'inizio, che secondo me si giocano molte delle possibilità future di costruire una classe davvero inclusiva. L'obiettivo è quindi

quello di approfondire la cultura dell'inclusione nei contesti scolastici in cui si gettano le basi della cittadinanza, della socializzazione e delle prime forme di riconoscimento reciproco.

5.2 Il vissuto dell'inclusione tra il limite delle convinzioni e le fatiche della pratica quotidiana

Le risposte degli insegnanti mostrano un quadro che non è né completamente positivo né apertamente critico, ma attraversato da una forte sensazione di “lavori in corso”. Alla domanda sulla presenza di una cultura inclusiva condivisa nella scuola, emerge chiaramente che pochi la vivono come una situazione pienamente consolidata, infatti la maggior parte dei docenti riconosce che qualcosa esiste, che un orientamento inclusivo è presente, ma lo vive come parziale, non ancora stabile, non sempre sostenuto in modo uniforme. Questo dato racconta una scuola che sta imparando ad interiorizzare il linguaggio dell'inclusione, ma che fatica ancora a trasformarlo in pratica diffusa e coerente. Questa sensazione trova una conferma ancora più evidente quando agli insegnanti viene chiesto di definire lo stato attuale dell'inclusione scolastica, solo una minoranza la considera piena e realmente efficace, la maggior parte la descrive come formale o discontinua, cioè presente nei documenti, nelle progettazioni, nei principi dichiarati, ma più fragile nell'agire quotidiano. È come se gli insegnanti avvertissero una distanza tra ciò che la scuola “dovrebbe essere” e ciò che riesce davvero a realizzare ogni giorno, tra l'ideale inclusivo e le condizioni reali di lavoro.

Nonostante questo, quando si guarda alla partecipazione degli alunni con bisogni educativi speciali alla vita scolastica emerge un elemento interessante, molti insegnanti riconoscono che questi bambini e ragazzi partecipano spesso o sempre alle attività della classe. Questo suggerisce che, anche in un contesto percepito come imperfetto, esistono pratiche quotidiane di inclusione reale, fatte di presenza, relazione e coinvolgimento. Tuttavia, il fatto che una parte dei docenti segnali una partecipazione solo sporadica indica che non tutti i contesti riescono a garantire la stessa qualità di esperienza inclusiva e che la partecipazione non è ancora un diritto pienamente assicurato in modo uniforme.

5.3 L'inclusione scolastica in bilico tra la buona volontà dei singoli e i limiti strutturali del sistema

Quando l'attenzione si sposta sugli aspetti organizzativi e materiali, il quadro diventa ancora più sfumato. La disponibilità di strumenti e materiali adeguati viene percepita da molti insegnanti come sufficiente solo in parte, questo dato racconta una scuola che spesso lavora "adattandosi", utilizzando ciò che ha a disposizione, cercando soluzioni creative, ma senza sentirsi realmente sostenuta da un sistema strutturato di risorse pensate per l'inclusione. Una percezione simile emerge anche rispetto all'organizzazione degli spazi, solo una parte dei docenti ritiene che aule, ambienti dedicati e spazi esterni siano davvero funzionali a un lavoro inclusivo; la maggioranza vive questa dimensione come migliorabile, non sempre coerente con i bisogni concreti dei bambini. Questo aspetto è particolarmente significativo dal punto di vista pedagogico, perché lo spazio condiziona le relazioni, la possibilità di lavorare in piccolo gruppo, i tempi di attenzione e il benessere emotivo.

Proprio il lavoro in piccolo gruppo, considerato uno degli strumenti più efficaci per la personalizzazione degli apprendimenti, viene descritto come una pratica presente ma non sistematica. Molti insegnanti dichiarano di utilizzarlo "a volte", più che in modo strutturato, questo dato restituisce l'idea di una scuola che riconosce il valore della personalizzazione, ma che spesso si scontra con vincoli organizzativi, carichi di lavoro, tempi rigidi e classi numerose.

5.4 Le competenze dei docenti tra la percezione di adeguatezza e il senso di incertezza professionale

Quando gli insegnanti riflettono sulla propria preparazione professionale, emerge una sensazione diffusa di competenza parziale, molti si sentono sufficientemente preparati ad affrontare situazioni inclusive, ma non completamente sicuri. Questo "abbastanza" è una parola chiave perché indica un equilibrio fragile tra esperienza maturata sul campo e consapevolezza dei propri limiti. Dal punto di vista socio-pedagogico, questo dato è molto significativo, ci racconta di insegnanti che non si sentono impreparati, ma nemmeno pienamente sostenuti da una formazione continua strutturata e realmente collegata alla pratica quotidiana. È la fotografia di una professionalità che cresce soprattutto attraverso

l'esperienza, il confronto tra colleghi, l'adattamento quotidiano alle situazioni, più che attraverso percorsi formativi sistematici.

Queste risposte ci fanno pensare ad una scuola che crede nell'inclusione, che prova a praticarla, ma che vive ancora molte tensioni tra quelli che sono gli ideali pedagogici, le risorse disponibili e le condizioni organizzative. È una scuola fatta da insegnanti motivati, ma spesso lasciati a gestire in prima persona la complessità, cercando ogni giorno un equilibrio tra ciò che sarebbe necessario fare e ciò che concretamente è possibile realizzare.

Dalle risposte emerge un dato molto interessante ovvero che la maggior parte degli insegnanti dichiara di aver partecipato a percorsi di formazione sull'inclusione negli ultimi anni e questo dimostra sicuramente una disponibilità reale a mettersi in gioco, a cercare strumenti nuovi, a non rimanere fermi sulle pratiche apprese in passato. La formazione, quindi, non sembra essere percepita come un obbligo burocratico, ma come una necessità professionale, allo stesso tempo, però, quando viene chiesto su quali ambiti formativi si avverte maggiore urgenza, le scelte si concentrano soprattutto sulla didattica inclusiva e sull'educazione emotiva, seguite dalla gestione del gruppo classe e dalla collaborazione scuola-famiglia. Questo passaggio è particolarmente significativo, perché racconta che gli insegnanti non stanno chiedendo più norme o teorie astratte, ma strumenti per stare meglio dentro la complessità quotidiana della classe, si percepisce chiaramente il bisogno di capire come rendere accessibili le attività a tutti, come gestire dinamiche relazionali difficili, come sostenere bambini che portano fragilità emotive sempre più evidenti. In altre parole, la formazione richiesta non è "di contenuto", ma di tipo professionale, è interessata a come guardare i bambini, come leggere le situazioni, come intervenire.

Colpisce anche il fatto che gli aspetti normativi risultino tra i meno prioritari, questo non significa che gli insegnanti li considerino inutili, ma probabilmente segnala una distanza tra il piano delle indicazioni ufficiali e quello della pratica quotidiana. Chi lavora in classe sembra sentire che oggi la vera sfida non è sapere cosa dice la legge, ma riuscire a tradurre i principi dell'inclusione in scelte concrete, sostenibili, coerenti con i tempi reali della scuola. In questo senso, i dati ci parlano di una professionalità che non chiede "ricette", ma accompagnamento, confronto, strumenti operativi che aiutino a non sentirsi soli di fronte a situazioni complesse.

5.5 Il riconoscimento della collaborazione tra docenti come risorsa necessaria ma non ancora pienamente strutturata

La valutazione della collaborazione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno mostra un quadro complessivamente positivo, ma non privo di criticità, la maggior parte degli insegnanti descrive questa relazione come buona, mentre una parte la percepisce come ottima e una quota non trascurabile la definisce solo sufficiente o problematica. Questi numeri ci raccontano una realtà molto concreta, ci dicono che la collaborazione esiste, ma spesso dipende dalle persone più che dal sistema. Quando funziona bene, diventa una vera risorsa educativa; quando invece è fragile, rischia di trasformarsi in una semplice divisione dei compiti o, peggio, in una delega implicita. Dalle risposte emerge l'idea che il lavoro inclusivo non possa reggersi solo sulla figura del singolo docente di sostegno, ma abbia bisogno di una responsabilità condivisa. Gli insegnanti sembrano aver chiara l'idea che l'alunno con bisogni educativi non appartiene "a qualcuno", ma alla classe intera, e che l'inclusione diventa efficace solo quando la progettazione, l'osservazione e le scelte educative sono condivise. Tuttavia, la presenza di valutazioni meno positive ci indica che questo modello collaborativo non è ancora del tutto strutturato in tutte le scuole, in alcuni contesti mancano tempi di confronto, spazi organizzativi adeguati, oppure una cultura professionale che favorisca il lavoro di équipe. Questo produce inevitabilmente discontinuità e così le buone pratiche rischiano di restare isolate o dipendenti dalla sensibilità individuale più che da un progetto comune.

5.6 Un quadro della scuola reale che riflette la distanza dal modello ideale

Nel loro insieme, questi risultati contribuiscono a darci una visione molto realistica della scuola contemporanea, ossia di una scuola che si muove verso l'inclusione, che investe nella formazione, che riconosce il valore della collaborazione, ma che allo stesso tempo vive tensioni, fatiche organizzative e limiti strutturali. Non emerge una scuola "che ha fallito", ma nemmeno una scuola che ha già trovato tutte le soluzioni e forse è proprio questo l'aspetto più interessante dal punto di vista sociologico e pedagogico, l'inclusione appare come un processo in costruzione, fatto di tentativi, di aggiustamenti, di apprendimento professionale continuo. Gli insegnanti che hanno risposto al questionario sembrano chiedere soprattutto una cosa, non soluzioni semplificate, ma condizioni di lavoro che permettano di prendersi

cura davvero dei bambini, di lavorare insieme, di formarsi in modo significativo e di rendere l'inclusione una pratica quotidiana possibile, non solo un principio dichiarato. Quello che sembra essere il desiderio principale si riflette nella richiesta di una collaborazione esterna, di un valido supporto istituzionale che possa sostenere il rapporto tra i colleghi e con le famiglie, una rete che certamente già esiste, ma che da sola non può reggere il peso della complessità

Le risposte relative alla collaborazione con figure esterne restituiscono un'immagine tutto sommato abbastanza positiva, sembra che nella maggior parte dei casi la scuola riesca ad entrare in relazione con educatori, terapisti e specialisti. Si intravede una scuola che non lavora completamente chiusa in se stessa, ma che riconosce la necessità di aprirsi a competenze diverse; purtroppo, il fatto che una parte degli insegnanti segnali una collaborazione solo occasionale o rara suggerisce che il lavoro in rete non è ancora stabilmente strutturato, più che un sistema integrato, sembra emergere una rete che si attiva soprattutto nei casi più complessi, di fronte alla gravità o all'urgenza, non tanto per una progettazione continuativa. Questa fragilità della rete si vede ancora più chiaramente quando agli insegnanti viene chiesto se si sentono sostenuti dalla propria realtà educativa nella gestione delle situazioni inclusive, la risposta prevalente non è un sì pieno, ma un "abbastanza". Questo indica che un supporto esiste, ma non è sempre sufficiente, non è sempre tempestivo e probabilmente non è sempre adeguato alla complessità delle situazioni. Gli insegnanti sembrano sentire che spesso il peso dell'inclusione ricade soprattutto sulle spalle di chi sta in classe, che deve trovare soluzioni operative anche quando le risorse organizzative e professionali sono limitate.

Il rapporto con le famiglie mostra un quadro simile, molti insegnanti sembrano sì pensare che le famiglie degli alunni con bisogni educativi siano supportate dalla scuola, ma anche qui si nota una parte significativa di risposte che parlano di un sostegno solo parziale o variabile a seconda dei casi. Questo ci fa presupporre che la collaborazione scuola-famiglia non sia ancora un terreno condiviso, ma che dipenda molto dalle singole situazioni, dalle disponibilità reciproche, dalla qualità della comunicazione. Anche il coinvolgimento attivo delle famiglie nei percorsi inclusivi si dimostra essere presente, ma non sempre in modo organizzato, in molti casi pare limitarsi a momenti informativi o a situazioni specifiche, più che configurarsi come una vera corresponsabilità educativa. Questo dato mostra quanto sia ancora difficile costruire alleanze educative solide, capaci di sostenere i bambini in modo coerente tra scuola e contesto familiare.

5.7 L'analisi delle criticità percepite come ostacoli concreti ai processi inclusivi

Quando viene chiesto agli insegnanti di indicare le principali criticità che ostacolano l'inclusione, emergono con forza alcuni nodi strutturali. La carenza di risorse materiali e professionali è percepita come uno dei problemi più pesanti, insieme alla mancanza di figure di supporto adeguate. Questo dato racconta una scuola che spesso si trova a gestire situazioni complesse con strumenti insufficienti, affidandosi più alla buona volontà e alla creatività dei docenti che a un sistema realmente attrezzato.

Un altro elemento ricorrente è il tempo: tempi insufficienti per progettare insieme, per osservare, per confrontarsi, per costruire interventi personalizzati. Questa dimensione temporale è cruciale, perché l'inclusione non è un'azione rapida, ma un processo che richiede lentezza, continuità e cura, quando il tempo manca, anche le pratiche migliori rischiano di diventare frammentarie.

Compare inoltre il tema della formazione e del coordinamento tra le figure educative, gli insegnanti sembrano percepire che spesso manca una regia condivisa, una visione comune che tenga insieme i diversi attori coinvolti. Questo produce discontinuità, sovrapposizioni di ruoli, difficoltà comunicative che si riflettono direttamente sulla qualità dell'esperienza scolastica dei bambini.

5.8 Le istanze e le necessità espresse dal corpo docente

Le proposte di miglioramento avanzate dai docenti sono molto chiare e concrete. Al primo posto emerge il bisogno di più formazione specifica e di un maggiore numero di risorse umane, gli insegnanti non chiedono soluzioni astratte, ma persone in più, competenze in più, presenza educativa stabile. Accanto a questo, compare con forza la richiesta di una migliore organizzazione interna: più coordinamento, più tempo per il lavoro di équipe, più spazi di confronto professionale, questo dato è importante perché mostra che l'inclusione non viene vista solo come questione didattica, ma come problema organizzativo e culturale dell'intera scuola.

Infine, quando viene chiesto di immaginare un progetto prioritario, le risposte si concentrano soprattutto sulla didattica laboratoriale inclusiva, sull'educazione emotiva e

sulla formazione degli insegnanti. Questo rivela una visione molto concreta dell'inclusione: non come intervento emergenziale, ma come costruzione quotidiana di ambienti di apprendimento più flessibili, relazionali, capaci di accogliere stili diversi di crescita.

5.9 La presenza di una forte motivazione professionale all'interno di un sistema in lenta evoluzione

Dall'analisi complessiva dei dati emerge un'immagine molto chiara, gli insegnanti credono nell'inclusione, cercano di praticarla, riconoscono il valore del lavoro in rete e del coinvolgimento delle famiglie, ma si muovono dentro un sistema che spesso non crea le condizioni favorevoli per sostenere davvero questo impegno. Mostrano consapevolezza, sensibilità e impegno, ma anche la sensazione di trovarsi spesso soli di fronte a sfide complesse, in assenza di un sistema che sostenga la cultura dell'inclusione. In questo senso, la distanza tra normativa e pratica appare evidente, le leggi italiane sull'inclusione rappresentano un modello avanzato nel panorama internazionale, ma la loro attuazione richiede una trasformazione culturale e organizzativa più profonda.

Dal punto di vista sociologico, emerge una tensione tra responsabilità individuale e responsabilità istituzionale, gli insegnanti sentono su di sé il compito di “tenere insieme” la complessità, ma allo stesso tempo segnalano la necessità di un cambiamento strutturale, chiedono più risorse, più coordinamento, più riconoscimento del lavoro educativo come lavoro ad alta complessità.

Dal punto di vista pedagogico, invece, appare chiaro che l'inclusione viene vissuta come una pratica quotidiana fatta di relazioni, di ascolto, di adattamento continuo, più che come applicazione di protocolli, è un'inclusione che nasce dentro le aule, ma che ha bisogno di essere sostenuta da una scuola capace di pensarsi come comunità educativa.

Come insegnante della scuola dell'infanzia, mi trovo assolutamente in linea con i dati emersi dal questionario, sento forte la contraddizione che vede da un lato, la responsabilità etica di costruire contesti accoglienti per tutti i bambini, dall'altro, la difficoltà di operare in condizioni talvolta carenti di risorse, formazione e continuità educativa. Ritengo che sia dovere di noi docenti insistere affinché l'inclusione non sia ridotta ad una “buona pratica” affidando il compito alla sensibilità individuale del singolo, ma che debba invece diventare

un modo di essere della scuola stessa, una forma di cittadinanza vissuta quotidianamente, in cui pedagogia e sociologia si intrecciano nel compito di agevolare l'inclusione e rendere la differenza non un ostacolo, ma una risorsa comune.

CAP. 6 - IL SUPERAMENTO DEL CONCETTO DI DISABILITA' PER RIPENSARE L'INCLUSIONE COME RICONOSCIMENTO DI OGNI FORMA DI DIVERSITA'

Negli ultimi decenni il termine inclusione è entrato in modo stabile nel linguaggio educativo e scolastico, nella pratica quotidiana, però, abbiamo appena potuto verificare attraverso i dati del questionario, che talvolta il suo significato viene dato per scontato o ridotto ad un insieme di procedure rivolte a specifiche categorie di alunni. Oggi però l'inclusione non può essere pensata come un insieme di interventi rivolti a pochi, ma come una cornice culturale che riguarda l'intera comunità scolastica e il modo in cui essa si organizza e si relaziona, non è più pensabile immaginarla come una "misura di supporto" destinata a pochi, ma deve necessariamente essere vista come una cornice etica e culturale che riguarda tutti. Includere, oggi, significa portare avanti consapevolmente la scelta di costruire un sistema educativo che si basi sul riconoscimento delle differenze come valore aggiunto e sulla partecipazione di ciascuno come diritto. L'Italia, con il suo iter legislativo nel percorso verso l'inclusione scolastica, ha rappresentato un punto di riferimento pressoché unico tra le leggi internazionali, il suo quadro normativo, come visto nel paragrafo dedicato, ha progressivamente spostato l'attenzione dall'inserimento dell'alunno con disabilità alla progettazione di contesti educativi capaci di accogliere la persona nella sua globalità, definendo l'inclusione un diritto fondamentale della persona e promuovendo un approccio basato sulla personalizzazione degli interventi e sulla corresponsabilità educativa. A livello internazionale poi, la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) ha rappresentato una chiave di volta definitiva, indicando l'inclusione come «un processo di riconoscimento e risposta alla diversità dei bisogni di tutti gli alunni». Ciò che emerge da questo approccio è una visione di scuola come comunità di apprendimento in cui le differenze, anziché ostacoli, diventano risorse per la crescita collettiva.

6.1 Le sfide della scuola contemporanea di fronte alle nuove e molteplici diversità

Nella realtà educativa di oggi le differenze non sono più un'eccezione, ma la condizione diffusa della quasi totalità delle scuole, le classi riflettono una società attraversata da trasformazioni rapide, che rendono sempre più difficile la lettura dei bisogni e delle situazioni dei bambini. Secondo il Rapporto MIUR–ISTAT (2024), in Italia si contano oltre 338.000 alunni con disabilità (pari al 4,1% della popolazione scolastica), circa 890.000 studenti con cittadinanza non italiana e oltre 1,5 milioni di alunni con sfondo migratorio. A questi si aggiungono più di 350.000 studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e una crescente percentuale di bambini che vivono condizioni di povertà educativa o marginalità sociale (Save the Children Italia, 2023). I dati ci restituiscono l'immagine di una scuola eterogenea, ma quello che emerge, al di là dei numeri, è la presenza di storie, vissuti e condizioni molto diverse che convivono quotidianamente negli stessi contesti educativi; questo significa che l'inclusione oggi non può limitarsi alla disabilità, ma deve riguardare tutti coloro che, per motivi diversi, rischiano di restare ai margini dei processi educativi.

Già in precedenza ci siamo affidati al pensiero di Andrea Canevaro (2013) secondo il quale «non ci sono persone da includere, ma contesti da rendere inclusivi», questa è una chiave di lettura necessaria, perché sposta la responsabilità dall'individuo al sistema e obbliga l'insegnante a interrogarsi sulle proprie scelte organizzative e relazionali. Nella mia esperienza, la diversità smette di essere vista come un problema solo quando viene riconosciuta come parte strutturale del gruppo, è in quel momento che la classe inizia a funzionare come comunità e non come somma di individualità da gestire. Una pedagogia che accetta il rischio della differenza e lo trasforma in occasione di apprendimento reciproco crea una scuola realmente inclusiva che non mira all'omologazione, ma alla convivenza delle differenze, intese come opportunità di crescita umana e sociale. L'inclusione, nella sua forma più autentica, non può e non deve ridursi a un insieme di pratiche dedicate ai bambini con disabilità, questo sarebbe un fraintendimento pericoloso e rischierebbe di farci ricadere in una logica integrativa dove vengono riconosciute solo alcune differenze come “legate al bisogno” e altre come “normali”.

Il vero cambio di mentalità consiste nel comprendere che tutti i bambini sono portatori di diversità, e che la scuola inclusiva è quella che riconosce, valorizza e sostiene ogni forma di differenza: linguistica, culturale, emotiva, cognitiva, sociale, familiare, temperamentale; in questa prospettiva, la disabilità diventa solo uno dei tanti tasselli

dell'esperienza umana. È impossibile comprendere l'inclusione senza accettare che la norma non è un punto fermo, ma una costruzione culturale perché, così come sottolinea la pedagogia critica, ogni gruppo umano è inevitabilmente eterogeneo e non esiste un bambino "standard", così come non esiste un apprendimento "standard". Quando spostiamo lo sguardo dalla disabilità alla diversità vediamo che la scuola si trasforma ed inizia a considerare tutti i bambini unici, con modalità di crescita differenti; in sezione incontro bambini che portano differenze linguistiche legate al bilinguismo, altri che manifestano fragilità emotive, altri ancora che vivono contesti familiari complessi o che hanno stili temperamentali molto diversi e spesso queste differenze non si presentano isolate, ma si intrecciano, rendendo insufficiente qualunque lettura semplificata.

Questo cambiamento culturale deve necessariamente passare per una visione di tipo sociologico perché ci obbliga a mettere in discussione le categorie con cui siamo abituati a leggere la realtà e le aspettative implicite che portiamo nella relazione educativa. Se l'inclusione si occupasse solo della disabilità, tutti gli altri bambini che costituiscono la comunità reale resterebbero dimenticati in disparte, ma la scuola dell'infanzia non può permettersi di inciampare in un errore di questo tipo proprio perché essa è il primo luogo in cui i bambini incontrano davvero la pluralità ed è proprio qui che, giorno dopo giorno, fanno esperienza concreta delle differenze e costruiscono, spesso senza rendersene conto, il loro modo di guardare l'altro. In sezione imparano se la diversità è qualcosa da evitare o qualcosa con cui si può stare, se è un problema o una parte normale della vita insieme, per questo, quando parlo di inclusione, non penso solo alla disabilità, ma a tutte quelle differenze che attraversano il gruppo dei bambini; penso alle differenze culturali di chi cresce tra più mondi, a quelle linguistiche tra chi padroneggia la lingua e chi la sta ancora costruendo, alle differenze sociali legate alle risorse familiari, ma anche alle differenze emotive, ai diversi modi di reagire, di esprimersi, di stare nelle relazioni; penso ai ritmi di apprendimento, agli interessi, alle competenze che non sono mai uguali per tutti, e ai diversi stili di comunicazione e di carattere che rendono ogni bambino unico. È dentro questa varietà che l'inclusione prende forma reale, non come concetto astratto, ma come modo concreto di vivere la sezione e di costruire relazioni educative, in classe questo si concretizza in tutte le mie scelte quotidiane come, ad esempio, valorizzare la lingua madre, usare materiali visivi e corporei, modulare i tempi, offrire ruoli diversi nei giochi cooperativi, sostenere l'autonomia come forma di uguaglianza. Evito di farli diventare interventi straordinari, ma faccio in modo che siano attenzioni costanti che rendono possibile la partecipazione di tutti,

in questo modo l'inclusione smette di essere un progetto aggiuntivo e diventa il criterio che orienta le mie scelte quotidiane ed è proprio nel lavoro di tutti i giorni che questo principio si manifesta: nel modo in cui accolgo una famiglia straniera, nel modo in cui sostengo un bambino emotivamente fragile, nel modo in cui cerco di prevenire l'esclusione sottile verso i bambini più timidi, nel modo in cui incoraggio i bambini a mettere in atto stili di apprendimento divergenti.

L'inclusione oltre la disabilità non introduce una nuova etichetta, ma restituisce all'inclusione il suo significato pieno, quello di riconoscere ai bambini un intero mosaico di differenze e costruire contesti capaci di accoglierle, questo è il cuore della mia visione pedagogica e al contempo sociologica, quello di una scuola che non ha paura della diversità, ma la accoglie, che non cerca di appiattire le differenze solo per alleggerire la complessità, ma che le riconosce evitando inutili etichette e dando a tutti la possibilità di essere sé stessi. Fare scuola oggi però non significa interrogarsi solo su come creare contesti in cui tutti possano apprendere e partecipare, ecco perché nel mio agire quotidiano cerco di mettere in pratica i valori dell'inclusione attraverso scelte che abbiano ricadute verificabili sul lavoro in sezione. Questo spesso significa progettare attività modulabili che siano capaci di adattarsi ai diversi modi di apprendere dei bambini e ai loro ritmi, senza forzare tutti dentro lo stesso percorso; significa dare molta importanza alle metodologie basate sulla collaborazione, perché credo che imparare insieme non sia solo una strategia didattica, ma un modo per costruire responsabilità, rispetto reciproco e senso di appartenenza. Per rendere l'apprendimento aperto a tutti, cerco di usare linguaggi diversi – visivi, corporei, narrativi, digitali – così che ogni bambino possa trovare una modalità più vicina alle proprie caratteristiche; in questo lavoro quotidiano faccio il possibile perché le differenze culturali e linguistiche non vengano vissute come ostacoli, ma come risorse che arricchiscono il gruppo e aprono possibilità di confronto e cerco di creare spazi di dialogo e di riflessione condivisa, perché penso che la crescita non avvenga solo attraverso le attività, ma anche attraverso le parole, l'ascolto e la costruzione di significati comuni.

Come ricorda Lev Vygotskij (1934 [1992]), lo sviluppo cognitivo si fonda sull'interazione sociale, l'apprendimento non è mai un fatto solitario, ma nasce dalla collaborazione e dalla negoziazione di significati, per questo considero la classe una microcomunità democratica, dove ognuno è chiamato a contribuire al bene comune. Jerome Bruner (1996) aggiunge che educare significa entrare in un mondo di significati condivisi;

viene allora da sé che l'inclusione è un processo culturale in cui è necessario insegnare non solo a conoscere, ma a convivere, a comprendere e a dialogare con l'altro.

6.2 La necessità di educare alla complessità per costruire una scuola realmente aperta alle differenze

Viviamo in un mondo complesso, interconnesso e profondamente attraversato da crisi identitarie e culturali che si riflettono inevitabilmente dentro le mura scolastiche. Oggi, educare alla complessità significa innanzitutto accettare che la realtà in sezione non è più lineare né prevedibile; non esistono protocolli standardizzati capaci di rispondere all'imprevisto. Nella pratica quotidiana, questo comporta la capacità di tenere insieme differenze, contraddizioni e incertezze, senza cedere alla tentazione di semplificare o ridurre la pluralità dei vissuti a etichette gestibili. In questo senso, l'inclusione rappresenta una scelta civile e radicale, perché contribuisce a costruire contesti in cui ciascuno possa sentirsi parte di un progetto comune; è la risposta sociale e pedagogica necessaria all'eterogeneità sociale contemporanea. Una scuola che accoglie e valorizza le differenze insegna a abitare un mondo ricco di differenze, mentre una scuola che esclude o che "normalizza" forzatamente genera disuguaglianza, indifferenza e solitudine. L'inclusione, in ultima analisi, rappresenta anche una forma di amore politico, perché su di essa ricade la responsabilità di costruire comunità e di insegnare a riconoscere l'altro non come un estraneo da tollerare, ma come parte essenziale di sé.

Guardando al futuro, questa visione trasforma la scuola dell'infanzia nel primo vero avamposto di democrazia. Non si tratta solo di preparare i bambini ai gradi scolastici successivi, ma di allenarli alla convivenza in una società che sarà sempre più fluida e multiforme. Se la scuola non si attrezza oggi per leggere queste dinamiche, rischia di diventare un'istituzione incapace di parlare ai nuovi cittadini. Educare alla complessità significa quindi passare da una didattica del "sapere" a una pedagogia dello "stare": stare nel conflitto, stare nel dubbio, stare nella relazione con chi porta una storia radicalmente diversa dalla nostra.

Questo modo di leggere le diversità non è stato per me un passaggio immediato né facile, ma è maturato lentamente, dentro le situazioni quotidiane di sezione, quando mi sono accorta che molte delle difficoltà che incontravo non potevano essere comprese né risolte

guardando solo al bambino e al suo presunto "limite". Spesso ciò che appariva come un problema individuale era, in realtà, il segnale di qualcosa che riguardava il gruppo, l'organizzazione degli spazi, la rigidità dei tempi o il contesto sociale più ampio in cui la scuola è immersa. È stato proprio questo scarto tra ciò che osservavo e le spiegazioni pedagogiche tradizionali a spingermi a interrogarmi sul mio ruolo e sui limiti di uno sguardo focalizzato esclusivamente sul singolo.

Sentivo il bisogno urgente di strumenti che mi aiutassero a leggere non solo i comportamenti, ma anche ciò che li produce: le aspettative implicite delle famiglie, le condizioni di partenza socio-economiche, le disuguaglianze meno visibili ma più profonde, e le dinamiche che attraversano la scuola come istituzione sociale inserita in un territorio. Da qui è nata l'esigenza di affiancare alla pedagogia anche una lettura sociologica dei contesti: non per sostituire uno sguardo con un altro, ma per generare una visione più ampia e aderente alla realtà. Comprendere i bambini, oggi, significa comprendere il mondo in cui crescono, i messaggi che ricevono dai media, le fatiche dei loro genitori e il modo in cui la scuola contribuisce, consapevolmente o meno, a includere o a creare nuove forme di esclusione.

La sfida del futuro non è dunque "gestire" la diversità come se fosse un'emergenza, ma progettare la condizione normale dell'esistere. È attraverso questa consapevolezza critica che ha preso forma in me l'idea della necessità di una ricerca profonda su una nuova professionalità docente: una figura che non si senta solo un trasmettitore di saperi, ma un ricercatore sociale capace di agire nel qui ed ora della relazione educativa. Questo passaggio verso una professionalità pensata in chiave socio-pedagogica non è solo un'ipotesi teorica, ma una risposta concreta e urgente alle ferite della nostra società, e sarà l'oggetto centrale dell'approfondimento nel capitolo che segue.

CAP. 7 – VERSO LA SCUOLA DEL FUTURO ATTRAVERSO IL CONTRIBUTO DI PEDAGOGIA E SOCIOLOGIA PER UNA NUOVA CULTURA DELL'INCLUSIONE

Nonostante l'impegno quotidiano degli insegnanti, siano essi curricolari o di sostegno, temo spesso che l'inclusione, se non letta dalla giusta prospettiva, possa rischiare di essere ridotta a un insieme di pratiche formali o all'applicazione corretta di procedure previste dalle

normative. Nella mia esperienza ho compreso che la capacità di accogliere la diversità non è qualcosa che va attivato solo in alcuni momenti, magari in coincidenza con l'arrivo di una nuova diagnosi, ma che deve necessariamente riguardare il modo quotidiano di stare in classe. Se questo sguardo non cambia davvero, anche il lavoro progettuale più accurato rischia di restare solo sulla carta, confinato in un ambito puramente teorico che non tocca la realtà dei vissuti; per questo, prima ancora delle strategie, per me l'inclusione riguarda l'idea stessa di scuola e di relazione educativa che, come insegnanti, scegliamo di praticare. Dipende, in ultima analisi, se viviamo la sezione come un luogo in cui intervenire sui singoli per "aggiustare" ciò che non funziona, secondo una logica riparativa ormai superata, oppure come uno spazio in cui ripensare costantemente il modo di stare insieme per sostenere il gruppo nella sua totalità.

Perché il nostro lavoro non si riduca allora ad un adempimento formale o a una rincorsa affannosa verso standard di normalità inesistenti, diventa necessario affiancare allo sguardo pedagogico una lettura più ampia del contesto sociale in cui la scuola è immersa. Dopo aver guardato alla storia educativa e alle sue trasformazioni, emerge con chiarezza come la realtà scolastica sia sempre stata forse il primo e più vero specchio dei cambiamenti sociali; essa non è un'isola, ma un crocevia di tensioni, linguaggi e culture che richiedono strumenti di analisi raffinati. Osservando come la scuola è cambiata nel tempo, risulta evidente che anche il modo di trattare la diversità è mutato profondamente, passando dall'esclusione alla medicalizzazione, fino ad arrivare alla sfida odierna della piena partecipazione. Ciò che però è risultato altrettanto evidente, anche grazie all'analisi del questionario somministrato ai miei colleghi, è che nella pratica quotidiana non sempre siamo così avanti come sulla carta. Questa discrepanza si avverte nel clima di sezione: chi vive la scuola quotidianamente sa che la distanza tra ciò che le norme scrivono e ciò che accade nelle aule è ancora significativa e spesso genera un senso di frustrazione professionale. Le norme indicano una direzione importante, ma da sole non sono sufficienti a produrre un cambiamento reale, se non riusciamo a far entrare nelle pratiche quotidiane una giusta idea di inclusione e non la facciamo diventare un'abitudine professionale, il rischio è che resti confinata solo nei documenti ministeriali, senza mai trasformarsi in vita vissuta.

L'inclusione, per diventare un'esperienza reale, deve passare per la coscienza critica di ogni insegnante e radicarsi profondamente nella cultura organizzativa della scuola; è qui che si prepara l'incontro tra sociologia e pedagogia, che si dà loro modo di dialogare e

fondersi, dando vita ad un pensiero educativo nuovo, capace di tenere insieme l'analisi della realtà e la progettazione intenzionale del cambiamento.

È da qui che nasce la mia convinzione che per essere davvero inclusivo, un insegnante debba imparare a ragionare anche come un sociologo: deve cioè saper leggere ciò che c'è intorno al bambino, non solo limitarsi ad osservare ciò che il bambino fa a scuola. Significa interrogarsi sulle disuguaglianze di partenza, sulle diverse forme di capitale culturale che i bambini portano con sé e su come la scuola possa agire per non diventare, come ammoniva Don Milani, «un ospedale che cura i sani e respinge i malati» (Milani, 1967). Come sociologa e pedagoga, ma soprattutto come insegnante che vive la sezione, ho imparato che l'inclusione non è un traguardo statico, ma qualcosa che si costruisce un po' alla volta, nei modi in cui gestisci un conflitto nel gioco simbolico, in come organizzzi i piccoli gruppi per favorire l'aiuto reciproco, in come dai spazio e dignità a chi parla meno o fatica a trovare le parole.

Ho compreso che non esiste un modello unico, né una formula valida per tutti, perché ogni scuola lavora dentro un tessuto sociale specifico, fatto di storie familiari, risorse del territorio e fragilità che cambiano nel tempo. Per questo, credo che parlare di inclusione in modo serio significhi partire da una conoscenza reale del contesto, dei linguaggi educativi che circolano nelle case, delle modalità di comunicazione che i bambini ereditano dai loro ambienti di vita. Un insegnante che non conosce il tessuto sociale in cui opera, che non comprende le tensioni e le opportunità che lo attraversano, rischia davvero di lavorare nel vuoto, ripetendo pratiche fuori dal contesto che non rispondono più alle reali esigenze dei bambini di oggi. Nel mio lavoro questo significa partire sempre prima dal contesto che dal bambino, cerco sempre di chiedermi quale sia il vissuto della sua famiglia, quali modelli educativi incontra al di fuori della classe, quanto tempo passa in solitudine o in contesti di socializzazione stimolanti. Osservo come si muove nel gruppo, che ruolo assume nelle dinamiche tra pari, chi lo sostiene e chi, magari in modo sottile, lo esclude.

Tutte queste informazioni, cariche di valenza sociologica, guidano poi le mie scelte pedagogiche molto più di quanto lo possano fare degli schemi didattici predefiniti o standardizzati. Ecco spiegato perché l'intreccio tra queste due discipline non deve essere visto come un'aggiunta teorica opzionale, ma come l'unico modo solido per leggere l'inclusione nel ventunesimo secolo. La sociologia ci aiuta a riconoscere le disuguaglianze, la marginalità e le dinamiche di appartenenza che spesso restano invisibili, mentre la

pedagogia ci offre gli strumenti pratici per tradurre questa lettura in scelte educative quotidiane. In questa prospettiva, la scuola può smettere di “reagire” ai bisogni solo quando diventano emergenze evidenti o certificate, provando invece ad intercettare precocemente le fatiche relazionali e gli squilibri del gruppo. Intervenire sull’ambiente, sul clima e sulle relazioni significa smettere di colpevolizzare il singolo per iniziare finalmente a costruire una scuola che sia, per tutti e per ciascuno, un luogo di reale appartenenza.

7.1 Strategie e metodologie per definire il profilo dell’insegnante inclusivo del domani

Essere un insegnante capace di intrecciare teoria e pratica non è una dote innata, ma il frutto di un lavoro intenzionale e faticoso che richiede costanza, dedizione e una buona dose di umiltà professionale. Guardando alla mia esperienza, questo ha significato imparare a fermarsi per riflettere sistematicamente su ciò che accade tra i banchi, cercando di collegare i fatti quotidiani e le necessità dell'aula a ciò che avevo studiato, per verificare se le mie scelte educative funzionassero davvero in quel contesto specifico e con quei determinati bambini. È stato, e continua a essere, un cammino fatto di prove, aggiustamenti e ripensamenti continui, perché nella scuola di oggi essere un docente socio-pedagogico significa saper leggere dinamiche relazionali spesso invisibili, quei fili sottili che legano i vissuti individuali alle strutture sociali, e tradurle immediatamente in scelte educative concrete e situate. Questo modo di lavorare non si improvvisa, ma poggia su alcune domande guida che ho imparato a portarmi dietro ogni mattina, trasformandole in una bussola, interrogarsi in questo modo aiuta a non scaricare il peso delle difficoltà solo sulle spalle del singolo bambino, colpevolizzandolo per i suoi limiti, e ci permette invece di progettare interventi sistemici che tengano conto di tutto il clima sociale della sezione, agendo sull'ambiente prima che sul soggetto.

Il primo passo di questo metodo rigoroso è lo sviluppo di una reale capacità riflessiva, quella che Donald Schön (1983) definirebbe come il «riflettere nel corso dell'azione», che va ben oltre il semplice aggiornamento tecnico o l’accumulo passivo di ore di formazione obbligatoria. Significa avere il coraggio intellettuale di mettere in discussione il "si è sempre fatto così", scardinando le abitudini consolidate per trasformare la propria pratica in un laboratorio di pensiero permanente. In questo spazio di riflessione, la teoria non è più un sapere statico da ripetere a memoria per un esame, ma diventa una lente utile per leggere i

volti, i silenzi e le storie vere che abbiamo davanti ogni giorno. Questo approccio trasforma radicalmente l'aula: da luogo di semplice trasmissione a luogo di ricerca attiva, dove l'osservazione non è più vissuta come un atto burocratico o un noioso adempimento per riempire delle tabelle, ma come uno sguardo attento, quasi clinico, ma profondamente umano, che coglie i cambiamenti e le evoluzioni delle relazioni mentre accadono. Documentare questi passaggi, non solo per memoria ma per analisi, e discuterne con i colleghi è ciò che permette di trasformare l'azione quotidiana in una vera conoscenza professionale condivisa, elevando il ruolo del docente da esecutore a intellettuale della didattica.

In questa prospettiva, anche la progettazione cambia volto e significato, non è più la compilazione solitaria e a tratti sterile di un documento programmatico all'inizio dell'anno, ma un processo vivo, organico, che nasce dall'osservazione diretta dei bambini e si modifica nel tempo seguendo le loro traiettorie di sviluppo. Un insegnante che guarda alla classe con sensibilità socio-pedagogica sa bene che parla, educa o esclude. La teoria pedagogica allora esce finalmente dai libri ed entra prepotentemente nei gesti minimi, nella cura degli spazi e nelle routine quotidiane, diventando uno strumento sociale per promuovere partecipazione reale. Nessun insegnante può però costruire questo pensiero complesso da solo, isolato nella propria sezione; il confronto costante con i colleghi diventa vitale per dare senso all'esperienza e superare i dubbi che l'imprevedibilità del sociale ci pone davanti. Trasformare i momenti di équipe in spazi di supervisione e di ricerca significa generare un sapere pedagogico vivo, nato dall'incrocio di sensibilità diverse e dalla contaminazione tra sguardi diversi.

Essere inclusivi oggi significa allora sentirsi anche un po' osservatori del sociale, ricercatori capaci di cogliere come le trasformazioni profonde delle famiglie, le crisi economiche, le connessioni digitali e le mutazioni del territorio entrino prepotentemente in sezione ogni mattina attraverso lo zaino di ogni bambino. Questa competenza ci permette di non lavorare a occhi chiusi e ci spinge a costruire reti solide con l'esterno, perché l'inclusione non può e non deve finire sulla porta dell'aula, ma cresce e si alimenta nel rapporto dialettico con la comunità educante. A tutto questo va aggiunta una dimensione emotiva e affettiva fondamentale: la capacità di ascoltare e di mantenere un equilibrio affettivo consapevole. Un insegnante che non sa ascoltare sé stesso, che non riconosce le proprie fatiche, i propri pregiudizi e le proprie emozioni, difficilmente riuscirà ad accogliere autenticamente quelle degli altri, rischiando il burn-out o l'indifferenza. C'è infine un forte impegno etico e civile

in questo mestiere, le nostre scelte quotidiane, anche le più piccole, sono i primi modelli di convivenza, di democrazia e di rispetto che offriamo ai bambini. È proprio nella coerenza tra i valori che dichiariamo ad alta voce e ciò che facciamo davvero che si gioca la nostra credibilità come educatori e come adulti di riferimento.

Perché tutto questo non resti solo un bel discorso teorico o una dichiarazione di intenti, esistono strumenti concreti che cerco di sperimentare ogni giorno in sezione:

- la documentazione riflessiva, intesa come processo per raccontare l'evoluzione del pensiero dei bambini e dei docenti, e non solo per mostrare i risultati finali;
- i diari di bordo, strumenti preziosi per leggere il percorso di ogni bambino in chiave evolutiva, uscendo dalla logica di doverlo valutare o classificare secondo griglie standardizzate;
- la ricerca-azione e la formazione tra pari, metodologie che permettono di imparare dagli errori propri e altrui, trasformando la criticità in occasione di studio e lo scambio con i colleghi in una risorsa preziosa;
- la narrazione pedagogica, che restituisce valore alle piccole cose trasformando il pranzo, il cambio o il riordino in momenti di altissima valenza educativa.

Tutto questo richiede certamente tempi distesi, spazi di pensiero e una fiducia istituzionale che spesso mancano, ma anche quando il sistema non ci aiuta o ci ostacola con la sua rigidità, possiamo e dobbiamo iniziare da noi stessi. Possiamo scegliere di non essere semplici esecutori di direttive, ma soggetti attivi che producono pensiero critico e trasformativo. In questo cammino, l'insegnante inclusivo non si definisce semplicemente per quello che fa o per le schede che distribuisce, ma per quello che è, un professionista riflessivo che abita la teoria, che la mette continuamente alla prova nella realtà e che sa unire il rigore del metodo scientifico all'intuizione profonda del cuore. È un processo di formazione permanente che non finisce mai, una ricerca che dura tutta la vita professionale, ma è l'unica strada possibile per restituire alla scuola pubblica il suo ruolo originario di spazio di democrazia, di emancipazione e di libertà. In questo scenario, l'inclusione smette di essere una tecnica speciale per pochi e diventa una scelta di civiltà che ha il potere di trasformare la realtà attraverso i piccoli, ma rivoluzionari, gesti di ogni giorno.

7.2 L'agire del docente socio-pedagogico come sintesi necessaria tra teoria e pratica

Essere un insegnante socio-pedagogico oggi significa trasformare ogni singola giornata scolastica in un'occasione di ricerca sul campo, dove l'inclusione non è un concetto da apprendere sui testi, ma una struttura che si edifica nel tempo attraverso i gesti, le relazioni e le scelte quotidiane della vita di sezione. Questo approccio impone un cambiamento nelle domande che aprono la giornata: non ci si chiede più soltanto "che cosa insegnerò oggi?", ma "che cosa posso osservare, comprendere e, infine, trasformare?". Nella mia pratica, questo significa esercitare uno sguardo che va oltre l'attività programmata, osservando come i bambini entrano in sezione, chi occupa il centro della scena e chi resta ai margini, decodificando gli equilibri di forza che si stabiliscono spontaneamente nel gruppo.

Questo non è un semplice "osservare per conoscere", ma è una necessità educativa, in una scuola dove le risorse diminuiscono e la complessità dei bisogni aumenta, l'insegnante che non sa leggere il gruppo finisce per subire le dinamiche invece di guidarle. Se mi accorgo che un bambino tende a isolarsi, la mia risposta non può essere solo quella di "coinvolgerlo" (pedagogia), devo capire se il gruppo lo sta attivamente escludendo perché lo percepisce come "diverso" secondo codici sociali che lui non possiede (sociologia). È qui che si manifesta la duplice natura di questa figura professionale. Pensare da sociologa mentre insegno significa non fermarsi alla superficie del comportamento: se emerge un problema, non lo leggo come una mancanza individuale del bambino, ma mi domando quale funzione quel comportamento assolve dentro le dinamiche della classe. La sociologia mi offre la lente per leggere il processo educativo come fenomeno sociale, permettendomi di vedere che i bambini non apprendono solo contenuti, ma interiorizzano linguaggi, gerarchie e regole implicite. Agire da pedagogista, di riflesso, significa trasformare quella lettura in una leva per l'intervento: se la sociologia mi dice che un bambino è isolato a causa di una barriera culturale o linguistica, la pedagogia mi dà gli strumenti per modificare il contesto, cambiare i tempi o predisporre materiali che rendano quella barriera valicabile.

Uno strumento fondamentale di questa sintesi è la documentazione. Annotare brevi episodi sul quaderno di sezione non è un atto burocratico, ma un esercizio di sociologia del quotidiano: trascrivere una negoziazione tra pari durante il gioco libero o osservare chi viene ascoltato e chi no, permette di rendere visibile l'invisibile. Questo modo di annotare la realtà mi consente di uscire dalla frammentazione e quel senso di rincorrere sempre le emergenze così da poter costruire relazioni stabili con le famiglie e il territorio; la scuola smette di essere

un'istituzione chiusa per diventare un ecosistema vivo, capace di muoversi insieme alla comunità. In questa prospettiva, metodologie come il lavoro cooperativo e i laboratori esperienziali non sono semplici tecniche didattiche, ma basi della cittadinanza, ogni volta che un bambino di cinque anni impara a negoziare il proprio punto di vista, non sta solo facendo un'attività, ma si sta allenando a vivere nella società. La pedagogia incontra la sociologia proprio in questi piccoli processi dove l'aula diventa una miniatura del mondo sociale. È proprio questo il punto che giustifica l'intero lavoro di tesi: dimostrare che l'aula non è un luogo protetto dal mondo, ma è il mondo stesso che si manifesta in piccolo, con tutte le sue difficoltà e le sue potenzialità.

Per rendere reale questo cambiamento la formazione del docente deve cambiare, servono percorsi che non si limitino alla didattica, ma che offrano strumenti di analisi del contesto, della disuguaglianza e della comunicazione. Il docente del futuro non può essere un semplice esecutore di programmi, ma un professionista capace di unire il rigore dell'osservazione sociologica alla cura della relazione pedagogica. Senza questa fusione, l'insegnante rischia di restare semplicemente un tecnico che cerca di applicare soluzioni standard a problemi che sono invece profondamente legati al tessuto sociale.

CONCLUSIONI – L'IDENTITÀ BIFRONTALE COME RIVOLUZIONE POSSIBILE

In conclusione, la mia proposta di immaginare un docente socio-pedagogico non intende aggiungere un carico burocratico a una professione già complessa, ma vuole offrire l'unica chiave possibile per una scuola che sia realmente al passo con la complessità del presente. L'innovazione di questa figura si trova nel superamento della visione tradizionale dell'insegnante come educatore dell'apprendimento individuale. La novità di questa ricerca non sta nel dire "che il contesto conta" — cosa che sappiamo da decenni — ma nel rivendicare che sia l'insegnante stesso ad appropriarsi degli strumenti per analizzarlo, senza delegarli a figure esterne.

Siamo di fronte a un'identità a due facce: una che guarda al bambino nella sua irripetibile unicità soggettiva e l'altra che guarda al bambino come membro di un corpo sociale in continuo cambiamento. È in questo equilibrio dinamico — tra il rigore dell'analisi dei contesti e la passione per la cura delle relazioni — che l'inclusione smette di essere un'utopia normativa per diventare una pratica sociale e democratica. L'insegnante socio-pedagogico non si limita a fare posto alla diversità, ma progetta uno spazio nuovo dove la differenza non è più un problema da gestire, ma la risorsa principale per innovare. Solo abitando questa tensione consapevole tra ciò che la società è e ciò che la scuola può diventare, potremo finalmente dire di aver trasformato l'inclusione in una reale e quotidiana rivoluzione educativa. Questa tesi vuole essere l'invito a non separare mai più il "chi" educiamo dal "dove" e dal "perché", restituendo dignità e potere trasformativo all'azione quotidiana del docente.

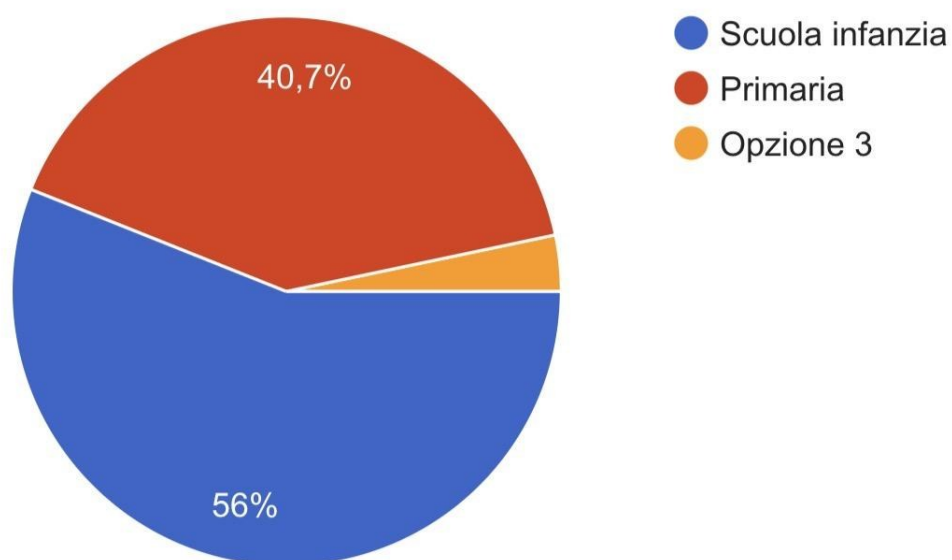
ALLEGATI

1. Questionario

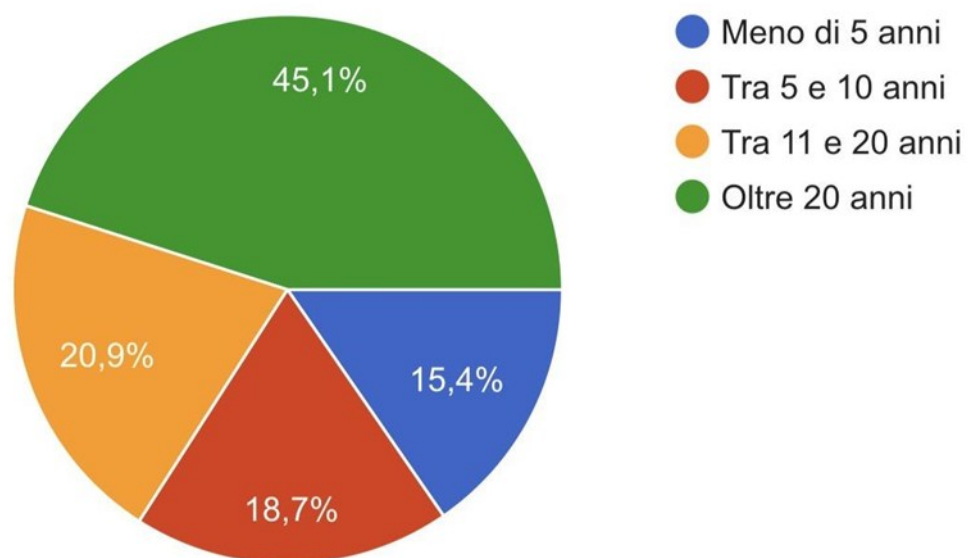
INDAGINE TRA I DOCENTI IN MERITO ALLA PRATICHE INCLUSIVE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

Questo questionario intende raccogliere le esperienze e i punti di vista dei docenti sull'inclusione scolastica, al fine di valorizzare le pratiche esistenti e individuare possibili aree di miglioramento.

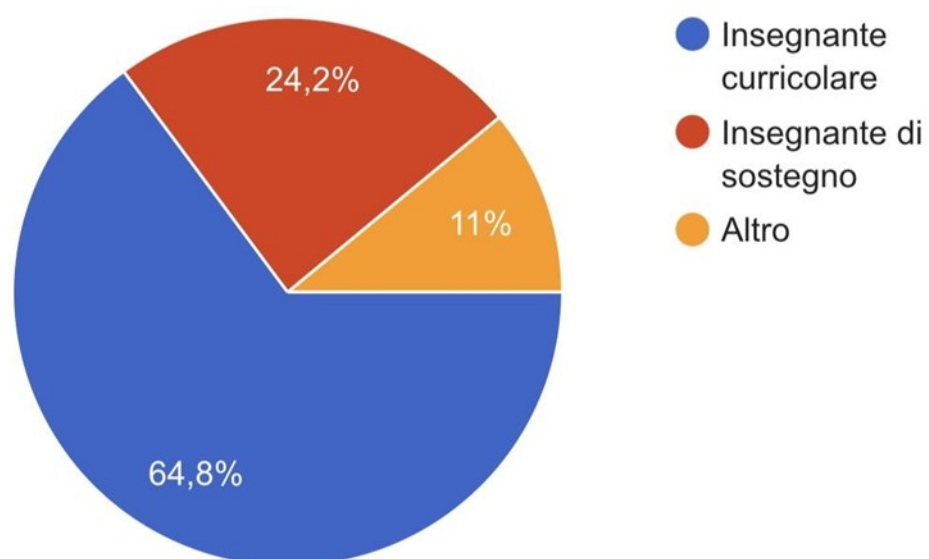
1. Qual è il tuo ordine scolastico di riferimento?



2. Da quanti anni insegni?

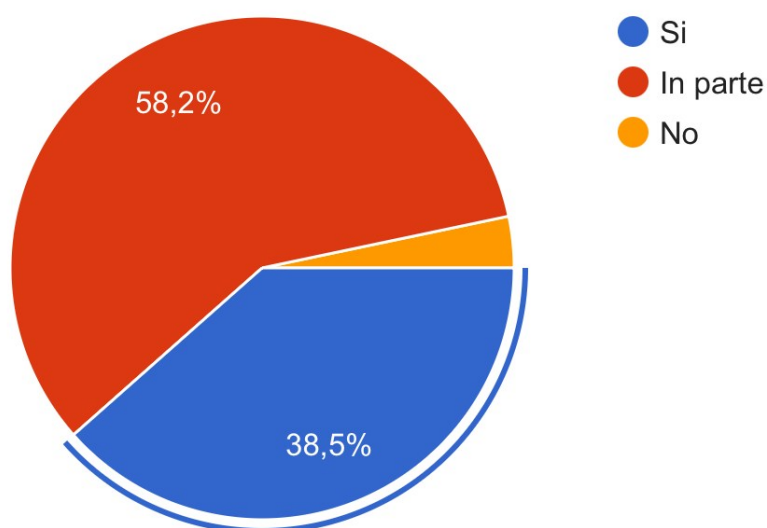


3. Che tipo di incarico hai attualmente?

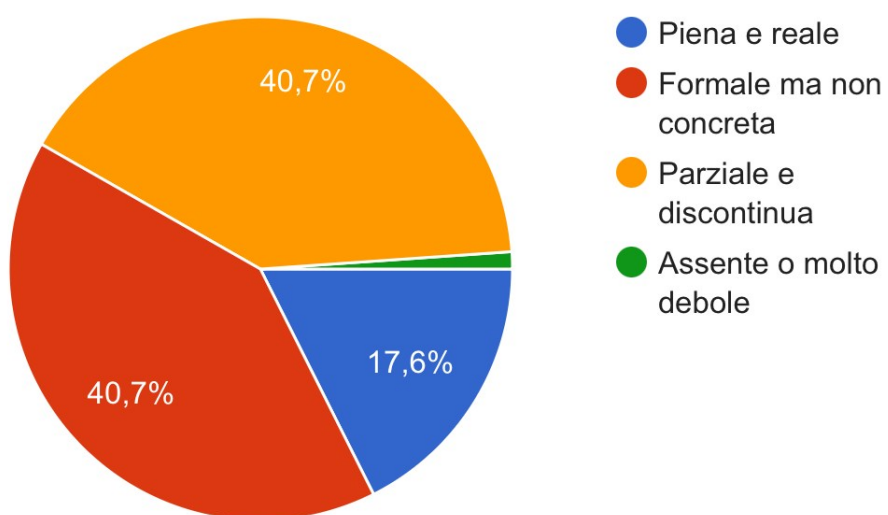


PERCEZIONE DELL'INCLUSIONE

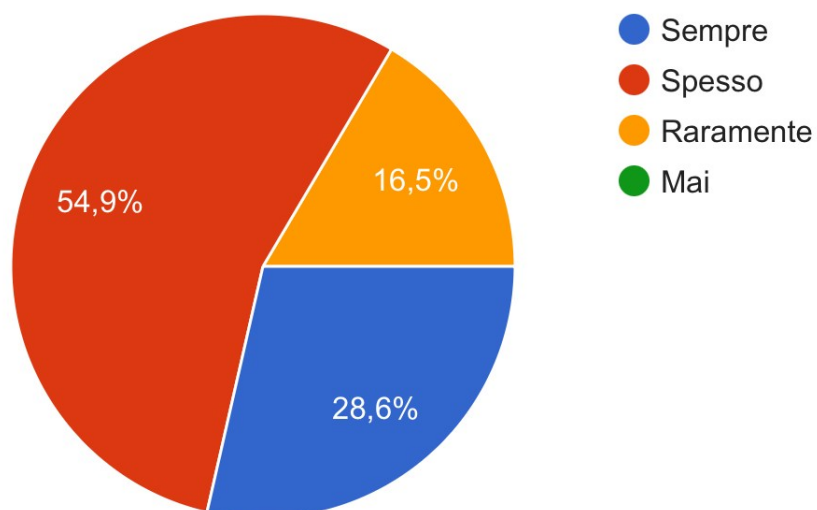
4. Ritieni che nella tua scuola sia presente una cultura inclusiva condivisa?



5. Secondo te, oggi l'inclusione scolastica è...

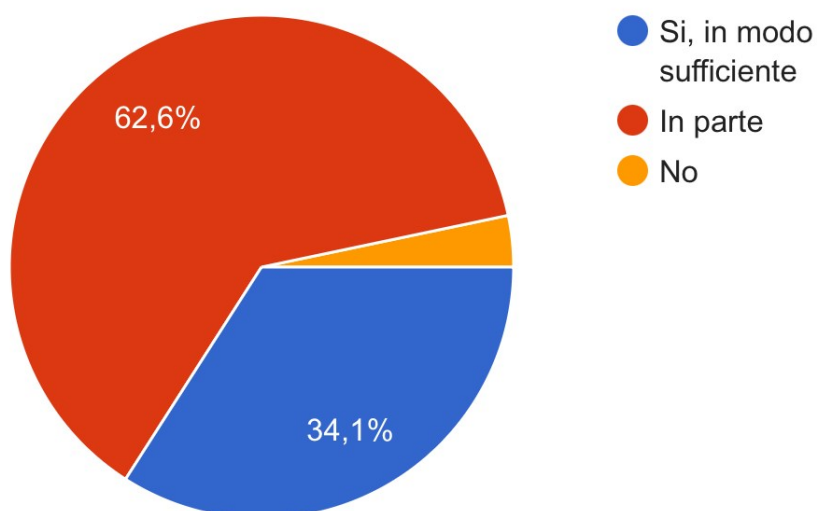


6. Gli alunni con bisogni educativi speciali partecipano attivamente alla vita scolastica?

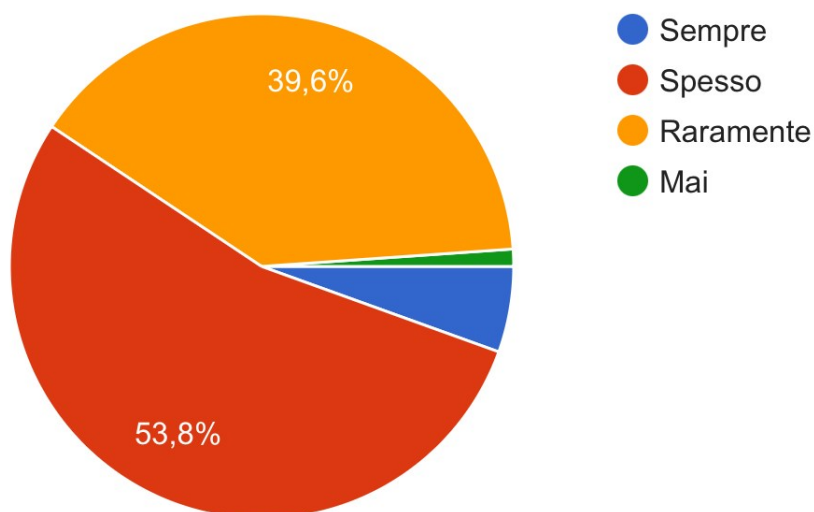


RISORSE E ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

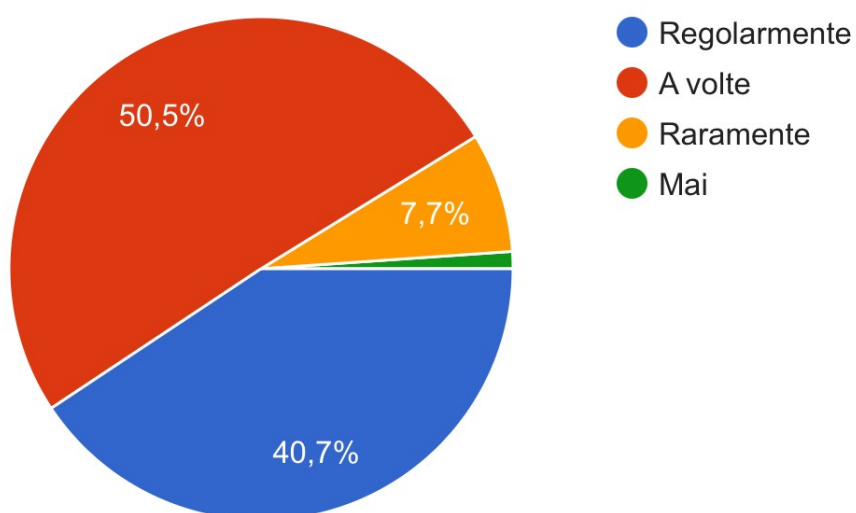
7. La tua scuola è dotata di strumenti e materiali adatti a favorire l'inclusione?



8. Gli spazi scolastici (aule, ambienti dedicati, cortile...) sono organizzati in modo funzionale all'inclusione?

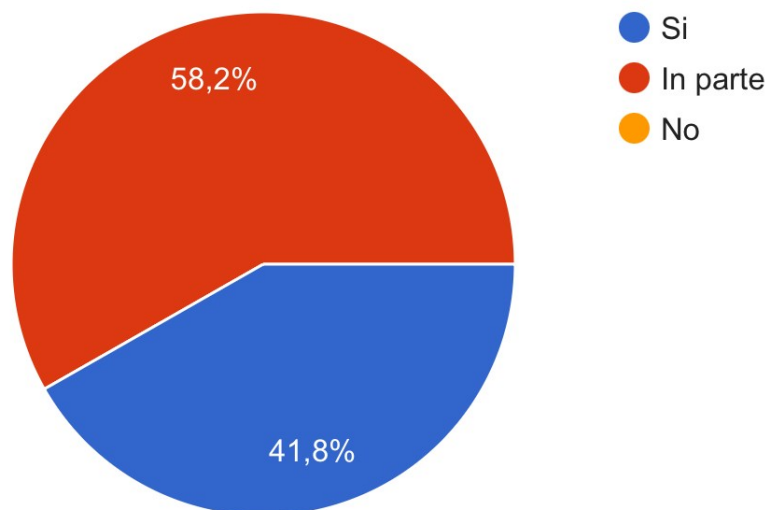


9. Vengono attuate attività in piccolo gruppo per favorire l'apprendimento personalizzato?

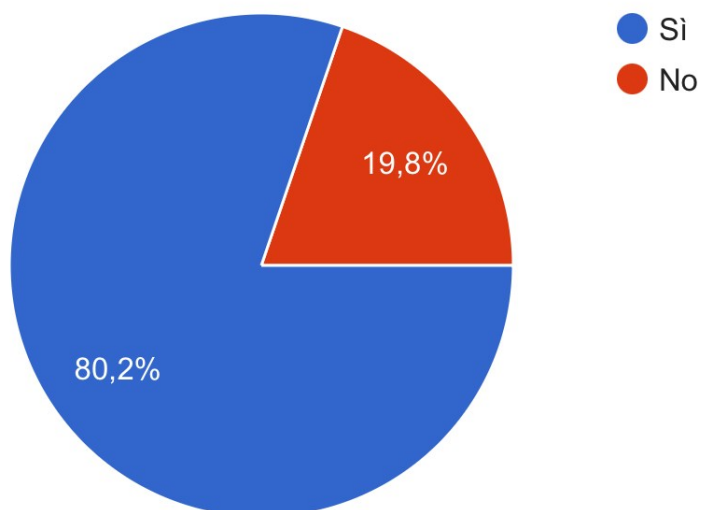


FORMAZIONE E COMPETENZE

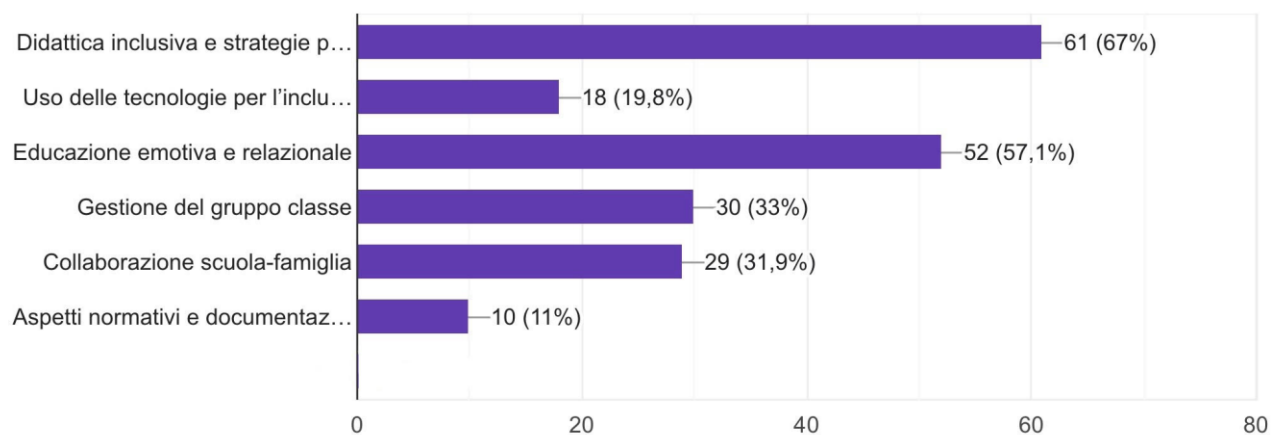
10. Ti senti preparato/a ad affrontare situazioni inclusive in classe?



11. Hai partecipato a corsi di formazione sull'inclusione negli ultimi 3 anni?

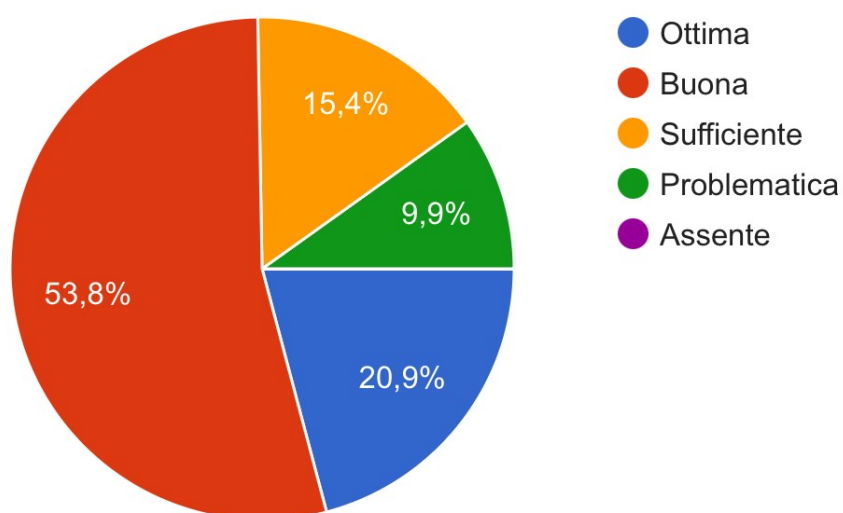


12. Quali ambiti di formazione ritieni prioritari per migliorare l'inclusione nella tua scuola? (Max 2 risposte)

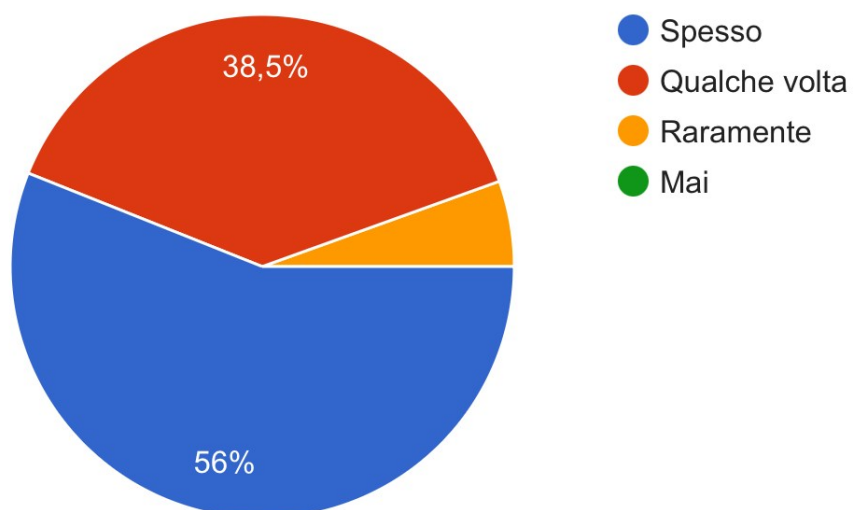


COLLABORAZIONE E LAVORO IN RETE

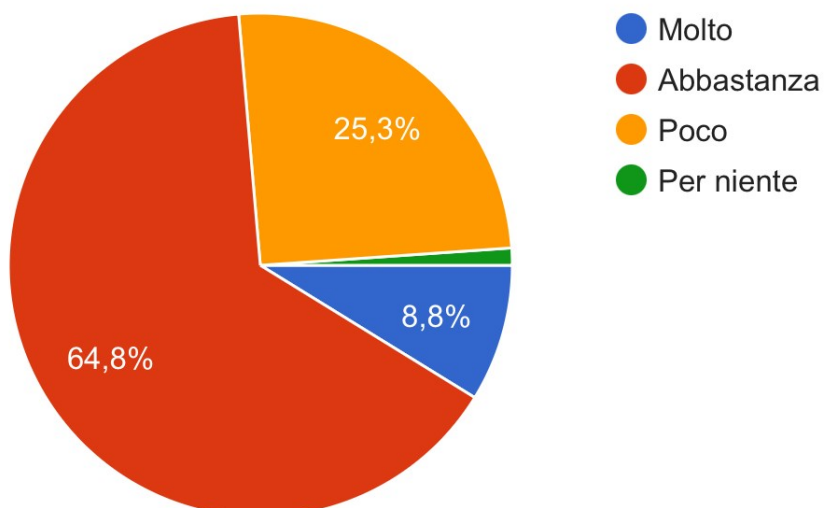
13. Come valuti la collaborazione tra insegnante curricolare e di sostegno (se presente o è stata presente in passato)?



14. La tua scuola collabora con figure esterne (educatori, terapisti, specialisti...)?

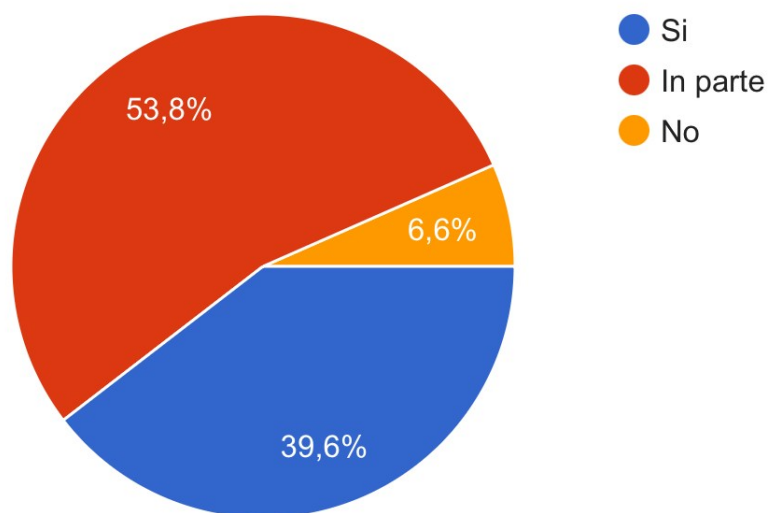


15. Ti senti supportato/a dalla tua realtà educativa nella gestione di situazioni inclusive?

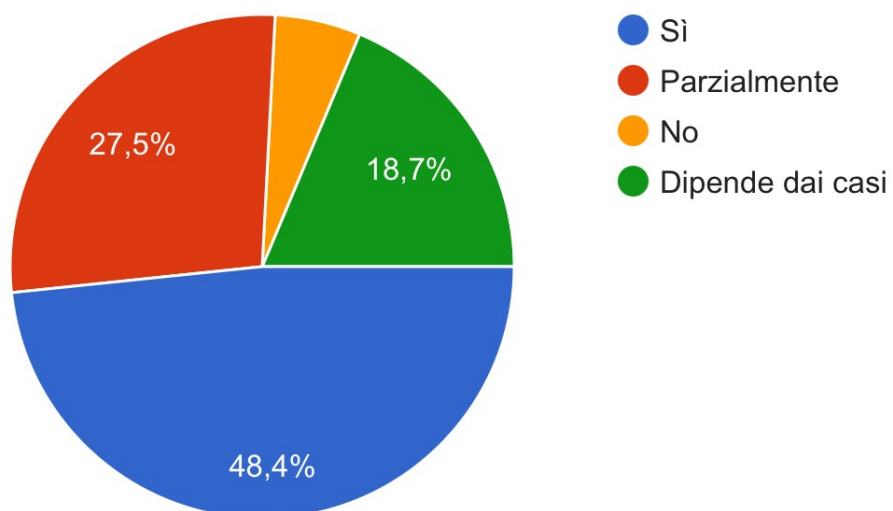


FAMIGLIE

16. Ritieni che le famiglie degli alunni con bisogni educativi siano adeguatamente supportate dalla scuola?

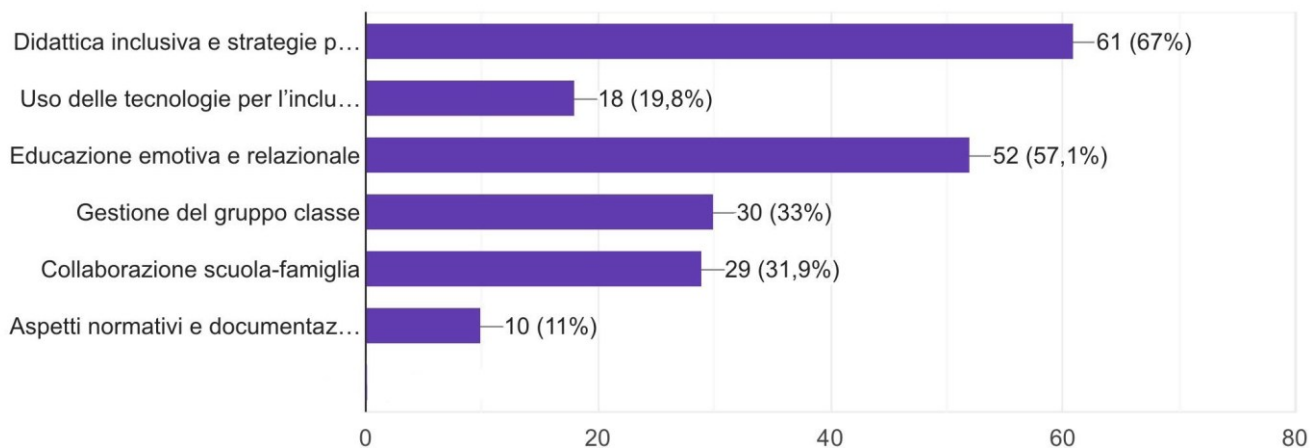


17. Le famiglie vengono coinvolte attivamente nei percorsi educativi inclusivi?



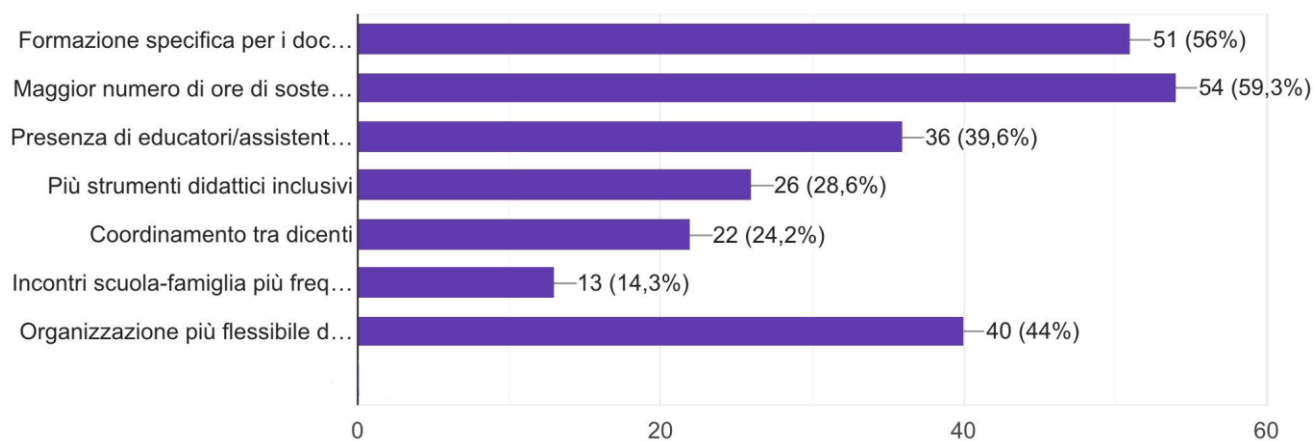
CRITICITÀ

18. Quali sono secondo te le principali criticità che ostacolano l'inclusione nella tua scuola? (Max 3 scelte)

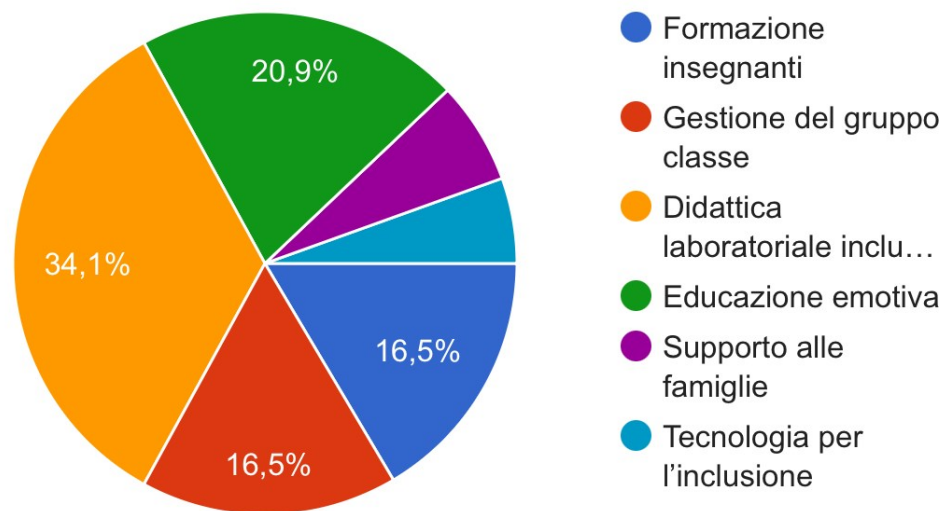


PROPOSTE PER MIGLIORARE

19. Cosa ritieni più urgente per migliorare l'inclusione scolastica? (Max 3 scelte)



20. Se potessi proporre un progetto prioritario per la tua scuola, su cosa lo vorresti incentrato?



BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Parigi: Les Éditions de Minuit (Trad.it., *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi, 1972).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development* (Trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano. Esperimenti naturali e progettati*. Bologna: Il Mulino, 1986)
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo comune*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2014). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2018). *Inclusione e resilienza. La prospettiva della cornice ecologica*. Trento: Erickson
- Canevaro, A, Ciambrone, R. & Nocera, S. (a cura di) (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson
- Coleman, J. S. (2005\). *Fondamenti di teoria sociale*. Bologna: Il Mulino. (Trad. it. parziale da “*Social capital in the creation of human capital*”, 1988)
- De anna, L. (2010). *L'insegnante di sostegno oggi*. Milano: Franco Angeli
- De Anna, L. (2014) *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: The School Jurnal. (Trad. It., *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia, 1954)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillian Compani. (Trad. It., *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1992)
- Dolci, D. (1968). *Inventare il futuro*. Bari: Laterza.
- Durkheim, É. (1922 [1971]). *Educazione e sociologia*. Roma: Newton Compton.

- Foucault, M. (1963) *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli
- Frabboni, F. (1992). *Pedagogia e scuola dell'infanzia*. Roma: Laterza.
- Freinet, C. (1974). *La scuola moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet, C. (1994). *Per una scuola del fare*. Roma: Editori riuniti
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele
- Freire, P. (1970 [2011]). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele
- Honegger Fresco, G. (2010). *Facciamo la pace prima?* Brescia: Edizioni Scuola Viva.
- Honegger Fresco, D. (2013). *Accogliere un bambino. Da 0 a 3 anni proposte per genitori ed educatori*. Bari: Edizioni la meridiana
- Ianes, D. (2005). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson
- Ianes, D. (2018). *L'evoluzione dell'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2023). *Viaggio nel futuro dell'inclusione: ripensare la scuola per tutti e per ciascuno*. Trento: Erickson
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2013). *L'inclusione scolastica. Dalla teoria alla pratica*. Trento: Erickson
- INDIRE. (2016). *Manifesto I+4. Spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio*. Firenze: INDIRE.
- Italia (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana*. In G.U. 27 dicembre 1947, n. 298.
- ISTAT. (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2023/2024*. Roma: Istat

- Legge 30 marzo 1971, n. 118. *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*. In G. U. 2 aprile 1971, n. 82.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. In G.U. 18 agosto 1977, n. 224
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. In G.U. 17 febbraio 1992, n. 39
- Lewin, K. (1980). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli
- Lodi, M. (2022). *C'è speranza se questo accade a Vho*. Bari: Laterza
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (Protoc. N. 4724 del 4 agosto 2009). Roma: MIUR
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2012). *Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Roma: Opera Nazionale Montessori
- Montessori, M. (1950 [2000]). *Il metodo della pedagogia scientifica*. Milano: Garzanti.
- Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS] (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*. Trento: Erickson
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.

- Pironi, T. (2014). *La comunità educativa di Margherita Zoebeli: il CEIS di Rimini. In Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra.* Roma: Carocci
- Pizzigoni, G. (1932). *La scuola serena.* Milano: Mondadori.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone.* (Trad. it., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America.* Bologna: Il Mulino, 2004)
- Rousseau, J.J. (1762 [2003]). *Emilio o dell'educazione.* Roma-Bari: Laterza
- Save the Children Italia. (2023). *Il Mondo di Domani: Rapporto sulla povertà educativa in Italia.* Roma: Save the Children
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa.* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica.* Bari: Dedalo
- UNESCO. (1994). *Dichiarazione di Salamanca e quadro d'azione sui bisogni educativi speciali.* Salamanca: UNESCO
- Vygotskij, L. S. (1934 [1992]). *Pensiero e linguaggio.* Roma: Laterza.

RINGRAZIAMENTI

Se in occasione della mia prima laurea il pensiero era naturalmente rivolto ai miei genitori, che continuo a ringraziare per le basi solide, l'educazione, la fiducia e il sostegno che non hanno mai fatto mancare, oggi questo risultato porta inevitabilmente al centro i miei figli. A loro devo molto, più di quanto riesca a dire, sono stati fonte continua di motivazione, di crescita personale e professionale, di ispirazione quotidiana nel mio modo di vivere l'insegnamento e, prima ancora, la relazione educativa. Con la loro presenza mi ricordano ogni giorno il valore della cura e dell'ascolto e soprattutto l'importanza di mantenere uno sguardo fiducioso rivolto al futuro.

So di aver sottratto loro tempo, energie e momenti di leggerezza, perché non sono mancati periodi di stanchezza e tensione in cui lo studio e la scrittura hanno inevitabilmente occupato spazi che avrebbero potuto essere vissuti insieme. Eppure, hanno saputo comprendere, sostenermi ciascuno a modo proprio, spesso semplicemente con la loro presenza, il loro entusiasmo e quella fiducia silenziosa che mi ha aiutata a proseguire anche quando tutto sembrava più faticoso. Per questo sento che questo traguardo appartiene un po' anche a loro, perché senza il loro esserci — concreto, quotidiano e autentico — questo percorso non avrebbe avuto lo stesso significato.