

SUPSI

Quaderni di ricerca

Classi inclusive in Ticino

Studi di caso

Alberto Crescentini, Chiara Zuretti



Proposta di citazione:

Crescentini, A., Zuretti, C. (2019). *Classi inclusive in Ticino – Studi di caso*.
Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2019

CIRSE - Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi
Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno
dfa.cirse@supsi.ch

ISBN 978-88-85585-17-1

Responsabilità del progetto: Alberto Crescentini

Autori: Alberto Crescentini, Chiara Zuretti

Revisione: Michele Egloff

Impaginazione: Elena Camerlo

Ringraziamenti

Il monitoraggio del progetto “Classe inclusiva” non sarebbe stato possibile senza sostegno istituzionale. Si ringrazia in particolare il capo della Sezione della Pedagogia speciale, Massimo Scarpa, le già direttrici degli Istituti delle scuole speciali cantonali del Sopraceneri e del Sottoceneri, rispettivamente Marinella Rodoni e Sonia Trippi, la capogruppo del Servizio dell'educazione precoce speciale, Paola Morini, il capo della Sezione delle Scuole comunali, Rezio Sisini e il suo predecessore Mirko Guzzi, il capo della Sezione delle Scuole medie, Tiziana Zaninelli, gli ispettori di scuole comunali coinvolti, le autorità politiche dei municipi e i capo dicastero.

Gli autori esprimono i propri ringraziamenti a Stefano Gasperi e Raffaele De Nando, direttori di Scuole comunali, rispettivamente di Bioggio e di Biasca, e a Bixio Mainardi, direttore della Scuola media di Losone, i quali si sono adoperati per garantire le condizioni necessarie allo svolgimento delle attività di monitoraggio previste.

Un sentito ringraziamento va alle docenti e ai docenti titolari dei tre ordini scolastici considerati (Scuola dell'infanzia, Scuola elementare e Scuola media) e alle docenti e ai docenti di Scuola speciale, per la loro disponibilità a condividere la loro esperienza.

Gli autori sono pure molto riconoscenti agli allievi e ai loro genitori che hanno dato la disponibilità a rispondere alle loro domande permettendo così di accedere ad aspetti della scuola spesso poco esplorati.

Per l'analisi dei sociogrammi e per l'individuazione di una modalità grafica che permettesse di sintetizzare le informazioni in modo efficace si ringrazia la collega Alice Ambrosetti.

Sommario

Prefazione.....	1
Introduzione	3
1 Inclusione e integrazione in Ticino: due processi opposti e complementari	5
1.1 Pedagogia inclusiva, il contesto storico	5
1.1.1 Inclusione e integrazione: concezioni e definizioni.....	5
1.2 I principi dell'inclusione scolastica	6
1.3 Legislazione e dichiarazioni	6
2 Evoluzione dei concetti relativi all'inclusione	9
2.1 Sistema degli aiuti per un docente	10
3 Le esperienze uniche ed il loro monitoraggio	11
3.1 Scuola dell'infanzia di Bioggio.....	12
3.1.1 Metodologia della raccolta dati	12
3.1.2 La Scuola dell'infanzia: struttura e funzionamento	12
3.1.3 L'aula inclusiva	12
3.1.4 Tre sezioni: due più uno	13
3.1.5 Osservazioni	13
3.1.6 Il contesto.....	13
3.1.7 Gli Allievi	14
3.1.8 Docenti di Scuola speciale, A e B.....	14
3.1.9 Docente di Scuola speciale (A).....	14
3.1.10 Docente di Scuola speciale (B).....	15
3.1.11 Genitori	17
3.1.12 Membri del gruppo di accompagnamento	17
3.1.13 Messa in pratica del progetto.....	18
3.1.14 Conclusioni generali: elementi principali che emergono da questa esperienza.....	19
3.2 La Scuola elementare di Biasca	21
3.2.1 Metodologia della raccolta dati	21
3.2.2 Struttura e funzionamento	21
3.2.3 L'aula inclusiva	22
3.2.4 Il contesto sociale, politico e geografico	22
3.2.5 Docente titolare	22
3.2.6 Le docenti di Scuola speciale, (A) e (B)	23
3.2.7 Docente di Scuola speciale (A):.....	24
3.2.8 Docente di Scuola speciale (B).....	24
3.2.9 Gruppo di accompagnamento	25
3.2.10 Allievi e genitori.....	25
3.2.11 Conclusioni generali: elementi principali che emergono da questa esperienza.....	29
3.3 La Scuola media di Losone	32
3.3.1 Origine della sperimentazione, condizioni quadro.....	32
3.3.2 Metodologia della raccolta dati	33
3.3.3 Personale coinvolto	33
3.3.4 Soddisfazione dei genitori.....	34
3.3.5 Gli allievi.....	35
3.3.6 Risultati questionario sociometrico	37
3.3.7 Risultati Questionario PIQ	44
3.3.8 Conclusioni generali: elementi principali che emergono da questa esperienza.....	47
4 Sintesi generale	49
5 Punti di apprendimento	53
Bibliografia	55
Allegati.....	57

Prefazione

La Scuola dell'obbligo ticinese è una buona scuola, un esempio a livello nazionale e internazionale per quanto riguarda l'equità e una scuola che da anni predilige soluzioni integrative. Si cerca di includere nel percorso di apprendimento tutti gli allievi a prescindere dalle difficoltà e dalle caratteristiche individuali di ognuno, al fine di permettere a tutti di imparare in base alle proprie capacità ed esigenze.

L'inclusività in ambito scolastico è positiva per tutti. Sia per le allieve e gli allievi più deboli, sia per le altre ragazze e gli altri ragazzi, che hanno l'opportunità di confrontarsi direttamente con le diversità che permeano la nostra società, entrando in contatto ravvicinato con tutti i propri coetanei, indipendentemente dalle situazioni individuali di ognuno. Un'occasione di imparare dalla diversità altrui grazie a un contatto diretto. Ciò non porta benefici unicamente in termini di coesione sociale e comprensione del prossimo, ma anche in termini di risultati scolastici.

I dati dell'indagine PISA 2015, che consente il confronto tra i risultati degli allievi quindicenni di diversi Paesi di tutto il mondo negli ambiti della matematica, della lettura e delle scienze naturali, rivelano chiaramente che il Canton Ticino presenta una maggiore equità rispetto ai Paesi di riferimento e alle altre regioni svizzere. Questo permette di contenere in maniera più efficace le disparità tra i risultati degli allievi più competenti (con i migliori risultati) e quelli degli allievi meno competenti (con i risultati peggiori). In Ticino, inoltre, la percentuale di allievi che ottengono scarsi risultati risulta bassa nei tre ambiti analizzati, soprattutto in matematica; in scienze naturali, Il Canton Ticino ha una quota ridotta di allievi con una competenza bassa (pari al 15%), inferiore alla quota Svizzera (19%), a quella Svizzera tedesca (21%) e alla media OCSE (21%). Questi risultati, seppur perfetibili, sono chiaramente positivi se giudicati in rapporto al contesto nazionale e internazionale. Dimostrano la qualità e l'equità del sistema educativo ticinese e comprovano l'efficacia del modello inclusivo adottato nel nostro cantone, che raggiunge un duplice obiettivo: oltre a consentire un'educazione di qualità, tende a permettere a tutti gli allievi le stesse possibilità formative, facendo in modo che la maggior parte di essi acquisisca le competenze minime richieste.

Evidentemente si può far sempre meglio ed è per questo motivo che il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, che ho il piacere di dirigere dal 2011, prosegue il proprio lavoro lungo la strada di successo intrapresa, continuando a lavorare al fine di migliorare ulteriormente la nostra scuola sul piano dell'inclusività.

Lo studio del Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi del Dipartimento formazione e apprendimento che avete tra le mani, *"Classi inclusive in Ticino. Studi di caso"*, si inserisce in questo contesto. La ricerca raccoglie informazioni su tre esperienze distinte di classi in cui si sono svolti dei progetti pilota di inclusione scolastica, alla scuola dell'infanzia (Bioggio), alla scuola elementare (Biasca) e alla scuola media (Losone); essa ci aiuterà ad aumentare le informazioni necessarie a meglio valutare le possibilità di sviluppo futuro dei diversi modelli di esperienze inclusive da proporre in ambito scolastico.

Manuele Bertoli

Consigliere di Stato
Direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura

Introduzione

Nell'ultimo decennio, il sistema scolastico ticinese, in particolar modo per quanto riguarda la scolarità obbligatoria, è stato caratterizzato da molteplici cambiamenti derivanti principalmente dall'adesione del Cantone Ticino all'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria, detto Concordato HarmoS (CDPE, 2007), e dall'introduzione del nuovo piano di studio per la Scuola dell'obbligo (DECS, 2015), invitando gli attori del mondo scolastico a una riflessione rispetto alle proprie pratiche. Questa riflessione è stata diretta anche in un'ottica di rinnovamento degli strumenti, delle modalità di lavoro e delle proprie strutture e competenze.

Il progetto di introdurre sul territorio delle classi inclusive è un'esperienza innovativa che si sta diffondendo velocemente nella Scuola dell'obbligo, in seguito all'evoluzione di alcuni regolamenti (Regolamento dell'educazione speciale RL 5.1.2.1 del 21 giugno 2000 e il conseguente Regolamento della pedagogia speciale RL 5.1.2.1.1 del 14 giugno 2017), dal Concordato HarmoS e ad una mutata sensibilità riguardo ai temi della diversità e della disabilità.

Nei processi di cambiamento e innovazione, uno dei punti nevralgici risiede nella scelta delle modalità di raccolta delle informazioni relative alle esperienze in corso, in modo che queste ultime entrino a far parte di un capitale informativo del sistema e non rimangano conoscenze individuali, perdendosi nel tempo. È quindi rilevante raccoglierle facendo sì che diventino una risorsa che non solo preservi l'esperienza, ma possa ugualmente essere di utilità per i professionisti del settore che in futuro potranno riutilizzare queste informazioni. La richiesta inizialmente presentata è stata di un impianto leggero, che non perturbasse il contesto di sviluppo delle esperienze e che permettesse allo stesso tempo di ottenere quante più informazioni possibili rispetto a quanto stava avvenendo, alle soluzioni attuate e alle condizioni che rendano queste esperienze fattibili in futuro. Nello sviluppo di queste esperienze il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha chiesto al Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) che venisse condotto un monitoraggio avente il fine di raccogliere le informazioni per valutare le possibilità di sviluppo future sulla base dei principali risultati in Ticino.

Obiettivo principale del monitoraggio è stato, quindi, di raccogliere le esperienze delle classi dove era in atto un progetto pilota di inclusione scolastica. Nello specifico si è trattato di una sezione di Scuola dell'infanzia di Bioggio, di una classe di Scuola elementare di Biasca e di due classi di Scuola media della sede di Losone.

È importante premettere come si tratti di tre singoli casi di studio - di cui il presente documento è un riassunto comprensivo - da considerare quindi nella loro unicità. Si tratta, infatti, di tre cicli di studio obbligatori, ma con obiettivi e richieste notevolmente diversi, sviluppatasi in realtà ticinesi e popolazioni uniche e differenti che, per essere valorizzate e capite, devono restare tali: distinte.

I risultati che il progetto si propone di raggiungere sul piano scientifico e operativo sono, da una parte, di fornire un documento atto a testimoniare ed esplorare il processo di cambiamento - sia operativo, sia istituzionale - legato all'attuazione di una riforma, attestando un'esperienza innovativa e particolare all'interno del tessuto scolastico inclusivo ticinese, in costante evoluzione. Dall'altra, le osservazioni contenute in questo rapporto permetteranno ai professionisti interessati a intraprendere un'esperienza inclusiva di riflettere sulle esperienze pregresse, per riproporre delle situazioni risultate particolarmente efficaci in passato.

1 Inclusione e integrazione in Ticino: due processi opposti e complementari

1.1 Pedagogia inclusiva, il contesto storico

Le esperienze di inclusione scolastica e le relative pubblicazioni scientifiche riguardanti questo fenomeno sono sempre più oggetto di dibattito e di discussione. Non si tratta però di una problematica neonata: basti pensare che già nel 1969 alcune parti del Canada garantivano il diritto all'Educazione per tutti (AuCoin & Vienneau, 2015). Questa concezione si è progressivamente estesa anche agli altri stati, diventando, tra il 1970 e il 1980, la pratica educativa più frequente. È in questa fase che Dionne e Rousseau (2006) fanno notare che si inizia a sviluppare un cambiamento a livello lessicale con il passaggio nell'utilizzo del termine "integrazione" a quello di "inclusione", anche se non sempre con una coerenza stabile nell'uso dell'uno o dell'altro. L'inclusione scolastica, oltre che essere una pratica educativa, è un oggetto di studio non solamente per i ricercatori, ma anche per gli attori all'interno dei sistemi scolastici pur se con posizioni differenziate.

Per Thomazet (2006), uno degli elementi determinanti che ha permesso un cambiamento importante nel pensiero relativo alla scolarizzazione dei bambini con bisogni educativi speciali (BES), è stata l'evoluzione dell'impostazione legislativa e sociale del concetto di handicap. Tre fenomeni storici hanno permesso questa evoluzione e ne costituiscono le basi sociologiche da cui, secondo Ramel e Vienneau (2016), nasce il movimento inclusivo: dapprima il movimento a favore dei diritti civili, in seguito il movimento di normalizzazione riguardo alle condizioni di vita delle persone in situazione di handicap, per ultimo il movimento della rimessa in questione del sistema educativo speciale. Questi tre eventi alla base del movimento inclusivo, hanno avuto luogo negli anni '60 in parti diverse dell'Europa e degli Stati Uniti.

1.1.1 Inclusione e integrazione: concezioni e definizioni

I termini inclusione e integrazione sono stati, e sono tuttora, spesso utilizzati come sinonimi o definiti in maniera poco chiara, allontanando talvolta la concezione di inclusione e gli obiettivi che si prefigge dalla sua concreta messa in pratica (Ainscow, Dyson e Weiner, 2013). McLaughlin, Warren e Schofield (1996) rendono attenti riguardo alla moltitudine di concezioni e di modalità di interpretare il concetto di inclusione scolastica, la quale spesso non è esplicitata nelle sue premesse né condivisa allo stesso modo all'interno delle diverse esperienze, in buona sostanza con la medesima parola si intendono concetti e prassi tra loro differenti. Vienneau (2006) definisce l'inclusione scolastica come un "prolungamento naturale" della corrente dell'integrazione. Quest'ultima, sviluppatasi durante gli anni '70, era praticabile solo con una certa tipologia di allievi in difficoltà, solitamente difficoltà di apprendimento a leggere, e implicava quindi la necessità di un sistema scolastico parallelo, quello speciale, nel quale venissero accolti gli allievi che non potevano rientrare nei criteri d'integrazione, a causa della presenza di difficoltà gravi, severe o comunque eccessive rispetto ai criteri stabiliti (Prud'Homme, Ramel e Vienneau, 2011).

L'integrazione scolastica è stata considerata, fino alla fine del 1900, come il modo migliore per permettere l'accesso alla scuola ordinaria ad ogni allievo che fosse capace e nelle condizioni di adattarsi al sistema scolastico (Ostinelli, 2004) il quale risultava quindi essere la pietra di misura delle capacità dell'allievo. Storicamente l'integrazione scolastica ha costituito una tappa fondamentale per creare le basi dell'inclusione scolastica. È infatti grazie a quest'ultima che è stato possibile vivere le prime esperienze di integrazione fisica nelle sedi scolastiche ordinarie, come pure di integrazione sociale condividendo alcuni spazi con gli allievi ordinari (Vienneau, 2006), affrontando se non superando le politiche di segregazione educativa (nessun rigetto, nessun escluso).

Seguendo Vienneau (2006), si può dire che l'inclusione scolastica ha come principio quello del "rejet zéro", filosofia che si pone come obiettivo la partecipazione di tutti i bambini al percorso scolastico e al processo educativo. Ne sono corollario altri due principi (Vienneau, 2006): 1) un solo posto per il bambino, ovvero ogni bambino deve poter essere all'interno della classe ordinaria a prescindere dalle sue competenze e difficoltà; 2) lo sviluppo di un'integrazione pedagogica ottimale, integrando il massimo di contenuti d'apprendimento ordinari e permettendo la partecipazione attiva dei bambini in difficoltà alle attività della classe. Si tratta, quindi, di una visione nella quale è la scuola ordinaria che si adatta ai bisogni dell'allievo proponendo un insegnamento adeguato alle sue capacità, e non il contrario (Thomazet, 2006).

Berger (2004) considera che il concetto di inclusione, a differenza dell'integrazione, debba prendere in conto un vero e proprio cambiamento perché possa rispondere ai bisogni della società. A differenza dell'integrazione, che si caratterizza per un inserimento fisico e un'integrazione sociale all'interno dell'istituto scolastico, l'inclusione si prefigge anche un'integrazione pedagogica che permetta a tutti gli allievi di imparare (Thomazet, 2006).

Per Bélanger (2006), l'integrazione corrisponde all'inserimento parziale di un allievo con difficoltà in una classe ordinaria, permettendo a quest'ultimo un contatto con gli allievi ordinari all'interno di un contesto scolastico. In questo caso è l'allievo che si deve adattare alla scuola e non viceversa. Per quanto riguarda l'inclusione, l'autrice mette in evidenza l'inserimento di ogni allievo in una classe ordinaria corrispondente alla sua età e che si situa nel suo quartiere. A differenza dell'integrazione, l'inclusione esige quindi un intervento pianificato che possa fornire gli adattamenti e i sostegni necessari all'allievo e all'insegnante in modo da garantire una partecipazione significativa alla vita sociale ed educativa della sua classe (Bélanger, 2006).

Stainback e Stainback (1990) distinguono l'inclusione dall'integrazione scolastica secondo due principali criteri. Nel primo, l'inclusione scolastica considera la scuola ordinaria come il luogo dell'educazione per tutti gli allievi, che deve rispondere ai loro bisogni educativi. In questo caso si differenzia dall'integrazione, che presuppone un'esclusione per cui poi essere integrati, in quanto abolisce qualsiasi forma di esclusione e si prefigge come obiettivo di base quello dell'integrazione pedagogica per tutti gli allievi indipendentemente dalle loro competenze e difficoltà. Dall'altra parte, l'inclusione scolastica si basa sull'idea che ogni individuo è unico e che la scuola debba essere strutturata per rispondere ai bisogni educativi e particolari di tutti.

1.2 I principi dell'inclusione scolastica

Il principio di base dell'inclusione scolastica consiste nel considerare che ogni allievo possa trovare il proprio posto a scuola, indipendentemente dalle sue capacità o dai suoi bisogni speciali (Stainback & Stainback, 1990). La scuola inclusiva riposa sull'idea che gli obiettivi scolastici non possano essere semplicemente riassunti ad una conoscenza relativa alle competenze disciplinari dell'allievo (Rousseau, Prud'homme, Vienneau; 2015). Secondo gli autori, la scuola inclusiva è da concepire al di fuori della logica di normalizzazione, in quanto considera le differenze individuali dei bambini come facenti parte della norma. Possiamo allora parlare di denormalizzazione, il cui l'obiettivo è quello di assicurare lo sviluppo delle competenze potenziali di ognuno.

Come sottolineato da Vienneau (2006), l'inclusione scolastica non è per forza sinonimo di pedagogia dell'inclusione. Infatti, se questa viene praticata senza tenere conto delle trasformazioni pedagogiche necessarie alla sua messa in atto, non possiamo parlare in senso stretto di un'inclusione scolastica completa (Berger, 2004). L'elemento essenziale che permette di parlare propriamente di inclusione scolastica lo si trova nella dimensione pedagogica dell'inclusione. È proprio grazie a questa componente, che fa riferimento a delle pratiche comuni alle quali tutti i bambini possono accedere, che si permette da una parte la gestione delle differenze della classe e dall'altra la formalizzazione di una risposta ai bisogni specifici del singolo allievo. Le pratiche comuni di una pedagogia dell'inclusione si caratterizzano nella cooperazione tra i docenti e i bambini, nella presa di coscienza dell'unicità di ogni allievo, nello sviluppo dell'autonomia e in una pedagogia che favorisca la costruzione e l'integrazione dei saperi (Vienneau, 2006).

1.3 Legislazione e dichiarazioni

Sempre seguendo la riflessione di Ramel e Vienneau (2016), è possibile identificare tre pilastri giuridici sui quali si fondano le basi sociologiche dell'inclusione: in generale, le dichiarazioni e le convenzioni internazionali, le leggi nazionali che ogni Paese formula, ed infine, nello specifico, le leggi e le politiche relative alle giurisdizioni scolastiche locali.

Per quanto riguarda il pilastro internazionale, ricordiamo in particolare la Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti (WCEFA, 1990), che tratta della necessità di universalizzare l'accesso all'educazione e di promuovere l'uguaglianza delle persone in situazione di handicap. La Dichiarazione di Salamanca del 1994 (Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali, Salamanca, UNESCO, 1994), che viene considerata (Rousseau, Prud'homme e Ramel, 2015) quale riferimento normativo che ha consentito al movimento inclusivo di concretizzarsi su base legale.

Per quanto riguarda il secondo pilastro relativo al piano nazionale, ricordiamo che, a partire dal 1900, il sistema educativo svizzero si compone di due percorsi di scolarizzazione distinti: da una parte la scuola ordinaria e dall'altra la Scuola speciale (Battaglioni, 2016). È, quindi, possibile affermare che la problematica inclusiva è ormai da decenni uno degli elementi di interesse per i ricercatori e per i responsabili dei sistemi educativi. In Svizzera, in seguito alla Nuova impostazione della perequazione finanziaria e della ripartizione dei compiti tra Confederazione e cantoni (NPC) entrata in vigore nel 2008, il concetto di inclusione, ma soprattutto la sua messa in pratica, dipendono esplicitamente dal cantone. Esistono delle leggi e dei Regolamenti federali, riconosciuti ed applicati in tutti i cantoni svizzeri, ma nella pratica le esperienze inclusive nel contesto scolastico sono ancora molto eterogenee e dipendenti dal territorio nel quale prendono forma. Riguardo all'educazione specializzata, la NPC ha trasferito a ciascuno dei 26 cantoni la competenza per la gestione della Pedagogia speciale. Secondo Broggi e Dozio (2004) questo cambiamento ha influito in maniera importante sui cambiamenti dei sistemi educativi che sono seguiti in questi anni.

Il Ticino, in confronto agli altri cantoni svizzeri, presenta una storia politica particolare, che lo ha reso più aperto verso dei sistemi educativi proiettati verso l'inclusione (D'Alessio, Balerna, Mainardi; 2004).

In effetti, da diversi anni la scuola del Canton Ticino si è indirizzata verso l'integrazione di tutti gli allievi all'interno della scolarità obbligatoria, e questo a prescindere dalle difficoltà e dalle caratteristiche individuali degli allievi (Berger, 2004), anche in considerazione del fatto che si tratta di uno dei cantoni che presenta la percentuale minore di allievi all'interno di percorsi di scolarità speciale. Con l'inclusione si vuole quindi permettere a tutti di apprendere, proponendo dei metodi di insegnamento mirati e non offrendo "semplicemente" una possibilità di formazione a cui gli allievi si devono adattare (Dazio, 2004).

Nel 2007, il Ticino ha inoltre aderito all'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale, il quale invita a prediligere soluzioni integrative all'interno del sistema scolastico. Da un punto di vista legislativo, in seguito all'Accordo, il Ticino ha emanato una legge relativa alla Pedagogia speciale (2011). Questa permette la scolarizzazione ordinaria degli allievi con BES, che non era specificata nella Legge relativa alla scuola ticinese (Battaglioni, 2016). Nell'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale non vi sono però obblighi riguardo all'instaurazione di un sistema scolastico inclusivo. Questo compito resta quindi, ancora una volta, nelle mani e nella volontà dei rispettivi Cantoni (Battaglioni, 2016).

2 Evoluzione dei concetti relativi all'inclusione

I modelli relativi all'inclusione hanno subito, durante gli ultimi sessant'anni, molte evoluzioni. In alcuni casi questi concetti vengono erroneamente mescolati tra di loro.

In ordine generale, si parte da un modello di esclusione (circa 1950), la cui procedura era fondamentalmente quella della selezione. Si identificavano gli alunni che, secondo criteri definiti e parziali, avevano diritto ad accedere alla Scuola dell'obbligo e chi, sempre per criteri definiti, dovesse invece intraprendere un percorso formativo alternativo: la Scuola speciale. Erano anni nei quali la corrente legata alla medicalizzazione era molto presente. Il modello era basato sull'osservazione e sull'analisi di fattori biologici. In seguito ad una diagnosi stabilita da specialisti del campo, il disturbo veniva identificato con sintomi precisi, in modo tale da definire le difficoltà, le impossibilità e le limitazioni dell'individuo. Il contesto non veniva preso in considerazione come fattore influenzante la disabilità del bambino: la malattia o il disturbo definivano l'incapacità di adattamento dell'allievo alla Scuola ordinaria e guidavano a proporre un trattamento per curare i sintomi.

A partire dal 1975 è subentrato il modello basato sugli studi di psicologia sociale, all'interno del quale vige l'importanza dell'osservazione dell'allievo. L'idea è quella di agire prima sull'allievo per poi agire in un secondo momento sul contesto. Nell'approccio psico-pedagogico si identifica il bambino in quanto allievo avente dei bisogni educativi e si considerano nei fattori di analisi anche il suo contesto. Nonostante ciò, l'individuo e le sue condizioni fisiche restano al centro dell'analisi. Il contesto definisce i bisogni di adattamento del bambino a scuola in termini di ostacoli e facilitatori e può modificare le necessità dell'allievo a seconda degli elementi presenti al suo interno.

Attorno agli anni 2000 comincia a farsi spazio nella Scuola dell'obbligo il concetto di integrazione. Il modello che lo supporta è quello psico-educativo. Anche in questo caso si parte dall'osservazione dell'allievo; ma prima l'azione è rivolta al contesto, e solamente in un secondo momento all'allievo. A partire dal 2015 al termine di integrazione si accosta quello di inclusione. Ancora oggi, per alcuni attori e professionisti, la differenza tra queste due parole non ha dei margini concettuali ben definiti. Il modello privilegiato per questo concetto è quello bio-psico-sociale. Secondo quest'ultimo, l'idea è quella di agire sul contesto e, parallelamente, sull'allievo. Le caratteristiche di disabilità dell'allievo vengono prese in considerazione in un dialogo con il sistema in cui è inserito, valutando gli effetti che la situazione complessiva ha sul contesto di apprendimento a scuola. L'osservazione del sistema, che viene considerato in un'ottica olistica e completa, permette di considerare i diversi fattori implicati nella situazione, come lo spazio, le risorse interne ed esterne alla scuola, la classe, il contesto sociale e familiare del bambino. Attraverso questa osservazione del sistema, è possibile ideare una descrizione psicoeducativa funzionale della situazione in cui l'allievo è circoscritto, impostando un intervento educativo adeguato. L'aspetto fondamentale di questo modello di analisi della realtà è quello che invita i professionisti e le persone coinvolte nella Scuola a focalizzarsi sul contesto, definendo il ruolo dei vari fattori che comportano la situazione di difficoltà per l'allievo: è la situazione che fa emergere una disabilità e non viceversa come invece suggerivano altri modelli passati. Nel concetto di inclusione, si cerca quindi di identificare l'influenza della disabilità dell'alunno all'interno della dimensione scolastica disciplinare e sociale, per elaborare in seguito un intervento che permetta l'inclusione dell'allievo a scuola. È importante ricordare che il modello bio-psico-sociale dovrebbe integrare tutti gli altri presentati sopra. Infatti, anche per quest'ultimo si utilizzano manuali e si effettuano diagnosi precise (si vedano strumenti come il DSM o l'ICD), ma il loro fine è diverso. La diagnosi è dettata dal manuale dando delle descrizioni specifiche. In seguito, la diagnosi è declinata in un determinato contesto, all'interno del quale bisogna osservare come interagiscono i diversi fattori. La diagnosi in questo ultimo modello non è considerata in maniera isolata, è iscritta in un contesto in una dimensione interattiva. È un elemento lettore della difficoltà, ma non l'unico.

Non bisogna dimenticare che il passaggio dall'esclusione all'inclusione deve essere concepito come un percorso: in alcuni rari casi, l'inclusione non può essere assicurata in quanto non è benefica per i bisogni del bambino, si procede quindi a ritroso, proponendo la soluzione che permetta all'allievo di essere accompagnato, educato, rispettato ed accolto nella maniera più adeguata ai suoi bisogni educativi. Il principio soggiacente all'inclusione è quello di permettere al bambino, in quanto allievo, il diritto all'educazione nel migliore dei modi possibili e disponibili, permettendo all'allievo di restare il più a lungo possibile nel percorso scolastico ordinario. Questo principio è ripreso e veicolato anche in alcuni documenti legislativi Federali, dove si sottolinea che bisogna *“garantire il diritto all'educazione e alla formazione dei bambini e dei giovani che presentano bisogni educativi particolari”* e di *“privilegiare e sostenere l'integrazione degli stessi nella scuola regolare e nel mondo del lavoro”* (Legge sulla pedagogia

speciale, 15 dicembre 2011).

Un ultimo aspetto importante da ritenere in questa riflessione è l'importanza della relazione continua tra i vari fattori: la situazione di handicap è frutto della relazione di tutti gli aspetti presenti nel sistema e non solamente la risultante di una caratteristica fisica, affettiva o cognitiva dell'allievo. Anche gli attori principali nella Scuola, come i/le docenti, fanno parte di questi fattori.

2.1 Sistema degli aiuti per un docente¹

All'interno della Scuola dell'obbligo sono presenti diversi servizi, pubblici e privati, con i quali il docente è in interazione (diretta o indiretta) e che devono essere attivati in caso di bisogno. Per quanto riguarda gli aiuti interni alla scuola, ritroviamo quale risorsa principale il Servizio di sostegno pedagogico (SSP). Ruolo di fondamentale importanza per l'attivazione degli altri servizi è quello del capogruppo del SSP che si interfaccia con altri componenti più specialistici.

A livello specialistico troviamo il Servizio dell'educazione precoce speciale (SEPS) che si occupa di quasi tutti i bambini che vengono inseriti alla SI e che necessitano un accompagnamento specifico. Sono inoltre attivabili e sempre a disposizione professionisti specializzati come logopedisti, psicomotricisti, ergoterapisti, pedagogisti dell'età precoce. Esistono infine servizi privati (che in questo documento non sono trattati), attivabili secondo altri principi che esulano da quelli pubblici. Altre risorse sul territorio, disponibili per la Scuola dell'obbligo, sono i circondari di riferimento all'interno dei quali possono operare più *équipes* di SSP. Attualmente, i circondari sono cinque, con altrettanti ispettori.

¹ Molte risorse sono disponibili on line a partire dalla pagina della sezione della pedagogia speciale (<https://www4.ti.ch/decs/ds/sps/sezione/>). Le informazioni relative al Servizio del sostegno pedagogico sono reperibili a: <https://www4.ti.ch/decs/ds/cerdd/scuolalab/sspsc/presentazione/>. Tutti i servizi sono reperibili on line.

3 Le esperienze uniche ed il loro monitoraggio

Raccogliere dei dati validi in maniera adeguata ha richiesto di individuare diverse modalità di lavoro, al fine di selezionare quelle che avrebbero avuto maggiore efficacia ed impatto per le diverse realtà scolastiche che sono state monitorate. Non si tratta naturalmente delle prime esperienze in questa direzione, ma lo sono in riferimento al mutato quadro istituzionale. Le realtà che sono state coinvolte sono: una sezione di Scuola dell'infanzia del comune di Bioggio, una classe di Scuola elementare del comune di Biasca e due classi di Scuola media della sede di Losone.

Le persone coinvolte nella raccolta dati sono stati gli attori principali delle classi inclusive, i cosiddetti portatori di interessi o *stakeholder*:

- i/le bambini/e della Scuola dell'infanzia ed elementare ed i/le ragazzi/e della Scuola media;
- i loro insegnanti;
- i genitori;
- i direttori, la Sezione della pedagogia speciale (SPS), il Servizio dell'educazione precoce speciale (SEPS), gli ispettori e le autorità comunali.

Gli strumenti utilizzati per raccogliere le informazioni da tutte le persone sopracitate sono stati molteplici, variando, in alcuni casi, a seconda del contesto e delle possibilità degli interlocutori di ognuna di queste tre esperienze, di cui si tratterà in dettaglio nel relativo capitolo, a cui per brevità si rimanda.

Nella Scuola dell'infanzia gli allievi della classe inclusiva sono iscritti nel percorso ordinario e annualmente anche nella Scuola speciale, al fine di usufruire delle risorse e dei servizi previsti dalla scolarità speciale.

Differentemente, gli allievi di Scuola elementare e di Scuola media sono unicamente iscritti nella Scuola speciale e inseriti nella Scuola ordinaria. I criteri di scelta per partecipare alle esperienze sono precisi e diversi a seconda del grado scolastico. Sono stati scelti degli allievi con caratteristiche che definiscono o no la possibilità di partecipare al progetto. Sono presenti dei criteri di inclusione definiti (e diversi per ognuna delle tre situazioni) che hanno permesso di mettere in atto un'esperienza diversa nei tre livelli di scuola obbligatoria.

Nella Scuola dell'infanzia di Bioggio, i bambini che sono stati scelti per la sperimentazione presentavano dei bisogni educativi speciali ritenuti molto importanti. Per la Scuola elementare di Biasca non si è posto il tema della scelta in quanto tutti gli allievi che avevano l'età per iniziare la SE sono stati accettati. Per la Scuola media sono stati scelti degli alunni che presentavano una difficoltà cognitiva tale da permettere una frequenza fruttuosa della maggior parte delle lezioni. L'unico criterio che accomuna le tre esperienze è stato quello di non inserire allievi con difficoltà comportamentali importanti. Si può quindi concludere che ognuna delle tre Scuole ha creato una classe inclusiva tenendo in considerazione caratteristiche ben diverse degli allievi.

3.1 Scuola dell'infanzia di Bioggio

Essendo per Bioggio la prima esperienza di classe inclusiva, per l'impostazione del progetto ci si è avvalsi anche di un documento di lavoro interno redatto dal Gruppo di accompagnamento della classe inclusiva di Scuola dell'infanzia di Stabio (DECS, 2016).

3.1.1 Metodologia della raccolta dati

Per questa raccolta dati, gli strumenti utilizzati sono stati principalmente cinque. Durante il mese di marzo-aprile 2017 sono state condotte due osservazioni in classe, della durata di una giornata ciascuna, da parte di due ricercatori. La presenza di due ricercatori era necessaria per avere sguardi incrociati per ridurre la soggettività delle osservazioni. Oltre a conoscere i bambini ed il funzionamento della sede, è stato possibile proporre a tutti gli allievi alcuni giochi con l'obiettivo di indagare le dinamiche sociali e relazionali della classe. Durante lo stesso periodo sono stati svolti dei colloqui individuali con le tre docenti (la titolare e le due docenti di Scuola speciale). A fine anno, sono state svolte delle interviste individuali con i genitori degli allievi, chiedendo loro di confrontare i cambiamenti nel corso dei due anni di esperienza e mettendo un accento critico sugli aspetti positivi e negativi di questa esperienza innovativa. Infine, più volte i ricercatori sono stati presenti alle riunioni degli enti coinvolti nel progetto (Direzione, Ispettorato, Sezione della pedagogia speciale e SEPS), che sono anche stati intervistati individualmente.

3.1.2 La Scuola dell'infanzia: struttura e funzionamento

La Scuola dell'infanzia di Bioggio è situata nel nucleo del paese, vicina alle Scuole Elementari dove ha sede la Direzione. Si compone di un unico stabile (vedi allegato B "Mappa della Scuola dell'infanzia di Bioggio"), con un giardino comune, una cucina e un refettorio. Ogni classe dispone di un'aula; il salone e la sala riposo sono invece spazi condivisi. Per le tre sezioni, le entrate per accogliere bambini e genitori al mattino sono due: una per due sezioni (rispettivamente, classe inclusiva e seconda classe); una seconda entrata indipendente per la terza classe.

In questo spazio, ad inizio mattinata, i bambini salutano i genitori e vengono accolti dalle rispettive maestre. I primi incontri con i compagni, omettendo il percorso casa-scuola, avvengono qui, dove i bambini si tolgono scarpe e giacca e si preparano per entrare in aula, indossando grembiule, pantofole.

Per quanto riguarda i servizi igienici, la sede di Bioggio dispone di due spazi. Il primo, facilmente accessibile per la classe inclusiva e per la sezione più vicina, è situato al limite del salone. Il secondo, è invece situato vicino alla terza sezione.

Le tre aule della sede di Bioggio sono disposte in maniera da sfruttare al meglio gli spazi comuni: il salone, situato al piano terra è a disposizione di tutte e tre le sezioni, come anche l'angolo del riposo, situato in cima alle scale al secondo piano.

Durante la giornata, tutti i bambini delle tre sezioni si incontrano durante le uscite in giardino, delimitato da una recinzione, in cui ognuno può muoversi liberamente senza particolari restrizioni.

3.1.3 L'aula inclusiva

L'aula inclusiva è sufficientemente spaziosa; la parte esterna ha dei muri in cemento, mentre la parete interna è di vetro, struttura che permette una comunicazione diretta e di vedere facilmente chi passa.. All'interno dell'aula troviamo un'area adibita alle discussioni collettive (dotata di panchine e di un tappeto al centro), dei tavoli per il lavoro a gruppi o individuale, disposti in ordine sparso; il materiale a disposizione degli allievi è posizionato contro il muro dell'aula. Vi è poi uno spazio singolare, al quale si accede attraverso delle scalette di legno: si tratta di una casetta rialzata, arredata con accessori che permettono ai bambini di simulare la vita domestica (cucina, stendino, ferro da stiro, ...).

3.1.4 Tre sezioni: due più una

La classe inclusiva incontra in due momenti distinti la sezione con la quale condivide l'entrata e lo spazio per cambiarsi. Il primo momento è quello del gioco libero ad inizio mattina, prima che ogni classe lavori separatamente entrando nelle rispettive aule. Le docenti hanno scelto di dare largo spazio ai bambini, che possono decidere se restare nella propria aula oppure giocare nel salone, utilizzando liberamente il materiale a disposizione (o nelle aule degli altri, con bambini che non sono necessariamente i rispettivi compagni di classe). Il secondo momento si verifica durante la pausa del pomeriggio, nella quale ai bambini viene proposto un periodo di lavoro autonomo, che imparano a gestire con la supervisione e il supporto delle docenti. Anche in questo caso, nonostante spesso vengano assegnati degli incarichi precisi dalle docenti, i bambini possono spostarsi dove desiderano (sempre che il compito assegnato lo permetta), su accordo delle docenti e secondo le loro necessità.

Nel corso dell'osservazione, sono risultate poche le possibilità di scambio con la terza sezione, che resta funzionalmente (entrata indipendente, servizi igienici indipendenti) meno collegata. Le possibilità di comunicazione spontanea con gli allievi del terzo gruppo sono quindi sporadiche e avvengono soprattutto in giardino o durante il pranzo, quando ognuna delle classi si sposta nel refettorio per mangiare.

3.1.5 Osservazioni

Durante il monitoraggio, è emersa una differenza di relazione tra le tre docenti titolari della sede di Bioggio e, quindi, una relazione diversa tra i bambini della classe inclusiva rispetto alle altre due classi.

La porta della classe inclusiva comunica con i due spazi comuni del salone e della sala riposo (per raggiungerla bisogna salire le scale situate in fondo al salone). Nell'accedere a questi due spazi si è sempre visibili dalla sezione inclusiva, la cui porta d'entrata si apre direttamente sul salone. Le porte della classe inclusiva sono di vetro, come parte dell'edificio, facilitando quindi l'osservazione dei diversi spostamenti dei bambini e degli adulti nel salone. Quando una delle altre due classi svolge attività in salone, i bambini della classe inclusiva sono quindi separati solo da un vetro.

Le altre aule hanno entrambe accesso diretto al salone, ma solamente quella che condivide lo spogliatoio con la classe inclusiva utilizza questo accesso; l'altra, che dispone di due entrate, non usa quella che si affaccia sul salone, ma utilizza un corto corridoio.

Le relazioni tra le due sezioni con la sezione inclusiva sono diverse già a partire dagli spazi condivisi. I momenti di scambio tra bambini e tra docenti sono molto più frequenti e vicini (in senso fisico) con la sezione più vicina agli spazi comuni. Le docenti lasciano aperta l'aula durante il momento di gioco libero e permettono ai bambini dei due gruppi di spostarsi autonomamente e di giocare con chi preferiscono (sempre nel rispetto dell'ordine e del materiale presente in classe). Inoltre, durante la pausa del pomeriggio, capita spesso che la docente della sezione più vicina passi un momento di pausa (per pausa si intende sorveglianza seduta) condiviso con le colleghe della sezione inclusiva nel salone.

Per quanto riguarda il pranzo ogni sezione ha uno spazio autonomo: infatti, nonostante l'area adibita a refettorio sia fisicamente condivisa, vi sono al suo interno delle separazioni mobili, permettendo così ad ogni sezione più tranquillità e riducendo il rumore creato dai bambini durante il pranzo.

3.1.6 Il contesto

Il progetto della classe inclusiva di Bioggio ha avuto inizio ad agosto dell'anno scolastico 2015/16 e si è concluso alla fine dell'anno scolastico 2016/17.

Il personale educativo a disposizione per questo progetto era composto da una docente titolare, che lavora in sede da diversi anni e da due docenti di Scuola speciale, garantendo così la compresenza di due docenti su tutte le ore.

Prima della sperimentazione, la docente titolare, durante la sua carriera professionale, aveva già avuto nella sua classe alcuni bambini con disabilità. Le caratteristiche di questi allievi e i loro bisogni educativi erano tali da non richiedere la presenza costante di un appoggio speciale. La titolare ha sempre collaborato con la rete di aiuti disponibili per il docente titolare all'interno della scuola o con servizi privati.

3.1.7 Gli Allievi

Nell'anno scolastico 2015/16, erano presenti cinque bambini nella sezione inclusiva con iscrizione alla Scolarità specializzata. Quattro di loro hanno continuato a frequentare la Scuola dell'infanzia nell'anno scolastico seguente, mentre uno si è trasferito all'estero.

La casistica scelta per partecipare a questo progetto viene considerata dalle *équipes* come medio-grave: Sindrome di Down, Malattia degenerativa ereditaria (sindrome di Duscheim), Ritardo cognitivo e motorio.

Dalle osservazioni è emersa una grande coesione all'interno del gruppo classe. I bambini sono stati intervistati individualmente ed è stata presentata ad ognuno un'attività ludica - con consegne analoghe a quelle delle analisi sociometriche - durante la quale sono state utilizzate le fotografie di tutti i bambini² presenti in sede. È stato chiesto ad ogni allievo di scegliere alcuni compagni con i quali giocare e svolgere attività di gruppo. In seguito è stato invece chiesto di indicare con quali compagni non volessero giocare o lavorare. Le informazioni raccolte sono molto varie e la difficoltà di raggiungere una esposizione coerente da parte di alcuni bambini le ha rese a volte non utilizzabili. In linea generale, è comunque possibile concludere che il gruppo classe è molto unito e che le scelte o i rifiuti espressi dai bambini sono eterogenei e non dipendono dal fatto che un compagno sia di scuola ordinaria o no. Tutte le scelte erano basate su fattori oggettivi: un bambino non veniva scelto perché è manesco o perché urla o perché è sporco, un altro perché è simpatico e perché è bello giocare con lui. Nessuno dei bambini ha scelto di non giocare o di non lavorare con un compagno incluso a causa della sua disabilità. La disabilità o le differenze relative a una situazione di handicap fisico e mentale non sembrano emergere da questi dati raccolti.

3.1.8 Docenti di Scuola speciale, A e B

Entrambe le docenti si sono candidate spontaneamente al progetto e sono poi state scelte in base alla loro esperienza precedente nella Scuola speciale, avendo inoltre una formazione specializzata nei bisogni educativi di bambini in situazione di handicap fisico e mentale. Una di loro aveva già lavorato con allievi di questa età; per la seconda, invece, questa era la prima esperienza. Entrambe hanno sempre lavorato in *équipe*, sono quindi abituate a condividere e collaborare con altri attori per il benessere del bambino. Le due docenti si conoscevano professionalmente in quanto avevano già condiviso un'esperienza lavorativa precedente a quella inclusiva di Bioggio. Il progetto iniziale prevedeva una sola docente di Scuola speciale; successivamente, a seguito dell'istanza di una delle due di lavorare a tempo parziale anziché totale, entrambe sono entrate a far parte del progetto.

3.1.9 Docente di Scuola speciale (A)

(A) riteneva che tutti i bambini inseriti potessero continuare l'esperienza: questo non è stato possibile per uno degli allievi, "regredito" da un punto di vista relazionale e sociale.

"non è così che io mi immagino la classe inclusiva, dev'essere una classe che può trovare una risposta anche per un bambino così"

(A) ha sottolineato che, inizialmente, alcuni tentativi di adattamento della programmazione non sono stati semplici per la penuria di tempo disponibile per approntare i cambiamenti. Pensando al concetto di inclusione, considera questa situazione come un aspetto che non permette di definire l'esperienza pienamente riuscita. Esprime la constatazione che, in un progetto inclusivo, la programmazione scolastica di tutta la classe dovrebbe essere da subito co-costruita con le altre docenti responsabili, evitando di adattarsi ad una progettazione preesistente. Un altro aspetto che (A) ha evidenziato, è la frustrazione di non avere una continuità assicurata, che inficia la stabilità di percorso per i bambini che entrano a far parte di questa esperienza³. La docente ha espresso il desiderio di avere una sede in cui ci sia la sicurezza di dare continuità a quest'esperienza. Secondo (A), un altro limite del progetto di Bioggio si situa a livello di contesto: le sezioni sono piccole per cui è difficile trovare delle famiglie che siano "locali", permettendo quindi alla famiglia e soprattutto all'allievo di frequentare la scuola nello stesso

² Per assicurarci che la scelta delle fotografie dei bambini non fosse arbitraria, prima di porre le domande relative alle preferenze degli allievi è stato proposto un riconoscimento dei compagni sulle fotografie sotto forma di gioco.

³ Nota: questa considerazione di (A), è stata esplicitata durante una riunione insieme agli Attori Esterni Responsabili a conclusione dell'anno scolastico 2016/17.

comune di domicilio.

Il lavoro aggiuntivo⁴ con il quale si è confrontata (A) è figlio della mancanza di tempo, problema declinato nelle sue molteplici sfaccettature, che potremmo riassumere in tre punti essenziali.

- Le riunioni con il gruppo di accompagnamento hanno richiesto tempo e presenza ulteriore delle docenti, rispetto ad una classe ordinaria.
- Sono stati organizzati incontri straordinari per i genitori di tutti gli alunni nei due anni di sperimentazione, rivolti alle famiglie della classe inclusiva e a quelle delle altre sezioni, per favorire il dialogo tra le famiglie della classe inclusiva e della sede.
- Gli ulteriori incontri con le cinque famiglie degli allievi inclusi hanno implicato una mobilitazione di tutta la rete (direttore, insegnanti, ispettore, ...) con un grande investimento di risorse.

In un'ottica futura, (A) immagina di evitare di separare i genitori in due riunioni, sia in ottica di ottimizzazione dei tempi, sia soprattutto per invogliare al dialogo i genitori.

3.1.10 Docente di Scuola speciale (B)

(B) lavora da diversi anni come docente di Scuola speciale. Dal 1995 ha lavorato per le Scuole Elementari, e non aveva mai avuto esperienze di tipo inclusivo. Ha comunque vissuto due esperienze particolari (secondo il suo parere personale, non positive) che l'hanno avvicinata molto al concetto di classe inclusiva, oltre ai momenti di integrazione in SE per alcune attività con i suoi allievi.

(B) parte quindi prevenuta per via delle due esperienze vissute in precedenza. Da qui però è nato il suo desiderio di capire meglio il tipo di progetto messo in atto a Bioggio:

“a me interessavano le basi, nel senso di capire che coinvolgimento è stato fatto con l'istituto, ecco, mi sono informata di questo per partire al meglio”

Questa solidità nelle basi, (B) l'ha ritrovata sin dall'inizio del Progetto. Dopo avere parlato con le famiglie partecipanti e avere osservato il buon punto di partenza con quest'ultime, la docente ha trovato le risposte alle sue preoccupazioni iniziali.

“è importante che si partisse bene con le famiglie. Che ci sia una solidità anche con le famiglie regolari, che hanno accolto il progetto [...] Da lì allora mi son detta sono aperta a questo tipo di progetto”

(B) esprime di non avere mai avuto difficoltà particolari con i genitori, di non aver mai dovuto spiegare o discutere con le famiglie. Considera che questo sia dovuto agli incontri avuti con la rete prima dell'inizio dell'esperienza

“nessuno ha sollevato mai niente, era chiaro tutto per tutti negli incontri che hanno [i genitori] avuto a inizio maggio”

Per quanto riguarda il concetto di inclusione alla SI in generale, la docente considera che i bambini che presentano importanti problemi a livello comportamentale potrebbero non essere adatti a questo tipo di esperienza, per il resto non vede limitazioni. Riflettendo sui criteri delle disabilità da considerare e sull'influenza che questi hanno all'interno di un tale progetto, (B) non precluderebbe la possibilità a nessun allievo, pur ritenendo che debbano esserci dei pre-requisiti per garantire un apprendimento adeguato.

“per me devono avere dei pre-requisiti, ci devono essere da qualche parte dei pre-requisiti. Se parto dal principio dell'inclusione, nel senso che si vuole arrivare a un certo tipo di apprendimento ci devono essere dei pre-requisiti”

Secondo (B), questa esperienza non è stata un arricchimento solamente per i bambini inclusi, ma per tutta la classe. Gli allievi di Scuola ordinaria hanno infatti potuto apprendere e confrontarsi con esperienze che non sarebbero state trattate se gli allievi di Scuola speciale non avessero fatto parte del gruppo classe (per esempio il linguaggio dei segni, l'utilizzo di pittogrammi per dare ordine ai momenti della giornata, la comunicazione non verbale). Per i bambini inclusi i vantaggi si ritrovano soprattutto a livello della stimolazione sociale che porta all'imitazione di certi comportamenti dei compagni ordinari.

⁴ Per lavoro aggiuntivo si intende lavoro straordinario rispetto alle esperienze lavorative precedenti.

La docente osserva come siano gli adulti a distinguere quello che è normale da quello che non viene avvertito come tale, mentre i bambini non differenziano in questo modo. Porta l'esempio di un allievo affetto dalla Sindrome di Down

“i bambini non sanno che lui ha la sindrome di Down, siamo noi adulti che lo sappiamo. Per loro la faccia di XXXX è quella faccia, come l'altro ha la sua faccia. Loro non si pongono problemi, sanno che lo vedono più piccolino, magari ha bisogno di attenzioni particolari, ha bisogno d'aiuto, loro lo aiutano come lo farebbero con un fratello o una sorella”

Come detto in precedenza, (B) non aveva avuto esperienza alla SI prima del Progetto della Classe Inclusiva. I primi mesi si è quindi appoggiata molto sulla docente titolare, facendo insieme un *briefing* di quanto veniva fatto. In seguito ha cominciato a partecipare più attivamente, suggerendo possibili soluzioni: la docente ricorda i “tanti problemi di comportamento” presenti ad inizio anno. Molti allievi non riuscivano a stare seduti o a rispettare le regole di base di vita sociale. Queste prime difficoltà non erano solamente presenti nei bambini inclusi. È questo il momento in cui (B) ha introdotto alcuni accorgimenti e si è sentita maggiormente partecipe, uno scambio reciproco che a suo avviso ha aiutato anche la docente titolare. Considera come particolarmente stimolante la pianificazione congiunta e la necessità di riflettere sempre su come presentare ogni attività all'allievo incluso, in quanto gli obiettivi non sono necessariamente sempre gli stessi. Da parte sua si è sentita utile ed è intervenuta nel processo di differenziazione delle attività. Per quanto riguarda la co-docenza, a suo avviso i bambini non sentono nessuna differenza tra le due docenti (SI e SS) nelle attività quotidiane

“ci sono due maestre, non hanno mai chiesto niente, ed il bello è stato che si riferiscono o a me o all'altra indistintamente. Ai loro occhi non è che noi siamo lì per quei quattro. Noi siamo lì per la classe, perché poi vengono da me che siano normo-dotati o meno. È proprio interscambiabile la cosa, per loro non c'è distinzione”

Osservando retrospettivamente l'esperienza, (B) ritiene che aver avuto a disposizione spazi più ampi avrebbe permesso di poter svolgere più tranquillamente dei lavori a piccoli gruppi, favorendo soprattutto chi è sensibile al canale sonoro e ha bisogno di un ambiente privo di rumore per concentrarsi.

Nelle sue parole assume un ruolo importante il sostegno che l'ispettore di circondario ha offerto nel rispondere alle richieste delle docenti su come attuare le pratiche di differenziazione. Più volte è infatti stato presente in classe e vicino ai problemi pratici anche quotidiani.

“lui l'ha potuto vivere, ha potuto capirci, e sostenerci. È per quello che dopo siamo riusciti un po' a cambiare, nel senso eravamo più tranquille nella decisione di dire, offriamo questa modalità a questo bambino”

Per quanto riguarda il concetto di inclusione vissuto a Bioggio, (B) sostiene che per alcuni casi è stato difficile assicurare un'inclusione totale in particolare pensando ad alcune attività. Secondo lei, con le risorse a disposizione nella sede di Bioggio, solamente un allievo aveva i requisiti per essere incluso completamente all'interno delle attività di vita quotidiana della sezione di SI.

“non è possibile far vivere totalmente al 100 % come gli altri, bisogna dargli un altro tipo di spazio a questi bambini. Per la loro gravità, perché la scelta di questo gruppetto è una scelta medio grave”

Come espresso anche dalla sua collega, (B) non ritiene vi debba essere una limitazione all'accesso legata al grado di disabilità in funzione dell'esito del progetto “Classe inclusiva”. Tuttavia, secondo lei, già durante il primo anno della sperimentazione erano stati individuati bambini che difficilmente avrebbero potuto continuare l'esperienza regolare alla SE. (B) evidenzia il problema di comunicarlo chiaramente ai genitori

“questo contratto che hanno scade, quindi, per alcune famiglie, non è per niente chiara questa cosa; con due famiglie è veramente difficile. Loro non vedono che c'è un problema nei loro figli”

(B) considera che tutta la classe sia stata inclusa in un gruppo compatto, inizialmente esita solamente su un allievo che per ragioni personali deve muoversi spesso dalla SI (istituto, taxi, domicilio diverso da quello della sede scolastica), il che ostacola la comunicazione con la mamma che lo accompagna raramente a scuola. Nelle interviste di B, è possibile ritrovare una distinzione precisa tra i diversi livelli di inclusione: da una parte si ritrovano gli obiettivi sociali (stare all'interno di un gruppo, le regole di vita), raggiunti da tutti i bambini della classe. Dall'altra si parla di inclusione da un punto di vista scolastico e di apprendimento che secondo B non è stato invece garantito a tutti i bambini inclusi. Considera che questa

esperienza sia stata vantaggiosa per tutti i bambini, con i dovuti accorgimenti.

Per (B), gli aspetti importanti che hanno permesso il funzionamento positivo di questa esperienza sono stati:

- l'apertura e sensibilità della docente ordinaria per il tema dell'inclusione e verso i bambini che presentavano bisogni educativi particolari, buone basi per permettere l'instaurarsi di una fiducia reciproca tra colleghe;
- la disponibilità e la tolleranza nella co-docenza, luogo di mutuo scambio professionale;
- l'importanza di una buona collaborazione e di scambio di informazioni tra le due colleghe di Scuola speciale, che non lavorano mai contemporaneamente;
- l'accoglienza dell'Istituto scolastico nei confronti del progetto e, quindi, dei bambini e delle docenti di Scuola speciale.

Oltre a tutti punti già espressi riguardo al carico di lavoro aggiuntivo che questa esperienza ha portato, (B) sottolinea anche un'ulteriore mole di lavoro "burocratico", come per esempio la redazione di verbali durante gli incontri con le famiglie.

Una difficoltà incontrata nello stabilire inizialmente una collaborazione è nata dalla poca condivisione degli obiettivi della classe inclusiva da parte di una docente di SI.

3.1.11 Genitori

Prima dell'inizio dell'anno scolastico 2015/16, il direttore ha incontrato le famiglie dei bambini di SI per proporre il progetto. Ogni famiglia ha potuto scegliere se partecipare o no. Le famiglie dei futuri quattro bambini inclusi sono stati visti dalla Capogruppo del SEPS con le stesse finalità. È stato deciso di coinvolgere famiglie degli allievi ordinari più sensibili all'inclusione e già conosciute dalla direzione.

"[per] un'esperienza del genere ci vuole anche un po' di capacità di mettere tutto nel contesto, anche di relativizzare di non andare subito in escandescenza se succede qualcosa"

Durante le interviste individuali con le famiglie, è stato possibile osservare una grande coesione e unione tra le diverse famiglie. In generale, i genitori erano molto sereni e positivi riguardo all'esperienza appena conclusa. Un solo punto emerge con forza da tutti loro: avrebbero voluto che l'esperienza si potesse protrarre maggiormente. Le preoccupazioni emerse dalle loro interviste risalgono al momento iniziale dell'esperienza: non avendo avuto situazioni simili prima, non sapevano che cosa aspettarsi. Tra tutti i genitori intervistati, solamente una famiglia ha esplicitato di non essere soddisfatta da questo genere di scambio a scuola. La famiglia in particolare non ha accolto bene la condivisione e l'apprendimento di alcuni strumenti specifici al mondo dell'educazione speciale riportati a casa dal figlio (per esempio il linguaggio dei segni), avendoli percepiti come degradanti e poco adatti alle specificità del figlio.

Nessuno degli intervistati si è detto soddisfatto del fatto che l'esperienza terminasse, pochissimi sembravano indifferenti, questo nonostante i figli fossero in uscita dal percorso in SI. La paura espressa dalle docenti di scuola speciale riguardo alla frustrazione di abbandonare un'esperienza simile senza potere intervenire e scegliere, è presente anche nei colloqui svolti con le famiglie. È stato interessante notare come la maggior parte dei genitori, nonostante il dispiacere, fosse soddisfatta e piacevolmente aperta ad una nuova proposta in questo senso. Molti genitori hanno identificato l'importanza dello scambio tra tutti i bambini della classe e hanno avuto la sensibilità di non imporre la loro visione di adulto riguardo all'handicap, permettendo a tutti, in modo genuino, di gestire le relazioni umane in classe a prescindere dalla disabilità. La coesione e la solidarietà tra le famiglie è stata esplicitata in molte interviste.

3.1.12 Membri del gruppo di accompagnamento

Il gruppo di accompagnamento ha seguito l'esperienza con incontri periodici costanti durante i due anni della sperimentazione. Facevano parte dell'équipe il direttore, la Capogruppo del SEPS, la direttrice di Scuola speciale, l'ispettore di Scuola comunale e il Capo sezione della Pedagogia speciale. I membri dell'équipe di accompagnamento hanno sottolineato come quella di Bioggio fosse un'esperienza nuova, che si è costruita strada facendo. In alcuni casi hanno ritenuto che sia stato difficile capire come muoversi nel modo più adeguato e pertinente possibile, sempre nel rispetto delle persone che partecipavano alla

sperimentazione in sezione. Queste ultime andavano da una parte sostenute sia sul piano operativo sia sul piano dei contenuti (docenti) e dall'altra si doveva proporre la migliore educazione possibile (allievi).

Durante uno degli incontri è stata espressa la volontà di andare verso delle soluzioni inclusive all'interno della Scuola dell'infanzia, anche sulla scorta delle disposizioni dell'Accordo Intercantonale e il concordato HarmoS. La possibilità di recepire un'esperienza inclusiva per due anni a Bioggio deriva dall'apertura e dalla disponibilità della Direzione, e dalla previsione e dal conseguente calcolo del numero degli allievi iscritti in quegli anni; erano infatti previste delle sezioni con numeri abbastanza limitati da permettere l'inserimento di altri bambini. Bisogna anche sottolineare che la disponibilità numerica non bastasse: la sensibilità dimostrata dalla figura del direttore, insieme alla disponibilità del Comune e l'apertura che queste persone hanno esplicitato ai progetti inclusivi a scuola hanno permesso la sua concretizzazione. Un'esperienza preliminare a quella di Bioggio si era già svolta in un comune vicino di Stabio. Quella *de qua*, geograficamente vicina, ha avuto un'influenza sulla messa in atto del progetto di Bioggio.

3.1.13 Messa in pratica del progetto.

Secondo i membri del gruppo, la Scuola dell'infanzia ha degli obiettivi meno scolastici e più mirati al vivere insieme, intimamente legati a scopi di socializzazione. Questo tipo di scuola permette, quindi, uno spazio importante per proporre esperienze di tipo inclusivo, dove i bambini possono fare delle esperienze molto interessanti anche con dei bambini in situazione di handicap fisico e/o mentale e/o con delle particolarità del comportamento.

Non vengono rilevate particolari difficoltà in questi due anni di esperienza. Durante il primo incontro con le famiglie, svoltosi prima dell'inizio dell'anno scolastico 2016/17, non sono stati rilevati problemi particolari. Durante l'anno scolastico sono stati proposti altri incontri, presentati come un processo continuo, nei quali si è cercato un equilibrio tra le due scuole, rispettivamente infanzia e speciale.

Quando il progetto è partito, non vi erano direttive particolari preimpostate, ma è stato un percorso in divenire a seconda delle esigenze della sezione. La percezione di essere all'interno di una sperimentazione ha attivato anche una disponibilità a cercare soluzioni nuove e a verificarne attentamente l'esito. Questo comportamento è stato fondamentale per capire quali fossero le esigenze degli allievi:

“magari si parte in un modo poi si cambia, si fanno delle prove, si riassetta in un altro, non ci sono delle indicazioni precise con cui partire, una ricetta pronta, molto è legato al fattore umano”

L'esperienza di Stabio, già monitorata dal capo della Sezione della pedagogia speciale, era stata caratterizzata da elementi molto simili a quelli di Bioggio. La scelta dei bambini inclusi è stata condotta coerentemente a quanto verificato nell'esperienza pilota di Stabio. I bambini scelti per le due esperienze, definiti medio-gravi, non riuscirebbero a frequentare la scuola ordinaria del loro comune senza un

“accompagnamento abbastanza massiccio”

L'idea di proporre questo tipo di esperienza a dei bambini che necessitano un accompagnamento particolare è consapevole. Infatti, l'intenzione dei membri del gruppo di accompagnamento era quella di proporre delle classi inclusive solamente per quei bambini che avevano dei bisogni educativi speciali importanti e che necessitavano un sostegno specifico alle loro esigenze. Altro elemento importante considerato per la scelta degli allievi inclusi è stata la distanza geografica dalla sede di Bioggio, al fine di proporre degli spostamenti tollerabili per le famiglie e per il bambino anche se non residenti nel comune.

Alcuni genitori hanno manifestato molta preoccupazione nel togliere il figlio dal proprio comune e dalle relazioni sociali create al suo interno. Inoltre, alcune famiglie dei bambini inclusi hanno espresso perplessità legate al trasporto a scuola, che avrebbe impedito, in alcuni casi, la possibilità di accompagnare i propri bambini alla SI, l'impossibilità di partecipare a questi momenti con i figli e di avere un contatto regolare con le docenti.

Alcune difficoltà particolari affrontate nel corso dei due anni sono state riportate nelle interviste. Per esempio, riportiamo il caso di uno degli allievi della classe inclusiva che, secondo le indicazioni del SEPS avrebbe dovuto essere integrato alla Scuola dell'infanzia per due mattine. I genitori, entusiasti dell'inserimento ben riuscito, hanno in seguito fatto richiesta per aumentare progressivamente la presenza del figlio a scuola. Dopo un'attenta valutazione della situazione da parte della sede, è stato permesso di aumentare i giorni alla Scuola dell'infanzia. Questa scelta è stata però vissuta poco bene dalle docenti coinvolte, come anche dalla capogruppo del SEPS. Il compito del SEPS è stato avvertito

come un servizio a favore del gruppo di lavoro sulla classe inclusiva in maniera vigile e presente, svolgendo un ruolo chiave soprattutto per il primo importante periodo di assestamento. Ha dato quindi delle indicazioni / regolazioni iniziali per poi ridurre la sua presenza.

“un servizio che è dentro nel nostro gruppo, che di fatto hanno dato un’indicazione iniziale poi sono usciti di scena”

Dal momento in cui l’esperienza della classe inclusiva era salpata in maniera positiva per docenti e gruppo di accompagnamento, quest’ultimo ha assunto un ruolo progressivamente più esterno.

Un aspetto, che secondo il gruppo di accompagnamento non ha favorito l’immediata adesione al progetto è stata la mancanza di tempo per spiegare e preparare le famiglie dei bambini coinvolti, che vedevano con iniziale scetticismo la proposta della classe inclusiva. La soddisfazione generale delle famiglie a fine percorso è stata comunque percepibile sia per quelle incluse che per quelle inclusive. Tuttavia, il bilancio finale con le famiglie è stato delicato. Nonostante la durata del progetto fosse stata annunciata fin dall’inizio come circoscritta a due anni scolastici, gli attori coinvolti hanno evidenziato il bisogno di dedicare più tempo alle famiglie per spiegare “il dopo” e i possibili percorsi dei figli all’interno del sistema scolastico.

Secondo la capogruppo del SEPS non tutti i bambini per i quali è stato previsto un percorso scolastico speciale avrebbero potuto partecipare all’esperienza di Bioggio. I criteri di scelta per identificare i bambini che hanno partecipato all’esperienza di classe inclusiva a Bioggio sono stati il potenziale di crescere con dei pari e di migliorarsi, il fatto che si trattasse di allievi non troppo disturbanti per la classe e per le maestre e con problemi di comportamento limitati. Secondo la direttrice dell’istituto di Scuola speciale, l’inclusione è da prediligere, ma non è detto che sia per tutti:

“non sono sicura che tutte le casistiche possano trovare un vantaggio nell’essere inserite in una Scuola dell’infanzia”

3.1.14 Conclusioni generali: elementi principali che emergono da questa esperienza

L’esperienza di Bioggio viene valutata in termini positivi da tutte le persone coinvolte. La difficoltà iniziale di costituire un’*équipe* di lavoro nella quale collaborassero tre docenti con esperienze e modalità di lavoro differenti è stata sorretta negli anni dalla presenza costante di un gruppo di accompagnamento che ha dato supporto alle scelte assunte e ha permesso di avere una guida qualificata. Il processo di strutturazione del team di insegnamento ha richiesto un tempo di conoscenza reciproca e ha portato al riconoscimento delle competenze e a permettere che queste fossero messe in gioco positivamente.

La presenza di un gruppo di accompagnamento dove fossero rappresentati tutti i servizi coinvolti ha permesso di affrontare i vari problemi emersi nel corso della sperimentazione con efficacia e rapidamente.

Confrontando questa esperienza con i modelli teorici di riferimento, il processo di inclusione si è svolto su tutti i piani, coinvolgendo sia le autorità politiche sia i genitori che hanno dichiarato costantemente la loro soddisfazione per questa iniziativa. Ad ulteriore dimostrazione del coinvolgimento dei genitori vale la pena ricordare come nella riunione di chiusura questi ultimi abbiamo dichiarato un dispiacere che non vi fosse la possibilità che altri allievi della sede di Bioggio potessero godere dell’opportunità di essere parti di una sezione inclusiva.

L’assenza di spazi che permettessero una marcata differenziazione delle attività è stata vista dalle docenti inizialmente come una difficoltà, dovendo gestire l’eterogeneità degli allievi nello stesso spazio; nel secondo anno, questo non è più stato visto come un problema e le docenti hanno trovato una regolazione costituendo una competenza condivisa specifica.

Spazio

È stata avvertita, in particolare dalle docenti, l’esigenza di godere di spazi più grandi in cui potere attuare delle attività a piccolo gruppo, non per suddividere nuovamente gli allievi inclusi da quelli ordinari, ma per potere seguire più individualmente tutti gli allievi che hanno questa esigenza. Questa osservazione non è stata completamente condivisa dai membri del gruppo di accompagnamento, ritenendo che fosse più importante l’idea di sfruttare positivamente quello che una sede mette a disposizione al fine di creare la migliore situazione possibile per gli allievi. L’accento non è messo sullo spazio, ma sul “substrato umano”, che a differenza degli spazi è un elemento indispensabile.

Collaborazione

Non va trascurata in un progetto simile la componente della collaborazione tra i soggetti coinvolti.

Un accento va posto sull'importanza della disponibilità delle famiglie a vivere questa esperienza, sia degli allievi ordinari sia degli allievi di Scuola speciale.

Analogamente va tenuto in debito conto il tempo necessario alla progettazione, alla preparazione e all'accoglienza di una classe inclusiva in sezione ordinaria per permettere la condivisione di idee e la co-costruzione del programma didattico, favorendo le docenti (titolare e speciali) nel trovare un'armonia e un equilibrio. La stretta collaborazione ha portato le docenti a uno scambio di conoscenze e competenze che ha fatto sì che si generasse una espansione del ruolo professionale di ognuna.

Rilevante è anche stata la disponibilità a condividere il salone con la classe inclusiva, da parte della sezione ordinaria attigua, anche nelle proprie ore.

Team

Sotto questo punto di vista, si rilevano alcuni snodi rilevanti:

- l'importanza (generale) di avere una persona di riferimento in grado di assicurare e consigliare i docenti direttamente implicati in un progetto inclusivo;
- l'importanza della costituzione di un team di lavoro tra i docenti che favorisca la complicità operativa al di là delle formazioni iniziali, per permettere una complementarietà ed una fiducia fondamentali per il buon andamento del Progetto (programmazione, scelte educative, cambiamenti, colloqui con i genitori), vissuto dalle docenti come uno scambio reciproco di aiuto per poter migliorare insieme.
- l'importanza del sostegno del gruppo di accompagnamento e di una presenza viva in classe per trasmettere fiducia alle docenti, assicurando ed accompagnando da vicino alcune esperienze vissute in prima persona dalle tre docenti e non abbandonarle a scelte difficili.

Comunicazione

Non trascurabile è certamente l'elemento della comunicazione, ripartito nei tre aspetti:

- funzionale all'instaurazione della fiducia reciproca tra gli attori (*équipe* di accompagnamento, docenti e famiglie);
- improntata a fornire una cornice temporale chiaramente definita sin dall'inizio;
- adeguata alla condivisione di una terminologia coerente rispetto al concetto di inclusione e alle sue implicazioni.

Organizzazione / istituzione

Questo tipo di esperienza è stato certamente positivo per la SI. La scolarizzazione a 4 anni obbligatoria, conseguenza del concordato, è una buona opportunità per tutti i bambini, perché possono approfittare di un'esperienza di socializzazione. I membri del gruppo di accompagnamento evidenziano i vantaggi anche per i bambini normodotati, consentendo loro di sviluppare una certa sensibilità verso bambini che hanno più bisogno di aiuto di altri (senza focalizzarsi sull'handicap, ma sull'individuo e le sue caratteristiche).

Gli elementi da cui dipende il funzionamento di un progetto di classe inclusiva secondo i membri del gruppo di accompagnamento sono: la sensibilità e la disponibilità del Comune, delle sezioni, la mentalità del docente e della sede nell'accogliere e nel preparare attività pensate diversamente, la zona geografica, la tipologia di bambini, lo sviluppo dei bambini; la flessibilità e l'immaginazione (evitando la cristallizzazione su un modello prestabilito), l'importanza della flessibilità dei docenti e delle risorse a seconda del contesto.

I membri del gruppo di accompagnamento mettono in evidenza l'importanza dell'inclusione sociale-relazionale in questo tipo di progetto. Nonostante alcune attività rimangano sempre più difficili per i bambini inclusi, perché come tutti evolvono con i propri tempi, questo progetto ha permesso a tutti i bambini di adattarsi a un ambiente, di migliorare le proprie competenze sociali, la loro relazione con l'altro, il loro sguardo, la loro attenzione.

Secondo i membri del gruppo di accompagnamento, per le future esperienze simili a quelle di Bioggio e di Stabio, sarebbe importante prevedere delle formazioni specifiche legate all'inclusione, in quanto v'è difficoltà a definire il concetto di inclusione anche da parte di alcuni specialisti del settore.

3.2 La Scuola elementare di Biasca

Nella Scuola elementare di Biasca l'esperienza di classe inclusiva è iniziata nell'anno scolastico 2012/13 in una prima elementare. Il monitoraggio è iniziato a esperienza in corso e si è svolto sugli ultimi tre anni di Scuola elementare. I primi due anni sono stati monitorati dalla Divisione della scuola (DECS, 2015).

3.2.1 Metodologia della raccolta dati

Per la raccolta di informazioni il caso di Biasca è analogo a quello di Bioggio. Ai bambini, oltre ad un'intervista individuale svoltasi alla fine dell'anno scolastico 2016/17 relativa all'esperienza dei cinque anni, sono state poste anche delle domande relativamente alle loro preferenze relazionali, per indagare i rapporti sociali esistenti tra i compagni in classe, volte a sondare due diversi ambiti: da una parte quello scolastico (i bambini sono stati invitati a scegliere i compagni con i quali preferivano lavorare e non lavorare ad un compito di gruppo in classe); dall'altra quello sociale-affettivo (i bambini sono stati invitati ad elencare almeno tre bambini o bambine con cui avrebbero desiderato condividere e non condividere un momento di gioco libero).

Sono stati intervistati individualmente nei diversi anni i membri del gruppo di accompagnamento (direttore, ispettrice di Scuola comunale, direttrice di Scuola speciale) e si è partecipato ad alcune riunioni di gruppo durante il periodo della sperimentazione. Le docenti di Scuola speciale, come anche la titolare, sono state sentite individualmente.

I genitori sono stati coinvolti utilizzando un questionario, sviluppato in collaborazione con il gruppo di accompagnamento, con domande aperte e chiuse relative alla valutazione dell'esperienza vissuta secondo il loro punto di vista. Oltre a questi strumenti docenti, allievi e genitori, hanno compilato un altro tipo di questionario, il PIQ.

Il *Perception of Inclusion* (PIQ) è un questionario ideato da Venetz, Zurbruggen, Eckhart, Schwab, e Hessels (2015). Si tratta di uno strumento che permette di misurare, in bambini e adolescenti dagli 8 ai 16 anni, il livello emotivo e di relazione sociale intimamente legato alla percezione dell'inclusione in classe. In particolare è possibile identificare tre ambiti particolari: l'inclusione sociale, l'inclusione emotiva e la concezione di sé da un punto di vista scolastico. Questo strumento permette di stimare il livello di inclusione di un allievo, tenendo in considerazione differenti attori: il bambino, i genitori e gli insegnanti. Per ognuno di essi infatti è stata presentata una versione del questionario diversa.

3.2.2 Struttura e funzionamento

La presenza di allievi di Scuola speciale all'interno della sede di Biasca non è stata limitata alla sola sperimentazione, ma caratterizza ancora oggi, quale scelta consapevole, questa sede, composta da 15 classi, per un totale di 292 bambini.

A differenza della scuola dell'infanzia, che presenta attualmente quattro sedi distribuite nel borgo di Biasca, lo stabile della scuola elementare è uno solo, nel quale ha sede anche la Direzione ed il segretariato dell'Istituto. L'edificio è composto da tre piani (in allegato la piantina del piano terra dove si trova l'aula): al piano terra, dove si trovano alcune aule, è collocata l'entrata principale prospiciente ad un largo piazzale di cemento (con una parte di prato sulla quale si affacciano tutte le classi) nel quale i bambini trascorrono i momenti ricreativi. Sullo stesso piano troviamo la Direzione ed il segretariato. Al primo ed al secondo piano si trovano le aule. Tutte le aule delle 15 classi si affacciano sul piazzale principale. Sono presenti anche le aule speciali, per le attività musicali e creative, e quelle adibite agli operatori del Sostegno Pedagogico. L'edificio è dotato anche di un'entrata secondaria, non visibile dal piazzale. La classe inclusiva si trova al piano terreno, alla quale si accede passando dal portone principale, attraverso il piazzale della ricreazione e percorrendo tutto il corridoio, oppure utilizzando l'entrata situata dietro la facciata principale, che conduce immediatamente davanti alla classe inclusiva (in questo secondo tragitto, la porta dell'aula inclusiva è una delle prime che fa capolino nei corridoi).

3.2.3 L'aula inclusiva

L'aula inclusiva è spaziosa, composta da una lunga parete con grandi finestre che si affacciano sul piazzale principale. I banchi sono disposti al centro seguendo delle file. È presente un angolo - lettura ben curato. Nell'aula sono appese le buone abitudini di classe, i promemoria di aiuto per le diverse discipline e produzioni dei bambini. In fondo all'aula vi è una porta che permette l'accesso ad uno spazio molto più ristretto indicato nella cartina allegata come ripostiglio (questo spazio è stato progressivamente trasformato per diventare completamente fruibile per la didattica), denominato "Spazio magico". È qui che si trovano tre banchi utilizzati quando occorre un lavoro specifico con un gruppo ristretto differenziato dal resto della classe. All'interno dello spazio comune, ogni allievo possiede uno banco personale. I bambini hanno quindi due spazi di lavoro: uno in comune con gli altri ed un altro nell'auletta separata. L'aula inclusiva è stata la stessa per i cinque anni di durata dell'esperienza.

3.2.4 Il contesto sociale, politico e geografico

Il progetto pilota di classe inclusiva alle Scuole Elementari di Biasca ha avuto inizio nell'anno scolastico 2012/13 ed è terminato nel 2016/17, coinvolgendo quattordici bambine e bambini dalla prima fino alla quinta elementare, tra i quali tre allievi di Scuola speciale.

Il personale educativo a disposizione per questo progetto è composto, come a Bioggio, da due docenti titolari (una per il primo ciclo ed una per il secondo), e due docenti di Scuola speciale.

3.2.5 Docente titolare

Il monitoraggio del secondo ciclo è cominciato nell'anno scolastico 2014/15. La docente titolare, che ha ripreso la classe all'inizio della terza elementare, ha accolto la proposta di continuare questa esperienza in maniera positiva, collaborando con le docenti di Scuola speciale (che già avevano seguito il gruppo classe per i primi due anni scolastici). La maestra ha una particolare sensibilità rispetto all'handicap infantile.

La docente titolare considera l'esperienza triennale molto positiva, sottolinea il buon lavoro in team con le docenti di Scuola speciale. Ammette che è stata inizialmente proprio questa collaborazione che la spaventava, non essendo abituata a co-costruire la programmazione e condividere lo spazio classe con altri docenti

"Dopo aver lavorato per tanti anni da sola, nella mia aula, con gli spazi che gestivo io, mi preoccupava molto il cambiamento. Alla fine è stato veramente una carta vincente"

La ricetta per favorire questa collaborazione formata da più professionisti è, secondo lei una base comune

"poiché devi essere in sinergia soprattutto sul sistema di fare scuola, sulla pedagogia e sulla didattica che si intende seguire"

Un elemento che ha accomunato il lavoro diversificato di queste tre professioniste è stato quello della metacognizione che, benché proposto in maniera diversa dalle tre docenti, è stato la base di partenza per potersi capire e mantenere una linea di base comune

"abbiamo potuto insegnare con un metodo che tutt'e tre abbiamo condiviso perché poi magari non ti rendi conto, ma è proprio il modo di cucinare. Proprio come un cuoco sai, se uno cucina in un suo modo e uno in un altro, poi dici le cose non hanno funzionato, ma non è perché non hanno funzionato i punti di vista inclusiva o metà tempo o... ma perché non c'è uno stesso modo veramente di cucinare questo è fondamentale"

Da un punto di vista pedagogico, la docente considera di non avere cambiato il suo modo di fare scuola, ma di avere anzi rinforzato delle abitudini professionali che già facevano parte del suo portfolio professionale. Durante l'intervista emerge infatti che il modo di stare in classe, i principi comuni e le attitudini condivise con le altre docenti sono stati gli ingredienti principali che hanno caratterizzato il buon funzionamento del team di Biasca.

"non è che si debba possedere attitudini specifiche per insegnare nell'inclusiva: io non ho cambiato niente, assolutamente nulla. Nella classe inclusiva ci sono caratteristiche più marcate e specifiche negli allievi, però le unicità le hai anche in una classe di Scuola

elementare. Anche in quel contesto devi adattare le attività ai ritmi diversi di apprendimento.”

Nonostante una prima preoccupazione di condividere spazi e allievi con delle altre professioniste, la docente titolare esprime molto chiaramente gli aspetti positivi che sono emersi in questi tre anni di esperienza, affiancata dalle docenti di Scuola speciale. Viene messo l'accento sulla normale condizione del docente titolare, che opera in condizioni lavorative di solitudine e che talvolta si trova a gestire delle situazioni difficili senza avere la corretta preparazione che invece si ritrovano nel docente di Scuola speciale:

“non ho una anche una preparazione mia, io non ho degli studi mirati, non li ho, quindi il fatto di poter lavorare con due docenti che comunque vengono dalla Scuola speciale è un grande valore aggiunto. Se io adesso dovessi insegnare in una classe normale io ho imparato tanto da loro perché hanno una preparazione più specifica della mia”

Questo plus professionale portato dalle docenti di Scuola speciale è un elemento di riflessione importante da parte della docente titolare, che considera, dopo questa esperienza triennale, di possedere un nuovo bagaglio più specializzato nell'affrontare in futuro delle situazioni in classe che necessitano di una specificità non conforme alla preparazione e all'esperienza di un docente titolare classico.

Da un punto di vista organizzativo, la docente titolare non ha percepito la presenza di un lavoro aggiuntivo riguardo alla programmazione. Infatti, secondo la sua esperienza, è stato importante condividere le tematiche e gli obiettivi dettati dai programmi della Scuola elementare. All'inizio ha sentito invece, per un breve periodo, un lavoro aggiuntivo per quanto riguarda la convivenza professionale nella condivisione degli spazi e dei bambini, dimensione con la quale, come già ricordato, non si era mai dovuta confrontare nel suo lavoro.

Dalle sue riflessioni emergono delle sensazioni particolari riguardo alle sue colleghe: se da una parte sono state capaci di insegnare alla titolare strumenti arricchenti per la sua professione, dall'altra le considera comunque come delle ospiti non invadenti

“però ecco il fatto proprio di condividere di sapere quello che tu vuoi fare poi loro lo adattano però loro, nel mio caso loro sono molto rispettose, loro non hanno mai prevaricato, loro si sentono tra virgolette ospiti della Scuola elementare; quindi io ho avuto anche questa fortuna, molto rispettosi e portano, ma chiedono sempre a me che però il lavoro qui è così ed è giusto anche che restino così quindi anche questo è un fattore che ha aiutato proprio queste sinergie”

È quindi possibile identificare la percezione di una differenza professionale delle tre attrici.

Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento previsti per una classe di quinta elementare, la docente titolare considera che siano stati raggiunti da tutti (regolari verifiche comuni sono state affrontate in parallelo alle 3 quinte presenti in sede), chiaramente tenendo in considerazione i ritmi e le particolarità di tutti gli allievi, senza fare una distinzione tra bambini inclusi, ma ragionando piuttosto in un'ottica di differenziazione pedagogica che ha sempre messo in atto nelle sue classi⁵.

3.2.6 Le docenti di Scuola speciale, (A) e (B)

A differenza della titolare coinvolta nel monitoraggio, le due docenti di Scuola speciale hanno avuto la possibilità di seguire interamente il gruppo della classe inclusiva.

Prima di partecipare a questo progetto, A ha lavorato soprattutto con classi di Scuola speciale che presentavano una casistica medio-grave. B invece ha un'esperienza professionale importante con allievi che presentano dei bisogni educativi speciali (BES).

⁵ La presenza delle docenti di Scuola speciale ha influito anche sull'impostazione del lavoro delle altre due classi di quinta elementare presenti a Biasca. Durante l'anno sono stati proposti dei momenti di atelier all'interno dei quali gli allievi delle tre quinte elementari erano invitati a lavorare tutti insieme indipendentemente dall'appartenenza alla classe.

3.2.7 Docente di Scuola speciale (A):

Nelle riflessioni di (A) viene esplicitata la presenza di una separazione tra gli allievi della classe ordinaria e quelli di Scuola speciale. (A) riconosce questa divisione sempre più accentuata tra gli allievi che nel corso dei cinque anni, e rispetto alle esigenze del programma scolastico, è andata aumentando.

“ad esempio, anche pensando a questi ultimi anni, un po’ dettato anche dal fatto che comunque il divario fra i bambini di Scuola speciale e i bambini di Scuola elementare è andato aumentando, era preventivato, questo ha fatto sì che sono automaticamente, automaticamente... è successo che sono diminuite le attività che si sono svolte assieme. Ecco questo da una parte si sapeva e dall’altra ecco, lì si può vedere se si riesce nel senso che comunque quello che veniva ancora proposto in comune per noi era fondamentale che rimanesse un’attività che fosse sensata per tutti”

Nonostante la docente fosse consapevole e preparata, esprime comunque una certa difficoltà nel riuscire sempre a semplificare, riducendo i contenuti delle lezioni condivise ai minimi termini, così da rimanere agganciati al gruppo classe con attività di senso compiuto.

“lì si può vedere se si riesce, nel senso che comunque quello che veniva ancora proposto in comune per noi era fondamentale che rimanesse un’attività che fosse sensata per tutti che non fosse un’attività occupazionale fine a se stessa, per essere nel gruppo, perché non aveva senso, doveva essere comunque che qualcosa avesse pur un obiettivo diverso da quello che avevano i compagni però per i singoli ci fosse un obiettivo chiaro che avesse un senso”

Anche per la docente di Scuola speciale, l’esperienza vissuta è positiva e si augurerebbe di potere ritrovare sempre più sul territorio dei progetti simili, in modo che un più grande numero di bambini possa approfittare di tale esperienza.

Pensando ai principali aspetti positivi per i bambini inclusi, la docente sottolinea la forza del gruppo classe: secondo lei i bambini inclusi, se mantenuti in un percorso scolastico speciale, non avrebbero avuto la stessa possibilità di maturare e di svilupparsi da un punto di vista sociale, organizzativo e degli apprendimenti.

3.2.8 Docente di Scuola speciale (B)

La docente B afferma che gli allievi di Scuola speciale siano positivamente influenzati dal gruppo e dal ritmo del gruppo: gli allievi sono vivacizzati e stimolati. Era un po’ preoccupata dall’eventuale stress che poteva derivarne, in particolare a uno di loro, ritrovandosi poi a ricredersi perché, per esempio, durante le uscite o nello spostamento per raggiungere la palestra, sempre lo stesso allievo, si attivava al massimo per poter seguire i compagni e svolgere come loro l’attività proposta.

“i tre allievi di Scuola speciale sono comunque trascinati dal ritmo del gruppo e questo li vivacizza, li stimola, li... Non ho mai avuto l’impressione che siano stati stressati forse XXXX il primo anno ecco si poteva, XXXX era comunque tanto, tanto in un altro mondo e faceva fatica a seguire anche se poi per quanto concerne non so le uscite, l’andare Ginnastica... XXXX si dava veramente una mossa per così dire per essere assieme, per seguirli”

Questa influenza del gruppo classe sui bambini inclusi si estende, secondo la docente, anche ai comportamenti dei bambini, confrontati con modelli di comportamento più adeguati e positivi, che sono rispettati da tutti rispetto a quanto accade in una classe di Scuola speciale. Per quanto riguarda invece gli aspetti positivi imparati e vissuti dai bambini di scuola ordinaria in questa esperienza, la docente sottolinea lo sviluppo della sensibilità e dell’empatia verso il diverso. Ognuno è riuscito a capire quanto un certo allievo potesse dare e l’impegno profuso per raggiungerlo. Se lo stesso compagno o altri compagni non davano il massimo, il gruppo poteva intervenire esprimendo disapprovazione per l’atteggiamento poco serio nei confronti dello studio.

“c’è una accettazione del diverso, il vivere la diversità, ma anche questo penso che l’abbiamo già detto, come qualcosa di normale e riescono a ca..., senza dover esplicitare poi più di quel tanto, riescono a capire quando quel dato allievo dà quello, da il massimo per lui, e lo fa con impegno, e lo accettano. Mentre se ce n’è uno che non si è impegnato allora il gruppo lo può anche, non dico sgridare, ma... in qualche modo sanzionare”

3.2.9 Gruppo di accompagnamento

Per quanto riguarda il gruppo di accompagnamento, emerge come il progetto della classe inclusiva a Biasca fosse, a partire dal nostro monitoraggio, ben avviato e funzionante. L'ispettrice delle scuole comunali del circondario sottolinea che questo buon funzionamento ha fatto sì che il suo intervento fosse limitato; la buona collaborazione e la convivenza scolastica delle tre docenti è ancora una volta sottolineata

“direi estremamente facile per la squadra che ha lavorato soprattutto terza-quarta e quinta perché si sono lasciati alle spalle anche un po' le tensioni del dire come sarà, a cosa non abbiamo pensato e... In realtà forse nella testa di tutti c'era, che era un'esperienza estremamente possibile, estremamente giunta al momento giusto, con i passi dietro fatti bene, per cui non potevi aspettarti che il municipio ad un certo punto avesse dei..., che da parte anche sei nostri superiori ci fossero dei tentennamenti piuttosto che delle perplessità. A me è sembrato che lavorare con quella squadra con la quale si è lavorato è stato un lavoro estremamente facile, cioè non c'è stato bisogno di dire a nessuno che cosa stavamo, neanche di ricordarlo che cosa stavamo portando avanti, delle persone estremamente flessibili, un bell'incontro tra le insegnanti, un direttore che è attentissimo sul fronte, io mi sono ritrovata nel secondo ciclo ad avere anche poca necessità di dire devo controllare un po' cosa succede perché in realtà ci è potuta essere proprio una forte fiducia nella squadra, soprattutto le tre insegnanti”

L'ispettrice rileva un'evoluzione del ruolo del gruppo di accompagnamento, durante i cinque anni del progetto. All'inizio, la partecipazione era costante e tutto era condiviso; progressivamente il gruppo si è incontrato più sporadicamente e le docenti hanno assunto su di loro il carico di lavoro.

Se nei primi due

“c'era bisogno di capire un po' che cosa sarebbe potuto succedere”

in seguito

“c'è stato un bel prendere atto di che cosa si sarebbe potuto fare, di come farlo ed è stato fatto, soprattutto penso alle insegnanti”

Questo cambiamento emerge anche nell'intervista della direttrice dell'istituto delle Scuole speciali del Sopraceneri: nei primi anni la presenza dei membri del gruppo di accompagnamento era sicuramente più massiccia e continua. Quando poi si è capito che il progetto era decollato bene, lo si è lasciato sviluppare con meno presenza da parte loro. L'ispettrice è soddisfatta dell'andamento indipendente degli ultimi tre anni del progetto; sottolinea l'importanza dello scambio e del far conoscere al resto del Ticino un'esperienza simile, aspetti che, secondo lei, si sarebbero potuti curare maggiormente per sensibilizzare ed avvicinare altre realtà scolastiche alla tematica.

3.2.10 Allievi e genitori

I bambini di Scuola speciale presenti nella classe inclusiva che hanno frequentato tutte le cinque classi della Scuola elementare di Biasca sono tre.

Dal questionario sociometrico emerge come nessuno dei bambini della classe presenti solo punti negativi (rifiuti da parte dei compagni), questo né per le domande relative alla relazione scolastica, né per quelle che riguardano la preferenza sociale.

Oltre alle scelte (e ai rifiuti) legate al piano affettivo, si richiedeva di formularne anche altre relative al rendimento scolastico. Per l'aspetto relativo al rendimento scolastico, è presente un bambino incluso che non è stato scelto da nessuno. È possibile osservare però anche un secondo allievo, che riporta un gran numero di rifiuti (ovvero di bambini che dichiarano di non volerlo) da parte dei suoi compagni, che non è stato scelto da nessuno e che non fa parte del gruppo dei tre allievi inclusi.

Per le scelte riguardanti la dimensione socio-affettiva in classe, non è possibile notare una differenza all'interno del gruppo, che risulta quindi molto omogeneo. Vi è chiaramente una differenza più marcata, in quinta elementare, per la scelta dei compagni con cui lavorare. Infatti, i bambini inclusi sono in questo caso meno scelti. Questo aspetto deve essere letto considerando anche quanto riportavano le docenti rispetto al lavoro in spazi separati, per questi ultimi anni, evidenziando una differenza abbastanza forte tra le capacità scolastiche della classe, i bambini ordinari hanno avuto meno desiderio di immaginarsi in

un lavoro di gruppo con i bambini inclusi, più in difficoltà degli altri. Insieme a loro, quelli meno scelti sono quelli che risultano essere gli allievi con maggiore difficoltà scolastiche o di comportamento. Come per la Scuola dell'infanzia di Bioggio, sembrerebbe quindi che le scelte sociali dei bambini non si focalizzino sulla disabilità o sui bisogni particolari, ma che la differenza risieda nel piacere e nel feeling creatosi tra bambini, a prescindere dalle differenze rilevate dall'occhio adulto.

Le interviste individuali con la classe inclusiva di Biasca sono molto coerenti tra loro. Infatti, il sentito ed il vissuto di questi bambini è molto positivo: tutti gli intervistati esprimono questa esperienza con parole fiduciose e ricche. La stessa visione è reperibile nelle riflessioni scritte che la classe ha composto, su richiesta delle maestre, a fine anno scolastico 2016, al momento in cui l'esperienza stava per terminare. In generale, tutti avrebbero avuto voglia di continuare questa esperienza alla Scuola media, mantenendo la classe unita, relazionandosi tra loro come gruppo classe e non solo come amici.

Analizzando i termini e le espressioni usate dai bambini, è possibile sottolineare alcuni risultati importanti. I bambini inclusi sono stati percepiti dal resto della classe come diversi da loro. Nonostante vengano sottolineati gli aspetti piacevoli di condividere la classe con loro, si nota un distacco e una divisione tra due diversi gruppi di allievi in classe (le citazioni che seguono sono la trascrizione di parte dei testi scritti dagli allievi):

“compagni che crescono come noi, ma con molte più difficoltà.”

“ci sono bambini che hanno ritmi di apprendimento diversi, ma sono molto gentili”.

È risultato evidente come gli allievi ordinari tendano a posizionarsi ad un livello gerarchico diverso, identificandosi spesso come persone in dovere di fornire aiuti agli allievi inclusi, come aiutanti del maestro e non dei veri pari a tutti gli effetti:

“Chi rendeva la classe inclusiva? I nostri compagni speciali. Speciali nel senso che sono allievi con problemi risolti grazie alle maestre e ai compagni”.

“speciale significa che ha molti problemi e che non riesce a far tutto ciò che facciamo noi e quindi dobbiamo anche aiutarla”.

“la classe inclusiva è una classe che aiuta i bambini con i problemi”.

“loro devono essere seguiti in un modo diverso così imparano piano, ma bene e anche noi li aiutiamo ed è un grandissimo tesoro”

“ai tre compagni do insegnamenti e li aiuto in tante cose”.

“essere in una classe inclusiva è molto bello perché aiuti i compagni che hanno tante difficoltà”.

L'aiuto è percepito in maniera reciproca e non unilaterale: “io mi trovo molto bene perché tutti mi hanno aiutato per crescere al meglio”, e ancora “tutti ci siamo aiutati, chi più chi meno”, “tutta la classe mi ha aiutata e la ringrazio”. In questa riflessione, a differenza delle altre, non si nota una separazione tra individui facenti parte della stessa classe.

Molte sono le definizioni positive della classe inclusiva, seguite però sempre da una indicazione rispetto alla separazione percepita da un punto di vista di competenze tra i bambini ordinari e gli inclusi.

“è una classe in cui ci sono dei bambini con dei problemi”

“è una classe con dei bambini problematici”.

“loro tre sono solo diversi nel capire i concetti e gli approfondimenti”

“stare in una classe inclusiva mi ha fatto capire tante cose sui bambini che fanno più fatica di me”.

In alcuni casi particolari si evidenzia la separazione:

“essere in una classe inclusiva è piacevole perché sei insieme a bambini di scuola speciale”.

“io appartengo alla classe inclusiva e le differenze stanno nel fatto di avere tre maestre, di lavorare separati e fare attività molto belle.”

Emerge anche la particolarità della presenza di docenti supplementari. Questa risorsa delle docenti è

percepita sovente come un aiuto per chi è in difficoltà e non come una figura che è condivisa da tutta la classe:

“inclusiva vuol dire che ci sono dei bambini in difficoltà, che non apprendono bene, e vuole dire anche che ci sono più maestre che insegnano per aiutarli!”

“abbiamo anche più maestre, due che lavorano a metà tempo per i bambini speciali e una che fa lezione con noi”.

I testi sono caratterizzati da una riflessione positiva rispetto all'inclusione sociale più che non all'inclusione scolastica. Infatti, gli aspetti positivi recepiti dai bambini ordinari si concentrano su quanto sia bello passare del tempo con i bambini inclusi (sfera affettiva e sociale), mentre si evidenzia la differenza dei contenuti disciplinari. Sembra che quando si tratta di inclusione sociale o di attività scolastiche che sono meno impregnate dal sapere scolastico, la differenza tra i bambini è meno tangibile. Più ci si concentra sul contenuto disciplinare, più la separazione tra il gruppo è evidente e sottolineata dai bambini ordinari.

“Dai miei compagni ho ricevuto: affetto, protezione...e a volte anche cose un po' brutte”.

“questa classe è inclusiva perché abbiamo tre bambini speciali che a volte ci fanno divertire”.

“Con loro creiamo dei lavoretti o pensieri che doniamo a persone che ci stanno vicine”.

“faccio fatica a capire N. però fa molto ridere ed è anche gentile”.

“N. mi ha dato molta felicità e mi ha aiutato quando cado”.

“Il tesoro che ho potuto raccogliere è quello di avere potuto conoscerli, perché non pensavo che erano così affettuosi, soprattutto N.”

Si nota anche, in alcune loro definizioni, una netta differenza tra i bambini inclusi a seconda delle loro caratteristiche fisiche e cognitive. I bambini ordinari mettono infatti in evidenza che, la persona “più speciale” è quella che porta dei tratti fisici particolari (Sindrome di Down), mentre gli altri due bambini inclusi, che presentano delle difficoltà cognitive e non fisiche, sono meno distanti dalla loro concezione di allievo.

“inclusiva è una classe che include tutti compresi i ragazzi Down”.

“la classe inclusiva è stata creata perché si vuole dimostrare che i bambini normali possono imparare da quelli Down”.

Si nota in questo caso la necessità di separare in due categorie diverse due tipologie di handicap: una visibile e l'altra non visibile fisicamente: “XXXX non sono down”, seguito poi da un'altra riflessione portata invece sulla sindrome di Down “alle scuole medie mi porto l'idea che i bambini down sono uguali a noi e basta”.

In alcuni casi la differenza è vista come una malattia di cui dispiacersi:

“uno è down e mi dispiace un sacco per lui. È un bambino saggio, sa fare tante cose belle con noi, noi siamo un gruppo e non lo lasceremo neanche un secondo solo”

Emerge nuovamente, da questa breve frase, la percezione da parte dei bambini di gruppo classe eterogeneo a livello dei ruoli. L'allievo che presenta una Trisomia 21 non è considerato allo stesso piano degli altri. Si percepisce la preoccupazione e la volontà di proteggerlo, di non lasciarlo solo. Nessuno si chiede però se questo allievo si senta così, e se abbia il desiderio e il piacere di stare insieme a loro.

Quello che emerge dalle redazioni dei tre bambini inclusi sono tre esperienze molto positive. Viene sottolineata la relazione di fiducia con le docenti di scuola speciale:

“se penso all'inizio della scuola, penso alla maestra B: era bello!”

La relazione con i compagni è sottolineata come un'esperienza di inclusione sociale positiva:

“mi ha fatto piacere conoscerli e passare tanto tempo con loro” e ancora “ho passato una vita bella con i compagni.”

Tra gli aspetti positivi viene riportata anche l'aula che è percepita come accogliente, come anche alcuni dei contenuti proposti in grande gruppo

“penso ai libri che abbiamo letto (...) delle storie belle che mi hanno fatto sentire tranquillo e felice.”

“Venire a scuola mi piace, a scuola di bello ci sono tanti amici.”

Nessuno dei tre bambini differenzia i propri compagni ordinari in relazione alle abilità scolastiche. È più difficile in questo caso sentire una separazione a livello di gruppo scolastico. L'unica separazione percepita è quella dello spazio di lavoro:

“Mi piace lavorare al banco con i miei amici”, inteso come spazio comune e non nella saletta a parte.

“quando lavoro al banco mi sento tranquillo con i miei compagni, quando lavoro nel localino magico sono comunque felice”

Questo localino, è l'aula separata in cui i bambini inclusi si spostavano qualora fosse stato necessario lavorare separatamente, con la docente di Scuola speciale, su contenuti disciplinari diversi rispetto al resto della classe. A questo aspetto aggiungiamo un altro appunto importante che deriva dal direttore dell'Istituto Scolastico riguardo alla preparazione ed alla nascita della classe inclusiva:

“Allora lì era iniziato così, poi il caso vuole che quell'aula anche noi chiamiamo l'auletta che, però non è nata come auletta perché praticamente era la una sorta di magazzino, diciamo così, dove erano custodite, diciamo così, tutto il materiale di sede didattica quindi non so le bilance ad esempio, le lenti, le varie misure di capacità quindi litri, eccetera eccetera, i vari recipienti, cose di questo genere, poi quando si è presentato la necessità e si diceva, sì. Però ci sono dei momenti dove è importante anche a livello sonoro quindi essere staccati, allora c'erano due possibilità: una è quella come già chiedono la Scuola speciale ogni tanto di usufruire delle altre aule, tipo di sostegno, abbiamo un'aula ad esempio adesso tra virgolette vuota, più piccola, per appunto svolgere un'attività più individualizzata, l'altra possibilità era di mettere a disposizione questo locale, non c'ho pensato due volte con il custode, abbiamo svuotato tutto e fatto quello che dovevamo fare, è diventata una seconda auletta che viene sfruttata tanto, ma non solo dai bambini di Scuola speciale, ma anche dagli altri. Ecco avere uno spazio del genere sicuramente permette una maggiore differenziazione dell'organizzazione”

Una bella sintesi di quanto raccolto dagli allievi è stata scritta in uno dei loro lavori

“Il gruppo è una squadra ed è troppo forte per separarlo”.

Se da una parte, in tutte le interviste e nelle loro redazioni la percezione dell'unione e dell'accettazione è molto presente, dall'altra si può notare una forte distinzione tra bambini inclusi e ordinari fatta dai bambini stessi. Questa differenza non emerge nelle riflessioni fatte dai bambini inclusi, ma è molto solida nelle riflessioni del resto della classe. L'immagine della squadra proposta da questo bambino è in effetti presente, ma il dubbio che permane è se questa squadra consideri tutti i ruoli differenti sullo stesso piano; quello dell'allievo resta quindi un dibattito aperto.

Gli attori con più perplessità riguardo al prolungamento di questa esperienza verso il sistema scolastico della Scuola media, sono i genitori: si ritrova infatti nei dati relativi alle famiglie un punto interrogativo riguardo soprattutto alla diversità cognitiva dei bambini e al timore che un sistema come quello delle Medie non sia in grado di considerare e di tollerare questa varietà. Questo scetticismo relativo all'adattamento delle competenze scolastiche richieste nel futuro dei loro figli, non è presente nella riflessione a posteriori dell'esperienza delle Scuole Elementari, il cui sentito è globalmente positivo. Le famiglie⁶ sono soddisfatte, considerano che per i loro figli, un'esperienza simile ha arricchito le loro capacità di vita sociale, di accettazione del diverso, dello sviluppo di competenze pro-sociali e di sensibilità uniche verso le persone con bisogni educativi speciali. Emerge in maniera frequente, come anche nei bambini, un desiderio di fare del bene a chi è sentito come meno fortunato. Un unico elemento negativo riguardo all'esperienza è quello della decontestualizzazione sociale per i bambini inclusi rispetto

⁶ Come per l'esperienza di Bioggio alla Scuola dell'infanzia, anche in questo caso, i genitori degli allievi con lo statuto di allievo di scuola ordinaria sono stati convocati dal direttore di sede e lasciati liberi di poter scegliere l'inserimento o meno del loro figlio, rispettivamente figlia, all'interno della classe.

al loro domicilio. Infatti, in alcuni casi, i bambini inclusi che hanno avuto la possibilità di partecipare a questo progetto pilota, hanno un domicilio diverso di quello scolastico. Per questa ragione, secondo le famiglie coinvolte in questa situazione, è stato difficile e stressante togliere il bambino dal contesto del proprio comune abitativo, dove c'è una familiarità e una vita privata con gli abitanti del paese che poi si spezza per quanto riguarda la scuola, situata a Biasca.

3.2.11 Conclusioni generali: elementi principali che emergono da questa esperienza

Va subito detto che l'esperienza è stata valutata positivamente da tutte le persone coinvolte.

Per converso, si deve rimarcare che i principi teorici dell'inclusione pedagogica non sono stati rispettati nella loro interezza: infatti il programma non è stato co-costruito sempre in *team teaching* tra i tre docenti di riferimento.

Lo scambio di strumenti pedagogici e la condivisione di basi e principi hanno fatto sì che la relazione professionale tra le tre attrici sia stata vissuta dalla titolare come un equilibrio fonte di una buona sinergia lavorativa. La differenza tra i ruoli ed i compiti in classe resta comunque marcata contrariamente a quanto accaduto nell'esperienza di Bioggio, dove è stato più difficile (nella nostra osservazione e nelle interviste delle docenti) ritrovare i limiti ben definiti delle due professioni (titolare e speciale).

La ricchezza vissuta ed espressa dalla titolare emerge ugualmente nell'intervista dell'ispettrice

“essere in più sicuramente, anche solo in due, fa la differenza. Cioè proprio uno sguardo molto incrociato, molto continuativo e molto anche formativo per il docente che magari non ha in sé alcune caratteristiche, ma le vede immediatamente attivate nel collega e vice-versa e il collega credo che sia un aspetto di formazione non così indifferente”

L'ispettrice sottolinea inoltre quanto questo approccio permetta di contrastare la “solitudine professionale del docente”, consentendo di arricchirsi in un'esperienza di condivisione e collaborazione.

“i docenti titolari regolari sono sempre in una situazione estremamente di solitudine, questo approccio fa uscire davvero fino in fondo da questa fatica, da questa a volte delicatezza dell'essere da soli di fronte a quello che ti succede, e questo è un elemento che secondo me i docenti sottovalutano un po', e hanno anche paura, ma perché non hanno neanche potuto sperimentare che cosa significa essere in due in aula dal punto di vista anche della quotidianità, dell'ordinarietà”.

Nel corso dei cinque anni vi sono stati diversi sviluppi nella convivenza in classe. Da un lato si è affinata la collaborazione tra i docenti nella direzione di una omogeneità di comportamento e di scambio su di un piano di parità, dall'altro con il progressivo aumento delle richieste agli allievi su di un piano scolastico e cognitivo sono aumentate le attività svolte in modalità separata. In questo senso l'auletta separata è diventata progressivamente sempre più usata anche in vista della preparazione alle richieste della Scuola media e dei bisogni specifici degli allievi di Scuola Speciale.

Il direttore sottolinea l'importanza della scelta del personale coinvolto in un'esperienza simile, non solo da un punto di vista di competenze professionali, ma anche in ottica di apertura nei confronti dell'inclusione scolastica e di collaborazione fra scuola ordinaria e scuola speciale. La particolarità e la forza dell'esperienza di Biasca sono state la capacità di affrontare insieme e di discutere le difficoltà, che è normale incontrare in un progetto nuovo, grazie ad un team capace di ascoltare, condividere e collaborare, aspetti questi che sono stati apprezzati anche dalle famiglie

“è stato importante, durante questo percorso, incontrarci regolarmente per condividere assieme ciò che capitava nella classe e per affrontare assieme eventuali problematiche. Questo è stato un elemento di crescita importante per tutti gli attori in gioco. Questa condivisione è stata percepita anche dai genitori. Negli incontri plenari o in occasione di colloqui con singole famiglie, quest'elemento è emerso in tutta la sua evidenza: a prescindere dall'interlocutore (titolare, docente di scuola speciale, direttore) il parere espresso era lo stesso. La “compattezza”, l'unanimità di vedute all'interno del team è stato un fattore importante ben percepito dai genitori e questo, dal mio punto di vista, li ha molto tranquillizzati. I genitori stessi, durante i momenti d'incontro, hanno partecipato a questa condivisione fornendo il loro punto di vista e questo ha ancor più rafforzato le nostre idee, le nostre convinzioni in merito all'inclusione.”

Il bilancio del direttore delle scuole comunali è estremamente positivo, pur evidenziando alcune criticità da tenere a mente in un'ottica futura. *In primis*, l'ipotetica impossibilità di creare continuità in un progetto simile alla Scuola media, che presenta condizioni diverse da un punto di vista organizzativo che non permetterebbero di trasferire il vissuto inclusivo costruito alla Scuola elementare

“al termine di questo quinto anno di esperienza esprimo sicuramente un bilancio estremamente positivo. Quanto costruito negli anni precedenti è stato fondamentale per il buon esito di quest'esperienza [...], non parlerei di aspetti negativi, ma piuttosto di criticità riferiti ad aspetti puntuali. [...] Uno di questi riguarda il passaggio dalle SE alle SM. Il progetto di classe inclusiva è nato e si è sviluppato all'interno delle scuole comunali. Io sono direttore sia delle SI sia delle SE e questo, per quanto attiene alla cultura d'istituto improntata sull'inclusione, è sicuramente un vantaggio. Credo pienamente in quello che è l'inclusione e, all'interno dell'ISC che dirigo, ho cercato con i miei docenti di portare avanti una riflessione seria su quest'importante argomento, siamo cresciuti assieme, poi però, dopo la SE, c'è la scuola media e la scuola media è un settore che esula dalle mie competenze. La scuola media funziona diversamente dalla Scuola elementare, le condizioni sono diverse. Inoltre c'è il fatto che questo progetto è nato alle SE, è cresciuto al nostro interno e noi stessi siamo cresciuti sia nella nostra rispettiva professione sia come persone. Difficile, se non lo si è vissuto in prima persona, trasporre alla SM il bagaglio esperienziale acquisito nel settore delle SE. A posteriori un aspetto non dico di criticità, per cui negativo, ma una cosa che bisognerà curare meglio, se l'intento sarà quello di una progettualità condivisa tra SE e SM, è quella di coinvolgere con largo anticipo i colleghi del settore delle SM da un lato per conoscere quanto avviene alle SE, dall'altro per gettare le premesse per una classe inclusiva alle SM. A prescindere dalle problematiche che tale passaggio può implicare a più livelli, alla base vi deve essere una condivisione di scuola che mira all'inclusione e che è parte integrante dell'istituto accogliente”

L'avventura inclusiva di Biasca parte da buone basi, ovvero la volontà ed il desiderio di intraprendere e dirigersi verso un'esperienza nuova legata all'accoglienza scolastica di bambini con bisogni educativi particolari in classe da parte di una moltitudine di attori. *In primis*, la direttrice dell'istituto delle Scuole speciali del Sopraceneri e il direttore delle Scuole elementari di Biasca. L'intima dipendenza della Scuola elementare all'organo comunale è fondamentale, tanto che fin da subito è nata la necessità di coinvolgere il Comune tanto quanto la Scuola elementare in generale. Questa condivisione iniziale si ritrova nelle parole del direttore

“Un progetto di classe inclusiva alle SE, per poter partire con buone premesse, deve essere condiviso a più livelli. Per quanto riguarda la nostra esperienza prima vi è stata una condivisione di massima tra Marinella (direttrice degli istituti di scuola speciale del Sopraceneri), Anna (ispettrice delle scuole comunali del nono circondario) ed il sottoscritto. L'idea di una classe inclusiva ci ha entusiasmato fin dall'inizio. Questo progetto è stato condiviso con i rispettivi capi sezione (Mirko Guzzi e Massimo Scarpa) e approvato da loro. Il loro supporto istituzionale è stato importante, ma questo non basta. Fin dall'inizio mi son detto che questo progetto avrebbe visto la luce solo se ci fosse stata l'approvazione da parte del plenum dei docenti del nostro ISC. Ed è ciò che abbiamo fatto. Grande è stata la mia soddisfazione la sera in cui il progetto è stato presentato al collegio dei docenti e, dopo un'aperta ed interessante discussione, esso è stato approvato all'unanimità! Un bel messaggio per il sottoscritto che io ho interpretato nel modo seguente: “Ci avete convinto, crediamo nel progetto, vai avanti!”. Ma anche il collegio dei docenti non basta, era ed è importante coinvolgere anche l'autorità comunale, vale a dire il Municipio. Per far questo io, Anna e Marinella abbiamo chiesto e ottenuto la possibilità di presentare il progetto nel corso di una seduta di Municipio. Al termine della presentazione, e dopo una costruttiva discussione, abbiamo percepito l'interesse dei municipali per questo progetto e dopo qualche giorno è giunta, con relativa decisione municipale, la formale approvazione da parte del Municipio di Biasca al progetto e anche questa è stata una bella soddisfazione! Pur coscienti della responsabilità che ci è accordata, sapevamo che, a prescindere dagli attori in gioco nella classe inclusiva, dietro avevamo il sostegno di un'ampia platea istituzionale e questo ci è stato d'aiuto”

Gli elementi – cardine che sono emersi possono essere schematizzati come segue.

Spazi

- Progettare lo spazio di lavoro in funzione di un processo di inclusione

Team

- Importanza di una base comune nello stare in classe per facilitare la convivenza e la condivisione tra le docenti.
- Considerare un tempo di adattamento reciproco dei membri del team di insegnamento al fine di trovare una modalità condivisa di azione all'interno della classe.
- Si devono considerare i timori iniziali dei singoli docenti rispetto alla condivisione della classe e valutare le caratteristiche dei docenti che partecipano all'esperienza. Il lavoro condiviso in team produce delle ricadute positive sia sul piano degli apprendimenti reciproci sia sul piano della qualità della vita del docente.
- Importanza della presenza di figure istituzionali di supporto e possibilmente di un gruppo di accompagnamento che segua il team di insegnamento, specie se nuovo all'esperienza, in modo da dare supporto in caso di necessità.
- Considerare che il carico di lavoro per i docenti coinvolti non appare essere modificato in modo rilevante rispetto alla attività ordinaria.
- Importanza del considerare come nella Scuola elementare emerge negli allievi una consapevolezza della differenza tra Scuola ordinaria e speciale.

Comunicazione

- Importanza del condividere e fare conoscere al resto del Ticino queste esperienze, per sensibilizzare e per fare ripartire i futuri progetti su una base solida derivante dai vissuti precedenti. In questo senso emerge anche la volontà di potere tenere traccia dell'esperienza per capitalizzarne il contenuto a chi verrà.
- Importanza della continuità di tali progetti all'interno dei diversi settori scolastici.
- Importanza di una condivisione del progetto anche al di fuori dell'istituzione scolastica, con genitori e istituzioni politiche.
- Importanza della definizione degli obiettivi con i genitori e della preparazione di genitori e allievi ai passaggi istituzionali.
- Importanza della condivisione di una terminologia coerente rispetto al concetto di inclusione e alle implicazioni del concetto.

Organizzazione / istituzione

- Importanza di una Direzione propensa all'inclusione per una maggiore apertura di progetti di questo tipo. Questa sensibilità non può essere assicurata su un percorso che includa tutta la Scuola dell'obbligo (SI, SE, SM) in quanto le Direzioni e le gestioni sono diverse (Comune VS Cantone; due tipi diversi di Direzione che non necessariamente condividono la stessa sensibilità).
- Nella progettazione deve essere considerata la crescita della complessità degli apprendimenti nel percorso scolastico.
- Prevedere il coinvolgimento dell'istituto nel suo insieme sia in termini di classi dello stesso anno sia in termini di altre classi.
- Centralità della direzione nel promuovere e sostenere il progetto: è importante che vi sia la disponibilità di energia sia nelle fasi iniziali sia nella continuità del progetto in modo che vi possa essere un sostegno costante in caso di necessità.

3.3 La Scuola media di Losone

L'esperienza di classe inclusiva alla Scuola media di Losone è la prima di questo tipo nelle scuole secondarie.

3.3.1 Origine della sperimentazione, condizioni quadro

La SM di Losone ha una storia prolungata di classi speciali ospitate nella sede nel tempo e l'integrazione degli allievi di scuola speciale nelle esperienze didattiche delle classi regolari rientra nella quotidianità didattica. Vi sono infatti due classi di Scuola speciale che sono presenti stabilmente in uno dei blocchi dell'istituto. Questa condizione si lega con una sensibilità presente in molte componenti del corpo didattico e, considerando la caratteristica di volontarietà, era una preconditione necessaria.

Il primo anno scolastico della sperimentazione è stato il 2015/16. Nell'anno precedente era terminata un'esperienza alla Scuola elementare nella quale vi era stata una progressiva inclusione di tre allievi di Scuola speciale in una classe di Scuola elementare ordinaria: questa progressiva inclusione aveva spinto a riflettere sulla possibilità di continuare anche nella Scuola media. Allo stesso tempo vi era, nella sede di SM Losone, un numero di allievi in entrata che avrebbe portato le classi di prima ad essere a effettivi limitati.

Nella primavera del 2015 è stato, quindi, presentato un progetto alla Sezione della pedagogia speciale, volto a iniziare ad analizzare la fattibilità della transizione nelle scuole medie degli allievi che stavano terminando la scolarità primaria. Il progetto era stato condiviso nella direzione della sede e dalla Sezione dell'insegnamento medio, in parallelo erano stati interpellati anche i potenziali futuri docenti di SM perché potessero esprimere la loro disponibilità, o meno, alla partecipazione.

“sapevo che sarei riuscito tranquillamente a trovare un corpo docenti, a creare un consiglio di classe disposto e aperto a questo tipo di esperienza”

Le uniche perplessità dichiarate da parte di alcuni docenti erano relative alla modalità organizzativa della classe inclusiva. Per tutto l'orario di insegnamento era previsto che vi sia in aula oltre al docente di disciplina anche il docente della classe speciale. La sezione della pedagogia speciale ha contribuito infatti al progetto anche finanziando un tempo pieno per ogni classe inclusiva.

La classe inclusiva è quindi stata pensata come naturale sviluppo della esperienza maturata nella Scuola elementare

“L'esperienza alla scuola media di Losone è nata [...] proprio perché c'è stata questa esperienza prima [...] A Losone c'è una classe di Scuola speciale tradizionale [...] c'è una tradizione di una scuola media che conosce la realtà della Scuola speciale, ci sono dei docenti di Scuola speciale ben inseriti nel tessuto del collegio docenti e quindi ci si è detti che questa esperienza inclusiva avrebbe potuto essere lo stimolo per immaginare qualcosa di simile anche se su parametri diversi. [...] Quindi è nata dall'esperienza spontanea che si è creata nelle scuole elementari, probabilmente senza questa esperienza non ci sarebbe stata neanche l'idea di farla”

Gli allievi di Scuola speciale sono stati individuati anche sulla base di alcuni criteri che erano stati definiti a priori. Da un lato dovevano essere stati scolarizzati in modo da poter seguire delle lezioni, dall'altro lato non dovevano presentare problematiche comportamentali evidenti. Questo ha portato a identificare ulteriori 3 allievi con profili coerenti. La scelta è stata quindi di organizzare due classi in ognuna delle quali vi fossero tre allievi di Scuola speciale di qui la necessità di individuare un altro consiglio di classe disponibile.

Sono state quindi strutturate due classi prime. In una delle due classi prime sono confluiti tutti gli allievi di scuola ordinaria che avevano già avuto buone relazioni con gli allievi inclusi, la classe è stata completata con tre allievi di Scuola speciale senza una precedente esperienza di scuola speciale e con degli allievi di Scuola elementare provenienti da altre classi. L'altra classe è stata costituita dai 3 allievi di Scuola speciale che avevano già partecipato al progetto di inclusione nella Scuola elementare e allievi provenienti da diverse classi elementari.

Le due classi hanno avuto uno sviluppo molto differente nel corso del tempo e quindi in alcuni passaggi saranno riportate come separate.

3.3.2 Metodologia della raccolta dati

Per il monitoraggio delle due esperienze sono state rilevate diverse tipologie di informazione. Tutte le rilevazioni sono state eseguite sempre con un'attenzione particolare a interferire il meno possibile con la vita scolastica cercando di ridurre la percezione di essere parte di un'esperienza differente. Tutte le persone coinvolte direttamente o indirettamente sono state sentite o in forma scritta o in forma orale.

I capi sezione della Scuola media e della Pedagogia speciale così come la direttrice dell'Istituto delle scuole speciali cantonali Sopraceneri sono stati intervistati in entrambi gli anni. I docenti sono stati intervistati al termine del primo anno e al termine del secondo, con la richiesta di compilare per ogni allievo il questionario PIQ (Perception of Inclusion Questionnaire) nella versione per insegnanti. Lo psicologo, inizialmente indicato per la supervisione del gruppo, è stato intervistato. Gli allievi sono stati intervistati al termine del secondo anno; sono state rilevate le performance in due prove di disciplina, hanno compilato il PIQ nella versione allievi e hanno risposto a dei questionari sociometrici. I genitori hanno risposto a un questionario relativo alla esperienza vissuta e hanno compilato il questionario PIQ nella versione genitori.

3.3.3 Personale coinvolto

L'esperienza della classe inclusiva è stata percepita dai docenti di Scuola media come una continuità rispetto alle esperienze precedenti e con un carico di lavoro che non sarebbe cambiato rispetto agli anni precedenti.

“[...] per me non è stata una novità, io è anni che accolgo i ragazzi della Scuola speciale, nella mia disciplina avere un ragazzo di Scuola speciale è normale”

Nel presentare l'esperienza è stato percepito come la funzione giocata dai docenti di Scuola speciale sarebbe stata analoga a quella del docente di sostegno. Il ruolo è stato poi costruito strada facendo dai diversi docenti coinvolti nella scoperta delle reciproche sensibilità e conoscenze.

“[...] all'inizio non sapevo quanto potevo coinvolgerli in un lavoro legato alla mia materia, anche perché non conosco la loro preparazione o formazione”

“[...] i docenti di scuola media sono abituati a lavorare in un certo modo, ad avere la loro classe e ad essere i responsabili dell'apprendimento [...]. Io sinceramente non avevo voglia di entrare e stravolgere un modo di lavorare già esistente, anche perché non c'è stato il tempo di discuterne prima [...]. Io non sapevo neanche con chi avrei lavorato [...] proprio poco prima di iniziare abbiamo saputo chi erano i docenti [...]”

La presenza di un altro adulto in classe per alcuni docenti ha rappresentato una ragione per non entrare a far parte della sperimentazione, in ragione della possibilità di sentire la classe come non completamente “propria” e della conseguente riduzione di discrezionalità. La pratica quotidiana con i docenti di Scuola speciale ha però contribuito a smussare questi timori. La posizione dei diversi docenti si è mantenuta nel corso del tempo differenziata sia sul piano del ruolo che i docenti di Scuola speciale possono giocare sia rispetto al possibile vantaggio che rappresentano nella quotidianità scolastica.

“[la presenza di un docente di Scuola speciale a lezione] Pensavo fosse una difficoltà in più, un ostacolo, una fonte di disturbo per me, ma in realtà non è così. Mi sono accorto dopo, non se sia giusto o meno, di impostare la mia lezione come faccio di solito, come faccio con le altre classi, di condurre la lezione allo stesso modo, di avere un atteggiamento rispetto agli allievi identico [...] Mi accorgo a volte di fare lezione come se fossi da solo e, a volte, per il docente di Scuola speciale penso possa risultare pesante seguire quanto faccio. Io sono molto disponibile se il docente propone lui un'attività lascio tutto lo spazio di cui ha bisogno”

“Allora, secondo me tutti ne approfittano, [...] ci siamo divertiti anche tanto [...] è anche un altro modo in cui uno completa l'altro; uno dice una cosa e l'altro ha qualcosa da aggiungere e loro ne approfittano. Secondo me ne approfittano tutti, non solo i ragazzi che sono stati inclusi. Tutta la classe secondo me ne sta approfittando e penso che loro si rendono conto di questo perché me l'hanno già detto che sono fortunati”

Rispetto al carico di lavoro i docenti di Scuola media sono stati unanimi nel dichiarare come il partecipare a questa esperienza non abbia comportato aumenti di impegno, se non un certo quantitativo di riunioni di

coordinamento.

“Intervistatore: sì, ma quello che mi chiedevo, ma c’è un aggravio di lavoro nell’avere una classe di questo tipo?”

D: ma... per cosa?

Intervistatore: non so... se hai da preparare cose diverse

D: io non ho preparato nulla di differente [...], ci son le riunioni, ma anche perché è una cosa nuova. Ci son più riunioni che abbiām fatto. [...] Se le cose funzionano bene non vedo che aumento di lavoro ci possa essere alla fine, perché comunque anche se fai un lavoro puoi sempre differenziare, facilitare, lo facciamo già normalmente”

Nelle due classi la partecipazione dei docenti di Scuola speciale alla vita della classe si è molto differenziata. Nella prima classe i docenti sono stati considerati parte del corpo docente a tutti gli effetti mentre nella seconda sono stati principalmente considerati un sostegno alla attività didattica per quanto riguarda gli allievi più in difficoltà. Dal punto di vista dell’inclusione degli allievi viene però considerato come questo processo appaia positivamente integrato nell’azione degli insegnanti

“Intervistatore: Ritieni che il concetto di inclusione sia condiviso dagli insegnanti della classe?”

D: Sì, perché loro vedo che li trattano proprio come gli altri, sono allievi come gli altri”

Le regolazioni in corso d’opera, ordinarie in qualsiasi esperienza nuova, hanno permesso di individuare la necessità di una progettazione consapevole. Questi inciampi, legati principalmente a conflittualità interne in una delle classi, sono stati progressivamente regolati nella direzione di migliorare la percezione di appartenenza di allievi e docenti.

“abbiamo avuto problemi di tessere di biblioteca non date ai nostri allievi che venivano dalla scuola speciale, o le visite dentistiche che per i nostri allievi avvenivano in un altro momento”

“alcune cose a livello di organizzativo le abbiamo viste, dei piccoli accorgimenti, come quelli di cui abbiamo parlato l’anno scorso, la tessera della biblioteca che non era pronta, i libretti del dentista [...] Cose pratiche, ma importantissime all’inizio da tener conto”

3.3.4 Soddisfazione dei genitori

Nella primavera del 2017 i genitori degli allievi delle due classi sono stati contattati per la compilazione di un questionario postale in forma anonima. Il questionario era strutturato con domande chiuse e aperte relative ad alcuni ambiti tematici: soddisfazione rispetto all’esperienza nel suo insieme, opinioni rispetto alla codocenza, opinioni rispetto all’esperienza di due anni, segnalazione di eventuali problemi, possibilità di continuare anche nel secondo biennio. Il questionario era stato sviluppato in collaborazione con la direzione della Scuola media di Losone e con la direzione dell’Istituto di Scuola speciale per il Sopraceneri. Oltre a questo questionario i genitori hanno compilato anche il PIQ relativo al proprio figlio.

Ha risposto il 64% delle famiglie (27 questionari raccolti).

Le possibili risposte alle domande chiuse erano su una scala da 1 (per nulla) a 5 (totale). Le domande sulla soddisfazione erano 5: soddisfazione rispetto alla scuola; rispetto all’insegnamento; rispetto alla convivenza in classe; rispetto alle attività extrascolastiche / non disciplinari e rispetto all’apprendimento dei contenuti disciplinari. In tutte le domande più del 70% delle risposte si posiziona tra il 4 e il 5, indicando una soddisfazione alta o completa. La valutazione dei genitori è quindi su di un piano di soddisfazione elevata rispetto a tutti gli oggetti indicati.

Codocenza

Rispetto alla codocenza due genitori si sono espressi in maniera negativa, affermando che la possibilità è positiva, ma i loro figli hanno saputo sfruttarla poco vivendola in modo negativo. Alcuni allievi di una delle due classi, come si approfondirà successivamente, hanno vissuto con difficoltà la presenza dei docenti di Scuola speciale sentendosi categorizzati negativamente dagli allievi delle altre classi. Una delle famiglie ha messo in discussione la presenza di un docente di Scuola speciale dubitando non tanto sull’utilità per la classe nel suo insieme quanto piuttosto sul fatto che la sua presenza potesse ridurre l’inclusione degli allievi di Scuola speciale. Questo in quanto essi, avendo un docente a parte, sono meno invogliati a

relazionarsi con gli altri allievi. Quasi il 90% dei genitori si esprime comunque in termini positivi indicando alcuni punti particolari per i quali la codocenza ha avuto ricadute positive: ambiente più familiare e meno scolastico; aiuto per gli allievi ad essere più rispettosi e attenti; attuazione di attività altrimenti non realizzabili; presenza di docenti con una sensibilità diversa; aiuto per tutti gli allievi nello stare al passo del programma; possibilità di un supporto emotivo e di una persona in grado di ascoltare. Si tratta quindi di un ausilio che è stato visto tanto su di un piano di contenuto quanto su di un piano emotivo relazionale utile al funzionamento della classe nel suo insieme.

Esperienza complessiva

Rispetto ai due anni di esperienza, l'opinione è negativa per tre delle famiglie coinvolte. Le tre risposte attengono a piani di valutazione molto differenti. Una riporta come gli allievi di Scuola speciale siano trattati in modo differente rispetto agli allievi di Scuola media, un'altra critica come non sia stata mantenuta una sufficiente attenzione al progetto nel suo insieme e al declinarlo anche nella didattica quotidiana e la terza riporta come l'atteggiamento della/del figlia/o sia peggiorato rispetto alla disabilità a causa dell'essere nella classe inclusiva. Le opinioni positive sono riassumibili in tre filoni. Il primo è relativo alla capacità dei docenti di essere presenti sia sul piano emotivo sia sul piano disciplinare permettendo così agli allievi di superare le difficoltà incontrate; il secondo è relativo alla possibilità di imparare a integrare e rispettare le difficoltà anche degli altri; la terza è relativa al miglioramento nell'atteggiamento rispetto alla scuola e alla modalità di relazionarsi.

Esperienza inclusiva

Due famiglie riportano dei problemi ricondotti esplicitamente alla sperimentazione in corso. Nel primo caso si tratta della percepita diversità di trattamento rispetto alle violazioni della disciplina degli allievi di Scuola speciale rispetto a quelli di Scuola media, nel secondo caso la famiglia fa riferimento al fatto che la diversità della classe rispetto alle altre abbia messo in una situazione di difficoltà gli allievi. I problemi evidenziati dalle altre famiglie fanno riferimento a tematiche relazionali non ricondotte alla sperimentazione in generale o a sue parti specifiche.

Continuazione dopo il primo ciclo

Rispetto alla possibilità di continuare nel secondo biennio, tre delle famiglie si sono dette contrarie. In un caso viene fatto riferimento al fatto che sia stata vissuta male l'esperienza di convivenza con allievi di Scuola speciale, un altro caso fa riferimento al fatto che mantenere separati gli allievi di Scuola speciale e gli allievi di Scuola ordinaria permetta scelte più semplici e "sia la soluzione migliore per tutti", la terza famiglia indica come non si sia sentita coinvolta nel progetto e si sia sentita trattata come cavia senza possibilità di scegliere se e come partecipare. Le risposte positive si sono orientate su tre filoni, il primo sottolinea come la convivenza sia un apprendimento trasversale utile e importante, il secondo richiama il vantaggio di un docente aggiuntivo presente durante tutte le ore di scuola e che faccia anche da filo rosso nella giornata, il terzo sottolinea come vi sia stata una maturazione degli allievi rispetto al tema della diversità e della collaborazione.

3.3.5 Gli allievi

Tutti gli allievi sono stati intervistati il secondo anno. Le interviste hanno avuto come oggetto: la riflessione sui due anni di scuola media; la presenza di eventuali problemi; le relazioni in classe; la codocenza. Nel corso dei due anni agli allievi delle classi della sede sono state somministrate delle prove disciplinari comuni per poter confrontare le competenze, un questionario sociometrico per verificare la struttura delle classi e il PIQ nella versione studenti.

La quasi totalità degli allievi si dichiara concorde sul fatto che la costruzione di una classe inclusiva sia una cosa utile anche se in una delle due classi si sono sviluppate delle conflittualità con gli allievi di Scuola speciale

"litighiamo con quelli un di Scuola speciale, soprattutto con XXXX"

Queste conflittualità hanno avuto, nel corso dei due anni, in una delle classi dei momenti nei quali gli allievi di Scuola speciale sono stati aggrediti sia a livello simbolico sia a livello fisico, tutti questi comportamenti hanno visto degli interventi diretti della direzione e del corpo docente sino ad arrivare anche a delle sospensioni seppur legate all'atteggiamento più generale degli allievi.

"abbiamo quelli di Scuola speciale, XXXX e un po' tutta la classe, che schifo, un po' così
[...]"

Intervistatore: perché che schifo, perché fanno qualcosa di particolare?

A: no mi sa proprio perché sono di Scuola speciale [...] e boh in generale, la cosa di toccarli [...] magari tipo passano e tutti ci stanno lontani, in quel senso"

Alcuni allievi hanno anche riportato come problema il fatto che dei loro compagni della scuola di Losone li abbiano presi in giro per il fatto che la loro classe sia una classe inclusiva con la presenza di allievi di Scuola speciale

"ci sono magari delle prese in giro, perché abbiamo quelli di Scuola speciale, un po' tutti si attaccano un po' a questo"

Nel riflettere sul passaggio alla classe terza la maggior parte degli allievi si dichiara soddisfatta e vedrebbe con piacere la possibilità di continuare con i medesimi compagni. All'interno di una delle due classi alcuni allievi hanno sviluppato delle relazioni con i compagni di Scuola speciale non positive.

"poi ci sono [allievi di Scuola speciale] che venivano alle elementari con me, compresa XXXX, che già non andavano molto d'accordo alle elementari con lei"

Mentre nell'altra classe tutti gli allievi sarebbero interessati a continuare in terza con i propri compagni all'interno di questa classe gli allievi mostrano di preferire dei cambiamenti nel gruppo classe sulla base di precise idee

"Preferirei non ci fosse più XXXX [...] perché è quello che odio più di tutti"

La presenza dei docenti di Scuola speciale è vista dagli allievi secondo due polarità. Da un lato tutti ritengono che la loro presenza sia di aiuto per la disciplina e per aiutare chi è in difficoltà rispetto allo studio, dall'altra alcuni allievi ritengono che la presenza di un docente in più rappresenti principalmente un problema per la classe aumentando il controllo e riducendo la libertà dei singoli allievi.

"è anche divertente e mi aiuta a avere più sori e mi aiutano di più dove sono anche migliorata"

"Probabilmente è anche meglio per tenere a bada la classe. Comunque gli allievi di Scuola speciale... il casino non è colpa loro, per niente."

"è una cavolata! Secondo me già la nostra classe senza due sori è un casino. Dovremmo avere solo un sore come tutto il resto delle classi. Poi ci continuano a seguire da tutte le parti [...] Cioè continua a vedere dove siamo, cosa facciamo. Che in realtà dovrebbe pensare solo a quei XXXX di Scuola speciale"

Le prove disciplinari hanno mostrato come tutte le classi fossero analoghe per prestazioni. Ogni anno alle classi sono state somministrate due prove; per una disciplina nella quale gli allievi di Scuola speciale partecipassero alle lezioni e per una disciplina nella quale gli allievi di Scuola speciale non partecipassero. La somministrazione delle due prove aveva lo scopo di esplorare sia se le due classi fossero differenti dalle altre in modo significativo sia se le differenze fossero legate alla sperimentazione in atto. Per tutte le prove non si sono identificate delle differenze significative.

3.3.6 Risultati questionario sociometrico

Tutte le classi prime della sede hanno compilato un questionario sociometrico relativo alle scelte dei compagni all'interno della classe. Il questionario era relativo alla possibilità di svolgere un'attività in ambito scolastico (dimensione funzionale), che potesse implicare competenze scolastiche, e un'attività in un ambito di relazione (dimensione socio affettiva). Agli allievi veniva chiesto chi avrebbero scelto per svolgerla e chi invece non avrebbero desiderato come compagno. I risultati per la prima delle classi permettono di vedere una ridotta polarizzazione delle scelte e invece vi è una rilevante polarizzazione dei rifiuti. All'interno del gruppo i bambini di Scuola speciale non si identificano come gruppo rispetto agli altri. Si tratta degli allievi M5, F11 e F13 che ricevono sia scelte sia rifiuti nei due ambiti.

Grafico 1: Scelte e rifiuti di allievi; prima classe - dimensione funzionale

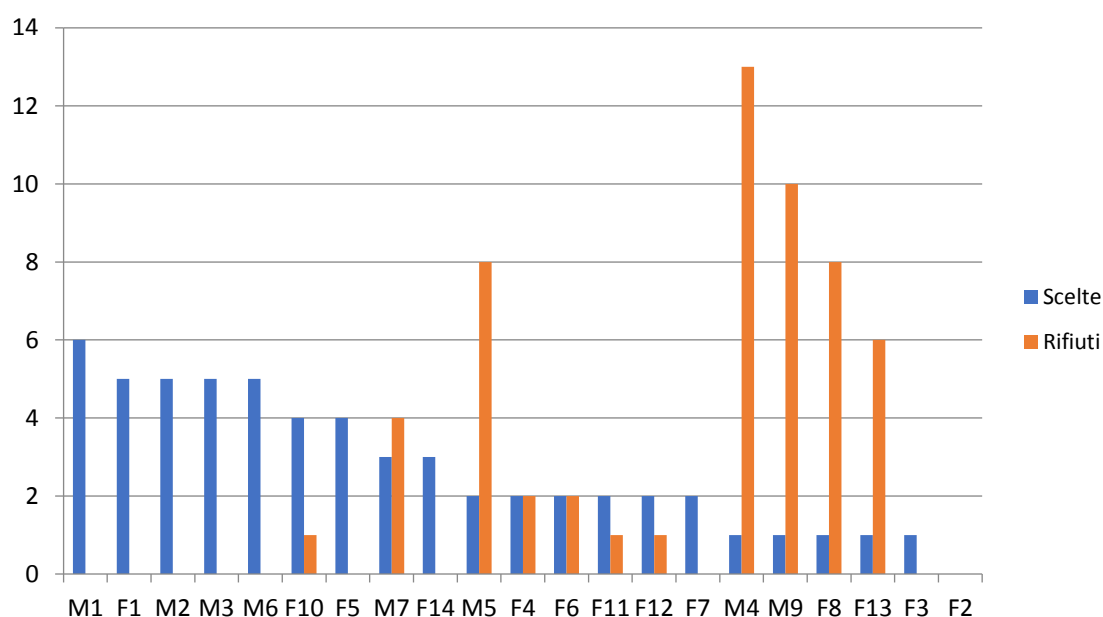
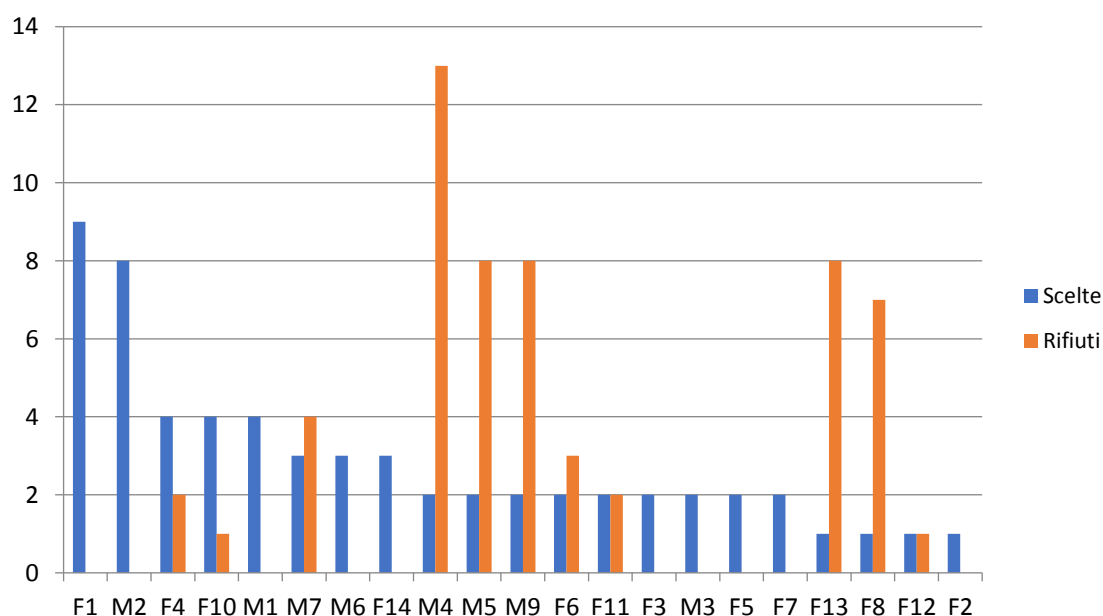


Grafico 2: Scelte e rifiuti di allievi; prima classe - dimensione socio affettiva



Nella seconda classe i risultati sono differenti. Uno degli allievi risulta infatti esterno rispetto alle scelte dei

compagni. In entrambe le opzioni questo allievo non viene scelto e raccoglie invece numerosi rifiuti. In questa classe gli allievi di Scuola speciale sono due (M9 e F9), uno di questi è l'allievo che non viene mai scelto e riceve numerosi rifiuti.

Nel considerare queste risposte si deve tenere presente che esse sono simili a quelle delle altre prime più che non le risposte della prima classe.

Grafico 3: Scelte e rifiuti di allievi; seconda classe - dimensione socio funzionale

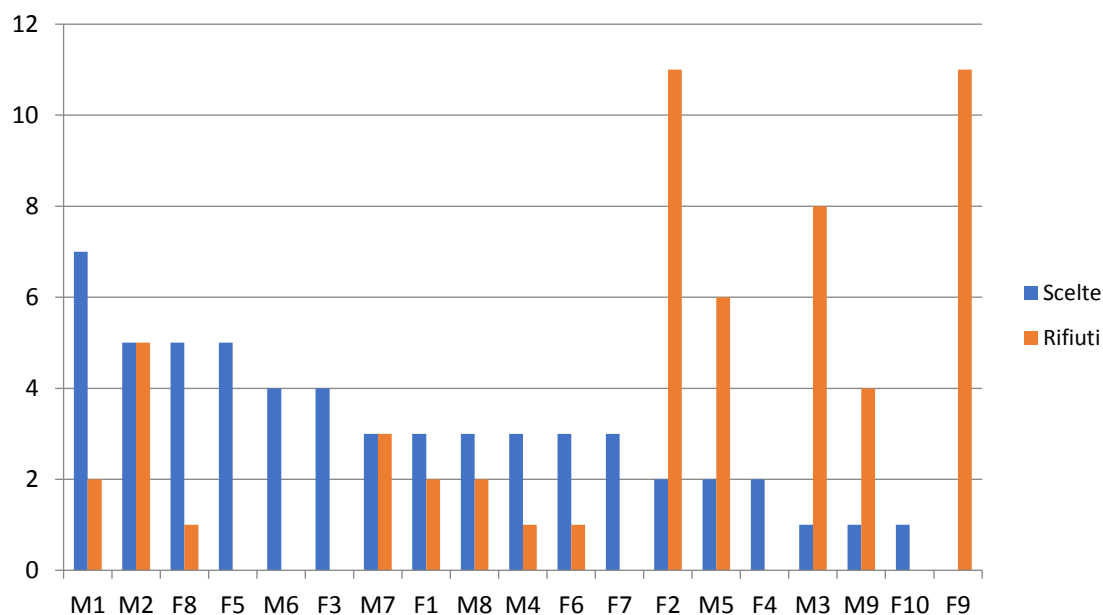
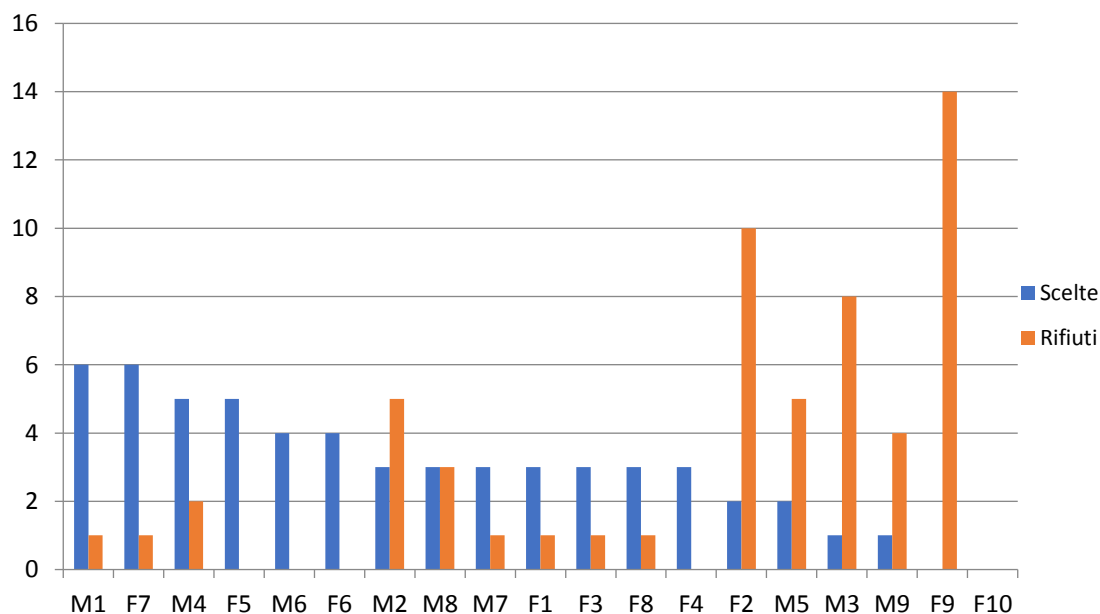


Grafico 4: Scelte e rifiuti di allievi; seconda classe - dimensione socio affettiva



A titolo di esempio si riportano i grafici di un'altra classe (non inclusiva, ma della medesima sede e anno), le altre sono analoghe, dalla quale si può vedere come vi sia un allievo che non viene mai scelto e riceva numerosi rifiuti (M10).

Grafico 5: Scelte e rifiuti di allievi; classe di confronto - dimensione funzionale

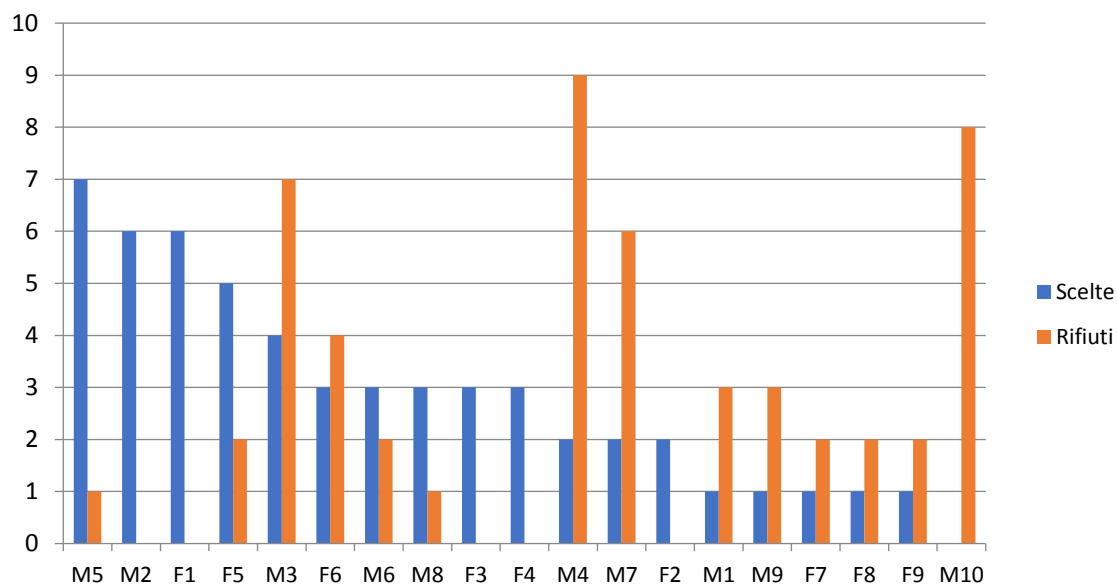
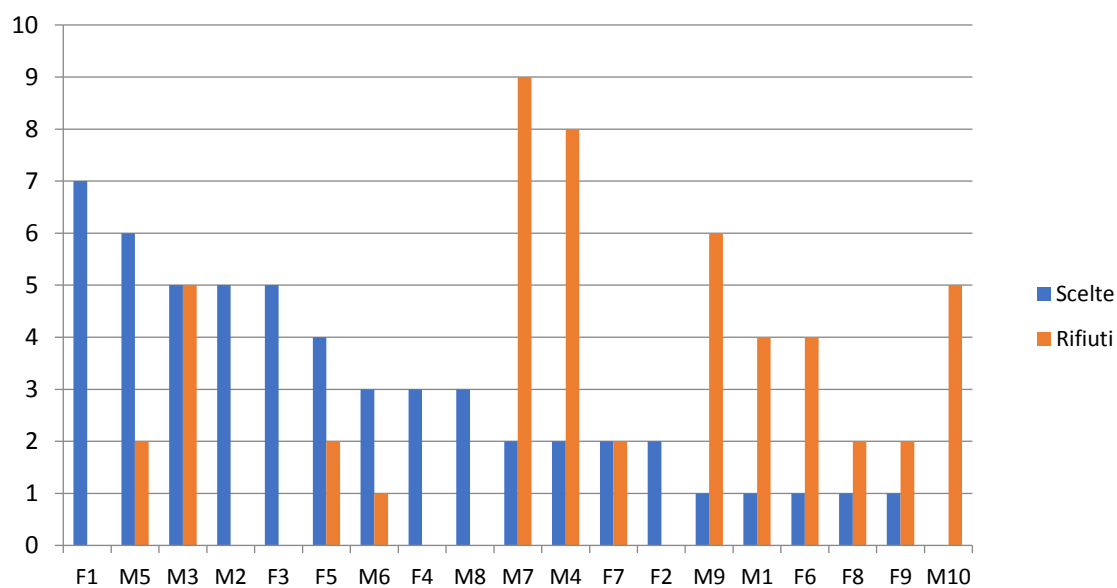


Grafico 6: Scelte e rifiuti di allievi; classe di confronto - dimensione socio affettiva



Al termine del secondo anno è stato riproposto il questionario per esplorare eventuali cambiamenti nella modalità di convivenza in classe.

Grafico 7: Scelte e rifiuti di allievi; prima classe - dimensione funzionale

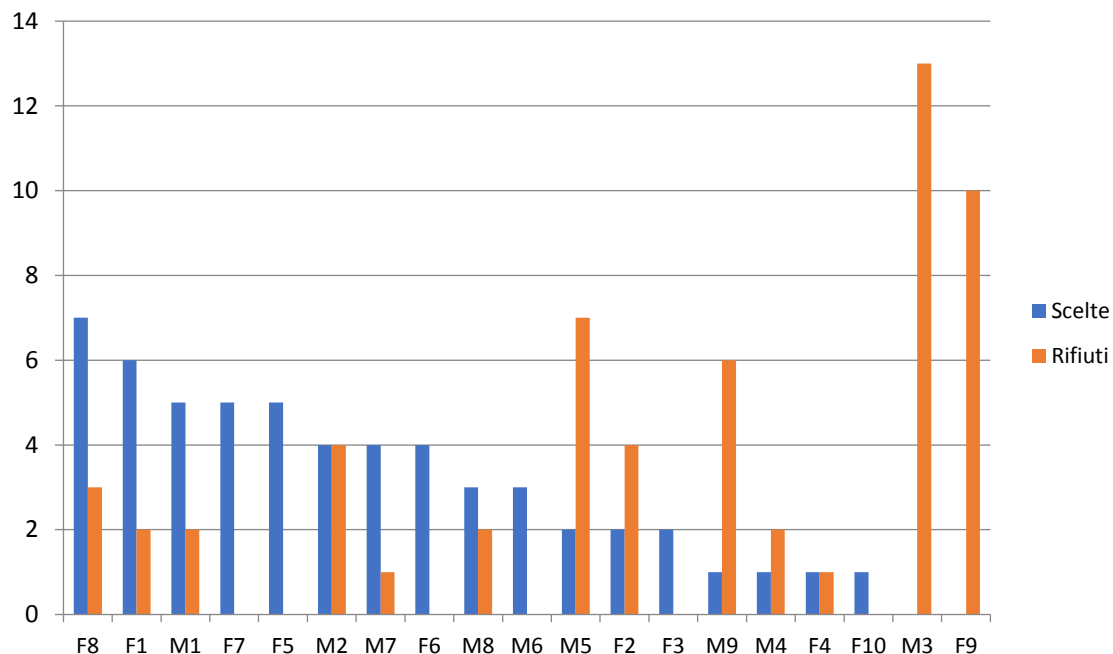
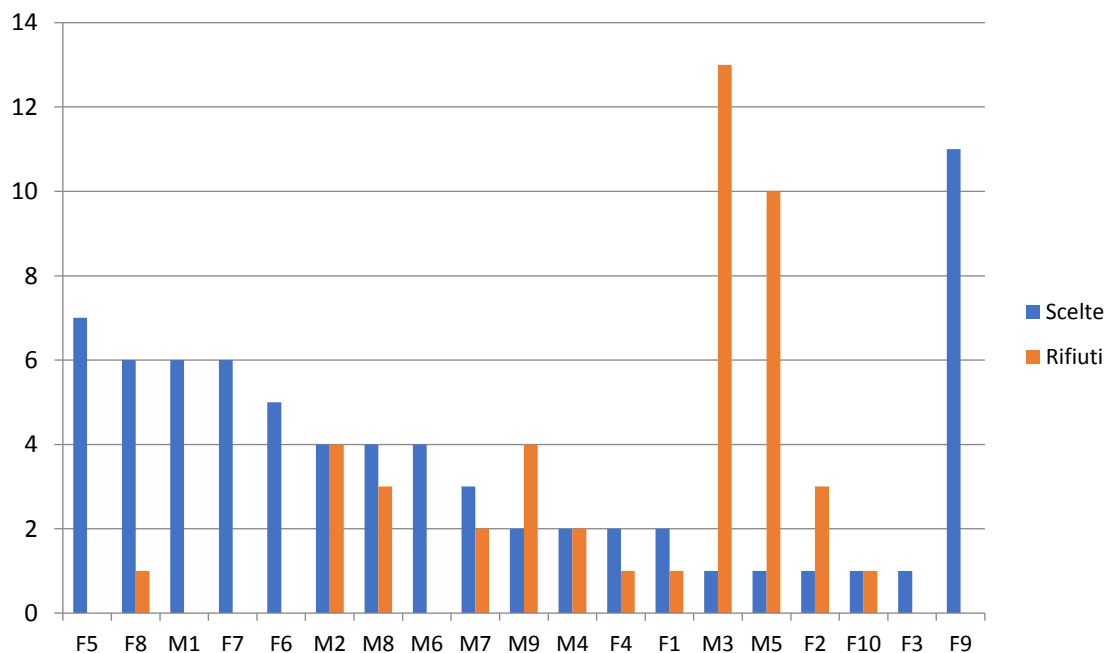
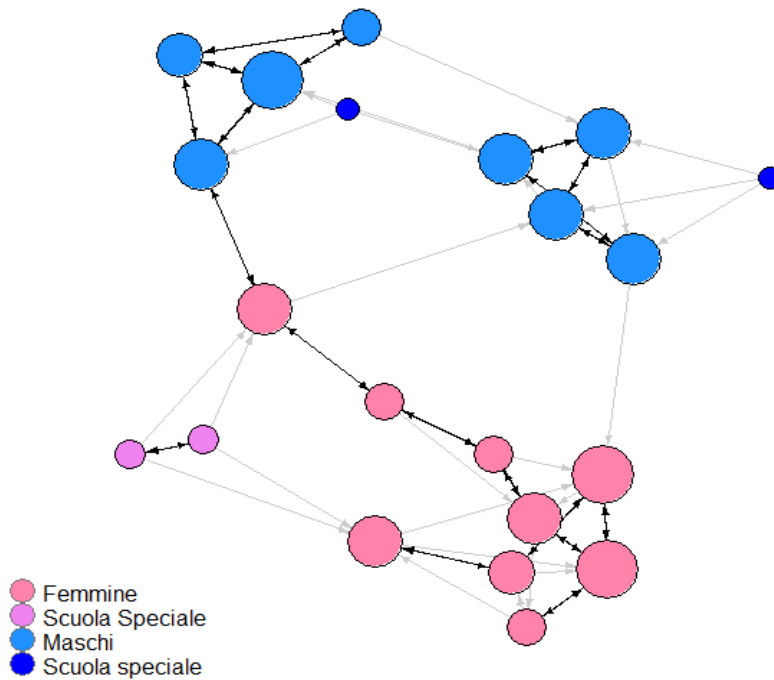


Grafico 8: Scelte e rifiuti di allievi; prima classe - dimensione socio affettiva



Nella prima classe inclusiva è possibile osservare come due degli allievi ricevano esclusivamente rifiuti da parte della classe e non siano quindi mai scelti per quanto attiene la dimensione funzionale mentre per quanto riguarda la dimensione socioaffettiva uno dei due riceveva esclusivamente scelte. Si tratta in entrambi i casi di allievi di Scuola speciale, anche se uno dei due ha fatto il passaggio alla Scuola speciale dalla prima alla seconda media. Gli allievi di Scuola speciale sono quindi M3, M5, F3 e F9.

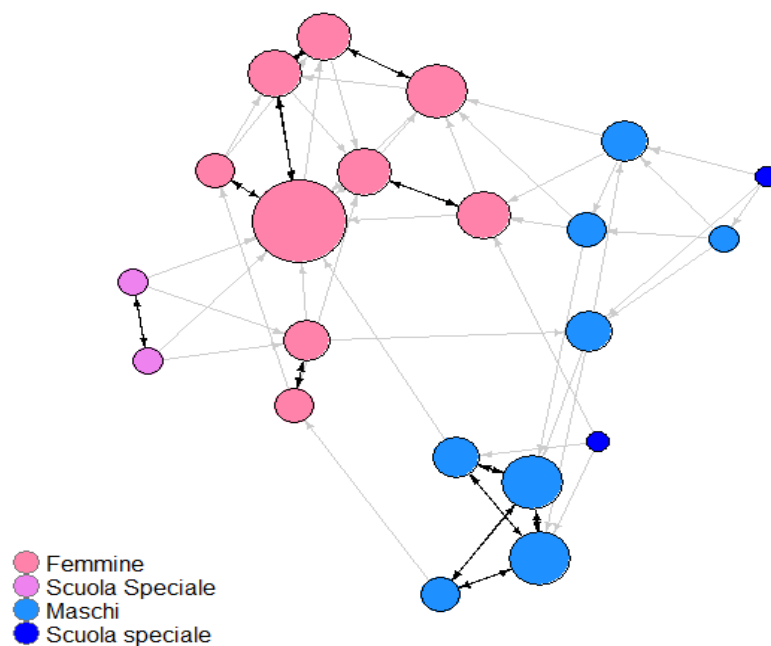
Grafico 9: Network; prima classe - dimensione socio affettiva



Osservando le scelte operate all'interno della classe attraverso una differente rappresentazione grafica è possibile rilevare come si siano strutturati dei gruppi all'interno della classe. Questi gruppi sono organizzati anche sulla dicotomia femmine – maschi. All'interno dei gruppi sono maggiormente dense le relazioni reciproche e la consapevolezza che avvengono delle scelte reciproche (gli allievi sanno che i loro compagni li sceglieranno e a loro volta li scelgono). La dimensione di reciprocità è però presente tra le due allieve di Scuola speciale.

Grafico 10: Network; prima classe - dimensione funzionale

La seconda classe ha mostrato minori sviluppi nei due anni dal punto di vista delle relazioni degli allievi.



L'allievo F9 rimane non scelto sul piano affettivo e sul piano funzionale da tutti i compagni ed è rifiutato sia per quanto riguarda la dimensione affettiva sia per quanto riguarda la dimensione funzionale. L'altro allievo di Scuola speciale (M9) riceve invece alcune scelte anche se riceve un numero molto più alto di rifiuti.

Grafico 11: Scelte e rifiuti di allievi; seconda classe - dimensione socio affettiva

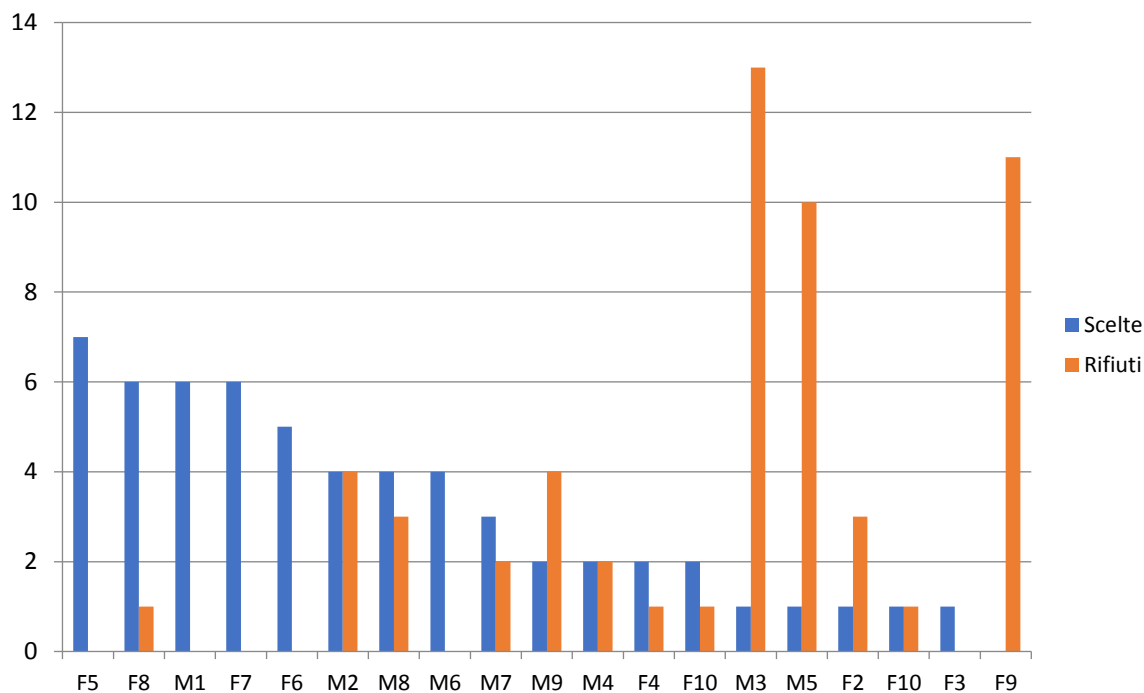


Grafico 12: Scelte e rifiuti di allievi; seconda classe - dimensione funzionale

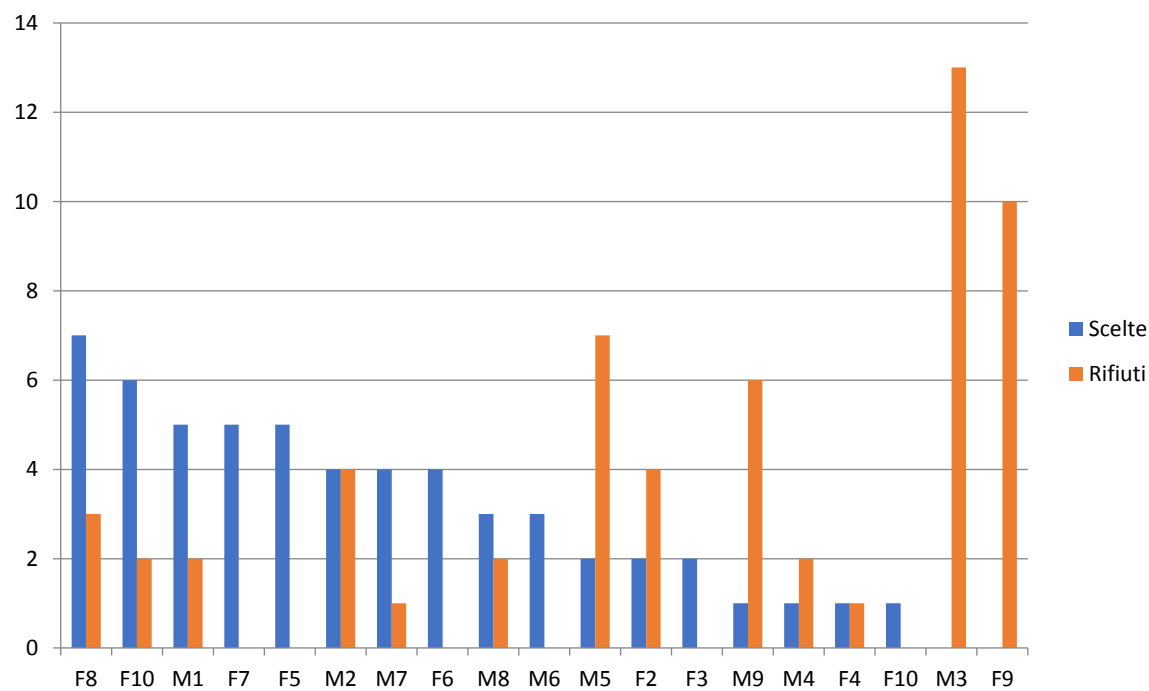


Grafico 13: Network; seconda classe - dimensione socio affettiva

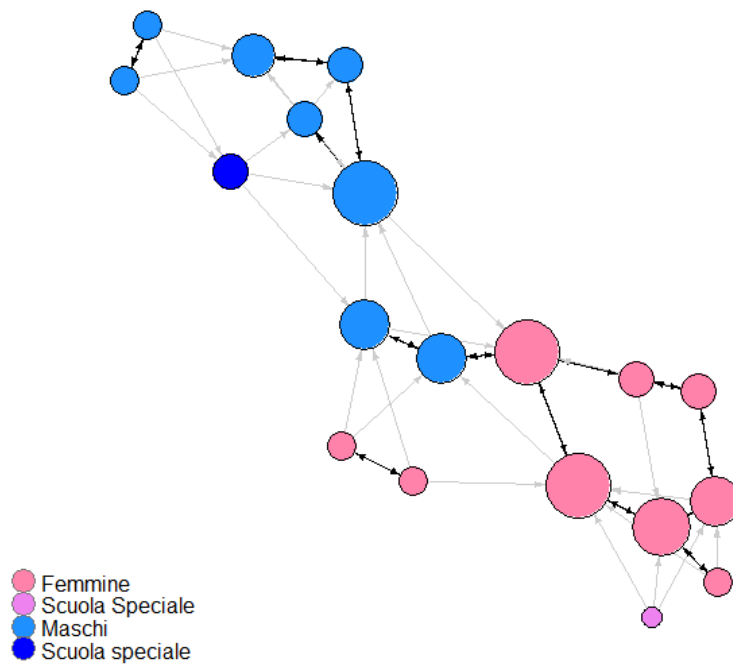
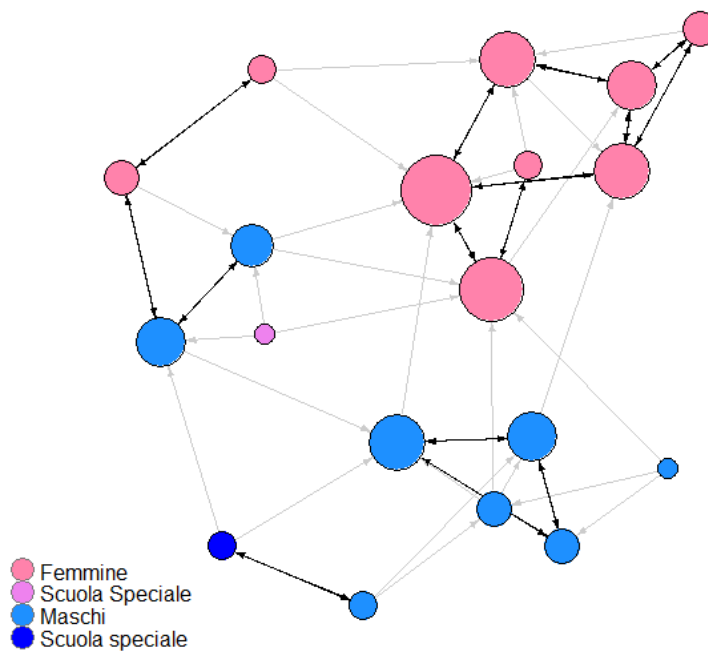


Grafico 14: Network; seconda classe - dimensione funzionale



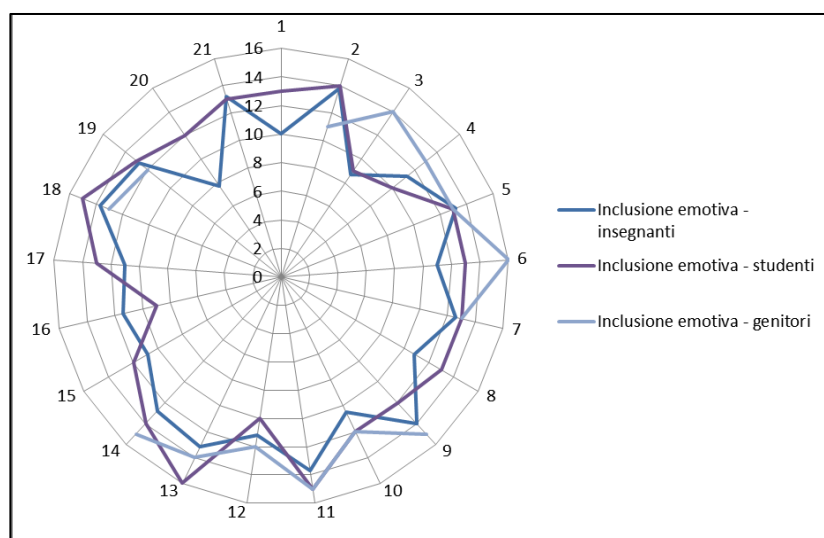
La rappresentazione in forma di network permette anche in questo caso di osservare la presenza di più sottogruppi all'interno della classe. Gli allievi di Scuola speciale non appaiono però parte dei sottogruppi della classe e vengono scelti da allievi che loro non scelgono e dai quali non hanno consapevolezza di essere stati scelti.

3.3.7 Risultati Questionario PIQ

Docenti, allievi e genitori hanno compilato il PIQ (si veda anche pagina 22 per la sua definizione) nelle diverse versioni. Questo strumento serve a ricevere una misura della percezione di inclusione rispetto a tre scale: inclusione sociale, inclusione emotiva e percezione di sé scolastica. I risultati dei questionari vengono poi utilizzati incrociando i valori rispetto al singolo allievo per individuare coerenze e incoerenze di valutazione.

I valori dei docenti rispetto al singolo allievo sono stati aggregati in modo da avere un indice unitario rispetto all'allievo che potesse essere confrontato con l'autovalutazione dell'allievo e la valutazione dei genitori.

Grafico 15: Valori PIQ; prima classe – inclusione emotiva



Rispetto alla scala di inclusione emotiva (item di esempio “mi piace andare a scuola”, “mi trovo bene a scuola”) è possibile vedere come vi sia fondamentalmente coerenza tra le percezioni dei diversi attori. In media gli allievi della seconda classe si sentono emotivamente meno inclusi rispetto agli allievi della prima classe all'interno della quale si notano anche meno picchi verso i valori bassi.

Grafico 16: Valori PIQ; seconda classe– inclusione emotiva

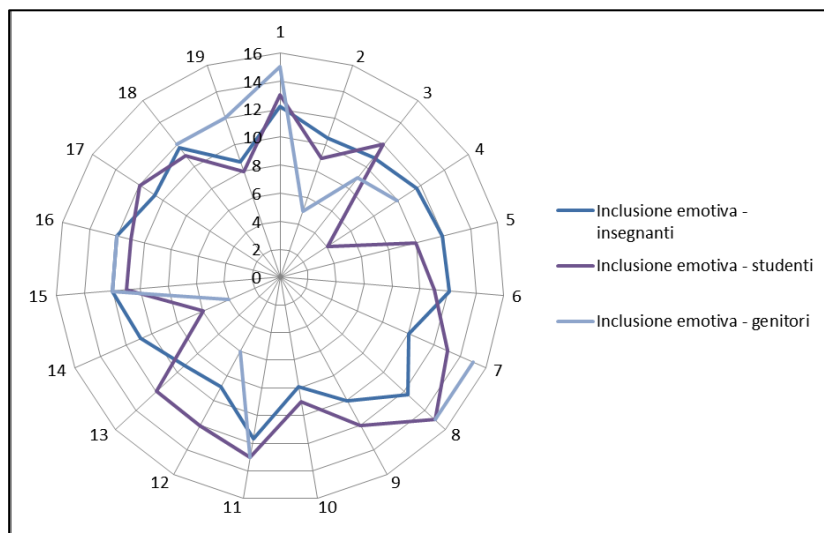
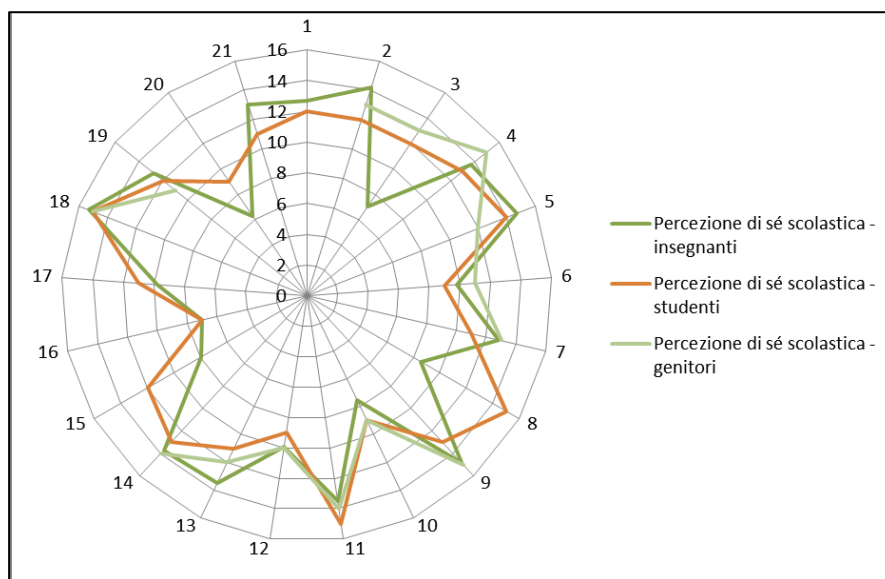


Grafico 17: Valori PIQ; prima classe – percezione di sé scolastica



Rispetto alla scala di percezione di sé scolastica (item di esempio: “imparo velocemente”, “sono in grado di risolvere esercizi molto difficili”) è possibile rilevare una elevata coerenza tra le percezioni dei diversi attori. Le differenze sussistono relativamente a pochi allievi. Nella seconda classe gli allievi hanno una percezione di sé scolastica spesso superiore a quella che hanno di loro i professori. I valori della prima classe sono in media più alti.

Grafico 18: Valori PIQ; seconda classe – percezione di sé scolastica

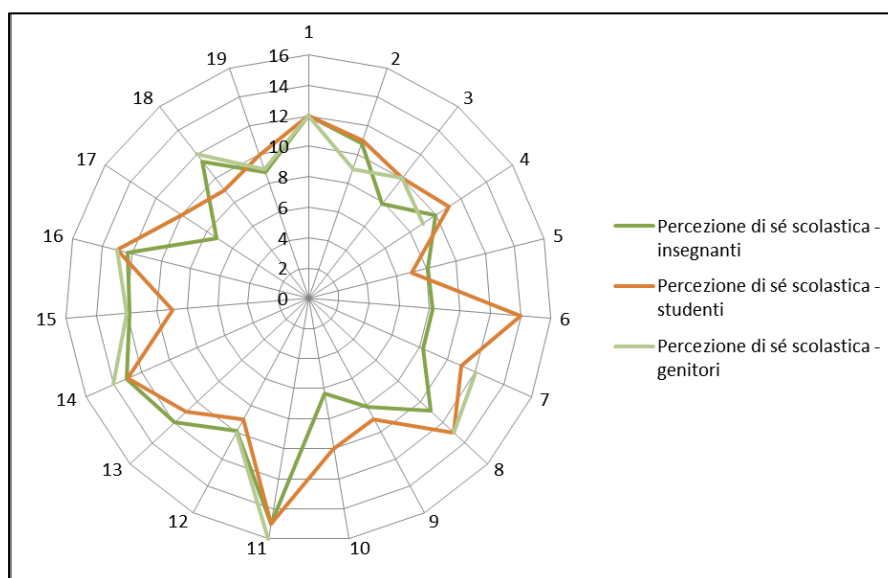
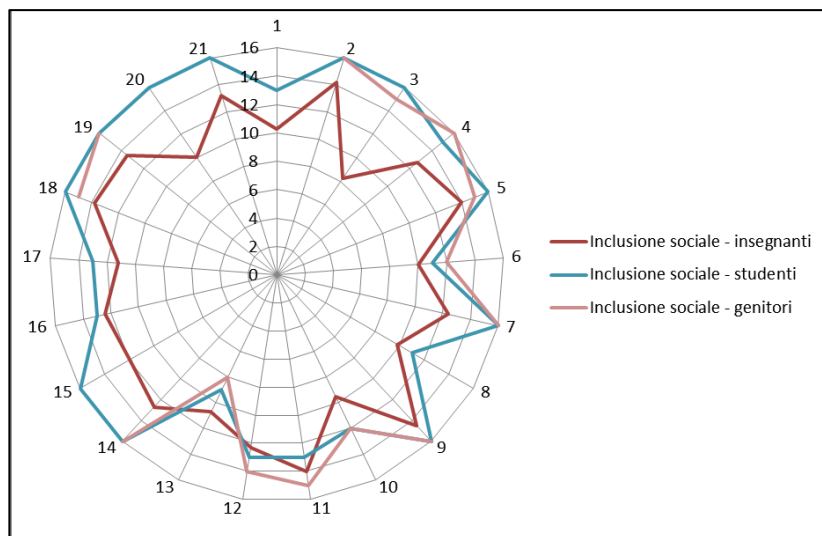
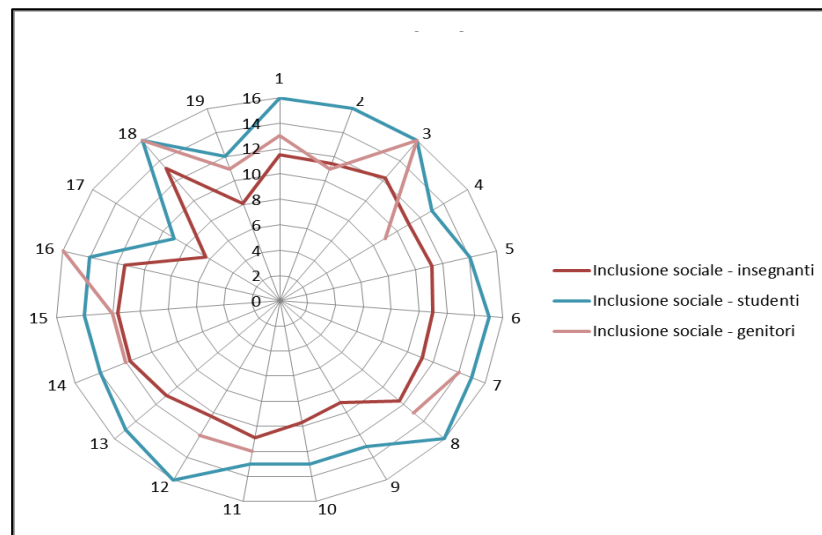


Grafico 19: Valori PIQ; prima classe – inclusione sociale



Rispetto alla scala di inclusione sociale (item di esempio: “ho molti amici/amiche nella mia classe”, “vado molto d’accordo con i miei compagni di classe”) gli allievi hanno dei valori tendenzialmente più alti rispetto ai docenti. Nel caso della seconda classe questa differenza è sistematica anche in presenza degli allievi con i punteggi più bassi rispetto alla classe.

Grafico 20: Valori PIQ; seconda classe – inclusione sociale



3.3.8 Conclusioni generali: elementi principali che emergono da questa esperienza

Le classi sono state percepite come accoglienti per gli allievi e il sistema si è mostrato interessato a sviluppare una azione di inclusione, allo stesso tempo la consapevolezza di una potenziale differenza rispetto alle esperienze precedenti, che vedevano gli allievi frequentare alcune lezioni, non è stata presente in modo preciso in tutti i docenti.

L'insegnamento all'interno della classe è stato organizzato dai docenti di materia in parte in collaborazione con i docenti di Scuola speciale, ma spesso non vi è stato un processo di co-costruzione. Il contributo che i docenti di Scuola speciale hanno potuto portare, soprattutto nella seconda classe, è stato spesso limitato a un sostegno alla disciplina vissuto dagli allievi come un aumento di controllo e quindi da essi rifiutato.

La differenza nello sviluppo di una collaborazione strutturata pare essere legata sia a dimensioni di riconoscimento reciproco da parte dei docenti del ruolo sia a percezioni del proprio ruolo in classe. Un tempo di conoscenza e progettazione più lungo avrebbe potuto influenzare la conoscenza reciproca e agevolare le interazioni soprattutto sul piano della collaborazione didattica.

Gli allievi di Scuola media hanno consapevolezza dell'esistenza delle classi di Scuola speciale e hanno un pensiero rispetto a chi possa e chi debba essere all'interno di queste classi. Questa percezione è estremamente differente e non necessariamente definita in modo negativo. Per alcuni allievi percepire di essere etichettati come parte di una classe di Scuola speciale ha rappresentato un segno forte rispetto alla rappresentazione di sé. Da un punto di vista di profilo di allievo non si tratta degli allievi con le prestazioni scolastiche più forti e nemmeno di quelli che avevano già vissuto un'esperienza positiva con allievi di Scuola speciale nelle classi di Scuola elementare.

Vi sono stati alcuni problemi amministrativi che hanno reso evidenti le differenze di iscrizione degli allievi alla Scuola speciale o alla Scuola media (ad esempio le tessere per la biblioteca) che potranno essere previsti in successive esperienze.

In sintesi, potremmo riassumere secondo i seguenti punti / spunti di riflessione.

Collaborazione

- Importanza del coinvolgimento delle famiglie.
- Importanza dell'analisi di quali siano le differenze tra una classe inclusiva e una tradizionale da parte del consiglio di classe.
- Importanza dell'elaborazione di quali siano i ruoli dei diversi docenti e in quale modo possano giocare.

Docenti

- Importanza di definire i ruoli dei diversi docenti soprattutto in riferimento al ruolo dei docenti di Scuola speciale all'interno del funzionamento del gruppo dei docenti di riferimento della classe.
- La presenza dei docenti di Scuola speciale può essere connotante rispetto al resto delle classi, questo non necessariamente è da intendersi in senso negativo quando sia percepita come risorsa specifica.

Comunicazione

- Importanza della condivisione di una terminologia coerente rispetto al concetto di inclusione e alle implicazioni del concetto.
- Presentare i potenziali vantaggi e svantaggi del partecipare a una classe inclusiva potrebbe favorire un coinvolgimento dei docenti nelle diverse fasi di sviluppo della classe.
- Per le famiglie l'esperienza è valutata come positiva

Organizzazione/istituzione

- Importanza di una progettazione svolta con alcuni mesi di anticipo rispetto all'inizio dell'anno scolastico in modo da poter sviluppare una consapevolezza tra i docenti rispetto alle attività.
- Gli allievi sono consapevoli della differenza esistente tra Scuola speciale e Scuola media, si deve considerare come possano attivarsi preconcezioni da parte degli allievi della comunità scolastica. Queste sono frutto di stereotipi e in diverse occasioni contenenti pregiudizi.

4 Sintesi generale

Nel trarre delle conclusioni generali rispetto a delle esperienze singole è necessario mantenere una vigile prudenza. Come è stato ricordato precedentemente si tratta, infatti, di esperienze singole dalle quali può essere azzardato trarre delle conclusioni generali da estendere indiscriminatamente. D'altra parte è anche vero che queste esperienze coprono, come casi singoli, tutta la scolarità obbligatoria e sono un osservatorio, per ora unico, e comunque irripetibile. Considerando questo limite si è optato per una sintesi anziché per delle conclusioni.

Seguendo Vienneau (2006), che concettualizza l'inclusione sul piano scolastico e sociale, nell'esperienza della Scuola dell'infanzia si può parlare di un'inclusione a tutti gli effetti e su tutti i piani. Le altre due esperienze sembrano maggiormente puntare a dei processi di integrazione, a diversi livelli di pervasività.

Un criterio per confrontare le esperienze può fare riferimento agli obiettivi, pedagogici e socio affettivi, raggiunti. Il raggiungimento è molto diverso in relazione alle tre esperienze, lo erano per altro già in fase progettuale e il tema era stato considerato con attenzione nella pianificazione e nella presentazione alle persone coinvolte: per Bioggio, il raggiungimento degli obiettivi disciplinari e socio-affettivi è molto simile, per Biasca e Losone, l'inclusione sociale è assicurata, mentre quella pedagogica, legata agli obiettivi disciplinari, non è sempre possibile e richiede maggiormente la necessità di lavorare sul contenuto delle lezioni a gruppi separati.

Leadership

Le tre esperienze mostrano anche tre differenti modalità di funzionamento della comunità di insegnamento.

Nella Scuola dell'infanzia erano presenti due gruppi. Vi era il gruppo delle insegnanti e il gruppo di accompagnamento del quale erano parte anche le stesse insegnanti. Il gruppo di accompagnamento è stato presente per i due anni dell'esperienza in modo costante incontrandosi quasi a cadenza mensile, il direttore giocava un ruolo particolare in quanto parte del gruppo di accompagnamento (come le docenti), ma anche quotidianamente coinvolto nelle attività della sede.

Nella Scuola elementare era presente un gruppo operativo e un gruppo di accompagnamento. Il gruppo operativo era costituito dalle insegnanti e dal direttore, mentre il gruppo di accompagnamento vedeva l'aggiunta al gruppo operativo dell'ispettrice delle Scuole comunali e dalla direttrice di Scuola speciale. In questo caso il gruppo di accompagnamento è stato presente in modo forte nei primi anni della sperimentazione mentre progressivamente ha diradato i suoi incontri.

Nella Scuola media l'operatività è stata garantita dai consigli di classe nei quali i temi del funzionamento della classe non vedevano una attenzione specifica sulla tematica dell'inclusione.

Le *équipe* implicate nella conduzione della classe inclusiva sono quindi state molto differenti nel numero delle persone coinvolte, nel ruolo giocato e nella frequenza degli incontri. Nel caso della sezione di Scuola dell'infanzia l'esperienza ha visto il costituirsi di una *équipe* (della quale facevano parte: capo sezione della Pedagogia speciale, direttrice istituto di Scuola speciale, ispettore delle Scuole comunali, Capogruppo del SEPS, direttore di sede scolastica, docenti di Scuola dell'infanzia e di Scuola speciale) che ha potuto svolgere un ruolo sia simbolico sia operativo volto a dare centralità alla sperimentazione, la quale è stata vissuta come parte integrante alla attività quotidiana della sede di SI, e a permettere una riflessione rispetto ai cambiamenti in corso nella sezione. Nella Scuola elementare l'*équipe* di accompagnamento ha svolto un ruolo fondamentale nella fase di avvio del progetto e progressivamente ha lasciato che le attività fossero coordinate e gestite dal gruppo operativo di sede. Il compito di gestire le relazioni con i diversi servizi e *stakeholder* è quindi stato assunto e gestito direttamente dal direttore coerentemente con le attività di sede. Il gruppo operativo ha potuto giovare di incontri periodici frequenti, organizzando le attività in modo da poter avere dei giorni di copresenza che permettessero di sviluppare uno scambio formale e informale solido e costante. Il tema di come comunicare alla sede l'esperienza e di come rendere partecipi i colleghi, della sede ed esterni, è stato posto e discusso in più occasioni. Il fatto di ridurre la presenza fisica del gruppo di accompagnamento, seppur non ha comportato problemi operativi, è stata vissuta dai docenti come una riduzione di attenzione nei confronti della classe. Nella Scuola media la gestione dell'esperienza è stata svolta con forte autonomia e le classi sono state gestite con l'obiettivo di comunicare a tutti i membri della comunità educante (docenti, genitori e allievi) la normalità dell'azione in corso. Questo ha comportato la scelta di ridurre le attività relative alla comunità insegnante (ad esempio la supervisione psicologica proposta inizialmente al Consiglio di classe) che avrebbero comportato una possibile interpretazione di eccezionalità.

Nelle tre sedi è stato centrale il ruolo giocato dal direttore. Il direttore è infatti il referente per la qualità della convivenza all'interno di ogni istituto e, nel caso di un progetto innovativo, si trova a rispondere sia nei confronti della comunità educante sia nei confronti delle altre istituzioni. Questa posizione di cerniera richiede un investimento di energie e tempo particolarmente importante quando il progetto deve entrare in contatto con le percezioni differenti rispetto a contenuti e obiettivi da parte di alcune delle persone implicate. I direttori si sono trovati quindi ad essere promotori e anche garanti dei progetti. La garanzia che hanno dovuto fornire è stata non solo rispetto alla fattibilità, ma anche all'impatto positivo che questa sperimentazione poteva avere nei confronti del territorio e del mandato che il singolo istituto scolastico ha rispetto alla comunità nel suo insieme. Seguendo il pensiero di Kotter (1988), che problematizza il ruolo del leader, mostrandolo come una persona in grado di costruire il consenso intorno a qualche cosa che c'è solo in termini potenziali e di portare le persone ad agire in funzione di questa meta, possiamo considerare queste figure come capaci di leadership, pur nelle loro innegabili differenze.

Domicilio e organizzazione

Nel considerare le tre esperienze un fattore che deve essere considerato è quello legato al domicilio degli allievi. Il ciclo di scolarizzazione primaria è legato nel nostro Cantone alla scuola comunale. Questo rende evidente anche istituzionalmente uno dei principi che Vienneau (2006) indica come rilevante rispetto all'inclusione ovvero la permanenza nel proprio domicilio. Ogni principio, soprattutto in ambito educativo deve però essere considerato non in forma astratta bensì in forma concreta e posto su una base di costi e benefici. Nel caso di queste esperienze ticinesi, la dimensione del domicilio ha dovuto essere bilanciata con la possibilità di permettere una classe inclusiva in cui non sia presente un solo bambino con bisogni educativi speciali, ma un gruppo nel quale coesistano diverse realtà educative. Per le caratteristiche del Cantone, risulta molto difficile creare un gruppo in ogni domicilio, questo a causa delle dimensioni dei singoli municipi. D'altra parte la possibilità di strutturare dei gruppi che possano essere inclusi piuttosto che degli inserimenti individuali è molto interessante anche per ridurre l'etichettatura dei partecipanti. Ci si domanda quindi, alla luce anche delle esperienze monitorate, se l'allontanarsi dal domicilio debba essere sempre considerata la variabile determinante l'inclusione. Non è in questo momento possibile, a causa della difficoltà a costruire dei gruppi di bambini da includere domiciliati in un singolo comune, pensare alla strutturazione di classi inclusive in ogni sede scolastica. Lo spostamento per accedere alla scuola al di fuori del proprio comune di domicilio implica una dimensione diversa del tempo ed un impegno negli spostamenti che non sono invece necessari per chi la scuola la vive nel proprio comune. Il genitore deve quindi fare una scelta e in nessuna delle esperienze vi è stato un elemento di imposizione. La scelta finale è spettata sempre alla famiglia.

Una possibile modalità per perseguire i medesimi obiettivi delle classi inclusive laddove non esistano i presupposti è costituita dagli operatori per l'integrazione (OPI), si tratta però di un'inclusione individuale, in cui l'accompagnamento è specifica al singolo bambino che ne richiede il bisogno. Questo aiuto individuale non è presente nelle classi inclusive nelle quali, nella maggior parte delle esperienze, è il gruppo interno ad approfittare di diversi professionisti presenti quotidianamente in classe. Quale delle due soluzioni soddisfi e risponda maggiormente ai principi inclusivi è una domanda che resta aperta.

Vi sono altresì variabili istituzionali da considerare con attenzione. L'appartenenza di un allievo al sistema scolastico ordinario o speciale non è infatti priva di implicazioni anche operative. La Scuola speciale si configura come misura di pedagogia speciale e come scuola allo stesso tempo. Ciò che determina lo statuto di allievo di Scuola speciale è l'iscrizione, in cui si sottolinea una differenza tra i tre livelli scolastici: per la Scuola dell'infanzia, i bambini sono iscritti alla Scuola ordinaria e accedono alle misure di scolarità speciale di anno in anno; mentre per Scuola elementare e media gli alunni sono stati iscritti alla Scuola speciale e inseriti rispettivamente nella Scuola elementare e nella Scuola media. Perché sia formalizzata una iscrizione alla Scuola speciale è necessaria la richiesta e la valutazione dei bisogni specifici dell'alunno tramite una Procedura di Valutazione Standard (PVS). È questa procedura che determina lo statuto reale dell'allievo e la sua appartenenza ad un sistema scolastico speciale. La Scuola speciale può quindi subentrare solo successivamente a questa valutazione, che non può essere eccessivamente precoce. Il bambino con bisogni educativi speciali accederà ad una PVS quando verrà ritenuto opportuno e a dipendenza della gravità dei sintomi o del disagio, non prima della Scuola elementare, per poi, se è il caso, essere iscritto ad un percorso formativo individualizzato assicurato dalla Scuola speciale.

Lo spazio dell'aula appare avere avuto un effetto diretto rispetto alla modalità di organizzare la vita di classe / sezione. Il fatto che nella sezione di Scuola dell'infanzia le docenti siano state obbligate a svolgere tutte le attività congiuntamente e che, al contrario nella classe di Scuola elementare vi fosse uno spazio separato ha comportato differenze importanti. Appare difficile, sulla base di due sole esperienze, esprimersi a favore di una scelta o dell'altra. Se da un lato è innegabile la possibilità di accedere ad uno

spazio separato dall'altro l'obbligo di convivere nella classe comporta la necessità di sviluppare delle strategie operative di gestione della classe e quindi anche di coprogettazione.

Organizzazione del lavoro

Un ultimo aspetto da sottolineare è relativo alle diverse modalità di lavoro e agli elementi visibili nelle esperienze in termini di differenziazione e personalizzazione. Nella Scuola dell'infanzia è stato possibile attuare un'accoglienza dei bisogni educativi specifici dei bambini, proponendo una differenziazione degli obiettivi ed una personalizzazione rispetto al percorso formativo in base alle caratteristiche degli allievi. Lo stesso è visibile all'interno dell'esperienza della Scuola elementare, dove però, al passare degli anni della classe (e ci si avvicina quindi all'entrata nel nuovo sistema della Scuola media), questi elementi perdono spessore. Per quanto riguarda l'esperienza vissuta alla Scuola media si può piuttosto parlare di personalizzazione della struttura del percorso scolastico dei ragazzi, poiché il contenuto delle materie classiche è stato spesso modificato a seconda delle esigenze individuali. La differenziazione pedagogica, ovvero la situazione in cui il contenuto disciplinare e gli obiettivi restano gli stessi, ma si modifica gli strumenti e le strategie per raggiungere gli stessi obiettivi, è meno presente. La dimensione disciplinare che progressivamente diviene più pregnante a livello sia formale sia di aspettativa, a partire dalla Scuola elementare, sembra avere una influenza determinante nel modo in cui gli insegnanti organizzano e pensano alle modalità di fare scuola.

Purtroppo non è stato possibile affiancare formalmente l'esperienza di Scuola media anche nel secondo ciclo nel quale i docenti hanno fatto osservare come vi sia stata una maggiore personalizzazione dell'insegnamento aumentando il grado di accoglienza dei bisogni educativi specifici.

Docenti e coinvolgimento

Gli insegnanti partecipanti nei tre casi di studio hanno messo in gioco sia le loro esperienze sia le loro rappresentazioni di cosa sia il ruolo insegnante e cosa voglia dire svolgere la professione. Per la formazione che hanno e i compiti che sono chiamati a svolgere quotidianamente, i docenti di Scuola speciale si differenziano da quelli di scuola ordinaria e parimenti si differenzia la rappresentazione di del proprio lavoro. La necessità di un confronto costante con rappresentazioni e con modalità operative differenti ha avuto esiti molto diversi, dall'affermazione esplicita che nulla di alternativo è stato fatto e che la classe in sé non differiva dalle altre sino all'integrazione nel proprio agire quotidiano di modelli di riferimento che prima non erano conosciuti. Nel caso delle Scuole dell'infanzia e della Scuola elementare questo ha fatto sì che la contaminazione reciproca portasse allo sviluppo, al termine della sperimentazione, di un nuovo profilo che contiene competenze, atteggiamenti e attenzioni propri di entrambe le professioni. Nel caso della Scuola media i primi due anni osservati mostravano questo effetto in misura minore e solo in alcuni casi.

Due considerazioni devono essere fatte. La prima è relativa alla dimensione tempo. Mentre nei primi due cicli la convivenza tra docenti è stata molto alta (le docenti di scuola ordinaria lavoravano a tempo pieno nella classe e quelle di Scuola speciale a tempo parziale), nella Scuola media il tempo di convivenza era molto più ridotto e legato alle ore di lezione delle differenti discipline, i docenti di Scuola speciale sono stati gli adulti presenti in classe per il numero maggiore di ore costituendosi di fatto come elemento di continuità. La seconda è relativa alla dimensione normalità-eccezionalità delle sperimentazioni. Nei primi due cicli la comunicazione diretta alle diverse istanze è stata orientata verso un messaggio di sperimentazione e di innovazione, mentre nella Scuola media la comunicazione è stata orientata in una direzione di normalità. Questa differenza potrebbe aver condotto ad aspettative differenti da parte dei docenti e ad atteggiamenti differenti rispetto all'organizzazione delle attività.

Considerazioni sul progetto

Una riflessione generale rispetto alle tre esperienze non può che sottolineare alcuni punti che si configurano come interessanti in prospettiva. Innanzitutto tutte e tre le esperienze hanno prodotto dei risultati positivi per allievi e docenti. Queste sebbene differenti nella tipologia e nella entità non devono essere trascurate. La positività è riportata anche dalla quasi totalità dei genitori considerando tanto quelli di allievi inclusi quanto quelli di scuola ordinaria. Nel parlare della esperienza tutti gli attori ne hanno trovato elementi arricchenti sul piano personale o professionale. Nessuna delle esperienze, considerando la dimensione di inclusione, ha mostrato di avere ricadute negative sugli allievi, questo si intenda sul piano disciplinare come sul piano socio-relazionale. Diversi partecipanti (genitori, allievi e docenti) riportano una dimensione di arricchimento legato all'aver partecipato all'esperienza di inclusione.

A valle della ricerca preme considerare come siano più gli interrogativi aperti che non le sicurezze raggiunte. In questo momento gli sviluppi in Ticino vedono la nascita di figure professionali mirate all'inclusione individuale del bambino. Quali saranno i margini di convergenza o complementarietà delle

due opzioni inclusive (classe inclusiva e operatori pedagogici per l'integrazione)? Quando si rivelerà più efficace l'una o l'altra delle soluzioni?

La figura del direttore della sede scolastica si è rivelata centrale nel funzionamento delle nostre esperienze, ma vi sono delle caratteristiche, e nel caso sia così quali siano, che devono essere presenti per la promozione e il sostegno di queste esperienze?

Ogni cambiamento comporta difficoltà e per essere profondo non può avvenire senza un lavoro di adattamento alla nuova situazione. I docenti riportano che al termine del percorso ne è valsa la pena e che il lavoro richiesto è ripagato dalle soddisfazioni e dai risultati raggiunti. Come sostenere questi processi e il consolidamento dei risultati nel tempo?

Nella presente analisi sono state considerate le famiglie dal punto di vista della loro soddisfazione rispetto ad una esperienza. Questo le configura in maniera analoga a dei potenziali clienti di un servizio, ma non è stato pensato uno spazio di ascolto rispetto ai bisogni portati dalle famiglie. Rimane da esplorare quali siano gli elementi di difficoltà vissuti dalle famiglie incluse nei differenti cicli di studio e nel confronto con il contesto scolastico nel suo insieme.

Le percezioni da parte dei bambini della disabilità sono apparse differenziate in relazione alle loro fasce di età. Come e a che punto la situazione di handicap di un compagno viene percepita come differenza negativa invece che come caratteristica neutra?

Quali rappresentazioni della disabilità (fisica o mentale) sono presenti nei bambini nelle diverse fasce di età? Queste rappresentazioni sono influenzate dalla partecipazione a progetti di inclusione? Quali sono i margini operativi della scuola per contribuire alla costruzione di queste rappresentazioni partendo dalla formazione dei docenti?

L'esperienza degli allievi della classe transitata nella Scuola media a Losone e della inclusione dei nuovi allievi di Scuola speciale spinge a riflettere su quanto una esperienza inclusiva positiva potrebbe essere foriera della costruzione di un capitale di sensibilità nel gruppo classe che potrebbe transitare nei cicli di studio successivi. In questo senso la direzione intrapresa di partire dalle prime classi di scolarizzazione potrebbe svolgere una funzione di fertilizzazione dell'intero sistema scolastico. Nella medesima direzione siamo spinti a sottolineare come il lavoro di costruzione di senso svolto rispetto al proprio ruolo dagli insegnanti coinvolti in questi processi di innovazione richiederebbe un'azione di capitalizzazione per entrare a far parte di un sapere condiviso nel sistema scuola.

5 Punti di apprendimento

Rispetto alle future esperienze ci sentiamo di proporre alcuni elementi di attenzione per la progettazione e conduzione.

- Prevedere di istituire il gruppo di insegnanti con un tempo adeguato alla conoscenza reciproca organizzato con incontri formali volti a creare una cultura comune.
- Coinvolgere tutti gli insegnanti dell'istituto prevedendo la possibilità di scelta per la partecipazione.
- Prevedere un lavoro di contatto con le istituzioni extra scolastiche (in particolar modo i municipi per le scuole comunali).
- Prevedere un lavoro di coordinamento tra i diversi operatori e servizi che ruotano attorno all'allievo.
- Permettere agli insegnanti di avere dei momenti di riflessione sul tema dell'inclusione nel corso degli anni.
- Offrire occasione di formazione specifiche soprattutto nelle sedi che accolgono classi inclusive.
- Costituire delle *équipe* di accompagnamento che forniscano un supporto, periodico e costante, sia operativo sia emotivo agli insegnanti.
- Il ruolo dei responsabili diretti nello spronare, promuovere e coinvolgere in questi progetti è stato fondamentale così come il percepire la presenza di un gruppo di accompagnamento che, dove presente, ha permesso di fare la differenza nei processi di elaborazione.
- Importanza della figura del direttore della sede scolastica nell'accogliere e nel sostenere e dare continuità al progetto.
- Pianificare le transizioni scolastiche con anticipo maggiore rispetto alle normali transizioni scolastiche.
- Promuovere e stimolare il *coteaching* con supervisione didattica al fine di rendere i ruoli dei professionisti sempre meno delimitati, permettendo un arricchimento professionale dei partecipanti;
- Considerare come vi sia la necessità di una ridefinizione di identità professionale dei docenti coinvolti.
- Nel pianificare considerare le possibili influenze date dallo spazio disponibile alla singola classe o sezione.
- Prevedere il coinvolgimento dei municipi di domicilio dei bambini inclusi laddove non siano gli stessi della sede scolastica.
- Considerare il numero di allievi da includere nelle sue varie implicazioni di complessità, ma anche di funzionamento e di creazione degli stereotipi.
- Prevedere omogeneità di servizi per gli allievi inclusi e ordinari (ad esempio tessera della biblioteca e accesso al dentista).
- Promuovere il riconoscimento del docente di scuola speciale come risorsa per tutto il gruppo classe presentandolo in tal senso;
- Prevedere la possibilità di una assistenza alla inclusione rivolta alla direzione della sede che ospita una classe inclusiva;
- Prevedere e formalizzare occasioni di scambio tra docenti ordinari e di Scuola speciale, soprattutto nella SM;
- Considerare i bisogni educativi specifici dei bambini in relazione al ciclo scolastico e alla classe accogliente.

Bibliografia

- Ainscow, M., Dyson A., Weiner S. (2013). From exclusion to inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. Berkshire: Education Trust.
- AuCoin, A. & Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. In Rousseau, N. (Ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 65-87). Québec: Le Delta.
- Battaglion, C. (2016). *Il diritto all'inclusione scolastica degli alunni e degli studenti disabili*. Travail de Recherche [non publié] soutenu à L'Université de Fribourg, Faculté de Droit.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire. In Dionne, C. & Rousseau, N. (Ed). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-90). Québec: Le Delta.
- Berger, E. (2004). Il viaggio verso l'inclusione. *Scuola ticinese*, 320, 4, 3-4.
- Broggi, M. & Dozio, E. (2004). Scuola e cambiamenti sociali. *Scuola ticinese*, 320, 4, 19-22.
- CDPE (2007). *Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale del 25 ottobre 2007*. Disponibile in: https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_i.pdf.
- CDPE (2011). L'accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS) del 14 giugno 2007. Disponibile in: http://edudoc.ch/record/100376/files/Harmos-konkordat_i.pdf
- Commission Interinstitutions (WCEFA) (1990). Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Rapport Final. New York: Commission interinstitutions (Banque mondiale, PNUD, UNESCO, UNICEF) de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous.
- Crespi Branca, M., & Tamagni Bernasconi, K. (2015). *Classe inclusiva. Primo biennio d'esperienza in una classe di Scuola elementare*. Bellinzona: DECS.
- D'Alessio, S., Balerna, C. & Mainardi, M. (2004). Il modello inclusivo: tra passato e futuro. *Scuola ticinese*, 320, 4, 11-18.
- DECS (2015). Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese. DECS: Bellinzona.
- DECS, Ufficio delle scuole comunali, Ufficio della pedagogia speciale (2016). *Sezione inclusiva. Nascita di un'esperienza in una Scuola dell'infanzia*. Bellinzona: DECS.
- Dionne, C. & Rousseau, N. (2006). Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire. Québec: Le Delta.
- Dozio, E. (2004). L'eterogeneità degli allievi fra integrazione, inclusione e personalizzazione. *Scuola ticinese*, 320, 4, 41-47.
- Legge del Gran Consiglio della Repubblica e cantone Ticino del 15 dicembre 2011 sulla pedagogia speciale (RL 5.1.2.1). Disponibile in: https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/vid/05_115
- McLaughlin, M. J., Warren, S. H., & Schofield, P. F. (1996). Creating inclusive schools: What does the research say?, In T. Vandercook & J. York-Barr (Eds.), Feature issue on inclusion and school restructuring. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration. IMPACT, 9(2), 3-26
- Nuova impostazione della perequazione finanziaria e della ripartizione dei compiti tra Confederazione e Cantoni. (2017, 20 luglio). Dipartimento federale delle finanze, Confederazione Svizzera. Disponibile in: <https://www.efd.admin.ch/efd/it/home/dokumentation/legislazione/votazioni/nuova-impostazione-della-perequazione-finanziaria-e-dei-compiti-.html>

- Ostinelli, M. (2004). Dall'integrazione scolastica alla scuola inclusiva. *Rivista Scuola ticinese*, 320, 4, 5-10.
- Prud'homme, L., Ramel, S., & Vienneau, R. (Éd.). (2011). Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Education et francophonie*, 39(2).
- Ramel, S. & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In Vienneau, R. (Ed.). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). Belgique: De Boeck.
- Regolamento del Consiglio di Stato della Repubblica e cantone Ticino del 26 giugno 2012 della pedagogia speciale (RL 5.1.2.1.1). Disponibile in: https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/vid/05_158
- Rousseau, N., Prud'homme, L., & Vienneau, R. (2015). Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In Rousseau, N. (Ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 11-46). Québec: Le Delta.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education. Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub. Co..
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. Volume monografico A. Colin (ed.) *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- UNESCO The Salamanca statement of freamework for action on special needs education, UNESCO, Salamanca, 1994. Disponibile in: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne e N. Rousseau (Ed.). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. (pp. 7-22). Québec: Le Delta.

Allegati

- A) La testimonianza delle docenti di Bioggio
- B) Mappa Scuola infanzia Bioggio
- C) Mappa Scuola elementare Biasca

A) La testimonianza delle docenti di Bioggio

VIVI L'INCLUSIONE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA



A settembre 2015 è nato il primo progetto d'inclusione nel Luganese, più precisamente alla Scuola dell'infanzia di Bioggio. Secondo solo a quello di Stabio, nato l'anno precedente. Il progetto è pioniere dall'entrata in vigore completa del concordato HarmoS.

Numerose le persone che hanno contribuito alla realizzazione del progetto nel corso della primavera 2015.

Tre le docenti che si sono messe a disposizione per la sua realizzazione: una docente a tempo pieno della Scuola dell'infanzia e due di Scuola speciale a metà tempo.

Dal punto di vista delle docenti...

Nel corso del mese di agosto 2015, prima dell'inizio dell'anno scolastico, è avvenuto il primo incontro ufficiale di monitoraggio, presenti noi docenti e le varie figure istituzionali: il direttore dell'Istituto scolastico di Bioggio, la direttrice dell'Istituto delle scuole speciali del Sottoceneri, la capogruppo del Servizio dell'educazione precoce speciale (SEPS), l'ispettore del 3. circondario.

Abbiamo così ricevuto le prime informazioni e condiviso indicazioni riguardanti gli allievi di Scuola speciale iscritti al progetto d'inclusione che ci hanno permesso di riflettere sugli obiettivi da prefissare.

L'obiettivo principale del progetto è stato quello di favorire il benessere di tutti gli allievi indistintamente e di mantenere una relazione positiva tra scuola e famiglia.

Essendo un'esperienza nuova e innovativa, nel corso del primo anno noi docenti siamo state confrontate da una parte, ad acquisire nuove conoscenze e capacità lavorative, dall'altra a trovare delle soluzioni per reagire alle difficoltà che si sono presentate nel corso dei mesi. Per questi motivi, delle regolazioni e adattamenti si sono verificati durante il primo anno scolastico. In particolare:

1) la frequenza degli allievi.

L'entrata degli allievi alla Scuola dell'infanzia è avvenuta in modo differenziato tenendo presente la data di nascita di ogni singolo bambino.

La frequenza di ogni singolo allievo è dipesa da due fattori distinti. Dopo due settimane di frequenza ridotta a 4 mattine (secondo le disposizioni cantonali), l'adattamento del singolo allievo al nuovo contesto scolastico ha gradualmente modificato la sua presenza alla Scuola dell'infanzia. Per questo motivo sono avvenuti i primi incontri individuali con le differenti famiglie dei bambini.

Fin dall'inizio, noi docenti siamo state molto sollecitate dalle famiglie degli allievi di Scuola speciale, in quanto desiderosi di un aumento veloce e non graduale della frequenza del loro figlio.

Inoltre, il fatto che alcuni bambini aumentassero più velocemente di altri, non ha favorito la comprensione delle nostre osservazioni puntuali sottolineate durante gli incontri scolastici con le famiglie.



La frequenza rimane un punto cruciale di discussione con qualsiasi famiglia: difficile far comprendere, malgrado accurate e precise motivazioni, che ogni bambino ha il suo adeguamento al ritmo scolastico e segue un inserimento diverso rispetto ad un altro bambino.

Alcuni bambini hanno avuto delle difficoltà nella separazione dalla mamma al loro arrivo a scuola.

Per sostenerli e rincuorarli si sono introdotte delle strisce di lavoro con fotografie, presentate in sequenza temporale, con i differenti spazi scolastici così da fornire al bambino un supporto visivo immediato del trascorrere del tempo. Il bambino veniva così prontamente rassicurato (al posto del disegno "mamma" abbiamo messo una fotografia della mamma del bambino in difficoltà).

- 2) Nel corso dei primi mesi scolastici la docente di Scuola dell'infanzia era la persona che conduceva ogni singola giornata: si caricava l'onere di discutere, programmare e organizzare le differenti attività giornaliere e settimanali, in accordo e con il supporto delle docenti di Scuola speciale.

Le docenti di Scuola speciale erano ad una prima esperienza di lavoro in una Scuola dell'infanzia ed hanno dovuto imparare il ritmo e l'organizzazione delle giornate scolastiche: conoscere com'è strutturata una giornata, che tipo di attività proporre tenendo conto degli obiettivi per i tre livelli, quali i rituali giornalieri, ecc. Si è così arrivati a definire un piano di lavoro giornaliero (vedi es. di una giornata tipo).

Lunedì	
8h15-8h45	ACCOGLIENZA DIFFERENZIATA DEGLI ALLIEVI E GIOCO LIBERO/SOCIALIZZAZIONE
8h45-9h30	ATTIVITÀ SPAZIO-TEMPORALI E COGNITIVE (DI ASCOLTO, DISCUSSIONE E RISOLUZIONI DI SITUAZIONI PROBLEMA)
9h30-9h45	SPUNTINO
9h45-11h00	ATTIVITÀ DI SVILUPPO SENSORIALE E PSICO-MOTORIE (LEGATE A RITMI, DANZE, GINNASTICA, ECC.) E/O ATTIVITÀ GRAFICO-PITTORICHE E/O MANUALI
11h00-11h30	USCITA IN GIARDINO E/O GIOCO LIBERO
11h30-11h40	USCITA DIFFERENZIATA DEGLI ALLIEVI
11h40-13h00	PRANZO E IGIENE PERSONALE
13h00-13h15	USCITA DIFFERENZIATA DEGLI ALLIEVI
13h15-14h00	RIPOSINO PER I E II LIVELLO ATTIVITÀ DI SVILUPPO COGNITIVO PER III LIVELLO

D'altro canto la docente di Scuola dell'infanzia ha dovuto imparare come rapportarsi ad allievi con delle difficoltà, in particolare come intervenire per aiutarli nella quotidianità e quali strumenti o supporti didattici utilizzare (ad es. fotografie, pittogrammi, gesti-segno in lingua dei segni (LIS), ecc.).

Insieme si è poi riflettuto su come riuscire a tenere conto dei bisogni diversi di ogni singolo bambino: la differenziazione è stata la parola chiave del progetto d'inclusione. Non si è voluto normalizzare gli allievi di Scuola speciale, ma si è lavorato per cercare di soddisfare i loro bisogni amalgamando le loro attività a quella dei bambini regolari.

- 3) All'inizio dell'esperienza bisognava creare il gruppo classe. Numerose le attività di conoscenza che sono state messe in atto per creare un gruppo unito e coeso. A questo primo grande lavoro sono stati dedicati numerosi mesi scolastici.

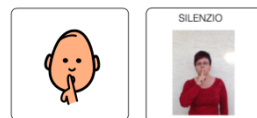
Fin da subito i bambini regolari della sezione hanno accolto positivamente i bambini di Scuola speciale, dimostrando ospitalità, pazienza e benvenuto nei loro confronti e voglia di aiutarli. Si sono mostrati d'esempio, guidandoli e aiutandoli, senza mai copiare comportamenti inadeguati.

Per i bambini regolari con fragilità è avvenuto il contrario: spesso portati a imitare alcuni comportamenti inadeguati hanno avuto delle regressioni. In questi casi, noi docenti di sezione ci siamo prese il compito di mediare queste situazioni.

- 4) Uno dei grandi lavori portati avanti nel corso del progetto è stato l'adeguarsi alle numerose regole di vita sociale che la frequenza alla Scuola dell'infanzia impone come ad es. lo stare seduti, l'aspettare il proprio turno di parola, stare all'interno del gruppo-classe senza disturbare e/o toccare i bambini, ecc.

I bambini di Scuola speciale faticavano in questo adeguamento e numerosi sono stati gli sforzi messi in atto per ottenere una tranquilla ed efficace convivenza per tutti.

Per aiutarli e sostenerli in queste difficoltà, sono stati introdotti degli strumenti di comunicazione quali i pittogrammi, particolari disegni alla base di una comunicazione aumentativa alternativa (CAA) supportati da gesti-segno in lingua dei segni (LIS) e dal verbale. Ecco ad es. il pittogramma "silenzio" e il relativo gesto-segno.



Questi disegni non avevano solo lo scopo di regolare le difficoltà di comportamento, ma d'inserirli al meglio nel nuovo contesto anche perché molti di loro avevano un importante ritardo di linguaggio.

Le regole di vita sociale sono state dei "lavori in corso" per tutto il primo anno scolastico e, per alcuni bambini, rimane tuttora un ambito di lavoro da consolidare.

- 5) Una continua regolazione dalle attività scolastiche proposte è stata alla base del nostro percorso.

Fin da subito abbiamo osservato che le attività migliori erano quelle di movimento svolte sia in salone che in palestra (percorsi di equilibrio o di agilità, attività di movimento&musica, danze). All'inizio i bambini si divertivano a correre liberamente in questi spazi senza seguire le proposte delle docenti o stare all'interno del gruppo. Con la ripetizione continua e assidua di tali attività, i bambini hanno scoperto

e si sono incuriositi fino ad arrivare ad una partecipazione attiva con l'imitazione di gesti, esercizi, ecc.

Abbiamo avuto pure bambini che non desideravano svolgere nessuna di queste proposte per un lungo periodo, si sedevano e osservavano i compagni e le docenti in tali attività.

Insistendo poco a poco, alternando la partecipazione attiva e l'osservazione, anche questi bambini si sono interessati sino ad arrivare alla fine dell'esperienza a partecipare spontaneamente alle attività.

Mai perdersi d'animo, chi la dura la vince!

Le attività più difficili rimangono quelle a tavolino e questo per diversi aspetti:

- i bambini con difficoltà presentavano numerose resistenze tattili e questo ha reso difficile affrontare fin dall'inizio talune attività quali ad es. l'utilizzo di pitture, materiali diversi, ecc.
- si è dovuto investire molto tempo nell'adattare le attività, diversificarle tenendo conto delle competenze dei bambini e renderle attrattive;
le attività più interessanti si sono rivelate quelle sensoriali, a contatto con materiali diversificati;
- i bambini con difficoltà faticavano nel rimanere seduti a tavolino, mostravano poco interesse verso le attività di questo genere;
a fine progetto questi bambini sono riusciti ad aumentare il tempo di permanenza a tavolino, rimanendo seduti per 5-10 minuti di lavoro.

UN ANNO DI ESPERIENZE E ATTIVITÀ TUTTI INSIEME

... c'era una volta ...

**un bosco che pareva incantato che
dai bambini era spesso visitato, aula nel bosco in
seguito l'avevano chiamato e in quel di Bioggio era situato.**

Sì, perché seguendo quel sentiero tra cappel di prete, frassini e qualche rovo, direttamente nell'aula nel bosco mi ritrovo...

... spesso i nostri piedini hanno calpestato ciottoli, sassi e sassolini...

... spesso i nostri occhi hanno scorto: pettirossi, lucertole, scarabei e formichine...

...spesso le nostre orecchie hanno sentito lo scrosciare del ruscello o il fruscio del vento tra le foglie degli alberi...

... spesso le nostre mani curiose hanno raccolto sassolini, legnetti, foglie e castagne per poi trasformarle e ridonarle al bosco.

Questo luogo ci ha permesso di crescere e di arricchirci di esperienze, emozioni, conoscenze, giochi e amicizie... è diventato ben presto la nostra aula senza tetto e il salone all'aperto.

Ora vi presentiamo alcune attività svolte con dei nostri amici conosciuti grazie al bosco: abbiamo intrapreso il viaggio alla scoperta del bosco attraverso un libro particolare e magico, intitolato "il bosco felice". Storia scritta e inventata dalla docente di Scuola dell'infanzia.



Durante la lettura del libro, ad ogni capitolo, i bambini s'imbattono in personaggi diversificati e s'incuriosiscono a svariati temi, come ad esempio:

- il nostro amico bosco nelle differenti stagioni;
- i numerosi animali che popolano il bosco felice come l'orso Franco, la lepre Daniela, lo scricciolo Roberto, i pipistrelli, ...;

In particolare:

- la nostra Civa-civetta dispettosa, una dei personaggi principali, implicata in numerose avventure;
- il furbo scoiattolo Achille che non perde occasione per combinarne una delle sue.



I bambini, affascinati dal personaggio della Civa-civetta, sono stati subito desiderosi di crearne una di loro fantasia, naturalmente con materiale datoci dalla stagione autunnale: le foglie secche.

Ogni uscita nel bosco, ci ha dato l'opportunità di raccogliere materiale di ogni genere che ci è poi servito in classe per parlare delle particolarità di ogni stagione.

In autunno, decidiamo di raccogliere legnetti, sassi, foglie colorate di rosso, giallo, verde, marrone, ecc. per creare dei quadri molto speciali che rappresentano il paesaggio autunnale del bosco.

Come affascinare ancora i bambini? Facile e semplice: ecco la nostra canzone della Civa-civetta dispettosa presentata ai bambini, con delle foto significative, che ne facilitano l'acquisizione. Subito le scintille nei loro occhi mentre imparano in un batter d'occhio la canzone.

Per rendere più accattivante e divertente il canto abbiamo lavorato in classe per la preparazione della nostra "civetta-manovella" che usiamo allegramente durante le nostre esibizioni canore della canzone Civa-civetta.

Il nostro percorso di stimolazione sensoriale continua con l'utilizzo di alcuni fischietti-richiamo dei versi degli uccelli che s'incontrano nei nostri boschi come il cuculo e l'usignolo.

Questi strumenti li utilizziamo in tante occasioni diverse, non solo nel bosco, ma anche durante le lezioni di ginnastica, durante i momenti di movimento in salone, imparando a distinguerli e riconoscerli.



Con l'arrivo del mese di gennaio abbiamo iniziato il nostro vestito di carnevale e lo spunto per la sua creazione ci è venuta ancora una volta dal nostro libro, ed ecco che nascono sedici variopinti "pipistrelli a pois".

Per approfondire lo studio degli uccelli che popolano il nostro bosco felice, abbiamo intrapreso una preziosa collaborazione con il museo di storia naturale sempre disposto ad accogliere ed elaborare i nostri progetti. Da diversi anni ci appoggiamo alle brave collaboratrici del museo, per avere tutte le nozioni scientifiche e corrette su animali e uccelli.



Da qui alla fine dell'anno scolastico numerose le nostre uscite alla scoperta del bosco ... ci siamo lasciati sorprendere dai cambiamenti che la natura ha in serbo per noi!

Le docenti tirano le somme...

Il progetto d'inclusione alla Scuola dell'infanzia di Bioggio è stato più che positivo per tutte noi docenti. Le energie investite nel conoscerci, nel capire i bisogni dei bambini speciali e regolari, per costruire e adeguare le attività didattiche rispettando i ritmi di lavoro di tutti sono state molte e intense.

Gli incontri con le famiglie e i terapeuti sono stati numerosi e importanti per creare un ambiente di lavoro sereno nel rispetto di ogni singolo allievo.

Le riunioni di monitoraggio avvenute a scadenza regolare nel corso di questi due anni ci hanno sostenuto, aiutato e permesso di riflettere sul percorso d'inclusione intrapreso e sulla differenziazione delle attività.

Questo progetto ci ha insegnato a... **insegnare** la tolleranza e il rispetto verso il prossimo, attitudini che sembrano scontate, ma che non lo sono. Le regolazioni apportate nel corso dell'esperienza hanno avuto sempre lo scopo di offrire a tutti le giuste opportunità, di imparare attraverso attività di

scoperta, di manipolazione e di ascolto. Abbiamo lavorato sodo per cercare di ottenere tutto ciò e siamo contente del risultato ottenuto.

Purtroppo il progetto d'inclusione non potrà proseguire a Bioggio, ci auguriamo che nel futuro questo tipo di opportunità si possano ri-realizzare in altri istituti scolastici.

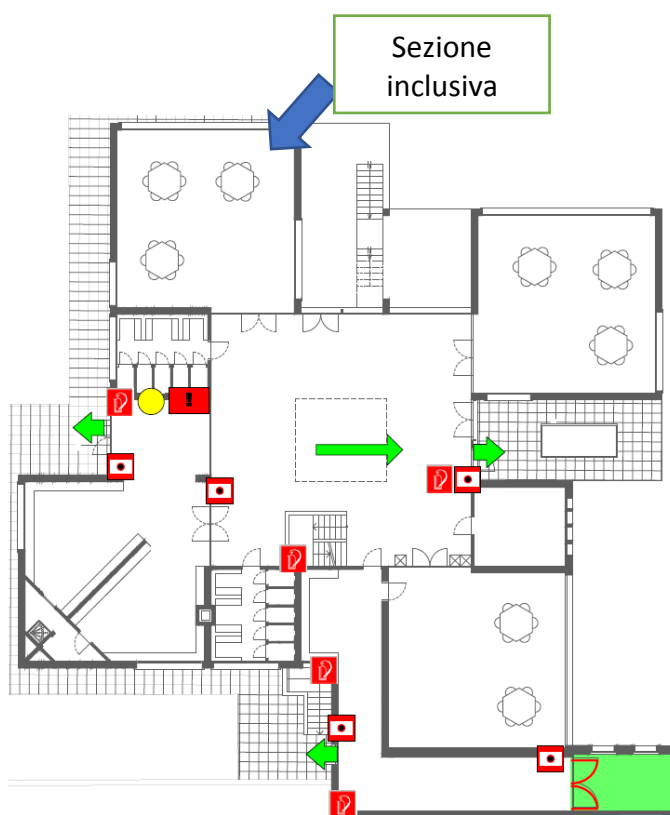
L'investimento personale che un docente mette in questo genere di esperienza risulta molto arricchente nonostante gli sforzi che bisogna mettere in atto. Auguriamo che altri insegnanti abbiano il coraggio di sfidarsi e mettersi in gioco per affrontare anche...

... questo genere di esperienza perché ...

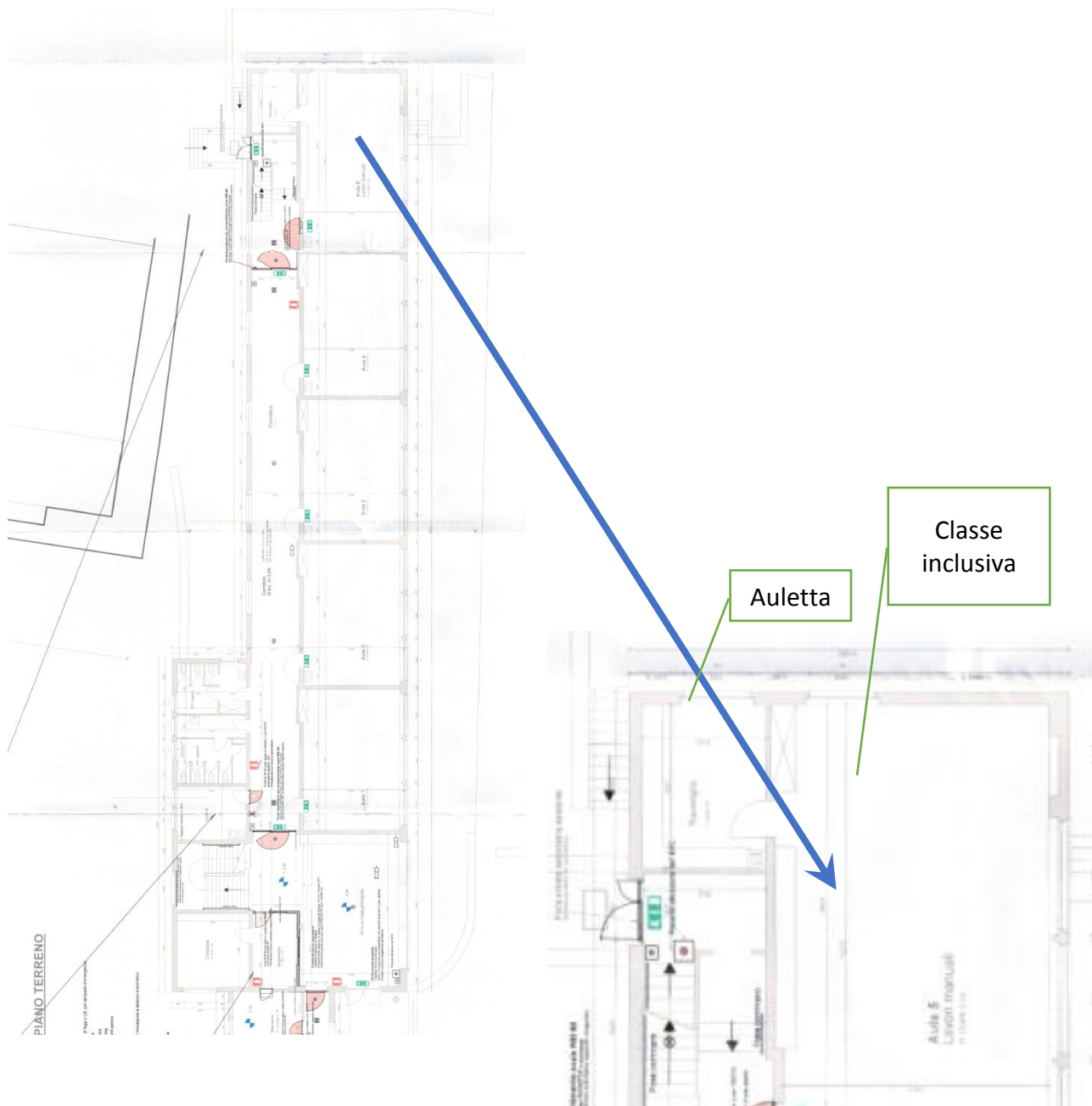
“il santo VALE la candela”

Elena Bassi
Katya Tossut
Katia Fontana Nani

B) Mappa Scuola infanzia Bioggio



C) Mappa Scuola elementare Biasca



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Classi inclusive in Ticino – Studi di caso

Quaderno di ricerca n. 32

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi
Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN 978-88-85585-17-1

