

Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale

Training inclusive teachers: internship as a context for professional growth

Antonio Gariboldi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, antonio.gariboldi@unimore.it

Antonella Pugnaghi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, antonella.pugnaghi@unimore.it

Reflexivity as an intentional and systematic action constitutes a pivotal dimension in all educational professions, in particular for specialized support teachers, called to work together with a plurality of subjects in multiple fields.

Therefore, supporting the reflective processes in the initial training courses aimed at future specialized teachers becomes essential to overcome any form of technicality and to favor, multiply and amplify the opportunities for active participation by all students in the various educational proposals and the wider society. In this sense, learning to decentralize the look, re-reading the practices and pedagogical choices made daily, questioning the convictions and beliefs that guide them, to explore new opportunities for change, can be fostered and supported by the adoption of self-reflection tools capable of directing the teachers' attention to the multiple components that constitute quality inclusive educational contexts.

In this perspective, we intend to examine a training proposal addressed to future teachers of preschools specialized, carried out within the indirect internship meetings of the specialization course (a.y. 2018/2019), in which a self-reflection tool was adopted, recently developed within a broader European research project (European Agency, 2017).

Key-words: specialized teacher, reflectivity, internship, self-reflection tool, preschool

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

* L'articolo è frutto di un lavoro condiviso. In particolare, Antonio Gariboldi ha scritto il paragrafo 2; Antonella Pugnaghi i paragrafi 3 e 4. L'introduzione e le conclusioni sono l'esito della collaborazione tra i due autori.



1. Introduzione

La formazione iniziale degli insegnanti, in particolare dei docenti specializzati per le attività di sostegno didattico, costituisce un tema rilevante nel dibattito internazionale e nazionale, in quanto si è consapevoli che la qualità dei percorsi formativi influenza in maniera rilevante la qualità dei processi inclusivi realizzati nei contesti scolastici (Canevaro, 2004; Pavone, 2004; d'Alessio, 2005; Albanese, 2006; Ianes, 2004, 2006; SIPED, 2005; Medeghini, 2006; d'Alonzo, 2009; Associazione Trelle, 2011; Canevaro et al., 2011; de Anna, Gaspari, Mura, 2015; Mura, Zurru, 2016; UNESCO, 1994, 2005; European agency, 2011, 2012; OECD, 2005, 2012; Cottini; 2018). In particolare, nel rintracciare le aree di competenza che contraddistinguono tali professionalità educative, a cui si fa riferimento per la progettazione e implementazione dei percorsi formativi iniziali, nei diversi documenti europei e nella normativa nazionale (Pavone, 2010; Decreto Ministeriale n.249/2010; European Agency, 2012; Commissione Europea, 2014; Canevaro, 2013; Chiappetta Cajola & Cirani, 2012; Ianes, 2014; Calvani et al., 2017; Ciraci, Isidori, 2017; Decreto legislativo n.66/2017; Decreto legislativo n.96/2019) si sottolinea la centralità della riflessività intesa come *habitus* professionale permanente (Crotti, 2017), ossia dell'importanza per ciascun insegnante di problematizzare i propri riferimenti teorici e analizzare criticamente le prassi messe in atto, consapevole che occorre "accettare la precarietà del sapere e insieme ad essa un'etica della fragilità, che consiste nell'imparare a rendere porosa ogni nostra convinzione, pronta a frantumarsi sotto l'urto di uno sguardo costitutivamente critico [...]" (Mortari, 2013, p. 90).

In quest'ottica, il tirocinio si viene a configurare come presidio di uno spazio di riflessione sulla professionalità in evoluzione, in quanto per ogni futuro insegnante diviene possibile non solo sperimentarsi in esperienze concrete, ma anche sospendere l'azione e analizzare le processualità dei contesti professionali, permettendo di compiere una valutazione in itinere del percorso intrapreso, quest'ultima basata sull'analisi delle scelte operative effettuate per giungere alla discussione delle ragioni che le sostengono (Oggoni, 2019).

Per amplificare il potenziale formativo dell'esperienza di tirocinio diviene quindi necessario che esso non si riduca in un puro empirismo in situazione, ma che costituisca, attraverso una pluralità di momenti interni ed esterni alle realtà scolastiche coinvolte, un'occasione per rileggere e ripensare le pratiche educative, condividendo i significati ad esse sottesi. Questi momenti di confronto e discussione possono essere sostenuti ed alimentati grazie all'introduzione di dispositivi metodologici più o meno strutturati, mediante i quali diviene possibile focalizzare l'attenzione sui diversi aspetti che costituiscono la complessità delle situazioni educative, introducendo nuove chiavi di lettura e ancorando le diverse interpretazioni a descrizioni e documentazioni condivisibili.

All'interno di questa prospettiva si intende quindi prendere in esame e approfondire tali costrutti ponendoli in relazione a un percorso di ricerca-formazione realizzato con i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia specializzati e il tutor universitario di riferimento, all'interno degli incontri di tirocinio indiretto nell'ambito del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità realizzato nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.



2. Professionalità e riflessività

La valorizzazione di pratiche riflessive nei contesti scolastici mette in rilievo come la problematizzazione della quotidianità, soprattutto se generata tramite indagini e strumenti che promuovono il dialogo e il confronto tra insegnanti, possa qualificarsi come dispositivo formativo, come strategia di produzione di una conoscenza situata e contestualmente significativa, e quindi come processo di teorizzazione collaborativa funzionale alla crescita professionale del singolo e dell'organizzazione (Lave & Wenger, 2006; Maselli & Zanelli, 2013). L'apprendimento sviluppato attraverso la riflessione individuale e collettiva sulla propria esperienza scolastica fa emergere le latenze educative incorporate in ogni relazione e processo d'insegnamento-apprendimento, consentendo di accrescere le consapevolezze pedagogico-didattiche nel gruppo di insegnanti. In questo senso la riflessività rappresenta un dispositivo che permette al gruppo di liberare ed emancipare la propria azione da ogni automatismo irriflesso, definendo uno spazio comune di pensiero pedagogico che genera e tiene vivo un processo costante di significazione o risignificazione dell'agire individuale e collettivo.

In una prospettiva euristico-riflessiva, non è tanto la conoscenza formale e proposizionale prodotta all'esterno dei contesti lavorativi, cioè nei luoghi socialmente deputati alla ricerca e costruzione del sapere, ad avere una ricaduta in chiave di cambiamento e miglioramento delle pratiche professionali, quanto la conoscenza che viene sviluppata interrogando e indagando sistematicamente la propria esperienza, facendola oggetto di riflessione collettiva e quindi rendendo esplicito e condiviso il sapere tacito prodotto nell'ambito del processo di pensiero generato nel corso dell'azione (Zambelli, 2006).

Emerge, quindi, nel contesto di un modello di sviluppo del sapere su base empirica e relazionale, il nesso profondo esistente tra lavoro e conoscenza, ma anche, allo stesso tempo, il carattere produttivo del lavoro mentale. La dialettica tra teoria e prassi si sviluppa nell'ambito dell'attività produttiva concreta che si definisce in un determinato contesto storico-sociale e nelle specifiche circostanze materiali e dei rapporti di lavoro (Paterlini, 2019). Così lo sviluppo di processi riflessivi nei contesti scolastici deve essere promosso ponendo in primo piano sia il legame intrinseco e dialettico tra lavoro e conoscenza, sia le condizioni materiali in cui si svolge e si determina l'attività professionale nei luoghi di lavoro (Massa, 1997).

D'altra parte, come si accennava precedentemente, è importante mettere in risalto il carattere produttivo del lavoro mentale. La conoscenza non è riflesso o rispecchiamento di ciò che si presenta al soggetto, ma produzione, cioè costruzione di un oggetto. La produzione conoscitiva 'ritaglia' la struttura del visibile. Lo stesso Marx

afferma che il concreto è prodotto di un'attività di astrazione. Cioè afferma che quello che noi consideriamo concreto, il mondo nella sua concretezza pensata, è il prodotto dell'attività del pensare il concreto, cioè dell'attività della mente. [...] La priorità ontologica della materia non è certo messa qui in discussione da Marx: egli vuol dire invece che la materia produce nel suo divenire (biologico, storico, relazionale) un'attività proiettiva, un'attività di pensiero, che secerne quella che possiamo definire una totalità concreta, cioè una forma del mondo che non preesiste all'attività del pensiero, che non preesiste alla sua produttività (Berardi, 2016, pp. 50-51).



Anche l'attività mentale, nella sua determinatezza sociale e materiale, può quindi essere intesa come un'attività proiettiva e produttiva specifica. In questo senso la realtà educativa e scolastica in cui si agisce e che si fa oggetto di riflessione è ugualmente una realtà prodotta sia dal lavoro e dall'attività concreta passata e presente degli insegnanti che operano o hanno operato nel contesto, sia "dall'attività mentale passata e presente" (*ibidem*), vale a dire dalla stratificazione di vissuti, pensieri e interpretazioni che hanno determinato e determinano gli elementi che la compongono. La riflessività del gruppo di lavoro si configura allora come una strategia di formazione situata che può consentire di costruire e ricostruire il contesto educativo, ragionando sulla dimensione emozionale, ideologica e linguistica che condiziona e definisce di continuo l'operatività degli insegnanti.

3. La riflessività nella formazione iniziale dell'insegnante specializzato: il tirocinio

Il tema della formazione docente è in cima all'agenda politica europea e mondiale ed è unanimemente riconosciuta l'importanza nevralgica che esso assume per la realizzazione di un sistema educativo più inclusivo (Commissione Europea, 2014).

Infatti, tutti concordano nel considerare i percorsi formativi, iniziali e in servizio, degli insegnanti dei fattori chiave per l'implementazione di processi inclusivi di qualità.

A tal proposito, nel rapporto dell'Agenzia europea, *Principi guida per la qualità dell'istruzione nelle classi comuni: Raccomandazioni didattiche*, si afferma che:

i docenti devono possedere le competenze utili ad accogliere le diversità degli alunni. Nel periodo della formazione iniziale e durante l'aggiornamento in servizio, i docenti vanno incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che gli daranno la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti (Agenzia europea, 2011, p. 15).

Per individuare quali sono le competenze essenziali, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti e i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente, a livello europeo si è delineato il Profilo dei docenti inclusivi (Agenzia europea, 2012) inteso come guida per la progettazione e l'attuazione dei programmi formativi per tutti gli insegnanti.

Nello specifico, esso configura un quadro di valori e settori di competenza fondamentali che sono applicabili a un qualsiasi percorso formativo iniziale, al fine di preparare tutti gli insegnanti a lavorare nell'educazione inclusiva, tenendo conto di tutte le forme di diversità. Esso comprende:

- valorizzare la diversità dell'alunno. La differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza riportano a: opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo classe.
- Sostenere gli alunni. Coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a: promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.
- Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essen-



ziali a tutti i docenti. Le aree di competenza riportano a: saper lavorare con i genitori e le famiglie; saper lavorare con più professionisti dell'educazione.

- Sviluppo e aggiornamento professionale. Insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita. Le aree di competenza riportano a: il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo (*ivi*, p.8).

L'idea di professionalità educativa, e quindi anche di formazione, che emerge da un tale quadro di valori e competenze supera ogni forma di tecnicismo e iperspecializzazione, riconoscendo nella ricerca e nella riflessività le dimensioni essenziali del bagaglio formativo e culturale di tutti gli insegnanti, questi ultimi considerati come ricercatori stimolati a riflettere, analizzare e ri-progettare la didattica come processo in continua elaborazione e realizzazione (Canevaro, & Malaguti, 2014; Pinelli, 2015; Cammedda, & Santi, 2016; Dainese, 2016). Quindi se si riconoscono negli insegnanti dei reali agenti di cambiamento nella scuola e non dei meri esecutori di pratiche consolidate, occorre progettare e realizzare dei percorsi formativi che, oltre al sapere e al saper fare, considerino il saper essere e il saper sentire (Gaspari, 2015), affermando il carattere situato ed evolutivo della professionalità docente. Pertanto, in tale prospettiva, la costruzione di un adeguato bagaglio di competenze per tutti i docenti e, in particolare, per quelli specializzati per le attività di sostegno didattico, non si esaurirà nell'acquisizione di un insieme predefinito di conoscenze, tecniche e strategie, ma richiederà soprattutto una costante opera di riflessione critica sul personale agire professionale, ossia la "[...] capacità di ri-elaborare un sapere pratico che si incrementa nell'incontro con il sapere teorico, e viceversa, in un circuito virtuoso tra teoria e prassi, tra luoghi dell'elaborazione teorica e luoghi dell'elaborazione pratica" (Moliterni, 2015, p. 104).

La riflessività viene dunque a configurarsi quale *habitus* caratterizzante una concezione della professionalità docente autonoma ed emancipata, in grado di mettere in discussione le pratiche educative consolidate e irriflesse e di indagare criticamente le teorie implicite che orientano le scelte educative quotidiane. In tal senso, molti autori hanno focalizzato l'attenzione sulla necessità nella formazione iniziale degli insegnanti, in particolare di quelli specializzati per le attività di sostegno didattico, di sfidare le attitudini, le credenze e i valori dei futuri docenti, in quanto, come evidenziano Atkinson (2013) e Forlin et al. (2009), se le attitudini negative degli studenti-insegnanti non vengono affrontate durante la formazione esse possono continuare a ostacolare il progresso degli sforzi nel realizzare un'educazione inclusiva nelle scuole.

Diviene, dunque, essenziale pensare ad occasioni di riflessività che consentono di portare a consapevolezza e rendere trasparenti i dispositivi ermeneutici che guidano e orientano le scelte educative e didattiche (Mortari, 2003), elaborando un sapere pedagogico frutto di continua ricorsività pratica-teoria-pratica.

In tale direzione, all'interno dei percorsi universitari dedicati ai futuri docenti specializzati, il tirocinio (diretto e indiretto) rappresenta una feconda esperienza formativa, in quanto, se ben progettato, esso consente di fare esperienza diretta della complessità, delle disfunzionalità, delle urgenze e delle risorse che abitano il sistema-scuola, riconoscendo che le pratiche educative sono il risultato di scelte e decisioni operative scaturite da ipotesi riconducibili a diversi approcci pedagogici



(Montanari, 2015). Tuttavia, affinché il tirocinio costituisca un efficace contesto e strumento formativo, diviene essenziale che i futuri insegnanti non solo prendano parte attivamente alle pratiche di insegnamento-apprendimento nelle diverse realtà scolastiche ma che in esso si avviino dei momenti di riflessione individuale, collettiva e di confronto per imparare ad apprendere in maniera intelligente e critica dalla propria esperienza. Il potenziale formativo delle esperienze individuali, integrandosi con un percorso di rielaborazione in un contesto di gruppo, ne risulta amplificato, infatti, la condivisione di informazioni e vissuti, l'analisi condivisa di casi, la formulazione di ipotesi progettuali favoriscono la co-costruzione di un sapere percepito come significativo (Oggioni, 2019). Per sostenere e alimentare i vari momenti di rielaborazione e confronto dell'esperienza di tirocinio divengono essenziali le figure dei tutor scolastici e universitari che, in qualità di testimoni privilegiati, "sollecitano i tirocinanti ad individuare le problematiche esistenti, gli elementi facilitanti, i punti di forza e di debolezza caratterizzanti l'interpretazione della realtà scolastica, soprattutto, per migliorare la qualità della progettazione e l'efficacia della valutazione degli itinerari educativo-formativi in ottica inclusiva" (Montanari, 2015, p. 178).

Nei percorsi formativi iniziali il tirocinio diventa dunque un'occasione privilegiata "per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera in cui viene svolta e le modalità di apprendimento delle competenze diretta a raggiungere dimensioni profonde della cultura professionale (strutture, valori, pensieri, credenze)" (Nuzzaci, 2011, pp. 10-1).

4. Rileggere l'esperienza di tirocinio nella scuola dell'infanzia: una proposta formativa

Apprendere a decentrare lo sguardo per riconoscere la complessità del contingente ed equipaggiarsi per il non ancora noto (Zorzi, Camedda, & Santi, 2019) costituisce dunque una componente essenziale della professionalità dell'insegnante specializzato chiamato a comprendere sia la sua esperienza lavorativa, collocandola nel contesto sociale in cui avviene, sia ad usare la conoscenza acquisita per progettare la pratica successiva, al fine di garantire a tutti pari opportunità di partecipazione attiva nei contesti educativi, a partire dalla prima infanzia.

L'importanza di prestare attenzione alla qualità dei processi inclusivi, a partire dai servizi educativi per l'infanzia, viene sottolineata nei diversi documenti elaborati dall'Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2012, 2014, 2017), nei quali si afferma che "l'educazione iniziale di alta qualità inclusiva è considerata un'opportunità per i bambini con disabilità, con disturbi dell'apprendimento e con svantaggio socio-culturale" (Rosati, 2018, p. 85).

A tal proposito, adottando una prospettiva eco-sistemica allo sviluppo infantile (Brofenbrenner & Morris, 2006; Pianta et al., 2009; European Commission, 2014; Murray, 2015), dal 2015 al 2017 è stato condotto un progetto di ricerca, intitolato Inclusive Early Childhood Education finalizzato a identificare, analizzare e promuovere le principali caratteristiche di un'educazione inclusiva di qualità nei servizi educativi prescolari, coinvolgendo 64 esperti del settore afferenti ai diversi Paesi europei (Rosati, 2019). Oltre a delineare una serie di raccomandazioni rivolte ai decisori politici e agli operatori per collaborare allo scopo di assicurare dei servizi di qualità di cui possono beneficiare tutti i bambini, il gruppo di ricerca ha fornito



un ulteriore contributo per migliorare la qualità dell'educazione prescolare inclusiva elaborando uno strumento di autoriflessione, denominato Self-Reflection Tool (Agenzia Europea, 2017). Nello specifico, questo dispositivo consente di analizzare e monitorare il livello di inclusività dei contesti educativi prescolari, focalizzando l'attenzione sulle dimensioni fisiche, sociali e relazionali che li contraddistinguono. Per questo motivo si è deciso di proporlo, con alcune modifiche rispetto alla versione originale¹, quale strumento di riflessione e analisi dell'esperienza di tirocinio diretto, ai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia specializzati per il sostegno, frequentanti il corso di specializzazione realizzato nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, riprogettando gli incontri di tirocinio indiretto insieme al tutor universitario.

4.1 Il percorso formativo “sostenere la riflessività”

Nell'ambito della quarta edizione del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, presso l'Università di Modena e Reggio Emilia (anno accademico 2018/2019) si è deciso, insieme al tutor universitario di riferimento, di riprogettare gli incontri di tirocinio indiretto (10 incontri da 5 ore ciascuno) rivolti ai futuri docenti di scuola dell'infanzia.

Il gruppo era composto da 23 studenti, i quali hanno dichiarato come titolo di studio per il 65% (ossia 15 partecipanti) il Diploma magistrale, mentre il restante 35% (ossia 8 partecipanti) la Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Inoltre, il 57% (ossia 13) dei partecipanti al momento dell'iscrizione ha dichiarato di aver già svolto delle esperienze lavorative nella scuola dell'infanzia come insegnante di sostegno ad alunni con disabilità. Ha partecipato poi attivamente all'intero percorso, anche in fase di progettazione, il tutor universitario di riferimento per l'ordine scolastico specifico, ossia una docente specializzata per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità che da oltre 15 anni opera nelle realtà scolastiche collocate nel Comune di Reggio Emilia, la quale ha svolto tale ruolo anche nelle edizioni precedenti del corso.

In base alle criticità emerse nelle edizioni precedenti, prima dell'avvio del quarto ciclo del corso di specializzazione per il sostegno si è ravvisata la necessità di ripensare e riprogettare l'articolazione degli incontri di tirocinio indiretto, individuando nel dispositivo di autoriflessione (Self-Reflection Tool, Agenzia Europea, 2017) un analizzatore privilegiato per cogliere la complessità dei fattori che contraddistinguono l'esperienza educativa e influenzano la qualità dei processi inclusivi nella scuola dell'infanzia. L'intento principale di una tale riorganizzazione mirava a supportare la rielaborazione dell'esperienza di tirocinio da parte dei corsisti, favorendo delle continue connessioni con i contenuti e le metodologie apprese nei vari moduli formativi (insegnamenti e laboratori) e ad alimentare i processi di conoscenza circa le realtà educative presenti nel territorio.

Nello specifico, il percorso formativo ipotizzato intendeva:

1 Per motivi di spazio non si riporta il testo originale dello strumento di autoriflessione per la scuola dell'infanzia, ma questo può essere consultato al seguente indirizzo web: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool>



- sostenere la riflessività negli insegnanti in formazione, riconoscendo nello strumento un dispositivo utile per fare sintesi e analizzare i materiali osservativi e documentativi raccolti durante l’esperienza di tirocinio diretto a scuola;
- fornire uno strumento per aiutare i docenti in formazione a darsi tempo, a sostare nell’esperienza prima di racchiuderla in precoci interpretazioni;
- rintracciare nel territorio degli esempi di buone prassi inclusive e, in un secondo momento, segnalare anche le principali criticità.

Prima di procedere nell’illustrare l’articolazione complessiva del percorso formativo, il quale si è configurato come una prima indagine esplorativa, di cui si auspica una riproposizione più estesa e articolata in futuro, occorre focalizzare l’attenzione sullo strumento di autoriflessione proposto agli studenti e condiviso con il tutor universitario. Esso si compone di otto sezioni che prendono in esame i vari aspetti che contraddistinguono la fisionomia educativa della scuola dell’infanzia in relazione ai processi inclusivi in essa attivati. Nello specifico, le otto sezioni – ciascuna di esse è composta da un insieme di domande aperte – riguardano: “Atmosfera complessivamente accogliente”, “Contesto sociale inclusivo”, “Approccio centrato sul bambino”, “Ambiente fisico a misura di bambino”, “Materiali per tutti i bambini”, “Opportunità di comunicazione per tutti”, “Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi” e “Ambiente a misura di famiglia”. In particolare, per quanto concerne la proposta formativa qui descritta, dopo aver condiviso con il tutor universitario la struttura complessiva dello strumento, illustrando anche gli scopi e i contenuti del progetto di ricerca da cui ha tratto origine, si è condiviso, a fronte della scarsa familiarità da parte del gruppo dei partecipanti nei confronti degli strumenti osservativi e documentativi, di focalizzare l’attenzione esclusivamente su una dimensione (Contesto sociale inclusivo) e di supportare la riflessione, articolando delle domande più specifiche per i diversi aspetti presi in considerazione. In particolare, per la formulazione di tali interrogativi si è fatto riferimento ai descrittori di scale di valutazione e sistemi di osservazione già esistenti in letteratura (Bondioli, Ferrari, 2008; Bondioli & Nigito, 2008; Pianta et al., 2009; Soukakou, 2012). Inoltre, nel formulare tali domande integrative, si è cercato di potenziare ulteriormente la funzione formativa e generativa di questo strumento, in quanto oltre a consentire ai corsisti di raccogliere delle informazioni utili a riflettere sulla loro esperienza di tirocinio, esso li ha stimolati a porsi ulteriori domande circa le ragioni sottese alle varie scelte educative rilevate (Marcuccio & Zanelli, 2013).

A titolo esemplificativo, di seguito si riporta una sezione dell’area selezionata “Contesto sociale inclusivo” così come è stata modificata dall’introduzione di domande specifiche, denominate “indizi” (Marcuccio & Zanelli, 2013).



Domande	Indizi	Esempi dalla tua esperienza
In che modo l'interazione e il gioco fra pari vengono facilitati per tutti i bambini?	<ul style="list-style-type: none"> - Gli spazi sono organizzati in modo da sostenere il gioco fra pari e l'interazione tra i bambini? - Le figure educative si fanno mediatori dei rapporti tra bambini, proponendosi come "buoni modelli" per stimolarne le competenze sociali? - Ai bambini viene data ampia libertà di scelta rispetto ai contenuti, ai tempi e alle modalità di svolgimento dei vari momenti ludici? 	

Tab.1: Una sezione adattata della dimensione "Contesto sociale inclusivo" del self-reflection tool

In generale, lo strumento di autoriflessione è stato presentato e condiviso con tutti i partecipanti al percorso formativo, quale lente di osservazione attraverso cui riconoscere le peculiarità delle diverse realtà scolastiche, introducendo dunque nuove chiavi di lettura per prendere in esame gli aspetti processuali e strutturali che determinano la qualità dei contesti educativi prescolari inclusivi. Inoltre nella parte terminale del dispositivo di autoriflessione è stato richiesto a ciascun partecipante di individuare i punti di forza e le aree di criticità riscontrate nelle situazioni prese in esame e di formulare delle possibili ipotesi di miglioramento, prestando attenzione a non elaborare delle proposte utopistiche e a valorizzare le risorse e le potenzialità delle realtà incontrate.

Durante gli incontri iniziali con il tutor universitario, tenutisi nei mesi di ottobre e novembre 2019, oltre a condividere gli obiettivi generali della proposta formativa, si è deciso di focalizzare l'attenzione esclusivamente su un'unica dimensione dello strumento individuato, ossia quella relativa al "Contesto sociale inclusivo". Nello specifico, l'attenzione è ricaduta su questa sezione poiché dall'analisi di alcuni questionari somministrati dal tutor universitario durante i primi incontri del tirocinio indiretto, è emerso un livello di consapevolezza più elevato circa la rilevanza delle dimensioni relazionali e affettive sia per quanto concerne il profilo professionale dell'insegnante specializzato sia per la realizzazione di contesti educativi inclusivi di qualità. Al fine di individuare e cogliere i reali bisogni formativi del gruppo dei partecipanti, infatti, il tutor ha deciso di sottoporre loro un questionario volto a rilevare le percezioni di autoefficacia nei confronti delle diverse aree di competenza e conoscenza riconducibili all'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico, identificate dall'analisi della letteratura internazionale e nazionale (Calvani et al., 2017).

Una volta ultimata l'integrazione e la revisione della dimensione individuata, si è presentato lo strumento di autoriflessione e il più ampio percorso formativo ai futuri insegnanti specializzati di scuola dell'infanzia, durante un incontro tenutosi ad inizio dicembre 2019, i quali hanno manifestato interesse per questo dispositivo, cogliendone sin da subito le potenzialità formative. Dopo aver fornito tutte le informazioni utili per compilare lo strumento di autoriflessione, al fine di evitare risposte superficiali, si è condiviso di fissare la consegna dei questionari compilati individualmente entro la metà del mese di gennaio 2020, in modo tale da poter analizzare i



dati raccolti e fornire a tutto il gruppo dei partecipanti una prima restituzione entro la conclusione del corso di specializzazione (prevista per la metà del mese di febbraio 2020).

La possibilità di analizzare e rielaborare l'esperienza di tirocinio, filtrata dalle chiavi di lettura proposte dallo strumento, ha quindi consentito ai partecipanti di scandagliare la realtà educativa in cui erano immersi e di rileggere gli impliciti culturali che strutturavano e concorrevano a modellare le pratiche educative quotidiane.

4.2 Esiti

Sostenere e alimentare i processi riflessivi dei futuri insegnanti specializzati, ripensando l'articolazione dei percorsi di tirocinio (diretto e indiretto) e introducendo nuovi strumenti di autoriflessione e osservazione (Agenzia Europea, 2017), significa da un lato progettare delle occasioni per riconoscere e prendere in esame gli aspetti processuali e strutturali che determinano la qualità dei contesti educativi inclusivi e, dall'altro, sospendere l'azione e concedersi del tempo per rileggere criticamente l'esperienza condotta all'interno delle diverse scuole, al fine di agevolare la progettazione del sé professionale e per attivare situazioni di ricerca collaborativa tra pari, esperti e docenti, con il fine di raggiungere nuove conoscenze condivise (Crotti, 2017).

In particolare, per quanto concerne il percorso formativo qui delineato, una prima analisi delle principali tematiche emerse dai dati raccolti tramite i questionari compilati individualmente dagli studenti è stata dapprima condivisa con il tutor universitario e successivamente con l'intero gruppo dei partecipanti, durante l'ultimo incontro di restituzione.

In generale, al di là degli specifici contenuti riportati nelle varie risposte alle domande poste dallo strumento, emerge una forte eterogeneità tra le realtà educative esperite dai corsisti, per cui molti hanno riportato degli esempi di buone prassi mentre altri si sono soffermati sulle criticità, alcune delle quali sono state discusse anche a grande gruppo, avviando alcune simulazioni per approfondire i diversi possibili punti di vista in gioco nelle situazioni problematiche riportate (ad esempio, la scelta effettuata da un'equipe scolastica di escludere i bambini con disabilità dal partecipare alla visita a un teatro). Tale eterogeneità pone dunque in evidenza la necessità di instaurare e consolidare degli scambi sistematici e proficui tra le scuole che accolgono gli studenti e l'Università, al fine di garantire a tutti i futuri insegnanti la possibilità di sperimentare realtà educative di qualità, superando in tal modo una conoscenza superficiale basata esclusivamente sulle procedure burocratiche dell'accreditamento regionale e sulla stipula di convenzioni tra gli enti coinvolti.

Nello specifico, tra gli interrogativi che più hanno animato il confronto collegiale in sede di restituzione rientrano quelli volti a sondare il livello di partecipazione attiva garantita a tutti i bambini nei diversi momenti della giornata scolastica. A tal proposito, nel rispondere alla domanda "in che modo l'interazione e il gioco fra pari vengono facilitati per tutti i bambini?" e le relative domande più mirate, gli studenti hanno posto in evidenza quanto alcune soluzioni organizzative relative alla predisposizione del contesto educativo, in particolare la suddivisione funzionale e percettiva in zone definite degli spazi, siano in grado di sostenere il gioco e l'interazione tra i bambini, incentivandone indirettamente le autonomie personali e sociali. Inoltre, in alcuni casi, rileggendo tali scelte educative, i corsisti sono stati in grado



di ricondurle ad alcuni riferimenti teorici, questi ultimi incontrati nelle diverse attività formative del corso di specializzazione, innestando così una proficua ricorsività tra l'analisi delle pratiche quotidiane e i costrutti teorici sottostanti: "gli spazi sono ben organizzati: le insegnanti hanno individuato anche una zona "la tana dei bistecchi" (Novara, 2013), come luogo di risoluzione di contese e conflitti" (corsista 1, infanzia). Tuttavia, nel prendere in esame le strette interconnessioni che caratterizzano i diversi fattori contestuali in grado di influenzare la qualità dell'esperienza scolastica di tutti i bambini, alcuni studenti hanno sottolineato le possibili criticità che si possono generare nel momento in cui viene a mancare la piena condivisione e collaborazione tra gli adulti di riferimento. In particolare, una corsista ha rilevato la distanza che a volte si genera tra quanto appreso durante i vari corsi di formazione (iniziale e in servizio) e quanto realizzato nella pratica quotidiana se non si presta attenzione a favorire una piena comprensione da parte di tutti gli attori coinvolti dei valori e dei significati educativi sottesi a tali scelte, correndo quindi il rischio di generare delle dinamiche relazionali avverse che arrivano ad ostacolare la piena partecipazione dei bambini e a influire negativamente sulla qualità complessiva delle esperienze educative: "all'inizio dell'anno le maestre hanno concordato insieme l'organizzazione degli spazi (sulla base dei consigli avuti durante i corsi di aggiornamento e formazione) per poi modificarla senza un reciproco confronto, in assenza della maestra che difendeva l'idea della suddivisione in zone (e discutendo animatamente davanti ai bambini)" (corsista 2, infanzia).

Le interconnessioni tra le dimensioni relazionali e le soluzioni organizzative e metodologiche che contraddistinguono la fisionomia educativa della scuola dell'infanzia sono divenute oggetto di approfondimento in tutti i progetti di miglioramento elaborati dagli studenti a fronte delle aree di criticità rilevate nei vari contesti educativi presi in esame. In particolare, da una prima analisi delle ipotesi delineate emerge un elevato livello di consapevolezza circa l'importanza del prendere in esame una molteplicità di fattori interconnessi, in quanto per realizzare dei processi inclusivi di qualità si deve necessariamente ripensare e far evolvere il contesto generale per essere così in grado di soddisfare i bisogni di appartenenza, di partecipazione e di apprendimento di tutti i bambini. Oltre a dichiarare l'intento di realizzare dei contesti educativi contrassegnati da una pluralità di proposte formative volte a intercettare e a valorizzare le potenzialità e le risorse di tutti gli attori coinvolti nei processi di ricerca e apprendimento, nelle ipotesi di miglioramento elaborate emerge anche la consapevolezza che l'azione educativa di tutta l'equipe scolastica non si esaurisce nelle relazioni con i bambini e gli altri professionisti che abitano le scuole dell'infanzia (educatori, collaboratori, cuochi), ma coinvolge anche altre figure significative, quali le famiglie. Infatti, in molti dei progetti elaborati si è delineata un'idea di scuola inclusiva alla quale partecipano attivamente tutti gli attori coinvolti nei processi educativi e dove si presta un'attenzione particolare a coinvolgere le famiglie, non solo in alcuni momenti specifici dell'anno scolastico (colloqui iniziali, riunioni, feste), ma anche nella progettazione e nella realizzazione delle esperienze quotidiane, valorizzando le diverse competenze e risorse in un'ottica di arricchimento reciproco.

Infine, nella maggior parte dei progetti di miglioramento elaborati dagli studenti si sottolinea l'importanza di garantire delle occasioni formative sistematiche all'intera équipe educativa, riconoscendo in esse delle opportunità sia per approfondire le conoscenze in merito a determinate tematiche ritenute particolarmente significative per rispondere alle esigenze specifiche di alcuni bambini in particolare, sia



per condividere con tutti i professionisti coinvolti i significati sottesi a determinate scelte educative, partecipando attivamente a dei momenti di confronto e di discussione.

Da una prima analisi delle ipotesi di miglioramento e dalle riflessioni critiche fornite in risposta alle domande poste dallo strumento sembra emergere un'idea di insegnante specializzato caratterizzato da un'identità professionale poliedrica, in quanto chiamato a svolgere compiti complessi, in molti casi non adeguatamente riconosciuti e valorizzati, divenendo mediatore attivo in grado di raccordare sinergicamente diverse professionalità e offrendosi come garante della qualità della vita di tutti gli alunni (Gaspari, 2015).

Inoltre, in sede di restituzione, oltre a discutere delle riflessioni riportate dagli studenti, ci si è soffermati sugli elementi positivi e sulle criticità emerse nell'utilizzo dello strumento di autoriflessione proposto. Nello specifico, molti hanno sottolineato la scarsa familiarità con dispositivi di tale tipologia e dunque a volte la difficoltà di rispondere alle varie domande rimanendo aderenti alle esperienze analizzate, senza divergere in interpretazioni fuorvianti, ma allo stesso tempo restituendo la complessità dei vissuti sperimentati in tali occasioni. Inoltre, hanno rilevato come criticità principale l'impossibilità di realizzare concretamente gli interventi di miglioramento ipotizzati, correndo il rischio di rimanere su un piano utopistico distante dalla realtà. Tuttavia, tutti i partecipanti hanno concordato nel ritenere lo strumento di autoriflessione adottato una griglia utile per fare sintesi dei materiali osservativi e documentativi raccolti durante l'esperienza di tirocinio e, considerando i processi inclusivi quali analizzatori privilegiati, hanno riconosciuto che esso consente di adottare una prospettiva globale ed ampia sul contesto educativo preso in esame, permettendo di cogliere le interconnessioni tra i diversi fattori in gioco.

Infine, occorre sottolineare che in tutto il percorso formativo intrapreso un ruolo chiave è stato svolto dal tutor universitario, il quale si è posto come facilitatore per aiutare i soggetti in formazione a riconoscere le loro potenzialità, la loro intrinseca capacità di apprendere, per sostenerli e dare un senso alla loro esperienza formativa e nel raggiungimento dello scopo che si sono prefissati (Nigris, 2004).

5. Conclusioni

Per garantire a tutti i bambini pari opportunità di partecipare attivamente alla vita scolastica e alla più ampia società civile occorre dunque

investire in una formazione epistemologicamente fondata e pedagogicamente robusta, quanto diffusa nell'intero corpo docente, che miri alla maturazione di *formae mentis* capaci di guardare alla realtà come ad un ambiente in perenne rinnovamento, non restringibile in categorie assolute, e dunque di professionisti capaci di comprendere le specificità degli alunni e dei contesti al fine di promuoverne il cambiamento evolutivo, [...]. Ancora, è necessaria una formazione orientata a sviluppare *habitus* professionali che, nell'interazione dialogica con alunni, colleghi, famiglie e altri attori del territorio, concorrono a declinare le conoscenze acquisite e le competenze maturate secondo un costante riferimento a principi e valori pedagogico-didattici ed etico-deontologici (de Anna, Gaspari, & Mura, 2015, p. 10).



In quest'ottica, a partire da quanto emerso dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti nel rileggere criticamente le loro esperienze di tirocinio diretto e dal confronto collegiale realizzato insieme al tutor universitario, tale proposta formativa potrebbe ulteriormente evolvere ripensando l'articolazione complessiva del tirocinio (diretto e indiretto) del corso di specializzazione, coinvolgendo maggiormente le èquipe educative coinvolte, a partire dal tutor scolastico, e prevedendo la possibilità di elaborare delle ipotesi progettuali da realizzare, a partire dagli interventi di miglioramento ipotizzati dagli studenti dopo un periodo di osservazione, documentazione e riflessione condivisa.

Inoltre, potrebbe essere interessante avviare dei percorsi di ricerca-formazione comuni tra le diverse professionalità coinvolte (insegnanti ed educatori) nel garantire la qualità dei processi educativi nei servizi prescolari 0/6, al fine di promuovere l'assunzione di responsabilità condivise a livello scolastico e comunitario. Tali iniziative potrebbero alimentare e sostenere dei processi osmotici e sinergici tra le istituzioni coinvolte nei percorsi di formazione iniziale dei futuri insegnanti specializzati per il sostegno didattico (Università e scuole accoglienti), valorizzando e condividendo esempi di buone prassi e rilevando i principali bisogni formativi al fine di realizzare delle proposte formative situate e significative.

Infine, consapevoli che per promuovere un'educazione inclusiva, intesa come processo di evoluzione creativa (Santi, 2015), in quanto alimentata dalla ricerca infaticabile a ristabilire il miglior equilibrio possibile tra senso della realtà e senso della possibilità (Pavone, 2010), occorre sostenere e alimentare la capacità di progettazione consapevole e di riflessione critica all'interno delle istituzioni educative, anche proponendo alle èquipe scolastiche l'utilizzo sistematico di strumenti di autoriflessione, come quello qui proposto, si possono ipotizzare delle possibili integrazioni con i dispositivi di autovalutazione già presenti, come ad esempio il RAV.

Infatti, "la scuola ha bisogno di insegnanti competenti, ma al tempo stesso consapevoli che la competenza non è un dato acquisito una volta per tutte, ma che si costruisce e si accumula a poco a poco, sollecitata e sostenuta dalla curiosità, dalla capacità di ascolto, di riflessione e di confronto critico" (Rubizzi, 1995, p.18).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Sfide ed Opportunità*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education Publishing.
- Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2014). (V. Donnelly, M. Kyriazopoulou, eds). *Organization of provision to support inclusive education - Summary Report*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education Publishing.
- Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2017). (E. Björck-Akesson et alii eds.), *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-ReflectionTool*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education Publishing.
- Albanese, O. (ed.)(2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.



- Atkinson, D. (2013). Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 30, 3, 379-394.
- Berardi, F. (2016). *L'anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia*. Roma: DeriveApprodi.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (eds.) (2008). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bondioli, A., & Nigito, G. (ed.) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*, Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Brofenbrenner U., & Morris P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.). *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*, 1. New York: Wiley.
- Calvani A. et alii (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 1, 17, 18-48.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 2, 141- 149.
- Canevaro, A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione (monografia). *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, 104-159.
- Canevaro, A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 97-108.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16, 207-234.
- Commissione Europea (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report on the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. In https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (ultima consultazione: 13.09.2020).
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, 11-19.
- Crotti, M. (2017). Anche gli insegnanti imparano dalle differenze. *Rivista Formazione, lavoro, Persona*, 7, 20, 120-130.
- D'Alessio, S. (2005). *La proposta inclusiva in Italia: un'esperienza atipica o un modello riproducibile? Primi esiti di una ricerca sull'integrazione scolastica in Italia e più in particolare nell'area riminese*. Atti del seminario internazionale "L'educazione inclusiva nel Regno Unito: politiche, prassi e contraddizioni", Rimini, 8 giugno 2005.
- d'Alonzo, L. (2009). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Dainese, R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (eds.) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- Forlin et alii (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 2, 195-209.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589-598.



- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 2, 35-53.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 1991).
- Marcuccio, M., & Zanelli, P. (eds.) (2013). *Sguardi sul nido... Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)*. Parma: Junior – Spaggiari.
- Maselli, M., & Zanelli, P. (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Massa, R. (ed.) (1997). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco-Angeli.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella: Vannini.
- Moliterni, P. (2015). Progettazione e valutazione: riflessioni e proposte. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 104-123). Milano: Franco Angeli.
- Montanari, M. (2015). Il tirocinio come esperienza inclusiva. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 174-186). Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013) (ed.). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Mondadori.
- Mura A., & Zurru A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 2, 150-160.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E. (ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Novara, D. (2013). *Litigare fa bene. Insegnare ai propri figli a gestire i conflitti per crescerli più sicuri e felici*. Milano: RCS libri.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività, insegnamento. *Studium Educationis*, 3, 9-28.
- OECD (2005). *Students with disabilities, difficulties and disadvantages: policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.
- Pavone, M. (2004). L'insegnante di sostegno in prospettiva europea (monografia). *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 3, 200-273.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Paterlini, M. (2019). *La riflessività in una prospettiva materialista*. Bergamo: Zeroseiup.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Bridget, K.H. (2009). *Classroom Assessment Scoring System. CLASS – pre-k*. Baltimore, Maryland: Brookes publishing.
- Pinelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 2, 183-194.
- Oggoni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci Faber.
- Rosati, N. (2018). Pedagogia inclusiva della prima infanzia: il contributo di uno studio europeo. *Pedagogia Oggi*, XVI, 2, 85-102.
- Rosati, N. (2019). Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII, 2, 400-415.



- Santi, M. (2015). "Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico". *Studium Educationis*, 2, pp. 103-113.
- SIPEd (2005), "Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno", *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, 2, pp. 181-186.
- Soukakov, E.P. (2012). *Inclusive Classroom Profile. ICP*. Baltimone, Maryland: Brookes publishing.
- Unesco (1994). Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. *The Unesco Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.
- Zambelli, F. (2006). *Ricerca-azione in ambito educativo: tra proposizioni, narrazioni, analogie e ossimori. Spunti di riflessione da voci di dizionari, enciclopedie, banche dati*. Milano: FrancoAngeli.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII, 1, 91-100.

Normativa nazionale di riferimento

- Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e della legge 13 luglio 2015, n.107, GU n.112 del 16-5-2017, Suppl. Ordinario n.23.
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n.96, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n.66 recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e della legge 13 luglio 2015, n.107, GU n.112 del 16-5-2017".