



## Elena Malaguti

Full Professor of Ecological Approach on Inclusive Education and Social Inclusion and Didactics and Special Pedagogy | Department of Education Studies | Alma Mater Studiorum Bologna University (Italy) | elena.malaguti@unibo.it

## Teresa Di Camillo

Pedagogist | Bologna Municipality

## Roberto Maffeo,

Pedagogist | Bologna Municipality

## Lara Gramantieri

Pedagogist, social cooperation | Imola District

## Chiara Bonati

Pedagogist and preservice teacher | Ferrara Municipality

# Quando l'educazione inclusiva diviene realtà? Index per l'inclusione 0-6 e contesti educativi per la primissima e prima infanzia. Ricerca-formazione secondo un approccio ecologico e nell'Area Metropolitana del Comune di Bologna

## When does Inclusive Education become reality? Index for Inclusion 0-6 and early childhood educational contexts. An ecological exploratory study, through participatory action-research, in the Metropolitan City of Bologna Municipality services

Call

The educational research work presented here, illustrates the path of collaboration and the network initiated among the services, agencies and territories of the Metropolitan City of Bologna Municipality, to monitor the quality of educational inclusion processes in services. This paper also describes some of the results of the first year of the research training course, carried out from December 2022 to July 2023, aimed at educators, teachers, school collaborators and pedagogical coordinators. The work, conducted using a mixed-methods methodology, aimed to investigate the resources, needs and critical issues related to educational inclusion processes present in the services involved. The "Index for Inclusion" tool was used, adapting it to 0-6 contexts, and 32 focus groups were conducted within educational services to capture the reality from a phenomenological point of view as well.

**Keywords:** Index for Inclusion | inclusive early childhood education | disability

Il lavoro di ricerca educativa qui presentato, illustra il percorso di collaborazione e la rete avviata tra i servizi, enti e territori della Città Metropolitana di Bologna, per monitorare la qualità dei processi di inclusione educativa nei servizi. L'articolo descrive anche alcuni dei risultati del primo anno del percorso di formazione alla ricerca, realizzato da dicembre 2022 a luglio 2023, rivolto a educatori, insegnanti, collaboratori scolastici e coordinatori pedagogici. Il lavoro, condotto con una metodologia mista, ha voluto indagare le risorse, i bisogni e le criticità relative ai processi di inclusione scolastica presenti nei servizi coinvolti. Il lavoro, condotto con una metodologia mista, ha voluto indagare le risorse, i bisogni e le criticità relative ai processi di inclusione scolastica presenti nei servizi coinvolti. È stato utilizzato lo strumento "Index for Inclusion", adattandolo ai contesti 0-6, e sono stati condotti 32 focus group all'interno dei servizi educativi per cogliere la realtà anche da un punto di vista fenomenologico.

**Parole chiave:** Indice per l'inclusione | educazione inclusiva della prima infanzia | disabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Malaguti, E. et al. (2024). When does Inclusive Education become reality? Index for Inclusion 0-6 and early childhood educational contexts. An ecological exploratory study, through participatory action - research, in the Metropolitan City of Bologna Municipality services. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 313-326. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-30>

**Corresponding Author:** Elena Malaguti | elena.malaguti@unibo.it

**Received:** 05/04/2024 | **Accepted:** 08/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-30**

**Credit author statement:** Il presente articolo è stato elaborato e discusso dagli autori in modo congiunto e condiviso. La stesura è a cura di Elena Malaguti. Chiara Bonati è stata contrattista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione nell'A.A 2022-2023 e ha pienamente collaborato alla ricerca e alla stesura dei risultati.



Le fragilità possono interpellare ciascuno di noi.  
L'interpellanza è il contrario dell'esibizione, che ha una finalità autopromozionale.  
Prendiamo ad esempio un neonato: non si esibisce, esiste e come tale è una struttura che interpella,  
per quanto questa espressione possa sembrare poco appropriata.  
Un'interpellanza interrompe l'ordinario e richiede una risposta.  
Le fragilità ci interpellano, interrompendo le abitudini.  
Canevaro, 2015, p. 26

## 1. Contesti di apprendimento e culture dell'infanzia

La cultura dell'infanzia e la conseguente architettura progettuale dei servizi educativi, da oltre 50 anni, sottendono una visione globale, ecologica, naturale del bambino e della famiglia (Cocever, 1976; Sannipoli, 2015; Campioni & Marchesi, 2018, 2019; Pironi, 2019; Canevaro, 2015; Lazzari, 2016; Malaguti, 2017, 2021, 2023; Balduzzi & Lazzari, 2021; D'Ascenzo, 2018, 2022; Amatori, Maggiolini & Macchia, 2022; Schenetti, 2022; 2023; Lazzari & Balduzzi, 2023; Malaguzzi, 2024,) ponendo particolare attenzione al progetto pedagogico e all'accessibilità dei contesti secondo l'attuale prospettiva della progettazione universale per l'apprendimento (UDL) (Prosper, 2017; Ghedin, 2017; Savia, 2018; Cottini, 2019; Malaguti et., 2023; Striano, 2023). L'ambiente, come sosteneva Malaguzzi (2024), è da considerarsi come il *terzo educatore* considerando la qualità degli spazi al pari dei processi di apprendimento. I contesti non sono mai neutri. Essi sono da considerarsi quali mediatori di relazioni e devono essere progettati per garantire a tutti i bambini e agli educatori di sentirsi a loro agio e poter sviluppare il piacere di sperimentare insieme. L'attenzione al contesto è anche uno elemento fondamentale che ha guidato i processi di integrazione. – “Quando un bambino va a scuola, scrive Canevaro nel 1976, è come se fosse portato nel bosco, lontano da casa. Ci sono bambini che si riempiono le tasche di sassolini bianchi, e li buttano per terra, in modo da saper ritrovare la strada di casa anche di notte, alla luce della luna. Ma ci sono bambini che non riescono a fare provvista di sassolini, e lasciano delle briciole di pane secco, come traccia per tornare a casa. E' una traccia molto fragile e bastano le formiche a cancellarla. I bambini si perdono nel bosco e non sanno più tornare a casa. In altri termini, alcuni bambini hanno imparato tanto nel bosco-scuola ma lo dimenticano perché non riescono a collegarlo alla traccia e alla memoria della strada di casa: il bosco diventa un posto pauroso in cui si è sempre estranei e sempre respinti. E' una scuola sbagliata, insomma, quella che non tiene conto della traccia del passato del bambino, della sua casa che è la sua realtà culturale, incisa nel suo corpo e in tutta la sua persona, quella che pretende sia valida soltanto la 'cultura' del leggere e dello scrivere” (Canevaro, 1976, p. 18). La metafora del bosco aiuta a comprendere l'importanza della costruzione di contesti capaci di collegare elementi familiari con altri che lo sono meno se non sono organizzati pensando, anche, alle differenze e alle peculiarità presenti. Tale attenzione è stata praticata, nel corso della storia dei processi di integrazione e della didattica speciale, attraverso l'introduzione del costruito di “sfondo integratore” (Zanelli, 1986; Zanelli, Marcuccio & Maselli, 2017). Esso possiede un ampio potere relazionale poiché può favorire il raccordo fra abilità personali, linguaggi, spazi, favorendo una configurazione contestuale ampia al cui interno sono contemplate molteplici differenze. In campo educativo diventa quindi fondamentale strutturare contesti e favorire opportunità di apprendimento che stimolino l'interesse, la curiosità e la partecipazione in ambienti eterogenei, rispettando lo sviluppo peculiare di ciascuno all'interno di uno sfondo, capace, dunque, di integrare le differenze. La cornice dell'inclusione comporta l'assunzione di una prospettiva ampia ed ecosistemica che intreccia una *dinamica interazionista* fra gli individui e i contesti di appartenenza (Canevaro & Malaguti, 2014). Il binomio *integrazione/inclusione* richiama al *rappporto fra istituito ed istituente*, teorizzato dalla pedagogia istituzionale<sup>1</sup>. È di fonda-

1 Pedagogia Istituzionale: orientamento pedagogico, che si è prefisso di modificare, in termini migliorativi, la concreta organizzazione della didattica, sviluppatosi in Francia nei decenni Sessanta e Settanta, nell'alveo della prassi delle classi attive e della cooperazione educativa ispirata a Célestin Freinet. Per ulteriori approfondimenti (Canevaro & Berlini, 1996).



mentale importanza, porre molta attenzione all'organizzazione degli elementi dell'ambiente (soprattutto spazi, materiali, tempi, rituali) e all'utilizzo di mediatori o organizzatori delle proposte educative (Canevaro, & Berlini, 1996; Canevaro, Lippi & Zanelli, 1988). Tale prospettiva, oggi, si può connettere anche con l'approccio proposto da Booth e Ainscow (2002), secondo cui i contesti sociali e scolastici inclusivi si realizzano attraverso un lavoro contemporaneo e parallelo su tre dimensioni, quella culturale, quella delle politiche educative e quella delle pratiche. Tale direzione viene concretizzata nello strumento, da loro elaborato per il *Centre for Studies on Inclusive Education*, denominato "Index for Inclusion" noto in ambito accademico poco utilizzato nei contesti educativi e scolastici, che ha l'obiettivo di individuare e raccogliere degli indicatori che possano aiutare le scuole a monitorare i propri punti di forza e di debolezza rispetto alla capacità di essere inclusive, e facilitare in questo modo un processo di crescita e miglioramento (Booth, Ainscow 2008). In riferimento alla progettazione degli ambienti, ineludibile è il richiamo alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) che individua nell'accessibilità uno dei pilastri fondamentali. Tale logica è sostenuta da una vision articolata e complessa, che esulando da prospettive divisive (luoghi speciali, classi speciali, ecc.) o assimilatorie (di una parte rispetto ad un'altra) consente ad ogni individuo di trovare spazio e cittadinanza all'interno del contesto sociale ed accessibilità in un mondo a misura di ciascuno (Di Barbora & Fedeli, 2023). La prospettiva dell'inclusione educativa coinvolge tutti gli attori dei servizi educativi (pedagogisti, educatori, bambini, famiglie) e del territorio (comune, aziende sanitarie locali, terzo settore), in un'ottica di condivisione di responsabilità del processo inclusivo (Canevaro, 2013) e dell'intera organizzazione dei servizi educativi per la prima infanzia dove pedagogisti, educatrici ed insegnanti, ancora oggi, sono chiamati a progettare contesti in grado di favorire la partecipazione, il benessere e l'apprendimento di ciascuno/a. Essi sono, dunque, chiamati, oggi più che mai, a cercare sinergie con i territori attraverso azioni di progettazione comune anche con le università, per poter produrre esiti in linea con la prospettiva europea, facendo tesoro della radice storica da cui provengono e alla quale appartengono, indentificando sinergie e connessioni che permettano di produrre innovazione in campo educativo.

## 2. Il contesto della ricerca-formazione: Index for Inclusion come strumento riflessivo

Questo lavoro di ricerca-formazione è strettamente interconnesso alle persone ed ai contesti. In particolare ci si riferisce a coloro che fanno parte del gruppo "Imperfette Condizioni"<sup>2</sup> dedicato ai temi dell'inclusione e dei suoi processi generativi. Esso, sin dalla sua nascita, nel 2018, si costituisce coinvolgendo docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, per riflettere su di un tema, avvertito come urgente, che riguarda la sostenibilità dei processi di inclusione nei servizi educativi e scolastici 0-6 anni in particolare in riferimento ai bambini con disabilità, sviluppo atipico e /o condizioni a rischio di estrema povertà e marginalità e ai loro genitori o adulti di riferimento. Il Comune di Bologna ha istituito Accordi Quadro pluriennali con l'Università di Bologna, all'interno dei quali vengono definiti obiettivi e finalità condivise per lo sviluppo delle politiche educative e per la qualificazione e l'innovazione dei servizi. All'interno di questo sistema di strumenti di collaborazione istituzionale, possono essere sviluppati specifici protocolli attuativi per la realizzazione di progetti. In questo contesto, è stato quindi attivato uno specifico "Accordo con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione" per la realizzazione di una ricerca nei nidi e nelle scuole dell'infanzia dell'Area Metropolitana, sulla capacità inclusiva degli ambienti

2 Il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Bologna è un organismo nato dalla legge regionale 1/2000 e tra le sue finalità, tiene in dialogo e promuove la collaborazione tra i coordinatori e coordinatrici pedagogiche che lavorano nei Servizi all'Infanzia del territorio della Città Metropolitana di Bologna. Il CPT è formato oggi da oltre 200 professionisti e si è dotato di una modalità organizzativa che li vede divisi in gruppi di lavoro pedagogico per ambito tematico. Ogni gruppo approfondisce e coniuga le ricerche teoriche alle pratiche quotidiane esercitate da educatrici ed insegnanti. Il gruppo denominato Imperfette Condizioni è un gruppo di lavoro costituitosi all'interno del CPT di Bologna ed è coordinato da Roberto Maffeo.



di apprendimento dei servizi 0/6 anni. Ancora prima della pandemia dovuta al Covid 19, che ha cambiato in modo decisivo gli equilibri precedenti (Malaguti, 2020; Bembich, 2020), il Comune registrava un aumento dell'impegno delle politiche del territorio e dei Servizi all'infanzia, per affrontare in maniera sistematica il tema dell'inclusione di bambini e bambine che presentano certificate condizioni di fragilità. Centrale per il Gruppo di lavoro è stata la constatazione che, nei servizi educativi, un approccio che prevede la delega ad un intervento di sostegno individuale si dimostra non sempre efficace nel raggiungere gli obiettivi propri di una effettiva inclusione nel contesto di bambini e bambine. A questo si aggiungeva non solo la constatazione dell'aumento di diagnosi sin dalla primissima infanzia ma segnalazioni di bambini che esprimevano disagio e che ponevano il personale educativo in sovraccarico e difficoltà. A tal fine, la riflessione si è spostata sulla necessità di ragionare su differenti metodologie che prevedono da una parte una ponderata e più efficace distribuzione delle risorse, dall'altra l'individuazione e la valorizzazione delle risorse presenti nel contesto. In altre parole, era urgente definire i processi di costruzione, in ottica inclusiva, dell'ambiente di apprendimento entro il quale si svolge la quotidianità dell'esperienza sociale di bambini e bambine. Infine, l'ufficializzazione dei nuovi Piani Educativi Individualizzati che, basandosi su un approccio bio-psico-sociale, pongono infatti maggiore attenzione alle potenzialità del contesto di vita della bambina e del bambino, hanno offerto al gruppo di lavoro l'opportunità di riflettere in modo diverso sul modello, ponendo lo sguardo anche sul contesto educativo e scolastico dei servizi. La prospettiva sottesa all'Index for Inclusion è ampiamente nota e condivisa dalla comunità scientifica nazionale ed internazionale (Booth, 2006; Ianes, 2013; Cottini, 2017; Bocci, 2021, 2016; Malaguti, 2022; Sannipoli, 2022) e anche da molti servizi educativi ma lo strumento, a livello regionale e nazionale, è ancora poco assunto e utilizzato. Volendo, dunque, corrispondere alle richieste dei servizi educativi da cui emergeva, fortemente, la necessità di sperimentare uno strumento specifico che permettesse al coordinamento pedagogico e all'equipe educativa di poter monitorare la qualità dei contesti, ponendo attenzione ai bambini con disabilità o condizioni di vulnerabilità, si è deciso di sperimentare lo strumento "Index for Inclusion". Questa ricerca, impostata con una durata pluriennale, nel primo anno, ha inteso integrare la versione inglese dell'Index for Inclusion utilizzando uno strumento già validato ed elaborare un glossario da affiancare allo strumento ad uso del personale docente ed educativo. Inoltre, di monitorare gli aspetti dell'ambiente di apprendimento su cui intervenire (spazi, materiali, tempi delle attività, modalità di interazione, gruppi di bambini/e), al fine di rendere i contesti accessibili per tutti e per ciascuno, compresi per i bambini e le bambine con disabilità.

Tale prospettiva si integra con il "Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care", redatto dal gruppo di lavoro internazionale sull'educazione e la cura della prima infanzia sotto la guida della commissione europea che delinea, invece, i cinque pilastri della qualità dei servizi educativi per bambini da zero a sei anni (ECEC, 2014, <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/25c63f11-c2cb-4c4c-a3cb-85d9b1eab93b>). Sullo strumento "Index for Inclusion" vi sono diverse riflessioni (Demo, 2013; Bocci, 2016; Dovigo, 2008, 2017; Zanon, Pascoletti & Zinan 2019;) e ricerche nazionali (Zollo, 2019 & Brugger-Paggi et al., 2017; Damiani & Demo, 2016; Demo, 2017, 2013; Cottini, Fedeli & Morganti et al., 2016; Macchia, 2021). Vi sono anche ricerche internazionali (Luddeckess, 2021; Educaid, 2020; Pacetti, Soriani et al., 2020; Zabeli & Gjelaj, 2020; Alborno & Gaad, 2014). Tutte hanno individuato nell'Index un punto di riferimento in ambito internazionale per lo sviluppo di una progettazione inclusiva nelle scuole. Nelle sue dimensioni fondanti esso è, infatti, in grado di fornire possibilità di autovalutazione, automonitoraggio ed automiglioramento per le scuole di ogni ordine e grado. A partire dai primi anni 2000 l'Index è stato tradotto in oltre 30 lingue e si è diffuso ben oltre i confini britannici. Ne è stata poi sviluppata una versione specifica per i nidi e le scuole dell'Infanzia (Booth, Ainscow & Kingstone, 2006). Nel 2011 Tony Booth ha lavorato alla terza edizione, che rispecchia i cambiamenti e gli sviluppi generati da 10 anni di confronti avuti con colleghi di tutto il mondo. Per quello che riguarda l'Italia, la traduzione dell'Index for Inclusion dell'edizione del 2002 è stata pubblicata nel 2008 da Erickson, con il titolo: *L'Index per l'Inclusione*. L'edizione del 2011 è stata invece pubblicata in italiano da Carrocci, nel 2014, con il titolo: *Nuovo Index per l'Inclusione*. Non ci sono traduzioni della versione inglese per nidi e scuole dell'Infanzia con il glossario che è stato costruito in occasione di questa ricerca. E' pubblicato



uno studio con l'Index for Inclusion per lo 0-6 svolto in provincia di Bolzano e tradotto in italiano adattato germanico/tedesco (Macchia, 2021).

### 3. La ricerca formazione

#### Finalità e obiettivi

Gli obiettivi del primo anno della ricerca sono stati, in primo luogo, quello di comprendere se lo strumento "Index for Inclusion" fosse realmente utile e fruibile dagli operatori e quello di rilevare gli elementi di contesto che possono facilitare o ostacolare i processi di partecipazione desunti dall'Index. A tal fine sono state individuate le criticità e le risorse emerse dai contesti educativi in riferimento agli indicatori di analisi enucleati (lo strumento, la governance, il benessere dei bambini anche id quelli con disabilità, la relazione con le famiglie, il benessere degli insegnanti, le proposte educative e le metodologie agite anche in riferimento all'organizzazione del contesto, le relazioni con i territori), ponendo particolare attenzione al sistema socio-educativo dei territori di riferimento. Un terzo obiettivo è stato, infine, quello di rilevare in che misura l'intreccio tra le dimensioni delle culture, delle politiche e delle pratiche, potesse influire sulla qualità dei processi di partecipazione. La finalità principale, sottesa alla costruzione dello strumento, è stata quella di portare a consapevolezza degli attori del processo educativo le dimensioni dell'inclusione presenti nel loro contesto e svolgere, in maniera intersoggettiva e in gruppo, un monitoraggio della presenza/assenza di queste, dell'utilizzo che ne viene fatto, di quali azioni positive potrebbero essere messe in atto per migliorare la qualità dell'inclusione del contesto preso in esame.

#### Metodologia

L'indagine esplorativa, del primo anno, è stata condotta secondo un approccio socio-ecologico di tipo fenomenologico, metacognitivo-critico riflessivo (Malaguti, 2020). Essa ha utilizzato una metodologia mix-methods (Cottini, Morganti, 2015; Trincherò & Robasto, 2019; Cottini, 2020).

L'esigenza principale dello studio era quella di analizzare in profondità i contesti attraverso l'utilizzo delle dimensioni dell'Index for Inclusion avviando una raccolta di informazioni di tipo quantitativo e qualitativo. Per tali ragioni si è scelto di utilizzare un disegno complementare con fasi parallele. La prima ha previsto, in primo luogo, la costituzione del gruppo di lavoro composto da alcuni pedagogisti dei servizi educativi e dai ricercatori dell'università. In secondo luogo, lo strumento "Index for Inclusion" è stato, innanzitutto, tradotto in lingua italiana e approfondito. Di esso è stata mantenuta la divisione nelle 3 dimensioni e nelle relative due sezioni: *Dimensione A: Creare culture inclusive* (Sezione A.1 *costruire comunità*; Sezione A.2 *affermare valori inclusivi*); *Dimensione B: Produrre politiche inclusive* (Sezione B.1 *sviluppare la scuola per tutti*; Sezione B.2 *organizzare il sostegno alla diversità*); *Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive* (Sezione C.1 *coordinare l'apprendimento*; Sezione C.2 *mobilizzare risorse*). Gli indicatori che circoscrivono le aree d'indagine sono stati conservati anch'essi nella loro interezza. Le domande esplicative dei singoli indicatori, però, sono state selezionate, e o in parte leggermente modificate scegliendo, dunque, solo quelle più esplicative inerenti al contesto italiano, in riferimento ai servizi educativi per la primissima e prima infanzia. Quest'ultime si presentano sotto forma di "item" sui quali poter esprimere un'opinione variabile tra "molto", "abbastanza", "poco", "per nulla". Vi è infine l'opzione "altro" che può essere riempita liberamente da chi compila. Lo strumento è diviso nei tre ambiti sopra indicati (culture, politiche e pratiche inclusive) e si compone di una checklist di descrittori che vanno ad individuare aspetti concretamente rilevabili, verificabili ed osservabili nei nidi e nelle scuole dell'infanzia che per altro, corrisponde anche ai cinque pilastri di qualità evidenziati dal *quality framework*: la disponibilità di servizi di un territorio (presenza ad accessibilità), la presenza di un progetto pedagogico e della sua valutazione, le condizioni di lavoro e la formazione del personale, i sistemi di governance. Oltre a questi, si rilevano aspetti più tecnici legati alle metodologie didattiche, al coinvolgimento di tutti i bambini nel gioco e nei processi di apprendimento, alla presenza di una pluralità di codici sia per rappresentare ai bambini i contenuti della conoscenza che per consentire ai bambini di esprimere i significati di cui sono portatori e par-



tecipare pienamente alla vita della comunità di cui fanno parte. Una volta predisposto lo strumento il gruppo ha deciso di creare un glossario, da utilizzare contestualmente all'utilizzo dello strumento, per permettere al personale educativo di condividere linguaggi ed uno sguardo comune. Infine, tra novembre e gennaio 2022, è stato avviato un percorso di formazione (4 incontri, di due ore ciascuno) aperto e gratuito a tutto il personale educativo della Città Metropolitana di Bologna con l'obiettivo di condividere il percorso, presentare lo strumento con il glossario e costituire il gruppo dei servizi che avrebbe inteso partecipare alla ricerca - formazione. A gennaio del 2022 dopo aver rispettato i criteri per la privacy, è stato predisposto un data base per la raccolta di alcune informazioni di tipo quantitativo e lo strumento "Index for Inclusion" è stato reso disponibile, al campione che ha aderito alla ricerca, tramite google moduli. L'analisi dei dati emersi dalla compilazione dello strumento è stata effettuata anche utilizzando la scheda di sintesi prevista dallo strumento (Booth & Ainscow 2014).

La seconda fase della ricerca ha previsto un approccio di tipo qualitativo tramite la conduzione di 30 focus group, 10 osservazioni su campo dei ricercatori e 5 incontri con il gruppo di lavoro al fine di monitorare l'andamento del percorso. Il primo anno dell'indagine si è conclusa nel novembre del 2023 con l'organizzazione di un seminario internazionale che ha coinvolto i servizi del Comune di Bologna e l'Università.

Una parte del personale che ha compilato l'index non ha partecipato anche alla formazione prevista nella prima fase della ricerca, perché ha deciso di aderire solo successivamente. Nonostante sia stato deciso di far partecipare anche i servizi che non hanno aderito alla formazione, è utile precisare che tale modifica, ha evidenziato un limite nel disegno di ricerca che si è cercato di considerare durante l'analisi dei primi risultati verificando se la fruibilità dello strumento cambiasse a seconda di coloro che avevano o meno partecipato alla formazione. Tenendo conto della variazione effettuata durante la costruzione del percorso si è deciso che alla compilazione dello strumento "Index for Inclusion" (adattato ai contesti 0-6 unitamente al glossario, svolto in forma anonima e individuale) seguisse, sempre, un focus group (30 in tutto) con il personale educativo di ogni servizio coinvolto nella ricerca per cogliere il punto di vista dell'equipe educativa analizzando i risultati anche rispetto a coloro che avevano o meno partecipato alla formazione prevista. Inoltre sono state previste 10 osservazioni su campo. Gli ambiti che sono stati indagati nei focus group, desunti dall'analisi complessiva delle aree prese in esame dallo strumento "Index for Inclusion", sono sette: lo strumento; la governance; il benessere dei bambini; la relazione con le famiglie; il benessere degli insegnanti; le proposte educative e le metodologie agite; le relazioni con i territori. A questi 7 ambiti ne è stato aggiunto un altro relativo al PEI che non è previsto nello strumento poiché l'approccio europeo non prevede la predisposizione di piani educativi individualizzati in presenza di bambini con disabilità, come invece, lo dispone la Legge italiana. Ogni focus group è stato poi analizzato e anche riassunto in una tabella che ne presentava gli aspetti principali emergenti. I dati sono stati analizzati in modo aggregato ed anonimo. È stata realizzata un'analisi tematica dei focus group e successivamente approfondita per individuare i temi ricorsivi (Braun & Clarke, 2022) emergenti dal campione esteso delle realtà educative coinvolte. Infine è stata condotta un'analisi mirata volta a rilevare le peculiarità di ogni servizio, le vicinanze e le discrepanze fra tutte le realtà. La complessità della tematica, nonostante si sia cercato di utilizzare un disegno di ricerca preciso, presenta sicuramente alcuni limiti di cui si è tenuto conto rispetto all'analisi dei primi risultati e da considerare anche in fase di avvio del secondo e terzo anno di lavoro.

### **Campione**

Alla ricerca hanno partecipato 30 servizi educativi: 10 scuole dell'infanzia di cui una statale, 16 nidi d'infanzia, 2 PGE e 2 Poli Integrati per l'infanzia, dislocati nel territorio della Città Metropolitana.

La maggior parte di insegnanti, educatori e coordinatori pedagogici sono di genere femminile, solo 6 sono maschi, 69 di loro hanno un'età tra i 41-50 anni, 54 tra i 31- 40 anni, 48 tra i 51-60 anni, 31 tra i 20-30 anni. La maggior parte 171, sono dipendenti a tempo indeterminato, 105 in servizi in cui l'ente gestore è il Comune, 67 una Cooperativa Sociale, 28 lo Stato ed i restanti sono assunti da Fondazioni o Enti religiosi. L'esperienza all'interno dei servizi è così distribuita: 45 persone hanno tra i 16-20 anni d'esperienza, 44



tra i 5 -10 anni, 35 tra i 21-25 anni, 31 lavorano da meno di 5 anni, 30 da più di 26 anni. Per ciò che riguarda la formazione scolastica 72 persone hanno il diploma magistrale, 51 il diploma di Laurea – (L19 Scienze dell’educazione e della formazione), 34 la laurea magistrale in pedagogia. La restante parte ha una formazione varia, ma prettamente umanistica, che spazia dal diploma in assistente alle comunità infantili, al dottorato o master di I/II livello.

#### 4. Analisi dei dati e primi risultati

Il lavoro di ricerca di questo primo anno è ampio, articolato e complesso dovendo tenere presente sia la dimensione qualitativa che quella quantitativa. I dati sono stati analizzati sia in modo aggregato che secondo le diverse figure professionali e i singoli servizi coinvolti. Si presentano solo i primi risultati relativi alla fruibilità ed efficacia dello strumento, alcuni elementi di contesto che facilitano o ostacolano l’inclusione desunti dall’Index. Rispetto alle criticità e le risorse emerse dai contesti educativi in riferimento agli indicatori di analisi (lo strumento, la governance, il benessere dei bambini, la relazione con le famiglie, il benessere degli insegnanti, le proposte educative e le metodologie agite anche in riferimento all’organizzazione del contesto, le relazioni con i territori), ponendo particolare attenzione al sistema socio-educativo dei territori di riferimento, per ragioni di sintesi, non saranno approfonditi<sup>3</sup>.

Rispetto al primo obiettivo relativo alla comprensione circa l’utilità e fruibilità dello strumento i dati sono forniti dalla risultanza dell’analisi dei 30 focus group poiché l’Index non prevede la raccolta di informazioni, da parte di chi compila, rispetto la sua efficacia. Questo primo dato della ricerca ha rinforzato la necessità di lavorare direttamente nei servizi e con il personale educativo per concordare e condividere gli strumenti utili per l’osservazione ed il monitoraggio delle realtà per la primissima e prima infanzia e comprendere le modalità di utilizzo operative dello strumento.

In riferimento agli aspetti positivi, lo strumento viene descritto, dalla voce degli operatori, come “*fruibile*” e “*chiaro*” nella presentazione degli indicatori e degli item. Ci si riferisce ad esso come “*utile*” principalmente poiché ha permesso al personale di potersi soffermare sul proprio agire educativo. Gli insegnanti ed educatori riportano di essere spesso di fretta ed impegnati nei tanti aspetti che caratterizzano le realtà educative. In questo assumersi più compiti, alcune azioni educative vengono “*date per scontate*” e rientrano “*nell’automaticità del fare*”, quasi non permettendo di accorgersi di quanto viene “*messo in campo*” tutti giorni. Si riportano alcune frasi esemplificative:

“Per me è stato un momento di riflessione profonda sulle domande che venivano fatte. A volte si dà tutto un po’ per scontato. Non ti fermi a ragionare e invece lì ti sei dovuto fermare e dire sì, questo si fa, questo non si fa. Questo può essere così”

“Anche nel mio caso penso che sia stato molto utile. È appunto un’occasione in cui ti fermi a riflettere su quello che fai, a volte anche in maniera un po’ “*automatica*”. Alcune cose che ti vengono chieste, ti accorgi che in realtà le fai nel quotidiano senza pensarci più di tanto. Alcune cose invece rilevi siano delle criticità, quindi ci si riflette con più attenzione o in maniera diversa.”

“Lo strumento ti costringe a soffermarti a pensare a quello che fai, a quello che sei, a tutti quelli che sono gli strumenti che dovrebbero stare intorno a te”.

Lo strumento, anche grazie al glossario, ha permesso a chi non era da molto tempo in un servizio, di potersi confrontare con i colleghi proprio su questi aspetti impliciti. Esso ha portato alla luce le scelte pedagogiche e permesso di capire i valori che muovono l’azione di educatori ed insegnanti.

3 L’impianto teorico di riferimento, lo strumento e il glossario relativo, la rielaborazione completa dei risultati, la presentazione di proposte educative mirate è in corso di pubblicazione. Il gruppo di pedagogisti che ha partecipato allo studio è composto da Teresa Di Camillo, Roberto Maffeo, Lara Gramantieri, Francesca Broccoli, Beatrice Vitali, Giorgia Simoni, Barbara Luppi, Cristina Risaliti, Micol Tuzi, Michelangelo Saldigloria, Sara Di Fabrizio, Mara Ancarani, Rita Ferrarese, Roberta Giacobino.



Anche la modalità di compilazione è stata importante. Ognuno lo ha compilato in forma personale, ma durante il momento della riunione di equipe si è aperto il confronto e una riflessione comune. Procedura, quest'ultima, ritenuta fondamentale. Lo strumento complessivamente è, considerato "ricco" perché permette di approfondire numerose tematiche, esplorare diversi punti di vista ed avviare un dialogo. In riferimento alle criticità, emerge la necessità di avere più momenti comuni in cui poter ritornare su alcune domande per poter costruire riflessioni più distese e modificare la progettazione educativa. Per ciò che riguarda la compilazione, chi lo ha svolto senza confronto e non è riuscito a partecipare alla formazione iniziale sullo strumento, ne ha particolarmente risentito. Non vi è stato, inoltre, uno sguardo condiviso sulla propria realtà educativa perché non è stato discusso in gruppo.

Un aspetto interessante che emerge dalla compilazione dello strumento è relativo alla presenza dei bambini con disabilità. Nel caso in cui esso sia stato compilato da personale che non ha mai avuto esperienza di lavoro con bambini con disabilità, è stato considerato "lontano" dalla propria realtà educativa.

"Il questionario era fattibile, ma ci sono molte parti che non ci sono mai successe. Ad esempio ospitare un bambino con disabilità, se ci sono trasporti... Non ci hanno mai riguardato e non saprei cosa rispondere"

"Anche nel mio caso, da quando lavoro in questo servizio, non ho avuto occasione di trovarmi in alcune situazioni di cui veniva chiesto. Quindi non sapevo esattamente cosa rispondere, perché non si era verificato. Ad esempio se venivano utilizzati degli ausili verso i bambini certificati, immagino di sì, però non potevo dare una risposta con certezza".

"In alcuni item ho risposto proprio: non abbiamo bambini disabili".

Alcune volte, per rispondere agli item e far fronte a questa situazione, insegnanti ed educatori hanno fatto ricorso all'esperienza educativa accumulata negli anni.

"In questi anni all'interno del nostro servizio non è mai capitato di avere un bambino speciale, quindi, sono andata un po' a memoria di anni precedenti"

"Non mi sono basata solo sull'esperienza del nido in cui sono in questo momento, ma anche sulle esperienze pregresse, soprattutto quando si è parlato dei bambini certificati o comunque con bisogni speciali."

I dati analizzati nei 30 focus group rilevano che lo strumento è molto utile se si condivide il glossario e se si trovano modalità per confrontarsi sui processi di inclusione educativa. Emerge, inoltre, che i processi di inclusione sono molto chiari e diventano operativi nel caso in cui il personale padroneggi: la cultura dell'inclusione educativa, abbia competenze ed esperienza indipendentemente dalla presenza o meno di un bambino con disabilità. Si evidenzia l'importanza di investire in percorsi di formazione globale che contemplino la dimensione dell'inclusione e anche della pedagogia e didattica speciale. Nel caso contrario, si rileva (in 5 focus group) la difficoltà di assumere una postura di natura inclusiva che pone attenzione all'organizzazione dei contesti. L'intervento educativo pare centrato ancora molto sul singolo bambino che si deve adattare e non anche sull'accessibilità degli ambienti che, in assenza di una situazione specifica, non necessitano di particolari attenzioni.

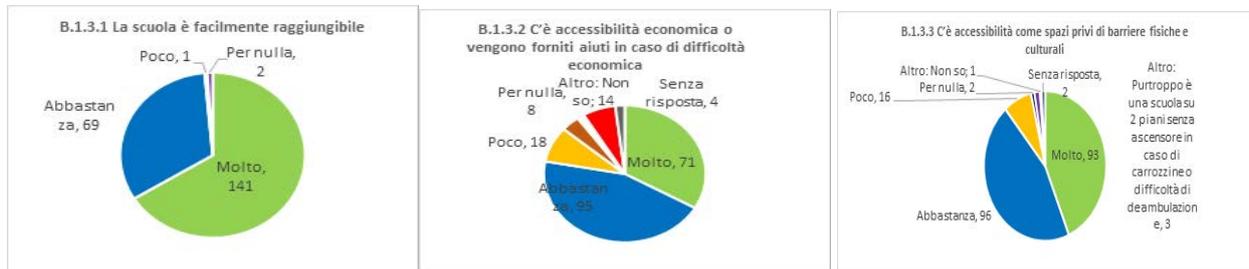
In riferimento *agli elementi di contesto che facilitano o ostacolano l'inclusione desunti dall'Index* – "sono stati approfonditi i temi ricorsivi nei focus group confrontandoli con i dati oggettivi emersi dalla compilazione dell'Index for Inclusion<sup>4</sup> analizzate secondo gli ambiti sopra descritti di cui si riportano, per ragioni di sintesi, solo alcuni risultati.

La maggior parte del campione di ricerca, definisce le scuole della Città Metropolitana di Bologna come

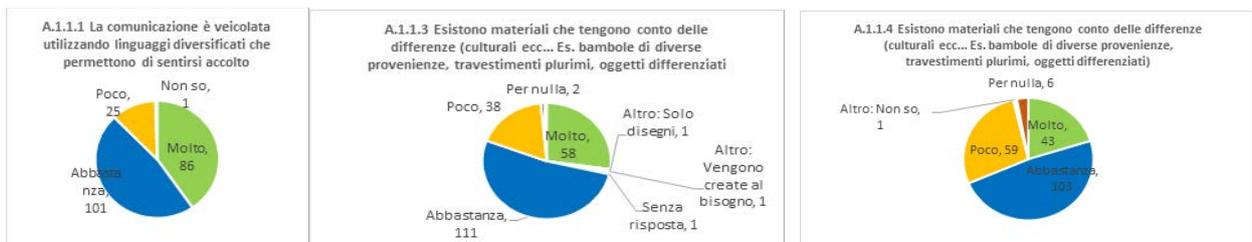
4 Per esigenze di sintesi non verranno riportati i dati specifici dei collaboratori che, nella quasi totalità, rispecchiano le opinioni di insegnanti, educatori e coordinatori pedagogici. Questo dato è particolarmente esplicativo, non solo rispetto al loro effettivo coinvolgimento, ma alla capacità di queste figure di prendere parte, con competenza, alle tante azioni educative che riguardano la quotidianità dei servizi.



raggiungibili e accessibili. Esse, inoltre, viene dichiarato che non presentano particolari barriere fisiche o culturali e vi sono sostegni economici laddove le famiglie sono in difficoltà.

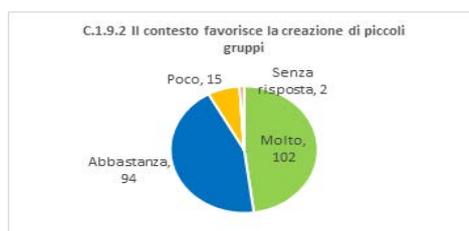


In riferimento alle proposte educative, all'assetto metodologico e all'organizzazione dei contesti in risposta a istanze specifiche di tutti e di ciascun bambino compreso chi è in condizione di disabilità emerge la seguente situazione. La comunicazione, attraverso la quale vengono presentate le proposte educative e create le relazioni, secondo i dati estrapolati dai questionari, è veicolata per la maggior parte utilizzando linguaggi diversificati, che permettono ad ognuno di sentirsi accolto. Si ottengono buoni risultati anche sulla presenza di installazioni e di materiali che tengano conto delle differenze.



Nella maggior parte dei focus group viene riportata l'importanza in questo senso della "postura", dello "sguardo", del "corpo" della "voce", in particolare nella tonalità. Strategie essenziali anche verso i bambini appena arrivati in Italia e di origine migrante. Vengono citati alcuni mediatori ritenuti fondamentali quali la musica, installazioni visive, tattili, ad esempio, rispetto all'organizzazione della scansione della giornata o diari per la condivisione con le famiglie. Vengono, inoltre, utilizzate immagini, contrassegni e strumenti che facilitino la comprensione e l'autonomia.

Rispetto alla modalità di presentazione delle proposte didattiche la quasi totalità delle realtà ha un progetto pedagogico e si muove seguendo una programmazione e pianificazione precisa. Di essa, si decidono a grandi linee gli aspetti su cui puntare l'attenzione, ma è dall'osservazione del gruppo e del singolo bambino che si realizza l'effettiva scelta. La maggior parte del personale educativo riporta come metodologia didattica l'outdoor education, l'uso del "piccolo gruppo" per la presentazione e realizzazione delle proposte, soprattutto laddove vi sono bambini con disabilità e in alcuni contesti, il "lavoro aperto". Molta attenzione viene posta sulla costruzione di relazioni positive con i genitori.





In generale, rispetto al “*sostegno diffuso*” i dati sono in gran parte positivi. Il personale dichiara di collaborare, pur rimanendo legato alla relazione bambino-insegnante di sostegno a lui affidato.

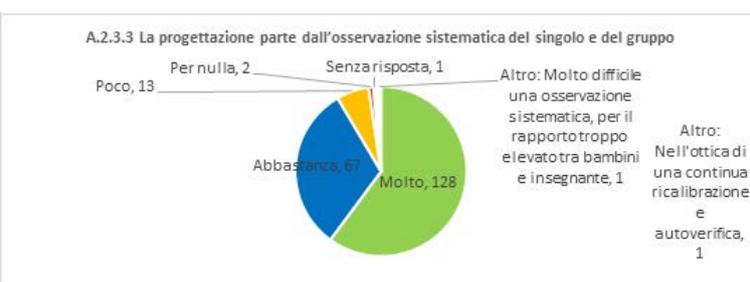
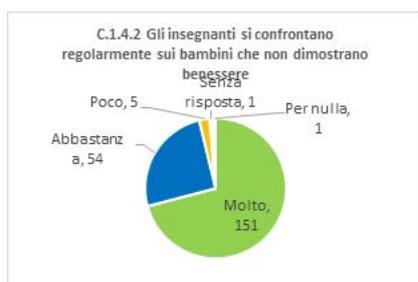


“Lavorando tutti insieme, la bambina che seguono non è solo mia, è anche delle insegnanti di sezione, anche di quelle delle altre sezioni. Se ha bisogno di qualcosa, chiede a tutti. Effettivamente lavorare tutti insieme è bello, arricchisce e serve a tutti, ai bambini, alle famiglie, alle maestre, agli educatori, ai dadi, tutti fanno tutto. È un buon modo di lavorare”.

I dati riguardanti *l'organizzazione dei contesti per sostenere le fragilità o condizioni di disagio o peculiari non riconducibili a condizioni di disabilità* sono più critici.

Spesso insegnanti ed educatori riportano di essere affaticati dalle sempre maggiori fragilità che caratterizzano i bambini e le famiglie, auspicando un maggior supporto, anche e soprattutto in termini di risorse educative. Insegnanti ed educatrici percepiscono il proprio orario come “insufficiente” a causa delle sempre maggiori fragilità dei bambini e delle famiglie, sopra descritte, assieme al rapporto numerico. Il dato quantitativo dei “poco” aumenta ancora dinnanzi alle ore di compresenza. Esse vengono richieste laddove il momento è particolarmente fragile (accoglienza e ricongiungimento) oppure lo si vuole strutturare in maniera particolare ed è quindi necessaria una maggiore attenzione.

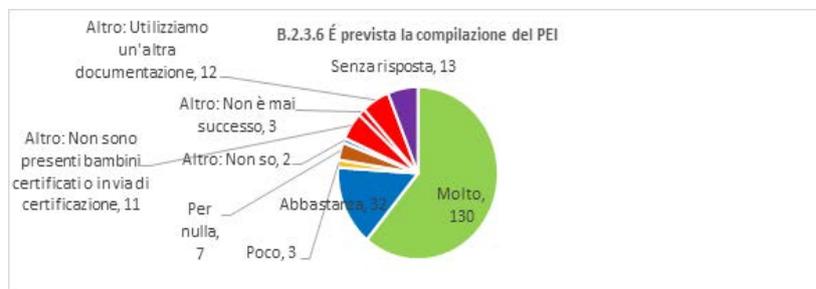
Per monitorare l'andamento di questi aspetti viene molto usata l'osservazione. Essa si realizza sia attraverso griglie, sia in momenti meno strutturati. La maggior parte del campione ha ore di equipe in cui potersi confrontare su quanto osserva, ma purtroppo il tempo non è mai sufficiente e viene riportato vi siano molti momenti di scambio informale, dopo lavoro, attraverso messaggi o chiamate.



Il personale educativo, si trova ad affrontare sfide sempre nuove. Queste difficoltà talvolta partono sin dai primi giorni di scuola, rendendo necessaria una revisione degli spazi e dei tempi educativi.



Nel momento in cui è presente *la certificazione*, invece, la quasi totalità del campione afferma di compilare il PEI e di gestire al meglio la situazione. Il dato è confermato sia quantitativamente che qualitativamente. All'interno dei focus group viene specificato che la redazione si realizza da parte di tutte le figure educative presenti, oppure dall'educatrice di sostegno per poi essere condiviso alla restante parte del gruppo.



Divisiva, invece, è l'opinione rispetto alla possibilità di confronto tra i diversi professionisti socio- sanitari (neuropsichiatri infantili, logopedisti, psicomotricisti) che gravitano intorno al bambino con disabilità.



Non vi è, all'interno dei focus group, un'opinione ricorsiva. Dato questo che fa riflettere sulla tenuta del sistema complessivo di cura ed educativo. Rispetto a queste posizioni, in alcuni focus group, emergono possibili scenari risolutivi, tutti in direzione di un maggior scambio e collaborazione tra le parti.

## Conclusioni

L'indagine esplorativa ha certamente innalzato il livello di consapevolezza delle dimensioni dell'inclusione nei servizi educativi coinvolti. Essa ha, inoltre, evidenziato quanto sia fondamentale, se si intende promuovere la cultura della piena partecipazione di ciascuno, operare in favore dei bambini e delle bambine con disabilità e o che vivono condizioni di fragilità e vulnerabilità. A tal fine, operando in contesti etero-



genei, è fondamentale modificare anche i dispositivi pedagogici e le metodologie di lavoro secondo una prospettiva universale (UDL). Lo studio ha, anche, permesso di evidenziare la necessità da parte dei servizi educativi, di trovare modalità efficaci affinché i principi enunciati possano trovare forme concrete per la loro applicazione. Di contro essa presenta alcune criticità nel disegno di ricerca, che dovrà essere perfezionato, ed anche rispetto ai primi risultati perché si riferiscono ad un campione circoscritto. A tal fine si stanno svolgendo azioni di diffusione e promozione del percorso anche su base Regionale.

In sintesi, l'analisi complessiva mostra che, in riferimento alla cornice dell'inclusione contemporanea, l'intreccio tra le dimensioni delle culture, delle politiche e delle pratiche, incide sulla qualità generale dei servizi educativi (sui bambini, le loro famiglie e sul personale educativo) poiché esse risultano interconnesse. Lo hanno mostrato gli stessi dati quantitativi e qualitativi della ricerca-formazione. La governance e la qualità delle politiche educative, l'accessibilità delle scuole e l'assenza di barriere, la tipologia di proposte educative, si ricollega al benessere delle famiglie e dei bambini e alla loro completa accoglienza. Le maggiori fragilità dei servizi sono messe in correlazione alla condizione delle famiglie, sempre più bisognose di cura e consigli, al sovraccarico delle educatrici e insegnanti, alla necessità di rinsaldare la collaborazione con i servizi socio-sanitari. In generale la richiesta è quella di innovare le politiche educative sul piano nazionale. I rapporti con il territorio devono essere anch'essi implementati, dopo l'arresto forzato dato dalla pandemia. Viene presentata quindi una realtà estremamente ricca, in cui il personale è spesso disposto a mettersi in gioco. Lo strumento "Index for Inclusion" è risultato uno strumento funzionale a riflettere sulle pratiche educative, ad aumentare la consapevolezza della propria realtà individuando percorsi migliorativi sul piano delle pratiche dell'inclusione, se accompagnato dal glossario, da una formazione e supervisione costante dei pedagogisti in rete con i servizi del territorio. I materiali non prescrivono, infatti, quello che si dovrebbe fare, ma sono piuttosto un invito al confronto. La ricerca mostra, dai primi risultati, che lo strumento è utile, permette un processo di monitoraggio, laddove tutte le parti siano disposte ad accoglierlo. L'inclusione educativa risulta essere un'azione da condividere e che coinvolge gli attori che intendono costruire comunità educanti per tutti e ciascuno, compresi per i bambini con disabilità o condizioni di vulnerabilità.

## Riferimenti bibliografici

- Alborno, N. E., & Gaad, E. (2014). Index for Inclusion: A framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education* 41, (3), 231-248.
- Amatori, G., Maggiolini, S., & Macchia, V. (2022). *Pensare in Grande. L'educazione Inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2021). (eds.), *Ripartire dall'infanzia Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*. Parma: Junior.
- Bembich, C. (2020). Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 1, 553-556.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerrini Scientifica.
- Bocci, F., & Travaglini, A. (2016). Formare con, formare per: l'inclusione come luogo di pratica riflessiva per una rinnovata professionalità docente. Esiti di una esperienza in un Istituto Comprensivo romano. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla L. (Eds.), *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche* (pp. 537-550). Lecce: Pensa Multimedia.
- Booth, T. (2006). How can an «Index for Inclusion» support education development in other countries? Paper presentato alla Conferenza della British Association of International and Comparative Education, Queens University, Belfast, 8-10 settembre 2006.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years childcare. *Centre For Studies On Inclusive Education (CSIE)*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.



- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carrocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F, Ianes D., & Macchia V. (2017). *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für inklusion in der praxis*. Milano: Franco Angeli.
- Campioni, L., & Marchesi, F. (Eds.) (2019). *Una partenza forte. 1969: i primi asili nido comunali in Emilia-Romagna*. Bergamo: Zeroseiup.
- Campioni, L., & Marchesi, F. (2018). *La Strada Maestra. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei Comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna*. Bergamo: Zeroseiup.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., (2015). *Nascere fragili*. Bologna: EDB.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, (2), 99-110.
- Canevaro, A., Lippi, G. & Zanelli, P. (1988). *Una scuola, uno 'sfondo'*. Milano: Nicola.
- Canevaro, A. & Berlini M.G. (Eds.) (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cocover, E. (1976). L'attenzione agli handicaps. In Bernardini T. et alii, *Il bambino nella società violenta*. Assisi: Cittadella.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015b). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 15, 3, 116-128.
- Cottini, L. (ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini, L. (2020). La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale. In Caldin R. (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 65–87. <https://doi.org/10.13128/formare-18512>.
- D'Ascenzo, M., (2018). Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento. *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 45-59). Roma: Carocci.
- D'Ascenzo, M., (2022). L'innovazione pedagogica e didattica delle scuole all'aperto da scuole speciali a scuole per tutti. In *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra* (pp. 315-332). Roma: Studium.
- Damiani, P. & Demo, H. (2016). Il rapporto di autovalutazione e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, (1), 83-101.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'Inclusione. Rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento. In D. Ianes, S. Cramerotti (Eds.), *Alunni con BES-bisogni educativi speciali* (pp. 194-219). Trento: Erickson.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'Inclusione: Analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 41-52.
- Demo, H. (2013). *Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*. Milano: Franco Angeli.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Di Barbora, E., & Fedeli, D. (2023). Learning environments and accessibility between barriers and facilitators: an empirical research on space as a third educator. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 90-98. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-09>.
- Dovigo, F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Roma: Carocci.
- Ghedini, E. (2017). Universal design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 18, 145-162.
- Ianes D. (2013). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013. *L'Integrazione Scolastica e sociale*, 12, 4, novembre 2013 (pp. 297-315)
- Lazzari, A., & Balduzzi, L. (2023). ECEC professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system of reforms in Italy. *Cadernos Cedes*, 2023, 43, 17-29.
- Luddeckens J., Anderson L., & Ostlund D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students



- with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60, (2), 207-221.
- Malaguti, E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*, Roma: Carocci.
- Macchia V. (2021). Percorsi inclusivi nella prima infanzia 0-6. Esperienze da e per la pratica educativa con l'Index per l'inclusione. In Amatori G., Maggiolini S. (eds.), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*. Milano-Torino: Pearson.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e Intersezioni*. Pesaro e Urbino: Aras.
- Malaguti, E. (2021). Includere o escludere oltre la distanza? Esperienze di educatrici\*, bambini\* e famiglie durante il lockdown e riflessioni a margine della ripartenza. In Balduzzi L., Lazzari A., *Ripartire dall'infanzia Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*. Parma: Junior.
- Malaguti, E. (2022). Dall'emergenza educativa all'agorà pedagogica: accompagnare la crescita secondo un approccio ecologico sociale ed umano. In *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani* (pp. 91-102). Lecce: Pensa Multimedia.
- Malaguti E., & Augenti M.A. (2023). Servizi educativi 0-6 e progettazione educativa inclusiva su base ecologica e sociale. Dal Piano educativo individualizzato (PEI) alla progettazione UDL secondo tre ambiti innovativi. Un'indagine esplorativa con i servizi 0-6 del Comune di Cesena. *Annali online della didattica e della formazione docente*, Vol. 15, n. 25/2023, 519-540.
- Malaguti E., Augenti M.A., & Pastor C.A., (2023). L'Universal Design for Learning come approccio a una reale didattica inclusiva. La progettazione di un curriculum inclusivo: linee di ricerca in Spagna e in Italia. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 22, 8-36.
- Malaguzzi, L. (2024). *Il gioco delle parti. Scritti di Loris Malaguzzi dal 1969 al 1993*. Bergamo: Zeroseiup.
- UN United Nations (2006). Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>.
- Prosper, D. (2017). Application of universal design in early childhood education environments. A model for facilitating inclusion of children with disabilities in Ghana. *European Journal of Special Education Research*, [S.I], sen.
- Pacetti, E., Soriani, A., & Castellani, D (2020). L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment e lo sviluppo dell'idea di didattica inclusiva nelle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est., *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, (1), 490-509.
- Pironi, T. (2019). Nascita e sviluppi di una pedagogia degli spazi a misura di bambino. *Spazi ed educazione* (pp. 41-56). Roma: Aracne.
- Purdue, K. (2009). Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133-143.
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: Franco Angeli.
- Sannipoli, M. (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6, 1, 101-118.
- Schenetti, M. (2022). *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Schenetti, M. (2023). Educazione all'aperto e Progettazione Pedagogica. 10 passi intenzionali per rendere la connessione possibile. *Osservare, progettare, educare green*, Parma: Junior, 16-26.
- Striano A. (2023). L'Universal design for learning come sfida didattica e organizzativa per un'università accessibile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 56-64.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Creating Inclusive Cultures, Policies, and Practices Using the Index for Inclusion: The Kosovo Case. *The International Journal of Diversity in Education*, 20 (1), 49-62.
- Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare: progettazione didattica, integrazione e strategie di apprendimento*. Bologna: Cappelli.
- Zanelli P., Marcuccio M., & Maselli M. (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Bergamo: Zeroseiup.
- Zanon, Pascoletti & Zinan (2019). Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi: analisi degli item e possibili proposte di intervento in *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18, 2, 130-138.
- Zollo, I. (2019). Affermare valori inclusivi: La prospettiva del nuovo Index per l'Inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, (2), 323-339.