

Inclusione e scuola dell'infanzia tra teoria e opinioni di insegnanti

Maja Antonietti • Università di Modena e Reggio Emilia – maja.antonietti@unimore.it

Chiara Bertolini • Università di Modena e Reggio Emilia – chiara.bertolini@unimore.it

Alice Veneziani • Docente di ruolo sulle attività di sostegno agli alunni con disabilità a Piacenza – veneziani.alice@alice.it

Inclusion and preschool between theory and teachers' opinion

Il presente contributo affronta il tema dell'inclusione nella scuola dell'infanzia a partire da una riflessione sugli indicatori per l'inclusione presenti nella letteratura teorica ed empirica. Il saggio pone poi in dialogo tali approfondimenti con una indagine esplorativa che ha coinvolto 68 insegnanti di 10 scuole dell'infanzia emiliane, intervistate attraverso un questionario costruito sulla base di riferimenti a strumenti già esistenti: Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica (Ervis, 2009); Kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione di istituto per la qualità dell'inclusione (Quadis, a partire dagli anni 2000), Index for inclusion (2002, 2008, 2014) con l'intento di analizzare le pratiche funzionali alla promozione di un clima inclusivo messe in atto nella scuola. Tali risultati permettono in via esplorativa di delineare alcuni bisogni formativi degli insegnanti e di precisare il tema dell'inclusione per la fascia 3-6 anni.

Parole chiave: scuola dell'infanzia; inclusione; insegnanti; sviluppo professionale; indicatori; pratiche

This paper deals with the theme of inclusion in preschool starting from literature and empirical reviews on inclusion. The essay puts these theoretical reflections in dialogue with an exploratory investigation carried out by 68 teachers from 10 preschools in Emilia Romagna through a questionnaire built on existing tools: Elements to detect and evaluate school integration (Ervis, 2009), Kit for self-evaluation of quality of school inclusion (Quadis, since 2000), Index for inclusion (2002, 2008, 2014) that aims to evaluate some practices considered crucial for the promotion of an inclusive climate. These results are then analyzed in exploratory way by outlining some teacher training needs and specifying the topic of inclusion in preschool.

Keywords: preschool; inclusion; teacher; indicator; practices; professionalism

153

esperienze

* L'impostazione della ricerca empirica documentata nel § 2 è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici. Antonietti è autrice del § 1 e relativi sottoparagrafi (1.1. e 1.2) dal titolo *I processi inclusivi nella scuola e delle Conclusioni* (3), Bertolini è autrice del sotto-paragrafo (2.1) *Il contesto e gli obiettivi di indagine*, Veneziani dei restanti sotto-paragrafi (2.2, 2.3, 2.4, 2.5 del § 2 *Un'indagine sulle opinioni di insegnanti di scuola dell'infanzia*).

Inclusione e scuola dell'infanzia tra teoria e opinioni di insegnanti

1. I processi inclusivi nella scuola

1.1 *Uno sguardo di cornice*

La scelta di affrontare tale argomento necessita un chiarimento: la cornice di riferimento teorica ed i principi inclusivi sono definiti nei documenti internazionali e nazionali ed in letteratura e sono indipendenti dalla natura e dalle caratteristiche di un preciso ambiente, eppure è anche vero che le specificità di ogni ordine di scuola necessariamente ci obbligano ad una traduzione metodologica dei principi entro un preciso contesto formativo. L'obiettivo del presente contributo è quindi quello di avviare una prima problematizzazione relativa alle specificità educative e didattiche dei processi inclusivi nella scuola dell'infanzia italiana, anche facendo riferimento ad una indagine esplorativa sul tema che ha raccolto opinioni di insegnanti di servizi 3-6 sulle proprie pratiche.

L'idea di una scuola inclusiva non è una novità di oggi, può essere considerata infatti una delle mete a cui le riflessioni sull'educare da sempre hanno teso, attraverso i molteplici contributi che nella storia del pensiero occidentale hanno sottolineato la necessità di una educazione per tutti (Socrate, San Francesco, Comenio, Dewey, Bloom ed il mastery learning).

L'organizzazione di una scuola di tutti e per tutti è questione più recente ed in Italia ha conosciuto negli ultimi quaranta anni diverse forme di regolamentazione e di ideazione, anche fortemente innovative, a partire dalle prime sperimentazioni della fine degli anni sessanta ed inizio anni settanta (Legge 118/1971; documento Falcucci, 1975) fino ad arrivare alla norme che hanno previsto la piena integrazione scolastica per tutti gli alunni con disabilità nelle scuole allora elementari e medie (Legge 517/1977) e successivamente nelle scuole definite materne (Legge 270/1982). Il processo di accoglienza delle differenze, in particolare di quelle correlate ai deficit, ha attraversato diverse fasi in Italia (Gelati, 2004; Cottini, 2004). Tali percorsi di sviluppo sono stati identificati da alcuni termini quali: inserimento - integrazione - inclusione. Parole non banali che rimandano a costrutti complessi ed articolati, a filoni di pensiero precisi, mettendo in luce specificità diverse rispetto al processo di accoglienza delle differenze, in particolare di quelle correlate ai deficit (Bortolotti, Sorzio, 2014). Si è parlato di inserimento selvaggio (Cottini, 2004) relativamente al primo periodo di semplice ingresso di tutti gli alunni con disabilità nella scuola italiana. La prospettiva dell'integrazione scolastica italiana ha superato di fatto questo approccio, come ben si evince dalla definizione di Bertolini (1996), che pone in evidenza come l'integrazione faccia perno su adattamenti reciproci dei soggetti e del contesto coinvolti in un processo che non è da considerarsi come spontaneo, bensì deve essere coltivato e costruito. L'adozione del termine inclusione, entro un panorama internazionale di riferimento (Rapporto Warnock, 1978; Dichiarazione di Salamanca, 1994; OECD, 2004; Convenzione Onu, 2006; UNESCO, 2011) si è configurato come un passaggio cruciale anche per la pedagogia speciale italiana e se da un lato si è scelto di allinearsi al mondo

anglosassone – diversi autori hanno però rimarcato come l’idea di integrazione scolastica nella prospettiva italiana fosse già compresa entro quella di inclusione – dall’altro tale idea estende il concetto di differenza a chiunque esprima una certa condizione di difficoltà (Bisogni Educativi Speciali, Ianes, 2006). La scuola inclusiva è tesa quindi a garantire pieni apprendimenti e partecipazione (Booth & Ainscow, 2014) a tutti, pertanto l’inclusione si collega inevitabilmente al concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES), ponendo tutti i problemi della complessità e arbitrarietà di una sua definizione. L’idea di BES infatti è diversa in ogni Paese, si tratta, come suggerisce D’Alessio (2014), di una costruzione sociale, *non esiste un bambino BES*, mentre esistono infatti i bisogni individuali (e speciali) che possono e devono (secondo le normative specifiche a partire dalle Legge 170/2010 e seguenti sui BES) essere riconosciuti, anche attraverso le lenti fornite dal modello ICF in un’ottica bio-psico-sociale (2001) come recentemente tematizzato dal decreto attuativo 66/2017. Secondo i recenti richiami normativi (tra cui DIR. MIN. 27 dicembre 2012, in materia di “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”; C.M. 06 marzo 2013, n.8, in materia di “Indicazioni operative relative alla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012”, la Nota 1551 “Piano annuale per l’Inclusività” del 27/06/2013, la Nota 2563 “Strumenti di intervento alunni Bes” del 22/11/2013) in considerazione della complessità crescente, la scuola deve poter rispondere in modo adeguato a tutte le difficoltà riconoscibili nei propri allievi (oltre quindi alle disabilità riconosciute) quali: sostanziali e non ordinarie difficoltà di apprendimento; problematiche derivanti da contesti socioeconomici, culturali e linguistici complessi (laddove viene precisato che non ogni bambino/a figlio di genitori non italofoni esprimerà necessariamente un bisogno educativo considerato speciale BES); o altri disturbi definiti evolutivi specifici quali quelli di attenzione o di iperattività. Queste attenzioni indicano la necessità da un lato di percorsi di riconoscimento formale della disabilità/disturbo facendo riferimento agli strumenti previsti, adottando una prospettiva che ci invita ad assumere uno sguardo non stigmatizzante (Ianes, 2008) puntando sui bisogni e non sulle mancanze in un’ottica di cambiamento possibile. Dall’altro, per tutti gli altri bambini/e questa è la legittimazione ulteriore di un diritto rivolto a promuovere un insegnamento individualizzato e personalizzato (Piano Didattico Personalizzato, PDP), mantenendo memoria, anche attraverso la documentazione, delle scelte didattico/educative intraprese dai docenti per rendere i processi più efficaci. Nel dibattito sul tema occorre segnalare la riflessione relativa alla necessità di non schiacciare la prospettiva solo sugli elementi di normalità piuttosto che su quelli di specialità (Ianes, 2006). Cruciali per il contesto italiano sono state alcune ricerche che hanno nuovamente posto l’attenzione sugli sviluppi e gli esiti dei processi che coinvolgevano gli alunni con disabilità, quali gli studi della Fondazione Agnelli (2009) – con le critiche e prospettive di sviluppo – e la ricerca su un campione di insegnanti che hanno valutato i processi di integrazione delle proprie realtà scolastiche (Ianes et al. 2011).

La definizione degli indicatori per l’inclusione sul piano educativo e didattico è il nodo cruciale attorno al quale diversi autori nei decenni passati hanno riflettuto, attraverso contributi sempre fortemente connessi con le pratiche realizzate a scuola (Ianes, Canevaro, 2002; 2015) o nel più recente filone evidence based sulla base di meta-analisi di ricerche (Mitchell, 2008; Cottini, Morganti, 2015). Esistono diversi strumenti di valutazione e autovalutazione del grado di inclusività del contesto: quelli rivolti a sostenere un’autovalutazione delle caratteristiche di inclusività del proprio contesto scolastico e che contestualmente promuovono un cambiamento nella direzione dell’inclusione, quelli rivolti a saggiare gli atteggiamenti de-



gli insegnanti relativamente all'inclusione, nonché strumenti rivolti a valutare gli atteggiamenti verso la disabilità (Fiorucci, 2014). I primi in particolare sono oggetto del nostro interesse, in quanto promuovono uno sguardo riflessivo sulle pratiche organizzative e didattiche, attivando un confronto tra docenti per dare luogo a un cambiamento, ma al contempo permettono di focalizzare i possibili indicatori di inclusione a scuola. Tra i diversi strumenti l'attenzione in questa sede, anche per collegamenti con la parte di indagine, pone l'accento su tre particolarmente noti in ambito italiano ed in un caso anche internazionale. Lo strumento dell'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, versione inglese 2002, prima versione italiana 2008 e successiva versione che include anche aspetti curricolare/ disciplinari nel 2014) analizza tre dimensioni: A) creare culture inclusive, B) creare politiche inclusive, C) sviluppare pratiche inclusive. Ciascuno di questi ambiti è dettagliato attraverso sezioni, indicatori e domande guida, nonché questionari differenti per ogni compilatore (insegnante, genitore, bambino di scuola dell'infanzia, bambino di primaria ecc). Interessante e cruciale il processo di lavoro che si accompagna allo strumento e che invita la scuola e gli insegnanti a problematizzare la propria pratica con gli occhiali dell'inclusione. Lo strumento dell'Ervis (Bondioli, 2009) si fonda su cinque elementi chiave: la struttura dell'edificio scolastico nei termini di accessibilità e rispetto della normativa, la formazione specifica fruita da tutto il corpo docente, le attività professionali svolte dagli insegnanti (osservare, progettare, innovare, valutare, documentare) finalizzate alla costruzione di un clima inclusivo, la qualità dei rapporti tra gli adulti ed infine l'effettiva integrazione del singolo attraverso osservazioni mirate delle relazioni nella sezione/classe. Il Quadis è un "kit che sostiene l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione", nasce nei primi anni duemila ad opera dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (nello specifico Uffici XI e XVII) e successivamente più volte riaggiornato. È frutto di un lavoro congiunto di dirigenti, docenti, esperti. Si presenta come un insieme di più strumenti destinati a interlocutori diversi ed indaga diverse aree.

1.2 Indicatori di inclusione e scuola dell'infanzia

Le recenti indicazioni europee sui pilastri di qualità dei servizi per l'infanzia (European Quality Framework, 2014) precisano il ruolo chiave dell'inclusione e dell'attenzione per bambini svantaggiati o con disabilità per la scuola dell'infanzia. Esiste ampio dibattito sugli indicatori per l'inclusione in ambito internazionale e nazionale, tuttavia è minore una letteratura specifica sulla traduzione ed operazionalizzazione di tali aspetti per la scuola dell'infanzia. Alcuni autori in ambito italiano (Bortolotti, Bembich, 2016; Bocci, Travaglini, 2016) hanno avviato alcuni studi applicando, o riprecisando, lo strumento dell'Index for Inclusion per le realtà nella fascia 0-6, evidenziando priorità correlate ai contesti indagati.

Alla luce della specificità dell'ordine "scuola dell'infanzia", facendosi guidare dagli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali (1991) e delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) e avendo come obiettivo quello di precisare l'inclusione per il contesto della scuola dell'infanzia, sono stati selezionati alcuni elementi quali la collaborazione tra gli insegnanti, il coinvolgimento delle famiglie, il ruolo della documentazione, le pratiche di continuità considerati appunto come aspetti cruciali per lo sviluppo dell'inclusione. Tali elementi vengono quindi qui presentati e discussi dapprima andandone a saggiare la rilevanza nella letteratura relativa alla

promozione dell'inclusione, per poi analizzarne alcune caratteristiche avendo come riferimento il contesto della scuola dell'infanzia. Successivamente si segnalano alcune questioni metodologiche che paiono essere specifiche del contesto italiano di cui occorre tenere conto.

Uno degli aspetti che qualifica il contesto inclusivo è dato dalla *collaborazione tra insegnanti* (Ianes, Canevaro, 2015; European Agency for Special Needs and inclusive education, 2014; Mitchell, 2014; Booth, Ainscow, 2014; Bondioli, 2009). Bondioli precisa tale aspetto nei termini di «qualità delle relazioni, definizione di compiti e responsabilità, passaggi informativi e collaborazione nella stesura del Pei» (pp. 25-35). Booth e Ainscow (2014) intendono l'aspetto collaborativo sia nei termini di costruzione di comunità (ad esempio «il personale coopera» p.125), che nella promozione di una politica inclusiva («le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate», p. 161) che per l'impatto sugli apprendimenti («il personale collabora effettivamente nel progettare, insegnare e valutare» p.247). Mitchell (2014, pp. 69-77) evidenziando i diversi modelli collaborativi possibili all'interno delle comunità di insegnanti, segnala come vi sia un interesse crescente per un approccio collaborativo nei sistemi educativi, e d'altra parte pone in luce quanto le evidenze empiriche siano per ora modeste e debbano essere approfondite. La pratica della collaborazione assume un significato rilevante nella scuola dell'infanzia che basa la propria identità su di un team di insegnanti che condividono un pensiero progettuale nelle routine e nelle azioni della quotidianità, nella strutturazione delle attività, nelle relazioni con le famiglie ed i bambini/e. D'altra parte questo tema apre gli interrogativi circa il problema di reale compresenza e della condivisione di tempi di quotidianità, di gestione e passaggio reale delle informazioni, di sinergia e reale co-insegnamento (Ghedini et. al., 2013) nelle scuole.

Altro aspetto cruciale selezionato riguarda il *coinvolgimento delle famiglie* (Ianes, Canevaro, 2015; European Agency for Special Needs and inclusive education, 2014; Mitchell, 2014; Booth, Ainscow, 2014; Bondioli, 2009). Bondioli pone l'attenzione alla «comunicazione e modalità di dialogo con le famiglie e alla condivisione del progetto educativo con la famiglia» (pp. 67-68). Il tema delle famiglie attraversa di fatto tutta la riflessione di Booth e Ainscow (2014) essendo i processi inclusivi considerati come necessariamente ampi e diffusi, non solamente recintati nel contesto sezione/classe (in particolare «il personale e le famiglie collaborano» - p.129 - e «la scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato» - p. 156). Mitchell (2014) distingue tra livelli diversi di coinvolgimento delle famiglie nella scuola e propone alcuni modelli di lavoro con le famiglie, riportando evidenze empiriche relative al fatto che quando il rapporto scuola-famiglia è efficace si registrano benefiche ricadute sul processo educativo (pp. 77-92). Se pensiamo alla scuola dell'infanzia questo si traduce nel pensare alle famiglie non come fruitori di un servizio, ma come soggetti attivi di co-costruzione di comunità. Tale tema richiama la costruzione di una relazione di fiducia che si alimenta di condivisione, apertura, non giudizio, ascolto, accoglienza al quale contribuiscono la documentazione ed una certa attenzione per la continuità, verso il nido o verso la primaria. Queste ultime due tematiche sono indicate come pilastri per l'inclusione, soprattutto nel dibattito italiano.

La *documentazione* viene segnalata da Bondioli (2009) nei termini di consuetudine alla pratica di documentazione funzionale a socializzare le esperienze (pp. 52-54) e da Ianes e Canevaro (2015) nei termini di documentazione rivolta a sostenere la replicabilità di esperienze, anche ripreso in Antonietti (2011, 2014). Anche Albanese (2006) evidenzia il ruolo cruciale della pratica documentativa come elemento caratterizzante il profilo dell'insegnante specializzato sulle attività di so-



stegno didattico per gli alunni con disabilità, ruolo che sappiamo essere rivolto a sostegno dei processi di integrazione scolastica. La veste inclusiva della documentazione si può tradurre nel rivolgersi alle famiglie come destinatari prioritari e si costruisce in diversi modi: attraverso un certo format del materiale basato su criteri di accessibilità e comprensibilità, la scelta di precisi contenuti, per esempio un'attenzione per la quotidianità raccontando momenti speciali della sezione per promuovere la costruzione di un senso di comunità, la memoria di progetti/attività inclusive realizzate per condividere, socializzando, le esperienze volte a promuovere un clima inclusivo a scuola. Ruolo centrale assume la documentazione in prospettiva di continuità riprendendo l'idea di monografia di Canevaro (1999): ogni bambino/a, in particolare quelli con bisogni educativi speciali, dovrebbe essere accompagnato nel passaggio dall'infanzia alla primaria da materiali di documentazione - condivisi con le famiglie - che testimonino il cammino svolto, attraverso racconti di episodi emblematici per il bambino/a (conquiste importanti), per le insegnanti (quella strategia efficace e quella meno utile), per i genitori (quel filo che non si è spezzato e le ragioni di un percorso condiviso) ma soprattutto occorre poi che tale materiale sia affiancato da incontri. Prioritario diviene quindi da un lato riconoscere e sostenere i bisogni (inclusi quelli provenienti da condizioni speciali), dall'altro promuovere il senso di appartenenza proprio di ogni comunità. Una tale prospettiva di accoglienza si fonda sull'idea di una continuità nutrita durante l'anno, che non si esaurisca solo negli incontri e nelle osservazioni in prosimità o alla fine dell'estate e che sia attuata attraverso una pluralità di azioni. Ruolo cruciale entro il tema della documentazione assumono anche la formalizzazione del progetto individuale attraverso il Piano Educativo Individualizzato (Bondioli, 2009; European Agency for Special Needs and inclusive education, 2014) e la sua integrazione con la programmazione curricolare (Ianes, Canevaro, 2002, 2015), così come il Piano Didattico Personalizzato.

La *continuità* rappresenta un altro aspetto particolarmente cruciale quando si discute di inclusione nella scuola dell'infanzia, sia orizzontale da costruire tra le sezioni/classi, sia con ordini di scuola precedenti e successivi (Ianes & Canevaro, 2015), sia intesa come in senso ampio come transizione tra una fase educativa e l'altra (European Agency for Special Needs and inclusive education, 2014), ma anche come processo che muova verso l'esterno (coinvolgendo le risorse del territorio, altro indicatore segnalato da Ianes, Canevaro, 2015; Mitchell, 2014; Bondioli, 2009) attraverso azioni concrete che producono cambiamento. Un agire in continuità deve farsi quindi promotore di includere nella sezione/scuola i seguenti aspetti: valorizzare le famiglie come risorse, sostenendole a percepirsi come tali. Utili saranno quindi percorsi e momenti in cui conoscere e coinvolgere le famiglie (anche chiedendo di esplicitare le opinioni verso il tipo di modalità di coinvolgimento attese) e la produzione di forme di documentazione siano da accompagnamento (in itinere) per entrare nelle pieghe della vita a scuola, per comprenderne il senso ed i valori educativi, per sentirsi parte di un progetto comune; per essere in sintonia con il territorio, sapendo coglierne il tempo e momento storici, per riconoscere e riportare nel proprio fare scuola gli "ingredienti" propri dei modelli educativi/didattici del nido e della primaria - da adottare come sostegni (prompt) nella quotidianità, nel primo caso andando a dissolverli gradualmente, nel secondo andando ad introdurli in modo sistematico e lento. Tale processo di continuità occorre però non si esaurisca entro la scuola stessa, ma si muova verso l'esterno attraverso azioni concrete che producono cambiamento: come ad esempio attraverso materiali di documentazione che entrano nelle case delle famiglie e ritornano a scuola (Coordinamento Pedagogico di Parma - Compagnoni, Malpeli, Senigal-

liesi); luoghi di contaminazione nei quartieri ad opera della comunità scolastica; spazi di confronto tra insegnanti di ordini diversi.

Vi è poi un ampio riferimento ad una *didattica laboratoriale* (Ianes, Canevaro, 2015) suggerita come una forma che garantisce la partecipazione di tutti, introducendo elementi di flessibilità che scardinano i luoghi pre-strutturati (Malpeli, 2006) e che necessariamente nella scuola dell'infanzia richiama il tema della attività ludica e del suo indispensabile adattamento alle diverse specificità. Fondamentale la promozione delle *abilità prosociali* ed il sostegno delle relazioni tra pari (Ianes, Canevaro, 2015; Mitchell, 2014; Booth, Ainscow, 2014; Cottini, 2004). Ulteriore filone è quello che mette a fuoco *la conoscenza di specifiche tecniche funzionali* a garantire l'acquisizione di abilità rivolte all'inclusione (Mitchell, 2014) che in questa sede non è possibile approfondire.

Esistono altri elementi che sono di rilievo, non indicati in letteratura, ma che traducono questioni più ampie entro il contesto della scuola nell'infanzia: il primo è dato da una dimensione inclusiva attraverso cui definire le routine e la gestione del tempo, il secondo dalla pratica osservativa sempre valida in didattica speciale ma preciso strumento metodologico per la scuola dell'infanzia (Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, 1991), un terzo pertiene gli spazi - in particolare lo sguardo su quelli esterni anche a contatto con la natura (Bortolotti, 2017; Antonietti 2017) - il quarto la narrazione come potente strumento a sostegno dei processi di apprendimento.

L'ipotesi che sin qui si è andata delineando è quella di una ampia e possibile prossimità tra l'identità della scuola dell'infanzia e la promozione di una cultura dell'inclusione, essendo di fatto molti aspetti naturalmente propri di tale ordine di scuola, come dire che potrebbero esserci tutte le premesse in termini di risorse per rendere realmente la scuola dell'infanzia un contesto inclusivo a pieno titolo.



2. Un'indagine sulle opinioni di insegnanti di scuola dell'infanzia

2.1 Il contesto e gli obiettivi di indagine

La rilevazione si colloca entro un quadro di ricerca più ampio che ha avuto lo scopo di indagare le pratiche e le opinioni in merito all'inclusione a partire dall'attivazione di un percorso in un preciso Istituto Comprensivo, in provincia di Reggio Emilia, su interesse del Dirigente Scolastico e delle insegnanti con funzione strumentale per l'inclusione al fine di ideare precise azioni formative entro il contesto scolastico. A tale scopo è stato elaborato un questionario che successivamente è stato somministrato anche ad altre scuole dell'infanzia statali della Regione Emilia Romagna¹.

Complessivamente sono state coinvolte nell'indagine dieci scuole dell'infanzia statali, facenti parte di tre diversi Istituti Comprensivi, uno di Piacenza e due di Reggio Emilia e di un Circolo Didattico di Piacenza. Tali scuole rappresentano un campione di comodo in quanto sono state individuata sulla base della disponibilità a partecipare a questa indagine. Il questionario è stato somministrato a tutte le insegnanti in servizio in queste scuole durante diverse tipologie di incontri collegiali (riunione ordinaria di interplesso o di intersezione, riunione apposita).

1 Sulla base dell'interesse di Veneziani di approfondire per via empirica il tema in oggetto ampliandone il campione di indagine entro il lavoro di tesi di laurea.

L'obiettivo dell'indagine relativamente al campione delle scuole dell'infanzia coinvolte è stato quello di mettere in evidenza consuetudini e prassi organizzative agite dalle scuole, nonché opinioni in merito al clima inclusivo nella propria sezione o scuola, focalizzando l'attenzione su alcuni aspetti che la letteratura segnalava come rilevanti e che i promotori del percorso avevano indicato come cruciali, quali il riferimento alla produzione di una documentazione come PEI e PDP, alla collaborazione tra insegnanti, al coinvolgimento delle famiglie e alle relazioni tra pari comunità sulle relazioni tra pari. Tutti questi aspetti sono stati tratteggiati e delineati nel primo paragrafo di questo lavoro. Si intendeva quindi focalizzare l'attenzione su risorse, specificità e criticità delle pratiche considerate inclusive dalla letteratura tradotte dal punto di vista metodologico e delle prassi nella scuola dell'infanzia.

2.2 La metodologia di indagine



L'indagine esplorativa è stata svolta attraverso un questionario che è stato costruito selezionando alcuni indicatori e item, dalle tre scale di valutazione dell'inclusione: ERVIS, INDEX, QUADIS². Tale selezione è avvenuta tenendo conto di due aspetti. Da un lato, le esigenze conoscitive dichiarate dall'Istituto comprensivo che ha richiesto la formazione sul tema dell'inclusione condivise e precisate dagli autori della ricerca nella direzione delineate nel primo paragrafo del presente lavoro. Dall'altro, la selezione è avvenuta con l'intento di operationalizzare il costrutto dell'inclusione alla luce della letteratura di riferimento. Sono, infine, state inserite alcune domande aperte formulate dal gruppo di ricerca allo scopo, in particolare, di raccogliere esempi di azioni e pratiche riconosciute dagli insegnanti come inclusive, domande che non sono oggetto di analisi del presente contributo. Tale operazione di costruzione è avvenuta cercando di mettere a punto uno strumento che al tempo stesso fosse sufficientemente esaustivo, ossia esplorasse l'inclusione toccandone gli aspetti essenziali e irrinunciabili, ma nello stesso tempo anche non troppo composito da richiedere un tempo molto lungo di compilazione da parte degli insegnanti.

Il questionario è composto da una prima parte costituita da 67 domande. Alcune sono a risposta multipla; altre richiedono di esprimere un'opinione, valutazione attraverso una scala Likert a 4 livelli (con ancoraggio variabile ma sempre dichiarato)³. La seconda parte dello strumento è costituita da 4 domande a risposta aperta.

Le risposte alle domande chiuse sono state analizzate attraverso analisi statistiche di tipo descrittivo. I quesiti aperti, invece, sono stati esaminati attraverso l'analisi del contenuto.

- 2 Il questionario ha utilizzato dello strumento ERVIS (2009): gli item 17, 18, 26, 27, 28, 31, 32 e 39. Dello strumento Quadis (2000) l'item 133 del questionario rivolto alle funzioni strumentali, e gli item 294, 298, 335, 339, 342, 343, 345, 371, 377, 378 e 379 del questionario rivolto agli insegnanti. Dell'Index (2008), sono stati selezionati gli indicatori A1.2, A1.3, C1.1, C1.2, C1.3, C1.5, C1.8, C1.9 e C2.1. In questa sede per una leggibilità del testo, non sono stati virgolettati gli item che di fatto però sono ripresi dagli strumenti già esistenti come indicato precedentemente.
- 3 Per alcuni item 1 corrispondeva a 'mai' e 4 a 'sempre', per altri item 1 corrispondeva a 'completamente in disaccordo' e 4 a 'completamente in accordo', in un solo caso 1 corrispondeva a pessima qualità e 4 a ottima qualità.

Il presente contributo discute i risultati della prima parte del questionario. La discussione dei risultati è suddivisa in 4 sezioni, scelte perché ritenute aree essenziali quando si intendono esaminare le forme che assume l'inclusione a scuola:

1. aspetti e modalità inerenti la redazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato) e del PDP (Piano Didattico Personalizzato)⁴
2. aspetti e modalità inerenti la collaborazione tra insegnanti⁵;
3. aspetti e modalità inerenti i rapporti scuola-famiglie⁶;
4. aspetti e modalità inerenti la classe intesa come comunità⁷.

La somministrazione dei questionari è avvenuta tra maggio 2015 e marzo 2016 nel corso di riunioni collegiali di istituto. Ogni insegnante ha compilato il questionario singolarmente, in modo autonomo impiegandovi mediamente 45 minuti.

2.3 Il campione

Il questionario è stato somministrato in 10 scuole dell'infanzia statali dell'Emilia Romagna, per un totale di 68 questionari compilati. Pur riconoscendo che il campione in oggetto non è sufficientemente ampio per poter generalizzare i risultati ottenuti dall'analisi statistica, si ritiene comunque degno di interesse il presente studio in quanto indaga le modalità di traduzione nella pratica dell'inclusione nella scuola dell'infanzia, ordine scolastico al momento poco indagato da questo punto di vista, coinvolgendo un numero di insegnanti abbastanza corposo, tale da far emergere in via esplorativa aspetti che possono essere presi come guida per ulteriori approfondimenti e domande di ricerca più mirate.

L'intero campione d'indagine è di genere femminile e l'età media è di 46 anni.

La somministrazione del questionario ha coinvolto 51 insegnanti curricolari (75% del campione coinvolto), 9 insegnanti sul posto di sostegno per gli allievi con disabilità (13%) e 1 educatrice (2%). 7 insegnanti (10%) non hanno risposto al questionario.

- 4 La sezione 1 è composta da 18 item.
Esempio di item (n. 1.4): *Il PEI che utilizzate comprende:*
 - Progetti didattici (*Risposta possibile: si/no/non so*)
 - Progetti educativi (*Risposta possibile: si/no/non so*)
 - Progetti riabilitativi (*Risposta possibile: si/no/non so*)
 - Progetti di socializzazione (*Risposta possibile: si/no/non so*)
 - Forme di integrazione tra attività scolastica e attività integrative extrascolastiche (*Risposta possibile: si/no/non so*)
- 5 La sezione 2 è composta da 19 item.
Esempio di item (n. 2.1): *Insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno e/o educatori (quando presenti) hanno avuto modo di definire e di concordare compiti e responsabilità reciproche per quanto riguarda la gestione della classe e dell'alunno con disabilità. (Risposta possibile: si/in parte/no/non so)*
- 6 La sezione 3 è composta da 10 item.
Esempio di item (n. 3.6): *Nella definizione degli obiettivi del PEI sono consultati i genitori degli allievi con disabilità (Risposta possibile: si/no/non so).*
- 7 La sezione 4 è composta da 20 item. Esempio di item (4.1): *Gli alunni cercano aiuto dai compagni, quando necessario. Esprima una valutazione da 1 (mai) a 4 (sempre). 1 2 3 4.*



All'interno del campione sono presenti 20 insegnanti di sezione (29% dell'intero campione coinvolto) che hanno avuto esperienze pregresse come insegnanti sul posto di sostegno e 3 insegnanti (5%) che hanno lavorato come educatrici. Infine 2 insegnanti (3%) hanno il titolo di specializzazione per le attività di sostegno didattico. Il 71% delle insegnanti coinvolte svolge questa professione da oltre 10 anni (71%).

2.4 Analisi dei risultati

2.4.1 Le consuetudini relative al Piano Educativo Individualizzato (PEI) e al Piano Didattico Personalizzato (PDP)

La prima sezione del questionario è volta ad indagare l'elaborazione, i contenuti e l'utilizzo del PEI e del PDP da parte delle insegnanti di scuola dell'infanzia. Dai dati raccolti risulta che nella maggioranza dei casi i docenti sul posto di sostegno si occupano da soli della stesura del PEI (31% dei casi) o del PDP (29% dei casi), in un numero minore di casi questi documenti sono elaborati da tutti gli insegnanti della sezione (PEI 23%, PDP 23%), mentre talvolta le insegnanti li compilano in collaborazione con gli operatori socio-sanitari (PEI 16%, PDP 12%). Questi ultimi vengono coinvolti maggiormente nella stesura rispetto alla famiglia (PEI 10%, PDP 9%) e agli educatori (PEI 10%, PDP 6%)⁸. Inoltre, secondo quanto dichiarato, PEI (media 2.9) e PDP (media 2.5) sono abbastanza utilizzati dalle insegnanti come guida nelle scelte quotidiane⁹. In generale, risulta una scarsa conoscenza del PDP da parte delle insegnanti: l'11% non ha dichiarato chi si occupa della sua compilazione (invece per il PEI 1%) e il 30% delle insegnanti non ha risposto o non sa se il PDP sia formulato per iscritto (dato riferito al PEI 4%). I dati relativi ai contenuti previsti nel PEI confermano una buona conoscenza dello stesso da parte delle insegnanti. In modo prioritario il PEI contiene i progetti individualizzati di socializzazione (81%), didattici (79%) ed educativi (79%), minor spazio viene dato a quelli riabilitativi (57%) e per l'integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche (62%); inoltre, nel PEI sono indicati gli obiettivi di riuscita (82%), i criteri (84%), gli strumenti (81%) e i tempi per verificarli (79%)¹⁰. Negli incontri di definizione e verifica del PEI risulta molto alto il coinvolgimento degli educatori (in tutti o in alcuni incontri 71%) e, in generale, il loro contributo professionale è valorizzato da molte insegnanti (si 56%, per il suo settore di intervento 18%). Insegnanti curricolari e sul posto di sostegno programmano insieme le attività della classe frequentemente (media 2.9)¹¹, realizzando quotidianamente (per il 62% dei rispondenti) situazioni ad hoc per coinvolgere in sezione l'alunno con disabilità; inoltre, anche la definizione del percorso personalizzato di quest'ultimo tiene conto di quanto svolto in sezione dai compagni (media 2.9).

8 Sono inferiori i casi in cui il PEI e il PDP vengono elaborati da: un insegnante della classe (PEI 5%, PDP 4%), alcuni insegnanti della classe (PEI 4%, PDP 6%). Risposte non fornite: per il PEI 1%, per il PDP 11% del campione.

9 Le insegnanti hanno espresso una valutazione da 1 (min) a 4 (max). Da questo momento la media farà riferimento sempre a questa scala di valore.

10 In media 5 insegnanti riportano di non essere informate e 5 non forniscono risposte.

11 Valutato attraverso scala Likert a 4 livelli con ancoraggio: 1 'mai', 2 'talvolta', 3 'frequentemente', 4 'sempre'.



DOMANDE in sintesi	% RISPOSTE
1.1 Il PEI prevede un quadro funzionale desunto dalla DF (Diagnosi Funzionale).	Si: 88% No: 3% Non so: 6% Risposte non fornite: 3%
1.2 Il PEI è stato formulato per iscritto.	Si: 96% No: 0% Non so: 3% Risposte non fornite: 1%
1.3 Da chi è stato compilato il PEI?	Ins. sostegno 31% ; un ins. della classe 5%; alcuni ins. della classe 4%; tutti gli ins. della classe 23%; con operatori socio-sanitari 16%; famiglia 10%; educatore 10%; risposte non fornite 1%.
1.4 Il PEI formulato comprende	a) progetti didattici: sì 79%; no 10%; non so 6%; risposte non fornite 5%. b) progetti educativi: sì 79%; no 6%; non so 6%; risposte non fornite 9%. c) progetti riabilitativi: sì 57% ; no 18%; non so 18% ; risposte non fornite 7%. d) progetti di socializzazione: sì 81%; no 3%; non so 7%; risposte non fornite 9%. e) forme di integrazione tra attività scolastica ed extrascolastiche: sì 62%; no 20%; non so 12%; risposte non fornite 6%.
1.5 Quanto gli insegnanti usano il PEI come guida nella quotidianità?	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 10%; 2 = 13%; 3= 46%; 4 = 21%; risposte non fornite 10%.
1.6 Nel PEI sono indicati:	a) gli obiettivi di riuscita: sì 82%; no 3%; non so 9%; risposte non fornite 6%. b) i criteri: sì 84%; no 1%; non so 9%; risposte non fornite 6%. c) gli strumenti: sì 81%; no 2%; non so 7%; risposte non fornite 10%. d) i tempi per verificarli: sì 79%; no 6%; non so 5%; risposte non fornite 10%.
1.7 Le prove di verifica previste dal PEI sono elaborate da tutti gli ins. del team.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 13%; 2 = 25%; 3= 38%; 4 = 12%; risposte non fornite 12%.
1.8 Il PDP è stato formulato per iscritto.	Si: 70% No: 0% Non so: 15% Risposte non fornite: 15%
1.9 Da chi è stato compilato il PDP? (sono previste più risposte)	Ins. sostegno 29% ; un ins. della classe 4%; alcuni ins. della classe 6%; tutti gli ins. della classe 23%; con operatori socio-sanitari 12%; famiglia 9%; educatore 6%; risposte non fornite 11%.
1.10 Quanto gli insegnanti usano il PDP come guida nella quotidianità?	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 9%; 2 = 20%; 3= 47%; 4 = 3%; risposte non fornite 21%.
1.11 Nel suo team docenti c'è disponibilità ad adattare il curricolo ai ritmi e alle esigenze dell'alunno con disabilità.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 6%; 2 = 15%; 3= 38%; 4 = 26%; risposte non fornite 15%.
1.12 I docenti realizzano attività di innovazione metodologica-didattica mirata ai bisogni degli alunni con disabilità.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 6%; 2 = 31%; 3= 34%; 4 = 25%; risposte non fornite 4%.
1.13 In questa scuola gli educatori sono coinvolti negli incontri di definizione e di verifica del PEI.	Si partecipano a tutti gli incontri previsti 44%; si partecipano ad alcuni incontri 27% ; partecipano occasionalmente 6%; non partecipano 13%; non ho mai avuto occasione di lavorare con un educatore 6%; risposte non fornite 4%.



1.14 Il parere degli educatori è tenuto in considerazione nell'elaborazione del PEI?	Si 56%; solo per quanto attiene il settore di intervento dell'ed. 18%; parzialmente 15%; no 3%; non ho mai avuto occasione di lavorare con un ed. 7%; risposte non fornite 1%.
1.15 La programmazione di ogni disciplina viene decisa dall'insegnante titolare consultando l'insegnante di sostegno.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 4%; 2 = 22%; 3 = 43%; 4 = 22%; risposte non fornite 9%.
1.16 Gli insegnanti curricolari hanno modificato/sono disponibili a modificare le modalità di conduzione della classe in relazione all'alunno con disabilità su suggerimento dell'insegnante di sostegno.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 4%; 2 = 27%; 3 = 37%; 4 = 28%; risposte non fornite 4%.
1.17 Si è tenuto conto nel personalizzare il percorso dell'alunno con disabilità di quanto svolto in classe dai compagni.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 4%; 2 = 27%; 3 = 31%; 4 = 29%; risposte non fornite 9%.
1.18 Sono state previste situazioni ad hoc per coinvolgere in classe l'alunno con disabilità?	Quotidianamente 62%; almeno un paio di volte alla settimana 12%; una volta alla settimana 5%; circa alcune volte al mese 3%; poche volte in un anno 3%; non so 4%; altro 4% = dipende dalla disabilità; ogni qual volta ce ne sia la possibilità e l'occasione; era coinvolto totalmente nell'attività di classe e supportato nel suo svolgimento dalle insegnanti; risposte non fornite 7%.

Tab. 1: Analisi delle domande e relative risposte per la sezione 1 – PEI e PDP

2.4.2 La collaborazione tra insegnanti

Attraverso la seconda sezione del questionario sono stati indagati i rapporti fra le insegnanti in termini di collaborazione, scambio di informazioni, definizione di ruoli e responsabilità. Dall'analisi dei dati sembra emergere che la comunicazione tra insegnanti curricolari, insegnanti sul posto di sostegno e educatori sia complessivamente valutata discretamente (media 3.1)¹² e riguarda un'ampia gamma di argomenti¹³. Questi scambi di informazioni avvengono quotidianamente per il 68% degli insegnanti, ma nel 53% dei casi non c'è una persona addetta alla raccolta di tali informazioni; quando, invece, avviene la raccolta di informazioni (32%) è principalmente ad opera dell'insegnante sul posto di sostegno (68%) tramite l'uso di un diario (44%) o di relazioni periodiche (37%). Secondo quanto riportato, non mancano inoltre i momenti sia per definire (75%) sia per rivedere (84%) compiti e responsabilità reciproche per la gestione della sezione e dell'alunno con disabilità; tuttavia tali accordi sono presi in egual misura con tutti i colleghi (45%) o solo con alcuni (43%). La compresenza tra insegnanti sul posto di sostegno e curricolari sembra essere la prassi quotidiana nelle scuole coinvolte nell'indagine (88%), così come il coinvolgimento quotidiano (81%) di educatori e insegnanti sul posto di sostegno

12 Valutato attraverso scala Likert a 4 livelli con ancoraggio: 1 'pessima qualità', 2 'scarsa qualità', 3 'discreta qualità', 4 'ottima qualità'.

13 Alle insegnanti è stato chiesto di indicare se ci fosse un passaggio di informazioni tra insegnanti curricolari, di sostegno e educatori riguardo ad uno o più argomenti: "attività che giornalmente saranno svolte in sezione" (si 68%), "percezioni riguardo alle potenzialità dell'alunno con disabilità" (si 78%), "valutazioni rispetto al suo inserimento" (si 84%), "il processo di apprendimento" (si 78%) e su qualsiasi altro elemento che possa essere utile (si 81%).

nelle attività di sezione, organizzate in modo che quest'ultimi possano lavorare prevalentemente con gruppi di bambini (media 3.1) piuttosto che con i singoli (media 2.6); inoltre, tutto il personale scolastico condivide largamente la responsabilità di assicurare la partecipazione di tutti gli alunni alle attività (media 3.3).

DOMANDE in sintesi	% RISPOSTE
2.1a Ins. curricolari, ins. di sostegno e/o educatori hanno avuto momenti per definire compiti e responsabilità per la gestione della classe e dell'alunno con disabilità.	<p>Si: 75% No: 3% Non so: 2%</p> <p>In parte: 19% Risposte non fornite: 1%</p>
2.1b Tale accordo è avvenuto solo con alcuni insegnanti e/o con alcuni educatori (quando presenti) e non con tutti.	<p>Si: 43% No: 45%</p> <p>Non so: 9% Risposte non fornite: 3%</p>
2.1c Sono previsti ulteriori momenti informali e/o formali, per rivedere compiti e responsabilità decisi inizialmente.	<p>Si: 84% No: 10%</p> <p>Non so: 4% Risposte non fornite: 2%</p>
2.2 Gli insegnanti e gli educatori interagiscono tra loro in modo rispettoso.	<p>Valutazione da 1 (min) a 4 (max).</p> <p>1 = 5%; 2 = 16%; 3 = 32%; 4 = 44%; risposte non fornite 3%.</p>
2.3 Esiste un passaggio di informazioni tra gli insegnanti curricolari, di sostegno e gli educatori (quando presenti) (sono previste più risposte):	<p>a) Sulle attività che giornalmente verranno svolte in classe: si 68%; no 3%; parzialmente 26%; risposte non fornite 3%. b) Sulle percezioni riguardo alle potenzialità dell'alunno con disabilità: si 78%; no 0%; parzialmente 19%; risposte non fornite 3%. c) Sulle valutazioni rispetto al suo inserimento: si 84%; no 10%; parzialmente 4%; risposte non fornite 2%. d) Sul processo di apprendimento: si 78%; no 2%; parzialmente 16%; risposte non fornite 4%. e) Su qualsiasi altro elemento che possa essere utile: si 81%; no 2%; parzialmente 13%; risposte non fornite 4%.</p>
2.4 Come valuta la qualità dello scambio comunicativo tra gli ins. curricolari, di sostegno e gli educatori (quando presenti).	<p>Valutazione da 1 (min) a 4 (max).</p> <p>1 = 5%; 2 = 13%; 3 = 41%; 4 = 32%; risposte non fornite 9%.</p>
2.5 La frequenza dello scambio di informazioni tra gli ins. curricolari, di sostegno ed educatori dalla sua esperienza è:	<p>Quotidiana 68%; bisettimanale 7%; settimanale 6%; quindicinale 6%; mensile 7%; risposte non fornite 6%.</p>
2.6 C'è una persona appositamente addetta alla raccolta di informazioni?	<p>Si 32% (di cui: insegnante di sostegno 68%; funzione strumentale 18%; insegnante di sostegno ed educatori 9%; l'educatore riferisce all'ins. di sostegno e viceversa 5%); no 53%; non so 12%; risposte non fornite 3%.</p>
2.7 Come vengono documentate tali informazioni? (sono previste più risposte possibili)	<p>Registro 8%; diario 32%; relazioni periodiche 26%; scheda 7%; altro 14% (comunicazioni verbali 42%; annotazioni personali 17%; documentazione fotografica e scritta 9%; diario dell'alunno 8%; verbali degli incontri di integrazione 8%; foto 8%; cartella del bambino 8%); risposte non fornite 13%.</p>
2.8 La collaborazione tra il personale docente è un modello per gli alunni.	<p>Valutazione da 1 (min) a 4 (max).</p> <p>1 = 0%; 2 = 13%; 3 = 35%; 4 = 47%; risposte non fornite 5%.</p>
2.9 Gli educatori (quando presenti) sono incoraggiati a partecipare attivamente alla vita della scuola?	<p>Valutazione da 1 (min) a 4 (max).</p> <p>1 = 0%; 2 = 12%; 3 = 35%; 4 = 44%; risposte non fornite 9%.</p>



2.10 In questa scuola si presta particolare attenzione al coinvolgimento degli ins. di sostegno e degli educatori nello svolgimento delle attività di classe.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 0%; 2 = 12%; 3 = 32%; 4 = 50%; risposte non fornite 6%.
2.11 Con quale frequenza vengono coinvolti gli ins. di sostegno e gli educatori nello svolgimento delle attività di classe?	Quotidiano 81%; bisettimale 2% settimanale 7% quindicinale 4%; mensile 0%; qualche volta l'anno 0%; mai 0%; risposte non fornite 6%.
2.12 Gli insegnanti di sostegno e curricolari insegnano in compresenza in modo:	Quotidiano 88%; bisettimale 4% settimanale 2% ; quindicinale 0%; mensile 0%; qualche volta l'anno 0%; mai 0%; risposte non fornite 6%.
2.13 La compresenza viene utilizzata da insegnanti ed educatore per una riflessione condivisa sugli apprendimenti degli alunni.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 5%; 2 = 15%; 3 = 38%; 4 = 35%; risposte non fornite 7%.
2.14 Le attività di insegnamento vengono progettate in modo da utilizzare pienamente il personale adulto presente in classe.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 3%; 2 = 10%; 3 = 41%; 4 = 43%; risposte non fornite 3%.
2.15 Il personale scolastico condivide la responsabilità di assicurare la partecipazione di tutti gli alunni.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 2%; 2 = 18%; 3 = 32%; 4 = 47%; risposte non fornite 1%.
2.16 L'ambiente classe è organizzato in modo che gli insegnanti di sostegno o educatori possano lavorare con gruppi.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 7%; 2 = 18%; 3 = 31%; 4 = 41%; risposte non fornite 3%.
2.17 Il ruolo del docente di sostegno e degli educatori durante le lezioni varia a seconda delle metodologie, degli argomenti e delle esigenze dell'allievo con disabilità.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 3%; 2 = 15%; 3 = 39%; 4 = 37%; risposte non fornite 6%.
2.18 L'ambiente classe è organizzato in modo che insegnanti di sostegno o educatori possano lavorare con i singoli.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 18%; 2 = 25%; 3 = 31%; 4 = 23%; risposte non fornite 3%.
2.19a Tutto il personale (ins. curricolari, ins. di sostegno, educatori quando presenti) è sempre coinvolto nelle riunioni?	Sì: 51% No: 9% Non so: 2% In parte: 37% Risposte non fornite: 1%
2.19b Quali sono le riunioni che necessiterebbero di un maggiore coinvolgimento?	Risposte non fornite: 37%. Risposte scritte: le riunioni per la stesura e verifica della programmazione di classe 46%; di intersezione di plesso 16%; con operatori socio-sanitari 12%; di progettazione e verifica per il bambino con disabilità 7%; con tutto il personale che interagisce con il bambino con disabilità 5%; di sezione e di plesso 5%; della commissione sostegno 5%; nessuna 2%; con tutte le insegnanti di sostegno di tutti i plessi 2%.
2.19c Da parte di quali figure?	Risposte non fornite: 37%. Risposte scritte: educatori 44%; insegnanti curricolari, di sostegno, educatori 18%; neuropsichiatra 13%; tutto il personale 8%; dirigente 5%; insegnante curricolare 3%; insegnanti con part-time 3%; insegnanti curricolari, di sostegno, educatori e famiglia 2%; tutto il personale che ha rapporti con il bambino con disabilità 2%; insegnante di sostegno 2%.

Tab. 2: Analisi delle domande e relative risposte della sezione 2 - Collaborazione tra insegnanti

2.4.3 I rapporti tra scuole e famiglie

Nella terza sezione del questionario sono stati indagati i rapporti tra scuola e famiglie degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Nelle scuole dell'infanzia coinvolte nell'indagine, all'inizio dell'inserimento scolastico di un alunno con disabilità, viene svolto, molto spesso, un colloquio con la sua famiglia (94%); questo incontro è tenuto principalmente da insegnanti sul posto di sostegno (84%) e da insegnanti curricolari (78%), mentre è inferiore la partecipazione di educatori (28%) e insegnante incaricato con funzione strumentale (13%). Oggetto di questo colloquio sono principalmente le autonomie del bambino (88%), le difficoltà da lui incontrate (85%) e i suoi interessi (81%)¹⁴. Emerge inoltre che la famiglia degli alunni con disabilità nella maggior parte dei casi non partecipa (24%), o lo fa raramente (14%), alla progettazione dei percorsi individualizzati¹⁵; sono al contrario numerosi i casi in cui i genitori sono coinvolti nella verifica del lavoro svolto (63%)¹⁶, mentre per quanto riguarda il coinvolgimento dei genitori nella definizione degli obiettivi del PEI la situazione è divisa a metà (sì 35%, no 37%)¹⁷. Dall'indagine risulta che, secondo la maggior parte delle insegnanti, la famiglia spesso prende visione di PEI e PDP (PEI 65%, PDP 29%) ma partecipa raramente all'elaborazione di questi strumenti (PEI 59%, PDP 38%); soprattutto per quanto riguarda il PDP, molte insegnanti segnalano scarsa conoscenza (PEI media 20%, PDP media 33%) o non forniscono risposte (PEI 4%, PDP 22%).



DOMANDE in sintesi	% RISPOSTE
3.1 E' previsto un colloquio, all'inizio dell'inserimento scolastico, tra scuola e famiglia dell'allievo con disabilità?	Si: 94% No: 3% Non so: 0% Risposte non fornite: 3%
3.2 Tale colloquio è condotto da (sono previste più risposte):	Insegnante di classe 37%; insegnante di sostegno 40%; educatore 13%; insegnante incaricato con funzione strumentale 6%; risposte non fornite 4%.
3.3 Qual è o quali sono gli oggetti di tale colloquio? (sono possibili più risposte)	Rendimento scolastico 4%; relazioni 16%; comportamento 14%; autonomie 18%; difficoltà incontrate dal bambino/a 18%; interessi del bambino/a 17%; aspettative della famiglia 12%; risposte non fornite 1%.
3.4 La famiglia ha preso visione del PEI.	Si: 65% No: 9% Non so: 22% Risposte non fornite: 4%
3.5 La famiglia ha partecipato all'elaborazione del PEI.	Si: 18% No: 59% Non so: 19% Risposte non fornite: 4%
3.6 Nella definizione degli obiettivi del PEI sono consultati i genitori degli allievi con disabilità.	Si: 35% No: 37% Non so: 22% Risposte non fornite: 6%
3.7 Sono previsti momenti di verifica congiunta del lavoro con la famiglia?	Si: 63% No: 15% Non so: 15% Risposte non fornite: 7%

- 14 In misura minore le relazioni (71%), il comportamento (69%), le aspettative della famiglia (56%) e il rendimento scolastico (21%). Le insegnanti potevano fornire più risposte.
- 15 Sono invece coinvolti in maniera formale nel 16% dei casi, in maniera informale nel 19% dei casi, il 27% degli insegnanti non ha fornito informazioni in merito.
- 16 Nel 15% dei casi la famiglia non è coinvolta, mentre il 15% degli insegnanti ha dichiarato di non essere informato al riguardo e il 7% non ha fornito una risposta.
- 17 Il 22% degli insegnanti ha dichiarato di non essere informato al riguardo e il 6% dei docenti non ha fornito una risposta.

3.8 Sono previste modalità di coinvolgimento delle famiglie e degli alunni finalizzate alla progettazione dei percorsi individualizzati?	Sì e ci sono procedure e altri tipi di riscontro 16%; sì è una prassi diffusa ma non ci sono procedure esplicite 19%; raramente e solo su richiesta esplicita delle famiglie 15%; praticamente mai 25%; risposte non fornite 25%.	
3.9 La famiglia ha preso visione del PDP.	Sì: 29% Non so: 34%	No: 15% Risposte non fornite: 22%
3.10 La famiglia ha partecipato all'elaborazione del PDP.	Sì: 8% Non so: 32%	No: 38% Risposte non fornite: 22%

Tab. 3: Analisi delle domande e relative risposte della sezione 3 – Coinvolgimento delle famiglie

2.4.4 La classe come comunità

La quarta sezione è volta ad indagare la classe comunità in merito a relazioni, organizzazione didattica e attenzione rivolta ad ogni alunno. Secondo quanto riportato dalle insegnanti, gli alunni delle scuole dell'infanzia indagate offrono spesso aiuto ai compagni quando necessario (media 3.1) e aiutano i compagni con disabilità in tutte le situazioni quotidiane che lo richiedono, dagli spostamenti alle attività scolastiche (media 3.3); inoltre i bambini non assumono atteggiamenti di emarginazione o squalifica nei loro confronti (media 1.4). Complessivamente le insegnanti riportano che gli alunni intrattengono relazioni molto positive con i compagni con disabilità (media 3.3) e le relazioni tra gli alunni sono di condivisione (media 3). Le metodologie di insegnamento che le insegnanti affermano di utilizzare per l'intera classe sono per 2/3 del campione l'organizzazione per piccoli gruppi (67%) e la didattica cooperativa (63%), mentre le lezioni frontali (19%) e le esercitazioni individuali (13%) sono dichiarate d'essere usate più raramente e spesso (27%) queste ultime non vengono considerate dalle insegnanti nel fornire la risposta¹⁸. Secondo quanto dichiarato, le insegnanti lasciano agli alunni libertà di elaborare in vari modi il proprio lavoro (media 3.1) e scelgono metodologie di insegnamento che favoriscano l'interazione tra pari (media 3.2), infatti affermano anche che nelle loro sezioni sono numerose le occasioni di collaborazione tra pari e in gruppo (media 3.2). Circa metà delle insegnanti riporta di utilizzare solo occasionalmente (media 2.6) canali di comunicazione alternativi, scelti specificatamente per rispondere alle esigenze dell'alunno con disabilità, mentre risultano avere maggiore attenzione per le esigenze diversificate degli alunni attraverso l'utilizzo di differenti mediatori didattici (media 3).



18 È stato chiesto alle insegnanti di mettere in ordine di priorità da 1 a 5 le metodologie di insegnamento, compresa la voce altro, adottate preferenzialmente per l'intera classe. Le percentuali riportate fanno riferimento al numero di volte in cui la metodologia è stata posta nelle prime due posizioni.

DOMANDE in sintesi	% RISPOSTE
4.1 Gli alunni cercano aiuto dai compagni, quando necessario.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = %; 2 = %; 3 = %; 4 = %; risposte non fornite %.
4.2 Gli alunni offrono aiuto ai compagni, quando necessario?	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 3%; 2 = 16%; 3 = 41%; 4 = 30%; risposte non fornite 10%.
4.3 Gli alunni segnalano agli insegnanti quando un compagno ha bisogno di aiuto.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 1%; 2 = 9%; 3 = 40%; 4 = 40%; risposte non fornite 10%.
4.4 I bambini dimostrano nei confronti dell'alunno con disabilità un comportamento di aiuto (...).	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 2%; 2 = 7%; 3 = 46%; 4 = 38%; risposte non fornite 7%.
4.5 Le relazioni tra gli alunni si contraddistinguono più per l'essere strumenti di condivisione che di competizione.	Valutazione da 1 (min, prevale la competizione) a 4 (max, prevale la condivisione). 1 = 3%; 2 = 23%; 3 = 37%; 4 = 28%; risposte non fornite 9%.
4.6 Gli alunni usano epiteti razzisti, sessisti, omofobici o di altro genere.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 75%; 2 = 6%; 3 = 4%; 4 = 3%; risposte non fornite 12%.
4.7 I ragazzi hanno nei confronti dell'alunno con disabilità atteggiamenti di emarginazione o di squalifica.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 66%; 2 = 16%; 3 = 6%; 4 = 5%; risposte non fornite 7%.
4.8 I bambini intrattengono relazioni positive con l'alunno con disabilità.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 2%; 2 = 10%; 3 = 38%; 4 = 41%; risposte non fornite 9%.
4.9 Le lezioni offrono occasione di collaborazione tra pari e in gruppo, oltre che attività individuali e in classe.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 3%; 2 = 12%; 3 = 38%; 4 = 31%; risposte non fornite 16%.
4.10 I lavori di gruppo permettono agli alunni di suddividersi i compiti e di mettere in comune ciò che hanno appreso.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 6%; 2 = 10%; 3 = 28%; 4 = 41%; risposte non fornite 15%.
4.11 Qual è la metodologia di insegnamento adottata preferenzialmente per l'intera classe nelle situazioni didattiche? (mettere in ordine di priorità: 1 più usata, 5 meno usata).	MEDIA - lezioni frontali: 2.08 - esercitazioni individuali: 2.22 - didattica cooperativa: 1.56 - organizzazione per piccoli gruppi: 1.72 - altro: 0.61 (laboratori/progetti di danze etniche-folk-storiche, organizzazione per grande gruppo, attività laboratoriali, gioco guidato, non specificato) - risposte non fornite da 6 persone.
4.12 Tali modalità didattiche favoriscono l'interazione tra pari e l'esperienza sociale dell'alunno con disabilità.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 2%; 2 = 16%; 3 = 38%; 4 = 34%; risposte non fornite 10%.
4.13 Le lezioni tengono conto delle differenze nelle competenze ed esperienze degli alunni.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 6%; 2 = 19%; 3 = 38%; 4 = 25%; risposte non fornite 12%.
4.14 Vengono utilizzati in classe frequentemente canali di comunicazione alternativi e funzionali allo specifico deficit degli allievi con disabilità.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 12%; 2 = 31%; 3 = 25%; 4 = 22%; risposte non fornite 10%.



4.15 Nella programmazione didattica vengono utilizzati differenti mediatori didattici in funzione delle esigenze diversificate degli alunni.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 6%; 2 = 16%; 3 = 37%; 4 = 28%; risposte non fornite 13%.
4.16 Gli alunni possono elaborare il proprio lavoro in una varietà di modi, come disegni, fotografie, audio/video.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 5%; 2 = 16%; 3 = 29%; 4 = 37%; risposte non fornite 13%.
4.17 I docenti prestano attenzione al fatto che gli alunni con disabilità siano coinvolti al massimo grado loro consentito.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 0%; 2 = 10%; 3 = 37%; 4 = 43%; risposte non fornite 10%.
4.18 Le lezioni incoraggiano il dialogo tra il personale scolastico e gli alunni, e tra gli alunni.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 1%; 2 = 3%; 3 = 50%; 4 = 35%; risposte non fornite 11%.
4.19 Gli alunni hanno l'opportunità di lavorare con compagni diversi per origine, appartenenza etnica, disabilità e genere.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 1%; 2 = 0%; 3 = 25%; 4 = 65%; risposte non fornite 9%.
4.20 Ciascuno alunno viene visto come portatore di un contributo importante all'insegnamento e all'apprendimento.	Valutazione da 1 (min) a 4 (max). 1 = 4%; 2 = 3%; 3 = 27%; 4 = 56%; risposte non fornite 10%.

Tab. 4: Analisi delle domande e relative risposte della sezione 4 – La classe come comunità

2.5 Interpretazione dei risultati

Per quanto concerne il Piano Educativo Individualizzato e il Piano Didattico Personalizzato, le risposte fornite dalle insegnanti risultano essere diversificate. Lo strumento PEI è ben conosciuto e utilizzato dalle insegnanti, rispettando nella maggioranza dei casi quanto indicato dal D.P.R. 24/2/1994; rimane ancora presente la delega della sua compilazione all'insegnante sulle attività di sostegno agli alunni con disabilità ed è importante segnalare lo scarso coinvolgimento nella stesura degli operatori socio-sanitari, degli educatori e della famiglia, soprattutto se si considera che gli educatori vengono invece ampiamente coinvolti negli incontri di definizione e verifica del PEI. Diversamente, i dati analizzati – ed in particolare l'alto numero di risposte non fornite – sembrano indicare una scarsa conoscenza del PDP; occorre però segnalare che la Normativa relativa non fa chiari riferimenti alla scuola dell'infanzia (DIR. MIN. 27 dicembre 2012, in materia di "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"; C.M. 06 marzo 2013, n.8, in materia di "Indicazioni operative relative alla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012"). Rimane da indagare ulteriormente la traduzione quotidiana delle prassi di reale integrazione del curriculum.

L'analisi dei dati ha rilevato la presenza di una buona collaborazione tra il personale della sezione, improntata a una reale contitolarità educativa e basata sulla compresenza. Vi è anche un discreto scambio di informazioni tra gli adulti, che spesso viene raccolto solo dall'insegnante sul posto di sostegno o di cui metà delle insegnanti non trattiene memoria, perdendo così un'importante occasione per documentare il lavoro e le osservazioni compiute (Antonietti, 2014; Baschiera, 2014); inoltre potrebbe essere ulteriormente migliorata la collaborazione, andando a definire e rivedere compiti e responsabilità tra tutto il personale coinvolto nella vita scolastica degli alunni.

Se la collaborazione tra il personale scolastico complessivamente si attesta su

buoni livelli, quella tra scuola e famiglia dell'alunno con BES risulta invece carente, per gli aspetti indagati e in particolare per quanto riguarda la progettazione dei percorsi individualizzati e l'elaborazione di PEI e PDP. Questo è un aspetto da potenziare in tutte le scuole coinvolte nell'indagine, perché la collaborazione con la famiglia, portatrice di informazioni e primaria agenzia educativa, permette la piena realizzazione del progetto di vita del bambino.

Benché prevalenti, l'organizzazione per piccoli gruppi e la didattica cooperativa potrebbero sicuramente essere incrementate; contestualmente si aprono interrogativi tutti da approfondire circa l'ampio utilizzo di lezioni frontali ed esercitazioni individuali, se considerato che il contesto di riferimento è quello della scuola dell'infanzia. Le insegnanti hanno dichiarato un buon grado di collaborazione tra pari e in gruppo: questi dati però non paiono essere confermati dall'uso, maggioritario ma non altrettanto elevato, della didattica cooperativa e per piccoli gruppi. Infine, risultano scarsi l'uso di canali di comunicazione alternativi, scelti specificatamente per rispondere alle esigenze dell'alunno con disabilità, e poco valorizzato l'impiego di differenti mediatori didattici, elementi che dovrebbero al contrario essere impiegati maggiormente, soprattutto nella scuola dell'infanzia.

3. Conclusioni

Il presente lavoro aveva due obiettivi fortemente intrecciati: approfondire teoricamente il tema dell'inclusione per la scuola dell'infanzia andando ad individuare e saggiare nella letteratura internazionale e nazionale quegli aspetti selezionati in quanto particolarmente cruciali per la scuola dell'infanzia; dall'altro esplorare empiricamente le pratiche educative e didattiche rivolte alla costruzione di processi inclusivi nella scuola dell'infanzia raccogliendo testimonianze e valutazioni da parte di insegnanti di tale ordine scolastico relativamente ad alcuni di quei medesimi elementi che nella parte teorica del presente contributo erano stati approfonditi.

Gli aspetti su cui si è puntata l'attenzione e che sono stati approfonditi teoricamente ed empiricamente riguardano la collaborazione tra gli insegnanti, il coinvolgimento delle famiglie, la documentazione nei termini di formulazione ed utilizzo di PEI e PDP e le relazioni tra pari.

I dati raccolti permettono di delineare uno scarto tra l'idea di inclusione presente nella letteratura, tratteggiata dalle norme e quella delineata attraverso le pratiche inclusive adottate quotidianamente dalle insegnanti. In prima istanza si segnala come il ruolo delle famiglie e la collaborazione tra insegnanti nella pianificazione e nelle attività quotidiane (Mitchell, 2014) siano aspetti sui quali focalizzare l'attenzione e promuovere una riflessione. La funzione della pratica di documentazione, sia essa rivolta maggiormente alla formalizzazione dei percorsi individualizzati e personalizzati piuttosto che alla socializzazione di pratiche e scelte, rimane ancora ai margini delle pratiche analizzate. Altro ambito tutto da approfondire in un dibattito sulle caratteristiche dell'inclusione per il contesto della scuola dell'infanzia riguarda l'impiego di metodologie d'insegnamento/apprendimento specifiche ma anche ordinarie.

Tra i bisogni formativi delineati da questa prima indagine esplorativa emerge in questi insegnanti la necessità di conoscenza e approfondimento del piano didattico personalizzato e della tematica dei bisogni educativi speciali, l'esigenza di non delega all'insegnante di sostegno delle pratiche di documentazione, il coinvolgimento di genitori ed operatori e quindi una formazione alla relazione con i primi in particolare ed infine lo sviluppo di competenze relative alle metodologie inclusive.



Alcuni di questi aspetti risultano non specifici per la scuola dell'infanzia e sono segnalati anche in altre ricerche sul tema (Antonietti, 2014; Baschiera, 2014; Tessaro, 2014).

Il presente lavoro si considera pertanto come un primo percorso di approfondimento, al quale sicuramente dovranno fare seguito ulteriori studi per ottenere indicazioni sempre più precise ed utili quando si promuovono i processi inclusivi nella scuola dell'infanzia e per continuare a testare lo strumento di indagine che è stato predisposto.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV. (2014). Proposals for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. http://ec.europa.eu/education/quality-framework_en
- Albanese O. (Ed.) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e Riflessioni*. Bergamo: Junior.
- Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Antonietti M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 155-174.
- Antonietti M. (2017). Il valore dello spazio esterno. *Scuola dell'infanzia*, 4-5, 8.
- Baschiera B. (2014). Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 315-320). Roma: Aracne.
- Bertolini (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna, Zanichelli.
- Bocci F., Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo di inclusione nelle scuole. Atti del Convegno *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70).
- Bortolotti A., Pasqualotto A., Tomasi P., Venuti P. (2014). Alla "Scuola inclusiva nel Bosco", per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 185-199.
- Bortolotti E., Sorzio P. (2014). *Osservare per includere*. Roma: Carocci.
- Bortolotti E., Bembich C. (2016). L'inclusione nei servizi educativi per la prima infanzia: un'esperienza di formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 153-164.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (Fabio Dovigo, Trans.). Roma: Carocci.
- Bondioli A. (Ed.) (2009). *ERVIS - Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.
- Canevaro A. (1999). *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- D'Alessio S. (2014). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa ed in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei disabilities studies. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e Bes* (pp. 217-244). Roma: Anicia.
- Fondazione Agnelli (a cura di) (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- European Agency for Special Needs and inclusive education (2014). *Cinque messaggi per l'educazione inclusiva, Dalla teoria alla prassi*. Inclusive Education in Europe. Estratto da <https://www.european-agency.org/>



- Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Canevaro A. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Canevaro A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 53-66.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia Speciale e integrazione*. Roma: Carocci.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(11), 158-159.
- Malpeli G. (2006). Animata-mente. In Compagnoni E., Malpeli G., Ghio G. (Eds.), *Nuovi contesti di apprendimento nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies*. London: Routledge.
- Quadis (2000). Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Ufficio XI e XVII.
- Tessaro F. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 321-328). Roma: Aracne.



