

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

Elena Malaguti, Maria Antonietta Augenti

Abstract – *This paper describes some of the results of a research-training course, from December 2021 to February 2023, for educators, teachers and pedagogists of early childhood education of Cesena. This research conducted using a mix-methods methodology and an ecological-social approach of phenomenological, metacognitive-critical - reflective type, has the goal of investigating the present resources, needs, and criticalities, about the design to the inclusion for early childhood and children with disabilities or uncomfortable conditions. Despite some critical issues, the research shows that the launch of targeted and specific programs to improve the quality of learning for all children, a training path and support for all educators and teachers, and the support towards a universal design according to the UDL approach, using three innovative areas, allows to improve the quality of relations within the operating group, with parents and to raise the quality levels of the education and training system.*

Riassunto – *Il presente contributo descrive alcuni risultati di un percorso di ricerca-formazione, svolto dal dicembre del 2021 a febbraio 2023, rivolto a educatrici, insegnanti e pedagogiste dei servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Cesena. La ricerca, condotta utilizzando una metodologia mix-methods e un approccio ecologico-sociale di tipo fenomenologico, metacognitivo-critico-riflessivo, si è posta l'obiettivo di indagare le risorse presenti, i bisogni, le criticità, relative alla progettazione in riferimento ai processi di inclusione educativa per la primissima e prima infanzia riferite a bambini con disabilità o condizioni di disagio. Nonostante siano emerse alcune criticità, la ricerca rivela che l'avvio di programmi mirati e specifici per migliorare la qualità degli apprendimenti di tutti i bambini, un percorso di formazione e di sostegno a tutte le educatrici e le insegnanti, e l'accompagnamento verso una progettazione universale secondo l'approccio UDL utilizzando tre ambiti innovati, permette di migliorare la qualità delle relazioni all'interno del gruppo operativo, con i genitori e di innalzare i livelli di qualità del sistema educativo e formativo.*

Keywords – educational unease, relations, PEI, UDL, pedagogical reflexivity, continuity, ecosystem approach

Parole chiave – disagio educativo, relazioni, PEI, UDL, riflessività pedagogica, continuità, approccio ecosistemico

Elena Malaguti è Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G. M. Bertin”, dell'Università degli Studi di Bologna. Gli ambiti di ricerca indagano, secondo un approccio ecologico e sociale, gli intrecci fra educazione inclusiva, inclusione sociale, neuroscienze, vulnerabilità, resilienza e progettazione secondo la prospettiva dell'UDL con particolare attenzione alla primissima e prima in-

fanzia secondo la prospettiva del Progetto di Vita. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e Intersezioni* (Pesaro Urbino, Aras, 2020); *Contesti educativi competenti. Bambini invisibili e violati, fra vulnerabilità e resilienza* (in Bertacchi I., Mammini S., Anatra M.G., a cura di, *Violenza assistita e percorsi d'aiuto per l'infanzia*, Trento, Erickson, 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*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022).

Maria Antonietta Augenti è Dottoranda in Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin", Università degli Studi di Bologna. Insegnante di scuola primaria, specializzata sul sostegno e in Disturbo dello Spettro Autistico. I suoi ambiti di ricerca indagano gli intrecci fra Neuroscienze, educazione *inclusiva* e *progettazione* secondo la prospettiva dell'*Universal Design for Learning*. Tra le sue recenti pubblicazioni: *A complex idea of human Being: The contribution of neuroscience and ecological social and human approach in the construction of competent and inclusive educational context* (in coll. con E. Malaguti, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 6, 2022); *From the person to the learning environment, through an ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposal* (in coll. con E. Malaguti, in "Q-Times", 1, 2022).

1. Framework teorico di riferimento: padroneggiare la complessità ed i cambiamenti

Quando si propone la cornice concettuale dell'inclusione educativa si intende che tutti, compresi bambini e giovani con disabilità, con disturbi del neurosviluppo, con condizioni di vulnerabilità (sociale, economica, culturale) hanno diritto ad un'educazione di qualità e di poter avere pari opportunità di apprendimento. Come rispondere a queste urgenti istanze? Come poter progettare un contesto nido e scuola dell'infanzia capace di accogliere ciascun bambino e bambina nel rispetto della sua unicità ma all'interno di un disegno comune? Come poter raggiungere tutte quelle situazioni che riguardano bambini percepiti a disagio, in condizioni di vulnerabilità, con disabilità e che creano non poche preoccupazioni a molti pedagogisti, educatori ed insegnanti? Da un punto di vista pedagogico e didattico e secondo la prospettiva della pedagogia speciale,

indicazioni fondanti sono fornite da linee di indirizzo internazionali¹, nazionali², ricerche nazionali³ e internazionali⁴ come quelli delle Nazioni Unite⁵, dell'Unione Europea⁶, dell'Organizzazione mondiale della sanità⁷, e di UNICEF⁸. Tali indicazioni orientano l'agire dei professionisti verso l'avvio di programmi basati su proposte educative precoci in contesti eterogenei, fin dalla primissima infanzia, con l'obiettivo di promuovere competenze di base, autonomia, autodeterminazione, partecipazione, percorsi di continuità ancorati al passaggio nei successivi ordini di scuola e alla promozione del Progetto di Vita. Inoltre, invitano ad utilizzare un approccio ecologico e sociale⁹ che intreccia l'approccio biopsicosociale secondo l'ottica della salute, sottesa alla definizione del Piano Educativo Individualizzato¹⁰ e del modello alla Qualità di vita¹¹. Tale

¹ Cfr. European Commission, EACE, Eurydice, Eurostat, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, in "Eurydice and Eurostat Report", Office and European Union, 2014.

² Cfr. D.lgs 65/2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 107/2015.

³ Cfr. L. Balduzzi, A. Lazzari, *Ripartire dall'infanzia Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Parma, Junior, 2021; G. Amatori, S. Maggolini, V. Macchia, *Pensare in Grande. L'educazione Inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022; M. Sannipoli., *I bambini "invisibili". Una ricerca-formazione nei servizi 0-3*, in P. De Mennato, S. Kanizsa, L. Zannini (a cura di), *Diventare professionisti della salute e della cura. Ricerche e buone pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 175-184.

⁴ UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*, in http://unesclublob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf, consultato in data 20/4/2023.

⁵ EASNIE, European agency for special needs and inclusive education, *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs. A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*, in <http://www-european-agency.org>, consultato in data 20/4/2023; United Nations, *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, in <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>, consultato in data 20/4/2023.

⁶ Cfr. United Nations, *Agenda 2030 SDGs. Sustainable Development Goals*, in <https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html>, consultato in data 20/4/2023.

⁷ Cfr. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.

⁸ Cfr. Unicef, *Nearly 240 million children with disabilities around the world*, in <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-240-million-children-disabilities-around-world-unicefs-most-comprehensive>, consultato in data 20/4/2023.

⁹ Cfr. U. Bronfenbrenner, P.A. Morris, *The Bioecological Model of Human Development*, in "Handbook of child psychology. Theoretical models of human development", 5, 2006, pp. 793 - 828; E. Malaguti, *Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza: approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, in "L'integrazione Scolastica e Sociale", 1, 2023, pp. 5-32.

¹⁰ Cfr. E. Malaguti, M.A. Augenti, *From the person to the learning environment, through an ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposal*, in "Q-times", 1, 2022, pp. 121-133.

¹¹ Cfr. L. Campofiloni, A. Marfoggia, N. Del Bianco, I. D'Angelo, V. Perry, G. Giaconi, *Progettazione educativa e Qualità della Vita. Percorsi didattici e autodeterminazione*, in A. Marfoggia, E. Girotti (a cura di), *Didattica Inclusiva nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Esperienze e percorsi per la formazione dei docenti*, Edizioni

approccio, da un punto di vista pedagogico, può trovare connessioni con la prospettiva di costruire comunità educanti intese come comunità che apprendono¹². Al fine di assicurare anche all'interno dei servizi per la primissima e prima infanzia (Early Childhood Education and Care-ECEC) un'inclusione reale e di qualità, uno dei quadri di riferimento metodologici-didattici-educativi maggiormente innovativi e promettenti per la ricerca, è l'Universal Design for Learning (UDL)¹³. Questo framework prevede una progettazione e una pianificazione di attività educative e di apprendimento (curricolo educativo e scolastico)¹⁴ ampie e flessibili, rivolti a tutti i bambini e le bambine ognuno con le proprie caratteristiche, in un'ottica di variabilità di apprendimento dove possano esprimersi, sentirsi accolti, e partecipare in un'ottica di equità e diritto. La presente ricerca-formazione si inserisce in questo quadro teorico e nasce dalla richiesta del Comune di Cesena di comprendere in che modo migliorare gli approcci teorici, metodologici e le pratiche sottese ai processi educativi messi in atto nei servizi educativi per la primissima e prima infanzia in presenza di bambini e bambine con disabilità, sviluppo atipico e condizioni di vulnerabilità. In particolare, rispetto all'ambito dell'inclusione sociale e educativa, tre sono state le domande principali poste: come gestire il disagio espresso da molti bambini* e dai loro genitori, come organizzare il percorso di coloro che sono disabili o vivono condizioni di disabilità? Come promuovere contesti educativi inclusivi di qualità e sostenere educatori e insegnanti durante il loro agire educativo?

2. La ricerca formazione: obiettivi

Nel periodo compreso fra dicembre 2021 e febbraio 2023, è stato avviato un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto tutti i servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Cesena. In particolare, per poter monitorare in modo più approfondito i processi di inclusione educativa, è stato avviato un percorso che ha coinvolto direttamente le pedagogiste, le insegnanti e le educatrici. Per rispondere alle domande, molto complesse, poste dal coordinamento pedagogico, si è proposto di comprendere meglio le istanze delle insegnanti, la natura del disagio che rilevavano nei bambini e le modalità di intervento educativo con bambini con disabilità. Per queste ragioni, la ricerca, si è posta gli obiettivi di rilevare le pratiche che emergono, in relazione all'educazione inclusiva, nei servizi per la primissima e prima infanzia del Comune di

Accademiche Italiane, 2023, pp. 13-30.

¹² Cfr. T.J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola. Comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.

¹³ Cfr. G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016; L. Cottini, *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo*, Firenze, Giunti, 2019.

¹⁴ Cfr. N. Bianquin, *Universal Design for Learning nell'educazione alla prima infanzia. Perfezionarsi all'inclusione con progettazioni proattive, flessibili e multimodali*, in "Bambini", 38, 2022, pp. 28-31.

Cesena. Nello specifico ha indagato: i bisogni, le criticità, le risorse presenti in questi servizi; gli intrecci fra la progettazione educativa, l'organizzazione dei contesti, la stesura del piano educativo individualizzato (PEI) e le strategie messe in atto; le proposte educative generalizzate a tutti e in che misura esse fossero ancorate con quelle rivolte ai bambini con disabilità; la tipologia di intervento con tutti quei bambini che, secondo i gruppi di lavoro, esprimono disagio e la cui gestione risulta difficile.

3. Metodologia

L'indagine esplorativa, condotta secondo un approccio socio-ecologico di tipo fenomenologico, metacognitivo-critico riflessivo¹⁵, ha utilizzato una metodologia mix-methods¹⁶ usando come strumenti di indagine un questionario on line, focus group omogenei per profili professionali (con le pedagogiste, le insegnanti e le educatrici coinvolte), per indagare i bisogni e le criticità; un'osservazione partecipata nei contesti per indagare le pratiche e la relativa restituzione e una parte finale di formazione in due scuole dell'infanzia. Una prima fase ha comportato la predisposizione e la somministrazione di un questionario completamente anonimo, divulgato tramite il format Google Moduli, alle pedagogiste, insegnanti e educatrici di tutti i servizi per l'infanzia (nidi e scuole) comunali di Cesena. Il questionario ha indagato quattro ambiti. Il primo relativo al servizio, alla sua tipologia e alle caratteristiche del personale che ivi opera. Il secondo riferito al gruppo di bambini considerati a disagio e la cui gestione risulta molto complessa per le educatrici e le insegnanti. Il terzo alla stesura del Piano Educativo Individualizzato, alla progettazione educativa e alle strategie di intervento che vengono messe in atto in riferimento ai processi di inclusione educativa riferiti ai bambini con disabilità o in condizioni di vulnerabilità. Il quarto al sostegno ai genitori e all'intervento precoce in quelle situazioni in cui si riscontrano criticità e il bisogno di interventi di sostegno mirati.

Una seconda fase ha previsto momenti di formazione, focus group con le pedagogiste, le insegnanti e le educatrici di tutti i servizi e osservazioni mirate nelle due scuole dell'infanzia in cui erano state segnalate maggiori criticità, e con conseguente interesse ad agire in termini di cambiamento e miglioramento delle pratiche educative. Il percorso si è concluso attraverso due momenti di restituzione dei risultati dell'indagine ed una formazione mirata sui processi di inclusione educativa.

¹⁵ Cfr. E. Malaguti, *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e Intersezioni*, Pesaro Urbino, Aras, 2020.

¹⁶ Cfr. L. Cottini, A. Morganti, *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione*, in "Form@re", 3, 2015, pp.116-128; L. Cottini, *La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale*, in R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale*, Trento, Erickson, 2020.

4. Analisi dei dati e primi risultati: il campione

Alla ricerca hanno partecipato nove scuole dell'infanzia e otto nidi comunali per un totale di 103 insegnanti e 4 coordinatrici pedagogiche: 103 insegnanti (48 educatrici, 49 insegnanti di sezione, 6 insegnanti di sostegno). Le insegnanti, le educatrici e le pedagogiste, tutte di genere femminile, lavorano presso il Comune di Cesena, in servizi educativi pubblici (98,2%), distribuiti a metà fra nidi e scuole dell'infanzia, il restante sono servizi pubblici in convenzione o gestione privata. Il questionario è stato compilato dalla totalità del personale coinvolto. I dati sono stati analizzati sia in modo aggregato che secondo le diverse figure professionali coinvolte.

5. Ambito relativo al servizio, alla sua tipologia e alle caratteristiche del personale che ivi opera

Dall'analisi del questionario emerge che la maggioranza delle educatrici di nido e delle insegnanti della scuola dell'infanzia, il 36,6%, ha un'età compresa fra i 41 e 50 anni, seguita dal 30,4% fra i 31 e i 40 anni, il 20,5% fra i 51 e i 60 anni, l'8% fra i 61 e 70 anni, e il 5% fra i 20 e i 30 anni, con un'esperienza lavorativa considerevole. In particolare, il 22,3% è in servizio in un arco di tempo compreso fra i 16 e i 20 anni; il 17,9% fra i 21 e i 25 anni, il 17% oltre i 26 anni, il 21,4% fra gli 11 e i 15 anni, il 16,1% fra i 5 e 10 anni e il 5,4% sotto i 5 anni. Quasi tutte assunte a tempo indeterminato (71,4% a tempo indeterminato, 28,6% a tempo determinato). Da una prima analisi del questionario, nella parte relativa alla formazione delle educatrici e delle insegnanti, il 52,7% ha una formazione conseguita con il Diploma Magistrale, mentre solo il 31,4% ha una laurea triennale in Scienze dell'Educazione. Solo il 15,9% ha o una laurea magistrale in Pedagogia, o ha conseguito un master di I e II livello. Oltre alla formazione necessaria per lavorare all'interno dei servizi, risulta però che 69/103 insegnanti non ha avuto una formazione in Pedagogia e Didattica Speciale. La maggior parte delle insegnanti dichiara di essersi aggiornata sul sistema integrato 0-6 (il 70,5%), grazie ai corsi attivati dall'Ente. Il dato più significativo rispetto alla formazione sia iniziale che in itinere, è legato all'ambito della Didattica e Pedagogia Speciale per l'infanzia: il 60% delle insegnanti riporta di non aver affrontato insegnamenti legati a queste tematiche, e non è stata svolta alcuna formazione sulle politiche europee relative ai servizi educativi per la prima infanzia, soprattutto quelle relative ai bisogni educativi speciali. Da queste risposte, e dall'analisi dei focus group, risulta fondamentale, per queste insegnanti, "attivare un percorso di formazione relativo alle tematiche di progettazione e didattica inclusiva al fine di fronteggiare le complessità educative all'interno dei loro servizi, e di progettare contesti inclusivi che possano accogliere tutti e tutte". Le insegnanti sottolineano in modo esplicito, di dover sempre più gestire sezioni con all'interno situazioni di bambini e bambine definiti "con disagio" e fragilità e la cui gestione risulta particolarmente impegnativa.

6. Ambito riferito al gruppo di bambini considerati a disagio e la cui gestione risulta molto complessa per le educatrici e le insegnanti

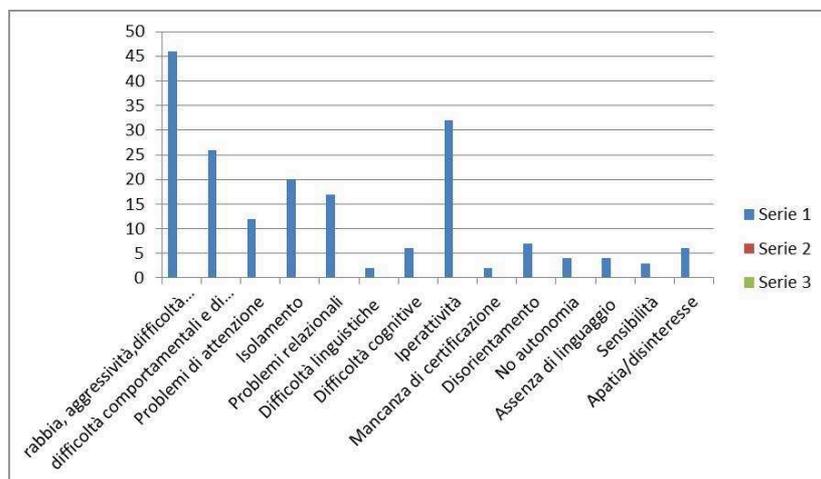


Figura 1

Dal grafico emerge che le caratteristiche riferite ai bambini definiti “con disagio” sono soprattutto la presenza di rabbia e aggressività, legata alla manifestazione di problemi comportamentali (Figura 1). L’iperattività è inoltre segnalata come un aspetto evidente. Le insegnanti notano anche una tendenza all’isolamento di questi bambini, che presentano dei problemi relazionali con le insegnanti e i loro coetanei. Tali aspetti sono stati ampiamente approfonditi durante i focus group e le osservazioni nel contesto. La tendenza all’isolamento e i problemi relazionali osservati hanno spinto le insegnanti a riflettere sulle loro modalità progettuali, organizzative e operative all’interno dei loro servizi. L’urgenza e la riflessione condivisa con il coordinamento pedagogico, ha mostrato una forte attenzione, impegno e disponibilità alla cura e al benessere, ritenendo un diritto per tutti i bambini e le famiglie quello di frequentare servizi educativi di qualità secondo la prospettiva dell’educazione inclusiva contemporanea. Le educatrici e le insegnanti hanno evidenziato, durante i focus group, “come sempre più spesso si rischi un atteggiamento che delega, al solo insegnante di sostegno e allo specialista, la definizione del progetto e del percorso mirato di insegnamento-apprendimento e specifico per quell’allievo/a con forti elementi di disancoraggio dal contesto educativo allargato”. Da un punto di vista empirico tale evidenza sembrerebbe indicare che il tessuto connettivo, ovvero, le relazioni fra le educatrici e le insegnanti, tutti i bambini, genitori e specialisti nei casi specifici, la comunità educante e i contesti informali, siano sempre meno collegati, in rete e orientati ad un comune scopo. Questa realtà sta creando non poche difficoltà di gestione complessiva dei processi educativi e formativi

anche rispetto alla sostenibilità sociale ed economica. Pedagogiste, insegnanti e educatrici dichiarano che “molti genitori ritengono che il contesto educativo non sia in grado di rispondere con competenza alle istanze specifiche del proprio figlio e di non avere le risorse per poterli aiutare. Esprimono, inoltre, “il bisogno di formazioni mirate poiché ritengono di non possedere competenze utili a rispondere alle esigenze specifiche di questi bambini e aggiungono un sentimento di inefficacia rispetto alla gestione delle relazioni educative con loro”. Per questo, le educatrici, le insegnanti, e le pedagogiste dei servizi, hanno riflettuto sul bisogno di uscire da un approccio individuale che imputa la causa del disagio del bambino solo al profilo di funzionamento individuale o ad una difficoltà familiare, per assumere una postura capace con un approccio più ampio per avviare una progettazione universale che possa rispondere anche ad istanze mirate.

7. Ambito riferito alla stesura del Piano Educativo Individualizzato, alla progettazione educativa e alle strategie di intervento che vengono messe in atto in riferimento ai processi di inclusione educativa riferiti ai bambini con disabilità o con condizioni di vulnerabilità e disagio

Dall’analisi delle strategie e risorse attivate (Figura 2), quando in sezione è presente un bambino o una bambina con “disagio” all’interno dei servizi educativi 0-6 del Comune di Cesena, poche risultano le procedure di progettazione degli interventi educativi precoci: il 60,7% dichiara di non attivare degli interventi educativi. Quelle prevalentemente utilizzate sono l’osservazione, il confronto con la famiglia, la condivisione con il coordinamento pedagogico e con l’equipe educativa.

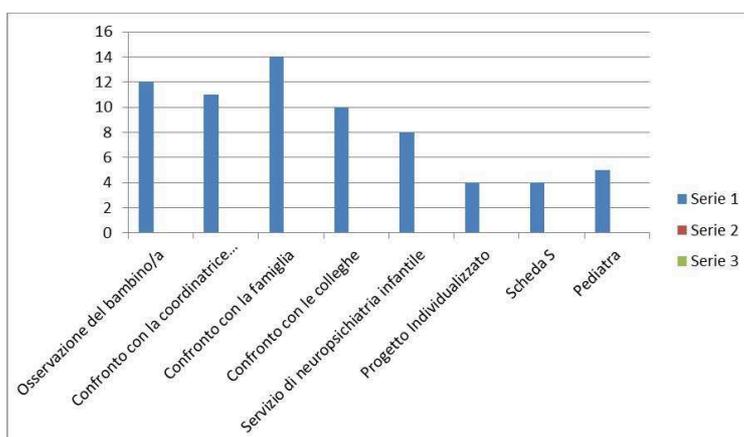


Figura 2

Dall'analisi dei focus group emerge che: "la pratica dell'osservazione è considerata da tutte le partecipanti fondamentale. La rilevazione tramite strumenti di osservazione qualitativi e quantitativi può migliorare il processo di insegnamento e apprendimento per tutti e ciascun bambino/a ma il tempo per mettere in atto tali procedure e per condividerle in gruppo è secondo la loro opinione molto poco".

Quali strumenti vengono utilizzati per l'osservazione?

16. In particolare, quali strumenti di osservazione vengono utilizzati nel servizio educativo nel quale lavora?

112 risposte

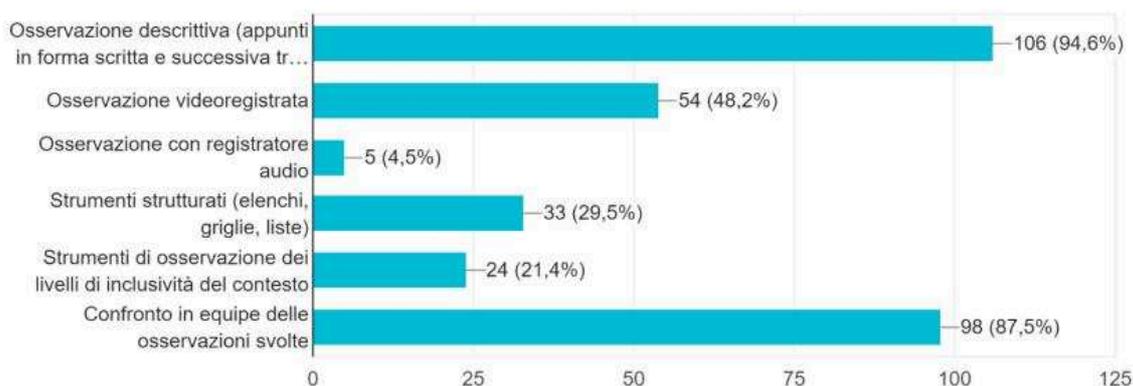


Figura 3

L'osservazione descrittiva (diario narrativo, appunti ecc..) risulta essere uno degli strumenti maggiormente utilizzati. Le insegnanti hanno avuto la possibilità di riflettere su come utilizzare questo strumento in chiave progettuale e non solo per rilevare eventuali difficoltà dei bambini, ma come alla base di un progetto pedagogico ci sia la realizzazione di un'osservazione sistematica (con obiettivi, motivazioni, contesti di osservazione, procedure, metodologie, luoghi, età del bambino...) capace di raccogliere molteplici fonti (tramite il confronto interno, con i pedagogisti e i genitori) e informazioni, utili all'azione educativa. Essa, infatti diviene uno strumento

fondamentale per conoscere i bambini e intraprendere un'attività educativa intenzionale che permette di predisporre gli spazi, i materiali, gli ambienti, in modo che essi siano funzionali anche a peculiari caratteristiche dei bambini e facilitino scambi relazionali fra pari. Il confronto in equipe delle osservazioni svolte (87,5%) è un'ottima metodologia di intervento stabile, dove le osservazioni non vengono solo registrate e condivise ma anche, discusse e analizzate durante le consuete riunioni settimanali.

Dall'analisi delle strategie e risorse attivate, quando in sezione è presente un bambino o una bambina con disabilità, è utile sottolineare che alla domanda: "in presenza di bambini con disabilità certificata è prevista la stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI)" il 95,5% del personale dichiara di redigerlo e insieme alle pedagogiste. Un dato, questo, che è certamente molto positivo e che denota da parte del coordinamento pedagogico una specifica attenzione al benessere globale e alle istanze di educabilità riferite ai bambini con disabilità. La pianificazione educativa, secondo l'ottica inclusiva, e la predisposizione del PEI non sono appannaggio esclusivo dell'educatrice o dell'educatore di riferimento del bambino/a, ma dovrebbe essere l'esito di un confronto e di osservazioni congiunte, svolte dal gruppo operativo, nei contesti e del sistema complessivo di servizi che dovrebbero perseguire modalità e obiettivi comuni. Alla domanda successiva, se il PEI venisse redatto secondo un approccio biopsicosociale, il 78,6% risponde in modo affermativo. Dalla domanda successiva che indaga con precisione le modalità della sua attuazione, si evince però che solo il 64% coinvolge la famiglia, dato che sottolinea la necessità di una maggiore indagine e riflessione. Inoltre, il Profilo di Funzionamento (D.L. n. 66 del 2017) è redatto insieme ad un'unità di valutazione multidisciplinare solo dal 55% delle insegnanti. I servizi e le risorse del territorio sono coinvolti soltanto nel 50% e viene sottolineato che "la costruzione del PEI in mancanza di un confronto approfondito, molte volte diventa solo un aggravio burocratico e non è utile ad avviare una riflessione che permetta di comprendere quali azioni mettere in campo per aiutare i bambini".

9. Quali strategie vengono utilizzate al fine della redazione del PEI? E' possibile scegliere più di una risposta.

112 risposte

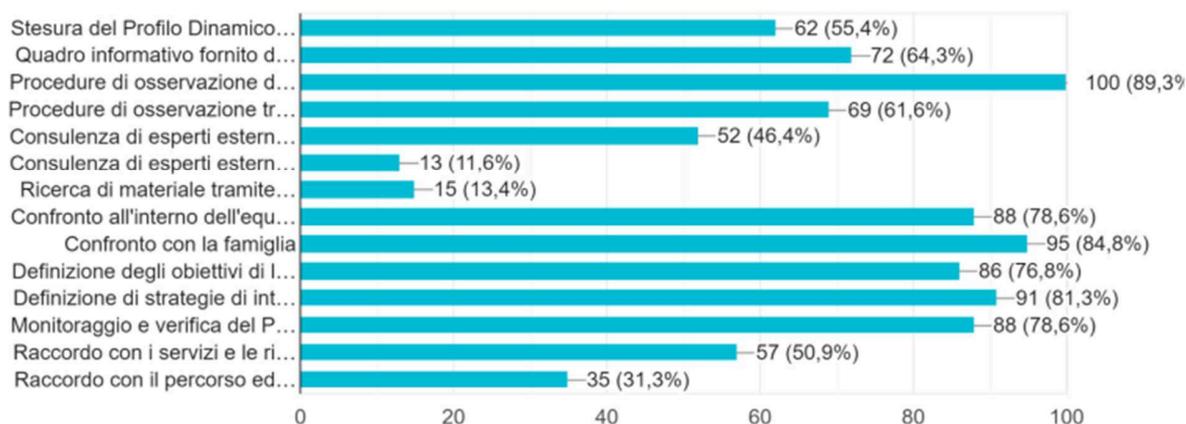


Figura 4

Questi aspetti sono stati ulteriormente indagati attraverso la predisposizione di un focus group, un percorso di osservazione su campo e due incontri di restituzione-formazione partecipata. L'introduzione di un modello biopsicosociale alla lettura del profilo di funzionamento individuale a cui deve conseguire un Progetto Educativo Individualizzato (PEI) o Piano Didattico Personalizzato (PDP) è sicuramente una strategia fondamentale nel tentativo di sottolineare l'importanza di un approccio che tenga conto degli elementi di contesto in termini di barriere e facilitatori cercando di connettere, quindi, fattori individuali con quelli contestuali. Rispondere in modo individuale senza una conseguente riorganizzazione dell'intera comunità scolastica attraverso una riforma completa espone però a seri rischi¹⁷. Fedeli¹⁸ sottolinea che il focus su facilitatori e barriere, anche e soprattutto ai fini dell'elaborazione del PEI, rappresenta sicuramente un'opportunità ma anche un possibile rischio nel momento in cui si limitasse ad un elenco di

¹⁷ Cfr. E. Malaguti, M. A. Augenti, *From the person to the learning environment, through an ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposal*, in "Q-times", 1, 2022, pp. 121-133.

¹⁸ Cfr. D. Fedeli, L. Bechere, L. Bragatto, F. Costa, D. Veronese, A. Zossi, *Analisi e documentazione di facilitatori e barriere a scuola: un modello di analisi in ottica ICF*, in "QTimes", 1, 2022, pp. 47-60.

barriere e facilitatori, intesi quali fattori rigidi, fissi e precostituiti; oppure nel momento in cui si considerasse un'unica dimensione, senza ampliare l'analisi ai molteplici fattori individuali, relazionali, ecc¹⁹. Il gruppo di lavoro ha dichiarato che “difronte ad una difficoltà di apprendimento, adattamento, al contesto educativo o scolastico la risposta è sempre centrata sul singolo a cui si attribuiscono le responsabilità (fragilità emotiva, disturbo specifico di apprendimento, condizione di disabilità, problemi familiari...) del non adattamento. La risposta fino ad oggi individuata è quella di introdurre una figura specializzata (insegnante o educatore) e di attuare strategie compensative. Si mira ad un approccio biopsicosociale ma nella realtà esso non è attuato pienamente anche a causa della difficoltà di condivisione di un quadro concettuale e metodologico e della difficoltà di incontro fra diversi professionisti”.

8. L'organizzazione dei contesti e i mediatori educativi

Quali sono le opportunità di apprendimento e i mediatori utilizzati in questi servizi educativi?

¹⁹ Cfr. K. Purdue, *Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education*, in “Early Childhood”, 2, 2009, pp. 133-143; O. Kraus de Camargo, L. Simon, G.M. Ronen, G.M. Rosenbaum, *ICF. A Hands-on Approach for Clinicians and Families*, London, Mac Keith, 2019.

14. Dal suo punto di vista, il servizio educativo nel quale opera quali opportunità di apprendimento e mediatori offre? E' possibile scegliere più di una risposta.

112 risposte

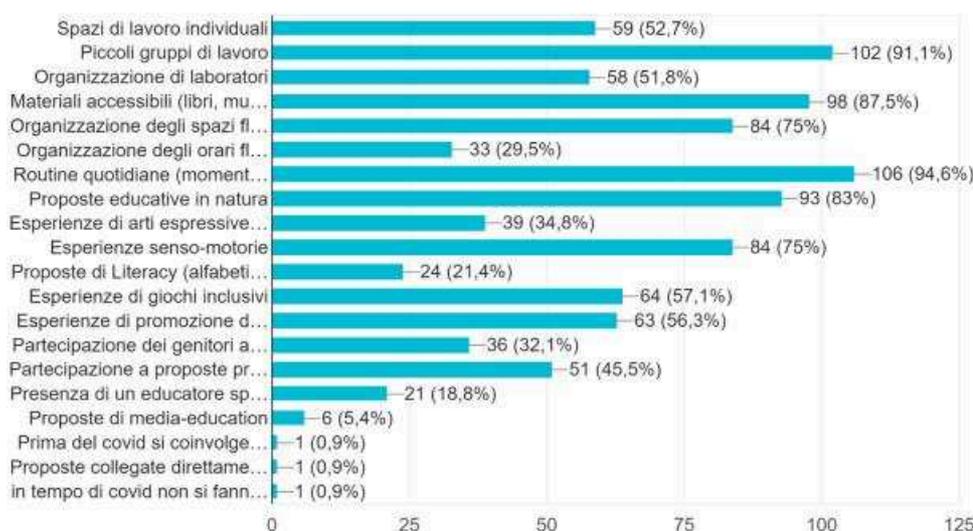


Figura 5

Dall'analisi della frequenza delle risposte (Figura 5), emergono molti spunti di riflessione pedagogica e educativa. Il lavoro in piccoli gruppi è la pratica educativa preferita dalle insegnanti (91,1%), emersa anche durante i focus group: "Il lavoro in piccolo gruppo, è una risorsa teorico-metodologico-didattica preziosa a cui poter attingere in diversi momenti della vita scolastica, dalle routine alle situazioni più strutturate, e che consente di raggiungere una molteplicità di obiettivi educativi e di apprendimento". La scelta didattica di utilizzare un approccio cooperativo ha una lunga tradizione pedagogica e si riferisce alla pedagogia istituzionale²⁰ e ad un approccio co-evolutivo all'apprendimento²¹. L'uso di materiali accessibili, di proposte educative in natura

²⁰ A. Canevaro, *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli, 1986.

²¹ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, in L. Mecacci (a cura di), *Ricerche psicologiche*, Bari, Laterza, 1992; C. Freinet, *La scuola del fare. Metodi e tecniche*, Milano, Emme Edizioni, 1977; D.W. Johnson, R.T. Johnson, J.E. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2015; J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze,

e di esperienze senso-motorie sono alcune delle opportunità di apprendimento più utilizzate dalle insegnanti, che sottolineano attenzione a rinnovare le pratiche didattiche ed educative. Sono ormai numerosi i percorsi promossi dai servizi educativi²² che mettono in evidenza come l'esperienza educativa "all'aperto" sia generatrice di pratiche inclusive. La partecipazione a laboratori esperienziali, da parte dei genitori è ancora solo del 32,1%. Questo dato evidenzia come un'azione migliorativa potrebbe essere quella organizzare tavoli di lavoro che promuovano gruppi tra enti locali, servizi educativi, scuole, genitori e terzo settore per progettare spazi e allestimenti equi e accessibili in modo congiunto.²³

Analizzando i dati si può notare come le proposte educative rivolte ai bambini di giochi inclusivi (57%), l'organizzazione di laboratori (51,8%) e quelle di arti espressive come teatro, musica e danza (34,8%) solo in parte vengono promossi. Tale evidenza sottolinea l'urgenza di una riflessione sulle modalità didattiche e educative di questi servizi affinché la formazione e la conoscenza di alcune pratiche inclusive diventino la strada per una progettualità educativa inclusiva. Organizzare lo spazio della sezione secondo le logiche del laboratorio dove i bambini possano sperimentare molteplici materiali didattici, stimoli sensoriali, pretesti educativi, promuove, infatti, una relazione attiva. Lo spazio diventa così un luogo polisemico, multisensoriale, in grado di favorire modalità di lavoro differenziate, grazie alle quali le educatrici e le insegnanti riescono a promuovere percorsi educativi inclusivi e orientati alla promozione del benessere²⁴.

9. Ambito sostegno ai genitori e presa in carico complessiva di quelle situazioni in cui si riscontrano criticità e il bisogno di interventi di sostegno mirati

Alla domanda in che misura nel servizio educativo la definizione degli obiettivi e la pianificazione delle proposte comuni a tutti si collega con gli obiettivi individualizzati sul bambino/a con disabilità (Figura 6), la quasi totalità delle risposte è positiva (Figura 6). Alla domanda successiva, emerge però che il bisogno di interventi specialistici è del 96.4%. Indagando in profondità si è rilevato, che la maggior parte delle insegnanti e delle educatrici, infatti, tende a considerare

La Nuova Italia, 1961.

²² Cfr. A. Bortolotti, M. Schenetti, V. Telese, *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8, 2020, pp.417-433; M. Antonietti, A. Ferrari, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Junior-Bambini, 2021; L. Mortari, I. Mussini, *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*, Parma, Junior-Spaggiari, 2019.

²³ Cfr. M. Schenetti, *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2022.

²⁴ Cfr. E. Nigris, L. Terugg, F. Zuccoli, *Didattica Generale*, Milano, Pearson, 2016.

ancora “la disabilità come un problema dell'individuo, il cui funzionamento è causato direttamente e solo dalla condizione patologica legata a determinanti neurobiologiche, che richiede, quindi, un intervento da parte dei professionisti”. Questa evidenza spigherebbe come mai ancora non vengano utilizzati mediatori e strumenti accessibili a tutti (non solo specifici) e ancorati ai contesti. Secondo l'opinione delle insegnanti e delle educatrici è necessaria un'azione di tipo sia clinico, riabilitativo, che educativo, capace di facilitare l'adattamento al contesto sociale di appartenenza”.

17. In che misura nel servizio educativo la definizione degli obiettivi e la pianificazione delle proposte comuni a tutti i bambini, si collega con gli obiettivi individualizzati sul bambino e sulla bambina?
112 risposte

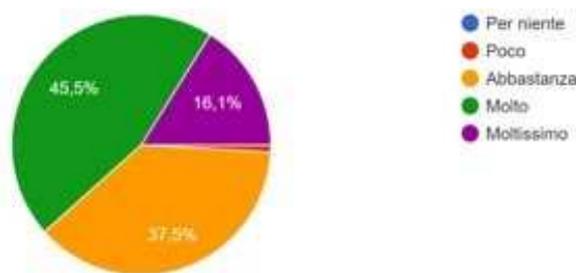


Figura 6

13. Ritieni che sarebbe più opportuno un lavoro congiunto tra insegnanti/educatori di sezione e insegnanti/educatori specializzati che operano in sinergia tra di loro e con i servizi del territorio?
112 risposte

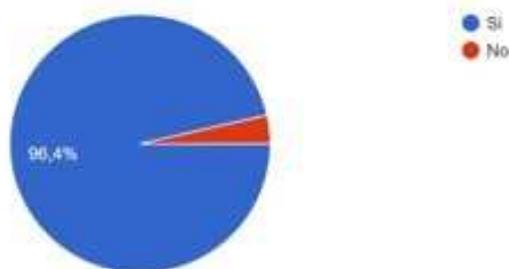


Figura 7

Il lavoro congiunto fra insegnanti/educatori di sezione e insegnanti/educatori specializzati sul sostegno (Figura 7), risulta una pratica assolutamente da migliorare (viene sentita come bisogno dal 96% degli insegnati) e questa dimensione risulta fondamentale nella costruzione di contesti competenti e inclusivi. Un presupposto fondamentale sotteso all'educazione inclusiva è che non può esistere un sistema inclusivo se non si promuovono azioni di convergenza e collaborazione tra tutta la comunità, riconoscendone i benefici e le ricadute per ciascun individuo coinvolto. La collaborazione dei colleghi (educatori e insegnanti) diviene indispensabile per la buona riuscita non solo del PEI ma anche del progetto educativo e di vita del bambino e dei bambini non certificati ma che esprimono condizioni di disagio.

Alla domanda se avesse la possibilità di usufruire di interventi di consulenza specializzati quali riterrebbe maggiormente indispensabili? Emerge (Figura 8) che la richiesta di conoscere proposte pedagogiche-didattiche e educative inclusive è molto alta (75,9%) assieme anche alla richiesta di formazione (77,7%), sostenuta però da un processo di ricerca e riflessione sul proprio lavoro, come avvenuto nell'ultima fase.

21. Se avesse la possibilità di usufruire di interventi di consulenza specializzati come quelli citati in precedenza, quali riterrebbe maggiormente indispensabili?

112 risposte

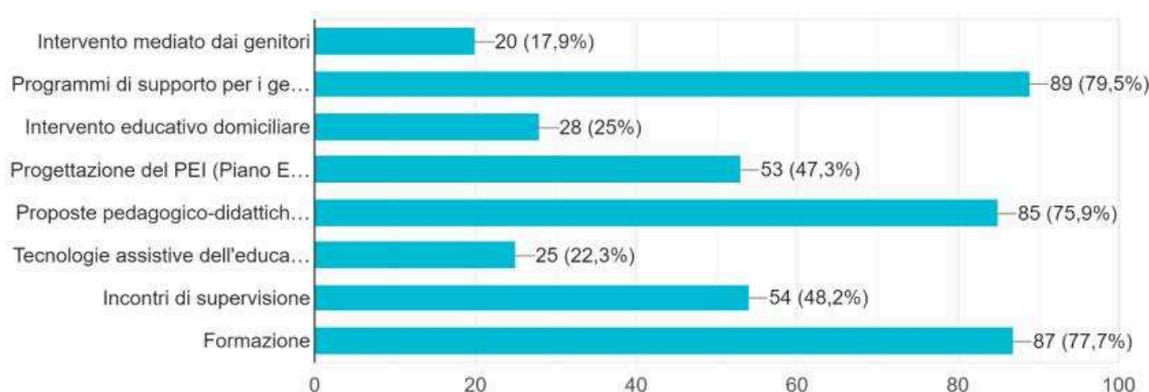


Figura 8

La richiesta di programmi di supporto per i genitori (79,5%) e la scarsa conoscenza (79,5%) circa l'eventuale esistenza di Poli di consulenza educativa rivolti ai genitori, educatori e insegnanti per la promozione dell'educazione inclusiva sottolinea la necessità di ripensare le relazioni fra scuola, servizi del territorio e genitori. La mancanza di strategie educative e didattiche all'interno delle sezioni e nei servizi, sottolinea la difficoltà nell'affrontare questi bisogni educativi e la necessità di una riorganizzazione dei contesti e di un progetto educativo condiviso che promuova il benessere e l'inclusione nell'intera comunità.

10. La formazione secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL)

La seconda fase della ricerca ha previsto anche un'osservazione nei contesti di due scuole dell'infanzia e un percorso di restituzione-formazione, rivolto alle insegnanti e alle educatrici del servizio, sulla progettazione dei servizi secondo un approccio UDL. È stato proposto un lavoro di analisi in termini di progettazione di un curriculum e di relativi percorsi accessibili e partecipativi per tutti i bambini, attraverso i tre principi dell'UDL²⁵:

- Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il “cosa” dell'apprendimento), per dare a tutti e a tutte diverse opzioni per l'acquisizione delle informazioni e delle conoscenze
- Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il “come” dell'apprendimento) per dare agli bambini/e diverse alternative per dimostrare ciò che sanno
- Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il “perché” dell'apprendimento) partendo dagli interessi dei bambini per aumentare la loro motivazione
- La progettazione ha previsto tre ambiti innovati: ambiente fisico, ambiente educativo, ambiente socioemotivo.

La prima riflessione svolta assieme alle insegnanti è stata quella relativa all'*ambiente fisico*, agli spazi e alle modalità di gestione delle attività di routine. È stato progettato il momento iniziale della mattinata, quello che in questi servizi viene chiamato “il momento del chi c'è e chi non c'è”, proponendo diverse modalità di gestione degli spazi: sono stati dati ai bambini diverse opzioni per sedersi (sdraiati sul pavimento, seduti sulle sedie, sui cuscini, per terra...) e utilizzando diverse opzioni di gestione dell'agenda giornaliera delle presenze (dicendo il proprio nome al momento dell'appello, attaccando una foto o un oggetto sul pannello, utilizzando la musica) questo ha permesso una miglior gestione dei bambini/e, ma soprattutto ha permesso una maggiore partecipazione a chi ha un profilo di funzionamento diverso, di sentirsi maggiormente incluso e di partecipare con diverse modalità. Sono stati inoltre inseriti etichette visive, utilizzando i simboli della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, che hanno permesso a

²⁵ CAST, *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.0)*, Wakefield, MA Author, 2011.

tutti i bambini/e, non solo per quelli che hanno una disabilità, di orientarsi nello spazio e di visualizzare i materiali a disposizione. Sono stati organizzati, inoltre, degli angoli morbidi, partendo dagli interessi e dalle peculiarità dei bambini con disabilità all'interno della sezione; questi angoli sono stati però concepiti in chiave inclusiva: in questi spazi sono state organizzate delle attività a piccolo gruppo e/o a coppie, sfruttando questi momenti di apprendimento per aumentare la motivazione ad apprendere. Si è lavorato sull'*ambiente educativo* (anche all'aperto) affinché la sua strutturazione permettesse a tutti i bambini un accesso equo alle opportunità di apprendimento attraverso informazioni e attività offerte in una molteplicità di modalità. Questo cambiamento include il curriculum, le pratiche educative e di insegnamento, le attività e i materiali. La composizione dei giochi all'interno dei servizi era prevalentemente composta da giocattoli "classici" in plastica. L'introduzione di giochi e materiali non strutturati, di origine naturale (come legnetti, materiali in plastica da riciclo) ha permesso di stimolare le attività di apprendimento attraverso il principio dell'eterogeneità, permettendo ai bambini/e di sperimentare un ambiente organizzato ma stimolante, impegnandoli in diverse attività. Questo ha fortemente stimolato e motivato i bambini/e, invogliandoli nell'esplorazione e nella collaborazione con e tra di loro. La predisposizione di costruzioni e percorsi in movimento sia negli spazi di sezione che fuori, utilizzando spazi in comune, si è rivelata efficace e in linea con i principi UDL. I percorsi in movimento (organizzati in piccoli gruppi e predisponendo uno scambio degli spazi durante la mattinata), assieme a materiali naturali e sensoriali, hanno permesso una diversificazione dei materiali ma soprattutto una diversificazione delle attività, evitando in questo modo la presentazione in un'unica modalità di utilizzo.

La progettazione ha riguardato anche l'*ambiente socio-emotivo*, riflettendo sull'organizzazione di attività che creino benessere e partecipazione. Le insegnanti, nei focus group e nell'osservazione nei contesti, hanno riportato *la difficoltà di alcuni bambini/e nei tempi di attenzione e nella scarsa partecipazione durante la mattinata. Per queste ragioni, si è proposto di strutturare le attività in modo che, a turno, ciascun bambino/a ricoprisse un incarico strategico per lo svolgimento. Questo ha prodotto gratificazione e un aumento della motivazione e dell'interesse nelle attività. Inoltre, prendendo ispirazione dalla tradizione pedagogica²⁶, molte delle attività routinarie già svolte all'interno di questi servizi, sono state organizzate in modalità laboratoriale a piccolo gruppo. Tali proposte hanno favorito un maggiore coinvolgimento, garantendo in questo modo un apprendimento per tutti/e e promuovendo la centralità del soggetto che apprende ma insieme agli altri. Per incoraggiare e invitare i bambini a partecipare alle attività, sono stati utilizzati molteplici mezzi di comunicazione, come ad esempio parlare in inglese o utilizzare alcuni vocaboli della loro lingua madre, o tramite l'uso di simboli e segni cartacei. Le indicazioni durante lo svolgimento delle attività non solo state solo di tipo verbale, ma sono stati utilizzati video*

²⁶ Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Macmillan Company, 1938; M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1911; D.L. Milani, *Lettera a una Professoressa*, Scuola di Barbiana, L.E.F., 1967.

e/o supporti stampati in modo da favorire una maggior comprensione della consegna ai bambini.

11. Conclusioni

L'analisi dei primi risultati di questo lavoro di ricerca formazione evidenzia l'importanza di avviare percorsi di formazione secondo una prospettiva ecologica-sistemica. Diviene fondamentale che ogni attore (bambino, genitore, insegnante, educat*) del sistema, possa acquisire, anche tramite percorsi di sostegno alla genitorialità, le competenze necessarie per riconoscersi all'interno della comunità educante di cui fa parte. Determinante qui, diventano le politiche educative, le scelte organizzative, la governance, i programmi di sostegno alla genitorialità, la formazione del personale educativo²⁷ al fine di promuovere la concreta realizzazione di queste nuove modalità²⁸. Aver progettato l'azione formativa secondo l'approccio dell'UDL, declinato nei tre ambiti sopra descritti (ambiente fisico, ambiente educativo, ambiente socio-emotivo), ha permesso di individuare risorse e strategie concrete non solo per rispondere ai bisogni dell'immediato ma anche per riprogettare in termini innovativi il lavoro di sostegno, i legami educativi fra servizi e scuole dell'infanzia, con e tra i bambini e le bambine e con le loro famiglie. Ancora in divenire rimangono le azioni di miglioramento e di raccordo fra i servizi educativi e la rete dei servizi sociali e sanitari al fine di definire pratiche di interventi educativi precoci innovativi e mirati rispetto ai bisogni espressi dalle famiglie, di attivazione di percorsi di sostegno alla genitorialità unitamente a proposte educative mirate in presenza di peculiari condizioni. La comunità educativa si trova dunque chiamata, oggi più che mai, a rispondere a una sfida che può generare nuovi modelli e sperimentazioni, superando la logica del solo intervento individualizzato, per promuovere processi congiunti di collaborazione.

12. Bibliografia di riferimento

Amatori G., Maggiolini S., Macchia V., *Pensare in Grande. L'educazione Inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

²⁷ Cfr. M. Sannipoli., *I bambini invisibili. Una ricerca-formazione nei servizi 0-3*, in P. De Mennato, S. Kanizza, L. Zannini (a cura di), *Diventare professionisti della salute e della cura. Ricerche e buone pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 175-84.

²⁸ E. Malaguti, *Includere o escludere oltre la distanza? Esperienze di educatrici*, bambine* e famiglie durante il lockdown e riflessioni a margine della ripartenza*, in L. Balduzzi, A. Lazzari (a cura di), *Ripartire dall'infanzia Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Parma, Junior Bambini, 2021, pp.99-123; E. Malaguti, *Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza. Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, in "L'integrazione Scolastica e Sociale", 1, 2023, pp. 5-32.

Antonietti M., Ferrari A., *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Parma, Junior-Bambini, 2021.

Balduzzi L., *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2021, p. 160.

Balduzzi L., Lazzari A., *Ripartire dall'infanzia Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Parma, Junior, 2021.

Bortolotti A., Schenetti M., Telese V., *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8, 2020, pp. 417-433.

Bronfenbrenner, U., Morris, P.A., *The Bioecological Model of Human Development*, in "Handbook of child psychology. Theoretical models of human development", 5, 2006, pp. 793-828.

Campofiloni, L., Marfoggia, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Perry, V., Giaconi, C., *Progettazione educativa e Qualità della Vita. Percorsi didattici e autodeterminazione*, in Marfoggia, A.; Girotti, E. (a cura di), *Didattica Inclusiva nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Esperienze e percorsi per la formazione dei docenti*; Edizioni Accademiche Italiane, 2023, pp. 13-30.

Canevaro, A., *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli, 1986.

Centre for Education Statistics and Evaluation & New South Wales, *Children with disability in inclusive early childhood education and care*, Sydney, NSW, 2014.

CAST, *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.0)*, Wakefield, MA Author, 2011.

Cottini L., Morganti A., *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione*, in "Form@re, Open Journal per la formazione in rete", 3, 2015, pp. 116-128.

Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

Cottini L., *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo*, Firenze, Giunti, 2019.

Cottini, L., *La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale*, in Caldin R. (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale*, Trento, Erickson, 2020.

Dewey, J., *Experience and Education*, New York, Macmillan Company, 1938.

Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

Milani D.L., *Lettera a una Professoressa*, Scuola di Barbiana, L.E.F, 1967.

EASNIE, European agency for special needs and inclusive education, *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs. A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*, in <http://www-european-agency.org>, consultato in data 20/4/2023.

European Commission, EACE, Eurydice, Eurostat, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, in "Eurydice and Eurostat Report", Office and European Union, 2014.

European Agency for Development in Special Needs Education, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *Principi Guida per promuovere la qualità nella*

Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche, Danimarca, 2009.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Inclusive education for learners with disabilities*, in <https://www.european-agency.org/>, consultato in data 20/4/2023.

Fedeli D., Bechere L., Bragatto L., Costa F., Veronese D., Zossi A., *Analisi e documentazione di facilitatori e barriere a scuola: un modello di analisi in ottica ICF*, in "QTimes", 1, 2022, pp. 47-60.

Freinet C., *La scuola del fare. Metodi e tecniche*, Milano, Emme Edizioni, 1977.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec J.E., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2015.

Kraus de Camargo O., Simon L., Ronen G.M., Rosenbaum P.L., *ICF. A Hands-on Approach for Clinicians and Families*, London, Mac Keith, 2019.

Lazzari A., Balduzzi L., *ECEC Professionalisation at a crossroad: realizing and integrated system in time of reforms in Italy*, in "Cadernos Cedec", 43, 2023, pp. 17-29.

Lazzari A., *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Bergamo, Zeroseiup, 2016.

Malaguti E., *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*, Roma, Carocci editore, 2017.

Malaguti E., *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e Intersezioni*, Pesaro Urbino, Aras, 2020.

Malaguti E., *Includere o escludere oltre la distanza? Esperienze di educatrici*, bambine* e famiglie durante il lockdown e riflessioni a margine della ripartenza*, in Balduzzi L., Lazzari A. (a cura di), *Ripartire dall'infanzia Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Parma, Junior, 2021, pp. 99-123.

Malaguti E., Augenti M.A., *A complex idea of human Being: The contribution of neuroscience and ecological social and human approach in the construction of competent and inclusive educational context*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 6, 2022, pp. 1-14.

Malaguti E., Augenti M.A., *From the person to the learning environment, through an ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposal*, in "Q-times", 1, 2022, pp. 121-133.

Malaguti E., *Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza: approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, in "L'integrazione Scolastica e Sociale", 1, 2023, pp. 5-32.

Montessori, M., *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1911.

Mortari L., Mussini I., *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*, Parma, Junior-Spaggiari, 2019.

Nigris E., Teruggi L., Zuccoli F., *Didattica Generale*, Milano, Pearson, 2016.

Purdue K., *Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education*, in "Early Childhood", 2, 2009, pp. 133-143.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.

Rose D.H., Meyer A., *Teaching every student in the digital age. Universal Design for Learning*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

Sannipoli M., *I bambini invisibili. Una ricerca-formazione nei servizi 0-3*, in De Mennato P., Kanizsa S., Zannini L. (a cura di), *Diventare professionisti della salute e della cura. Ricerche e buone pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2017, pp. 175-84.

Sannipoli M., *I servizi per la prima infanzia come contesti inclusivi: visioni e possibilità*, in "IUL Research", 4, 2021, pp. 208-224.

Savia G., *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016.

Schenetti M., *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2022.

Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola. Comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.

UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*, in http://unesco-blob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf, consultato in data 20/4/2023.

Unicef, *Nearly 240 million children with disabilities around the world*, in <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-240-million-children-disabilities-around-world-unicefs-most-comprehensive>, consultato in data 20/4/2023.

United Nations, *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, in <https://www.un-ric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>, consultato in data 20/4/2023.

United Nations, *Agenda 2030 SDGs. Sustainable Development Goals*, in <https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html>, consultato in data 20/4/2023.

Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, in L. Mecacci (a cura di), *Ricerche psicologiche*, Bari, Laterza, 1992.

Data di ricezione dell'articolo: 28 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 26 aprile e 3 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 giugno 2023