



More Opportunities for Every Child

LO STATO DELL'ARTE SULL'INDIVIDUAZIONE PRECOCE DELLE DIFFICOLTÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Un caso di studio europeo



Maggiolini S., Molteni P., Aseda M. M., Averty M., Baquero E. T., Borowska B., Castelnovo E., Chmurzynska I., Ciprian Z., Czech Dysput A., d'Alonzo L., Del Mar Gomez M., Domagała-Zyśk E., Dudit C., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Monguzzi V., Osete Y., Potiron A., Sala R., Salas Labayen M. R., Smietanska B., Zanfroni E.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there in.

PROJECT ID: 2019-1-IT01-KA202-007401

Partner



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del SACRO CUORE

THE JOHN PAUL II
CATHOLIC
UNIVERSITY
OF LUBLIN

KUL



Ecole
Nette-Dans
à la Source



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



salesianos
CARABANCHEL



UCO
FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LIÈGE



LO STATO DELL'ARTE SULL'INDIVIDUAZIONE PRECOCE DELLE DIFFICOLTÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Un caso di studio europeo

Abstract

Questo saggio nasce da una riflessione su possibili percorsi formativi rivolti a insegnanti di scuola dell'infanzia, che lavorano con bambini di 3-6 anni. In particolare, i dati riportati derivano da una fase della ricerca-azione promossa nell'ambito del progetto europeo Erasmus+ More Opportunities for Every Child (MOEC), che ha coinvolto colleghi italiani, francesi, spagnoli e polacchi al fine di indagare la possibilità di costruire strumenti osservativi efficaci per rilevare le difficoltà degli alunni della scuola dell'infanzia. Gli esiti del progetto richiamano la necessità crescente di promuovere una riflessione strutturata sul valore fondamentale dell'osservazione efficace, da incrementare attraverso l'offerta formativa rivolta agli insegnanti, e su altri aspetti meritevoli di particolare attenzione, quali le strategie educative a garanzia della qualità, la promozione di vere e proprie comunità di pratica, lo sviluppo di competenze professionali sempre più adeguate a sostenere la crescita educativa e di apprendimento di ogni bambino della scuola dell'infanzia.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti - Individuazione precoce - Condivisione di buone pratiche - Osservazione - Prima infanzia

Dichiarazione di trasparenza: Questa pubblicazione è stata realizzata con il supporto del **Programma Erasmus Plus** dell'Unione Europea. Il contenuto di questa pubblicazione non può in alcun modo riflettere le opinioni dell'Agenzia nazionale e della Commissione.

Dichiarazione etica: Tutti i dati raccolti durante la nostra ricerca sono stati intrapresi e trattati in conformità con le solide procedure etiche in vigore presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore (IT), coordinatrice del progetto MOEC, in conformità con la legislazione sulla protezione dei dati in IT e in conformità con la legge italiana sulla privacy. I nomi dei partecipanti non vengono rivelati in nessun documento pubblico e non sarà possibile risalire ai dati specificamente analizzati, in quanto fanno parte di una raccolta generica di dati. Per garantire una maggiore disponibilità all'ascolto e all'attenzione del ricercatore, e per evitare la perdita di materiale prezioso per lo studio, è stato necessario che ogni partecipante desse il proprio consenso alla registrazione dei focus group firmando un apposito modulo.



Indice

1. Stato dell'arte
2. Panoramica dei bisogni formativi degli insegnanti
3. Italia
4. Francia
5. Spagna
6. Polonia
7. Discussione e dimensioni emergenti
8. Conclusione
9. Riferimenti



1. Background della ricerca e stato dell'arte

La possibilità di individuare prontamente la presenza di difficoltà, disagi o disturbi dello sviluppo nei primi anni di età del bambino, e di programmare di conseguenza offerte educative adeguate, è senza dubbio una delle pietre miliari della pedagogia generale e dei bisogni speciali, ma è anche un obiettivo fondamentale delle politiche educative europee e internazionali.

È infatti evidente come tale individuazione, lungi dal formulare diagnosi cliniche o valutazioni fossilizzanti, costituisca un presupposto fondamentale per pianificare le attività, elaborare strategie di intervento, modulare le modalità relazionali e consentire così di guidare la riflessione in modo consapevole e solido, evitando il rischio di imprecisioni o errori grossolani. Affinché questo obiettivo diventi realizzabile e sostenibile nel tempo, tuttavia, è indispensabile promuoverne le condizioni, in modo che le opportunità insite nell'individuazione precoce delle difficoltà non dipendano da fattori interni o esterni all'organizzazione stessa (ad esempio, le competenze di ciascun insegnante, le risorse dell'istituto, un eventuale supporto di specialisti, una cultura inclusiva promossa dalla scuola, la ricettività del preside, ecc.), ma siano piuttosto una componente strutturale dei processi educativi e didattici in età prescolare.

Quest'ultimo aspetto richiede diversi piani di lavoro: strutturare offerte formative specifiche basate sui reali bisogni degli insegnanti, in termini di osservazione, identificazione e condivisione dei segnali di difficoltà precoci del bambino; definire protocolli e strumenti pedagogici per sostenere non solo l'azione quotidiana dell'insegnante, ma anche una cultura della riflessione, di un atteggiamento costantemente teso a trovare il senso del proprio lavoro, e come misura per evitare il rischio - soprattutto in alcuni contesti educativi - di tradurre routine e pratiche consolidate in un'esecuzione passiva e meccanica di compiti e sequenze; promuovere i materiali e le buone pratiche già esistenti, sull'esempio di altri Paesi europei; sviluppare un *habitus* professionale, e quindi competenze stabili e sistematicamente utilizzabili, come ad esempio la capacità di riportare i dati attraverso il metodo del "report". ad esempio, la capacità di riportare i dati attraverso griglie di analisi o altri materiali strutturati; implementare strategie comunicative e relazionali adeguate e sinergie efficaci, promuovendo così un ambiente di lavoro produttivo e armonioso, in cui il bambino possa essere osservato in una prospettiva comune e condivisa, senza sprechi di tempo e risorse.

È in questo quadro teorico che nasce il progetto comunitario MOEC - *More Opportunities for Every Child* - finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma KA2 Erasmus+ - *Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche*. In particolare, durante il primo anno di lavoro, ogni Paese partner (Francia, rappresentata dall'Université Catholique de l'Ouest, Anger; Spagna, dall'Universidad Pontificia Comillas, Madrid; Polonia, dalla Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublino) guidati dall'Italia, con l'ente capofila Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, hanno avviato, con ciascuna scuola dell'infanzia coinvolta, un percorso strutturato volto sia a comprendere e definire con chiarezza i bisogni formativi degli insegnanti, sia a costruire linguaggi e prospettive condivise in merito alla rilevazione di eventuali difficoltà dei bambini della scuola dell'infanzia.

La cura, insieme alle complesse implicazioni di tale dimensione, rappresenta il fondamento epistemologico della riflessione pedagogica ma è anche, e soprattutto, la base delle pratiche e dei processi attraverso cui essa si declina. L'attenzione all'infanzia e alle infinite potenzialità contenute

in quello che è stato definito il fiore dell'educabilità¹ è da sempre oggetto di interesse e di ricerca in ambito educativo. Le ragioni sono molteplici e riconducibili a questioni organiche, evolutive e culturali. Si può dire che: *"alla nascita, il piccolo dell'uomo, a differenza di quanto accade per le altre specie animali, manifesta la sua condizione di immaturità psicobiologica e di incapacità a prendersi cura di sé, che determina la necessità di una consistente e prolungata fase di dipendenza dalle figure di accudimento. Questa fragilità neurocerebrale ha due aspetti opposti: quello dell'opportunità, insito in ciò che deve ancora essere costruito e sviluppato, e quello della vulnerabilità, tipico di ogni realtà in atto e dai contorni indefiniti"*².

Accanto a questi aspetti, è importante considerare anche i fattori sociali sottostanti: ogni epoca è stata caratterizzata non solo da una certa prospettiva su questa specifica fase della vita, ma anche dalla peculiarità delle risposte e degli interventi realizzati a suo favore. Così, nel corso degli anni, sono emersi, si sono consolidati e anche messi in discussione i modelli teorici, i principi e gli approcci che hanno orientato quelle che oggi vengono definite *politiche per l'infanzia*.

Quello che stiamo vivendo oggi rappresenta una contingenza storica particolare, e per certi versi inedita, di molti elementi che devono essere considerati nell'analisi dei processi volti a implementare la qualità dei servizi quotidiani per l'educazione dei bambini. Da un lato, diventa quindi fondamentale tenere conto delle profonde trasformazioni avvenute all'interno della struttura sociale negli ultimi decenni, che hanno contribuito a modificare gli assetti familiari tradizionali, a rivedere i modelli di gestione e di sostegno, evidenziando l'emergere non solo di bisogni e richieste diverse, ma anche di nuove problematiche legate alla fragilità e alla difficoltà di alcuni genitori. D'altra parte, però, è altrettanto fondamentale considerare le conquiste dei bambini nel campo della conoscenza, fin dai primi anni di vita, e le tappe dello sviluppo che ne favoriscono la crescita e la maturazione.

Sebbene siamo solo all'inizio di un lungo percorso verso la comprensione profonda della mente umana, è innegabile che gli ultimi decenni siano stati segnati da conquiste rivoluzionarie, che da un lato hanno costretto a ripensare i paradigmi teorici e pratici nel campo dell'educazione e della formazione, dall'altro hanno confermato idee o intuizioni fornendo loro un fondamento scientifico. In particolare, a partire dagli anni '90 - non a caso definiti *"Il decennio del cervello"*³ - la quantità di ricerche condotte in ambito scientifico è aumentata notevolmente, rafforzando la necessaria associazione tra le scienze dell'educazione e le conoscenze legate alle neuro-scoperte. A questo proposito, meritano di essere citati i lavori di Le Doux sulla relazione tra stati emotivi e strutture cerebrali (*The emotional brain, fear, and the amygdala*, in *Cellular and molecular neurobiology*, 23 (4-5), 2003, pp. 727-738); quelli di Damasio, che ha analizzato il funzionamento intellettuale attraverso la comprensione della dimensione cognitiva dei sentimenti e della coscienza (A.R. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano, 2003); la ricerca di Siegel sulle connessioni tra processi neurobiologici e relazioni interpersonali, con un focus su tutti gli aspetti legati all'approccio *Mindfulness* (D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, Cortina, Milano, 2009); quella di Cozolino, che si interroga sulle modalità con cui le relazioni sociali modellano

¹ Si veda Grange Sergi T., Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, in Dozza L., Ulivieri S. (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli Milano 2016, p.95 *"L'immagine del fiore, la parte più bella di una pianta [...] sembra adatta a trasmettere la generatività e la preziosa dignità e intangibile delicatezza del principio di educabilità, che richiede una certa cura: una cura pedagogica, innanzitutto, attraverso l'impegno costante e attento a preservarne l'universalità, espressione della direzione utopica e della logica del possibile che governano ogni atto strettamente educativo"*.

² Maggiolini S. Zanfroni E., *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini & Co.*, Morcelliana Brescia 2019, p. 20

³ Questa espressione è stata creata, alla fine degli anni '80, dall'allora presidente degli Stati Uniti George H. W. Bush per indicare lo sviluppo previsto nelle neuroscienze nel decennio successivo (1990-2000). In seguito, il neurobiologo britannico Steven Rose ha usato la definizione "Il secolo del cervello" riferendosi al 21st secolo.

l'architettura cerebrale (L. Cozolino, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Cortina, Milano, 2008). Molto importanti, inoltre, sono i noti contributi di Rizzolatti e della sua unità di ricerca (tra gli altri, Fogassi, Gallese, Fadiga, Sinigaglia) che hanno portato alla straordinaria scoperta dei neuroni specchio, aprendo la strada a un'ampia e ricca serie di studi (Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano, 2006). Inoltre, diversi contributi provengono da altri ambiti e contesti scientifici, che comprendono i lavori del *Consiglio Scientifico Nazionale sul Bambino in Età Evolutiva*, analizzando costrutti e dimensioni importanti per l'educazione dei bambini della scuola dell'infanzia, come il ruolo della resilienza⁴ e i suoi fattori rilevanti, in relazione alla possibilità di radicarla fin dalla prima infanzia promuovendo quei processi di adattamento essenziali necessari per affrontare le avversità della vita; il ruolo del gioco, libero o strutturato, come momento privilegiato per imparare a elaborare e gestire le emozioni, sperimentare modalità relazionali, prendere decisioni, sviluppare meccanismi di autoregolazione, potenziare le capacità di problem solving e il pensiero flessibile.

Pertanto, anche in questo momento di difficoltà e incertezza, ci sono diverse ragioni per cogliere quelle opportunità trasformative, a volte addirittura generative, per valorizzare le straordinarie risorse che l'educazione offre, a partire dai primi livelli, a ogni bambino e in particolare a quelli con maggiori difficoltà.

2. I bisogni formativi degli insegnanti: una panoramica teorica

L'analisi dei bisogni formativi rappresenta un tema fondamentale, soprattutto in un momento in cui l'offerta professionale è ampia e variegata, sia in presenza che in modalità blended. Essa coinvolge diverse variabili: personali, istituzionali, sociali, culturali, il cui intreccio contribuisce a formare una struttura molto articolata e complessa. L'obiettivo è quello di contribuire a far emergere ed esprimere i reali bisogni dei vari professionisti della scuola rispetto allo sviluppo di competenze utili nelle attività quotidiane e alla definizione del profilo di ciascun lavoratore, con un focus particolare sugli insegnanti che lavorano con studenti in un'età critica come quella dell'infanzia. A questo proposito, è utile citare Dubar (1980), che ha definito i bisogni educativi come un processo dialettico che comprende in particolare tre momenti:

- esigenze educative come risultati ipotetici di posizioni economiche e dell'evoluzione dei posti di lavoro e delle qualifiche;
- I bisogni educativi come rappresentazioni e motivazioni individuali in un processo di definizione degli obiettivi, che richiede una valutazione della situazione attuale e una capacità di pianificare e quindi anticipare il futuro;
- i bisogni educativi come comportamenti differenziati dei diversi gruppi sociali che si avvalgono delle opportunità educative.

⁴ Si veda Barnes, A. J., *Childhood Stress and Resilience*, in *Health Promotion for Children and Adolescents*, Springer US, pp. 85-98, 2016; Obradović J., *Physiological responsivity and executive functioning: Implications for adaptation and resilience in early childhood*, in *Child Development Perspectives*, 10(1), 65-70, 2016; Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). La natura e la cura della resilienza: Exploring the Impact of Nature Preschools on Young Children's Protective Factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-18.



Quest'ultimo aspetto è, appunto, "dipendente dalla relazione tra i due momenti precedenti. Si tratta di collegare situazioni collettive e strategie individuali, vincoli dell'ambiente economico e progetti di sviluppo personale" (Dubar C., 1980, citato in Alessandrini G., 2016, p.88).

Infatti, in virtù di tutto ciò e dell'intrinseca complessità sociale e culturale, sarebbe riduttivo pensare che un'operazione così importante del processo educativo, ovvero l'analisi dei bisogni, possa essere semplicisticamente declinata in un elenco di ciò che manca o in una sterile misurazione del gap tra le competenze professionali che già si possiedono e quelle che si vorrebbero, o dovrebbero, acquisire.

Piuttosto, un'indagine che miri significativamente a leggere e comprendere la natura dei bisogni educativi tra le affermazioni esplicite e i messaggi impliciti raccolti nel corso del lavoro qui descritto, utilizzando diverse metodologie di ricerca (focus group, questionari e interviste semistrutturate), non può prescindere da un'attenta analisi delle diverse caratteristiche del territorio, delle organizzazioni e delle istituzioni (macrosistema). Queste dimensioni si intrecciano infatti con la comprensione dell'insieme di credenze, convinzioni, aspettative e conoscenze che le persone possiedono, sia generali, sia relative a particolari domini epistemologici (microsistema).

Alla luce di tali considerazioni, si ritiene che un bisogno educativo possa essere concepito come un'esigenza specifica, strettamente correlata alle competenze professionali dei singoli e dell'équipe, che è costituita non solo da ciò che gli individui mettono concretamente in pratica, ma anche da ciò che intendono fare e con quali modalità. Pertanto, la comprensione di questi bisogni implica necessariamente l'assunzione di una prospettiva multidimensionale e orientata alla complessità.

Questo è particolarmente vero se il progetto educativo deve essere strutturato all'interno dell'ambiente scolastico, dove l'intreccio appena delineato si arricchisce attraverso elementi fortemente intrecciati: le esigenze personali dei docenti, i bisogni della singola istituzione scolastica legati al suo specifico percorso storico e culturale, gli orientamenti e le direttive governative, le richieste della rete territoriale, i bisogni educativi speciali degli studenti e delle loro famiglie.

Il progetto europeo Erasmus+ Moec - More opportunities for every child - si inserisce proprio in questa prospettiva, all'interno di un partenariato che coinvolge istituti di ricerca italiani, francesi, spagnoli e polacchi e scuole dell'infanzia. In un quadro di riferimento più ampio, i dati riportati in questo saggio rappresentano i risultati della prima fase di implementazione di un percorso formativo rivolto agli insegnanti delle scuole dell'infanzia coinvolte.

Questo processo ha comportato lo sviluppo di strumenti di indagine volti a comprendere molteplici aspetti fondamentali per l'attuazione del piano di lavoro del progetto europeo. Uno di questi è la conoscenza dei bisogni formativi degli insegnanti, per quanto riguarda l'individuazione precoce delle difficoltà dei bambini della scuola dell'infanzia.

3. Italia

3.1 Introduzione

Il modello italiano di inclusione scolastica delle persone con disabilità (leggi 118/1971 e 517/1977) vanta oltre 40 anni di lavoro sperimentale innovativo, sia teorico che applicato. Facendo leva su valori pedagogici pionieristici, oggi riconosciuti a livello internazionale, l'Italia è stata uno dei primi Paesi al mondo a promuovere l'integrazione degli studenti disabili nei percorsi scolastici tradizionali (Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli, 2011).

Secondo gli ultimi dati diffusi dal MIUR (Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole - maggio 2019), si registra un costante aumento del numero di certificazioni di disabilità nelle scuole italiane - sia pubbliche che private: *"rispetto a 20 anni fa, il numero di studenti con disabilità certificata è più che raddoppiato (123.862 nell'anno scolastico 1997/1998). Tale incremento, che certamente riflette in parte un affinamento del processo di rilevazione, è notevolmente rilevante se si considera che, negli ultimi vent'anni, il numero complessivo di alunni frequentanti le scuole italiane è addirittura diminuito"*⁵. In particolare, nelle scuole dell'infanzia, tra l'anno scolastico 1997/1998 e l'anno scolastico 2017/2018, il numero di bambini con disabilità è passato dallo 0,8% al 2,1% del totale degli alunni. Lo stesso rapporto afferma che: *"la percentuale di bambini con disabilità fino a 3 anni è piuttosto bassa, rispettivamente lo 0,6% per i bambini di età inferiore a 3 anni e l'1,3% per i bambini di 3 anni. Per la fascia di età compresa tra i 4 e i 5 anni, la percentuale è più alta, rispettivamente 2,1% per i bambini di 4 anni e 2,4% per quelli di 5 anni. C'è una percentuale eccezionalmente alta di studenti con disabilità oltre i 6 anni: più della metà dei bambini che rimangono alla scuola dell'infanzia e passano tardi alla scuola dell'obbligo, hanno una certificazione di disabilità"*.

Appare quindi ovvio indagare i legami tra le conquiste scientifiche sopra citate e la loro effettiva traduzione pratica, tra le conoscenze nel campo dello sviluppo cerebrale del bambino e la possibilità di individuare precocemente i segni di alterazione evolutiva, avvalendosi anche di strumenti adeguati alla professionalità educativa.

Nell'ambito del progetto E+ MOEC - *More Opportunities for Every Child* - ogni gruppo di ricerca nazionale ha svolto, nel corso del primo anno, un'indagine esplorativa volta a comprendere i bisogni educativi degli insegnanti delle scuole dell'infanzia coinvolte, in termini di inclusione, difficoltà/disturbi dello sviluppo in età 0-6 e strumenti scientifici per rilevare i segnali di potenziali problematiche, riconosciuti dalla letteratura nazionale e internazionale. Di seguito verranno presentati il disegno, la struttura e i risultati della ricerca condotta dal gruppo di lavoro italiano - CeDisMa - e dalle due scuole dell'infanzia partecipanti, IC Falcone-Borsellino (Offanengo -CR) e Gabrio Piola (Giussano-MB).

3.2 Metodologia di ricerca

L'analisi dei bisogni educativi si colloca all'interno di un programma di ricerca che adotta una metodologia strutturata, coerente con la duplice esigenza dell'indagine stessa: ottenere risposte

⁵ MIUR I principali dati relativi agli alunni con disabilità, Maggio 2019

qualitative, che diano senso ai reali bisogni della scuola e dei suoi professionisti, e allo stesso tempo ottenere, attraverso il maggior numero possibile di partecipanti, dati quantitativamente significativi.

Più specificamente, gli obiettivi di questa ricerca possono essere riassunti come segue:

- effettuare un'identificazione precoce del know-how posseduto dagli insegnanti, in termini di indagine sulla loro precedente esperienza formativa;
- individuare i bisogni degli insegnanti rispetto a una particolare materia - cioè l'individuazione precoce delle difficoltà - che viene ritenuta significativamente importante, non tanto in termini di contenuti, quanto in relazione alle metodologie dell'intervento educativo che essi considerano qualitativamente più efficaci.

La scelta del tipo di studio è stata quindi orientata alla realizzazione di una ricerca-azione, cioè di una metodologia di indagine partecipata, condotta da persone direttamente coinvolte all'interno di un'organizzazione o di un'istituzione, al fine di affrontare le criticità emergenti e delineare possibili prospettive future (Amado G. & Levy A., 2002; Boog B., Coenen H & Keune L., 2001; Reason P. & Bradbury H., 2001).

L'indagine è stata condotta utilizzando tre tecniche di raccolta dati comunemente utilizzate nella ricerca pedagogica: *questionario*, *focus group* e *intervista semi-strutturata*.

Il **questionario**, fornito elettronicamente, è composto da 31 domande a risposta chiusa, a scelta multipla e aperta, suddivise in 4 aree (fig. 1):

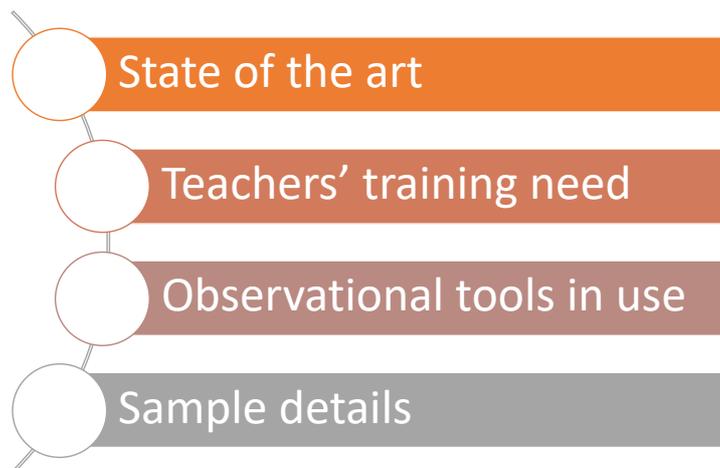


Fig. 1: Aree di ricerca del questionario

Come già accennato, questo saggio si concentra principalmente sulla seconda area di interesse.

Allo stesso tempo, sono stati adottati i metodi del **focus group** (Krueger R. A., 1994; Bloor M., Frankland, J. Thomas M. & Robson K., 2005) e dell'**intervista semi-strutturata** (Trincherò R., 2004) per ottenere dati qualitativi attraverso la discussione attiva tra i partecipanti su alcuni temi chiave, con particolare attenzione alle criticità dei modelli educativi normalmente adottati e alle potenzialità legate alle diverse modalità di implementazione delle attività di apprendimento (fig. 2).

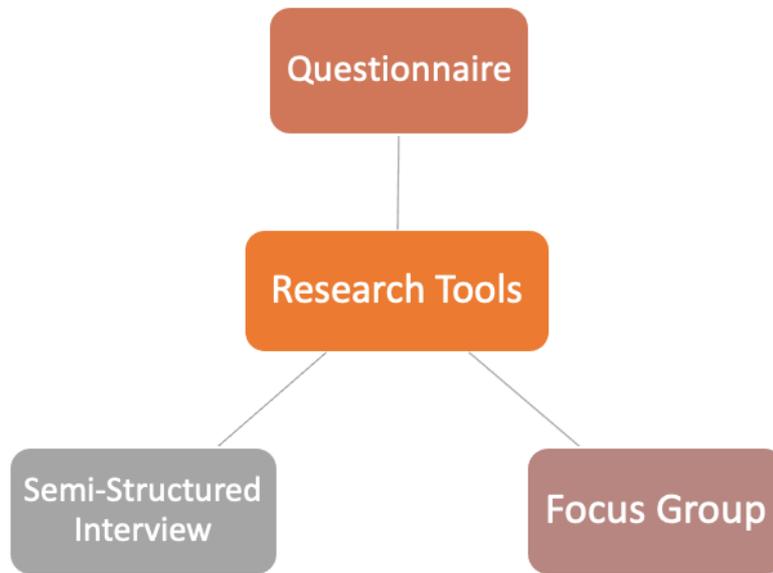


Fig. 2: panoramica degli strumenti di ricerca

3.3 Campione di ricerca

Il campione è composto da 68 professionisti, di cui 65 insegnanti (95,6%) e 3 educatori scolastici (4,4%) (fig. 3), che lavorano nelle scuole dell'infanzia pubbliche appartenenti ai due plessi scolastici che partecipano attivamente al partenariato del progetto - il complesso scolastico "G. Piola" di Giussano (MB) e il complesso scolastico "Falcone e Borsellino" di Offanengo (CR).

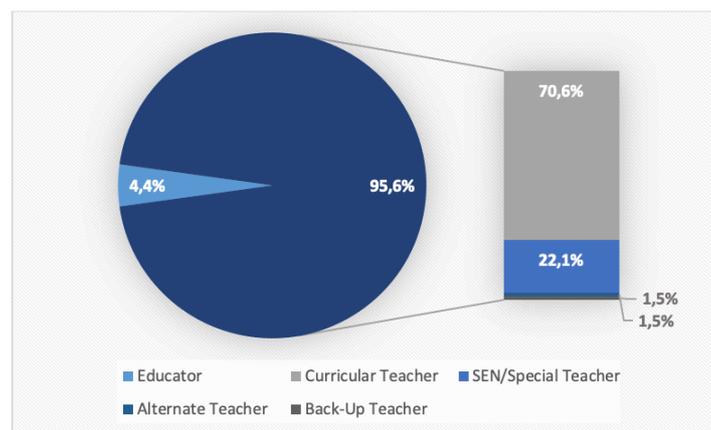


Fig. 3 - Esempio di professione

Tutti i partecipanti sono di sesso femminile; il 41% del campione ha più di 50 anni (fig. 4 - 51-60 anni 36,8% e >60 anni: 4,4%); il 38% ha una carriera professionale di oltre 25 anni (32,4% - 26-35 anni; 5,9% - >36 anni), mentre solo il 17,6% del campione lavora nella scuola da meno di 5 anni (fig. 5).

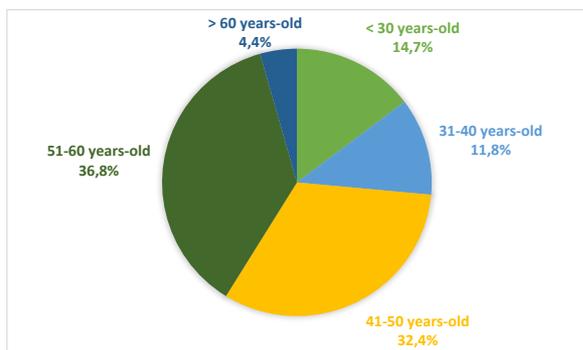


Fig. 4 - Età del campione

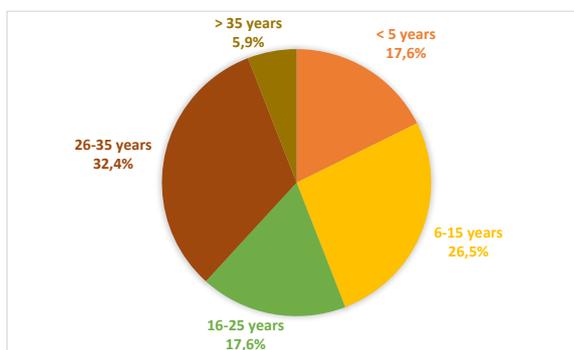


Fig. 5 - Esempio di esperienza di insegnamento scolastico

Gli insegnanti curricolari condividono una maggiore esperienza in termini di anni di lavoro: il 51% di loro dichiara di aver lavorato per più di 21 anni.

Tali dati si differenziano se si esamina la loro esperienza lavorativa con studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES): un terzo del campione totale (30,9%) ha, infatti, meno di 5 anni di esperienza di lavoro con bambini con bisogni educativi speciali in classe, mentre circa il 20% lavora con tali studenti da più di venticinque anni (26-35 anni: 19,1 - >35 anni 1,5%) (fig. 6).

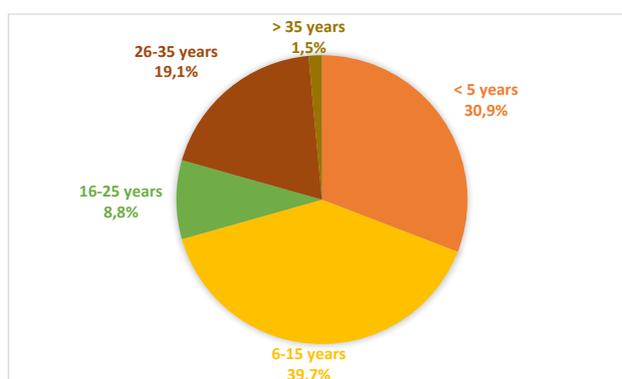


Fig. 6 - Esperienza di insegnamento a scuola con studenti con SEN

Questo risultato, osservato alla luce della professione del campione di ricerca, non indica alcuna differenza evidente e quindi sembra possibile affermare che, all'interno del contesto scolastico del campione di riferimento, non esiste una categoria specifica di professionisti con una maggiore esperienza di insegnamento tra i bambini con SEN.

In termini di competenza professionale a scuola, il quadro che emerge è il seguente: sebbene la maggior parte dei partecipanti abbia una comprovata e lunga esperienza scolastica, solo un numero minore di loro ha avuto la possibilità di lavorare con bambini con SEN per un lungo periodo di tempo.

In sintesi, gli aspetti più rilevanti del campione di indagine sono:

- tutti i partecipanti sono donne professioniste;
- la maggior parte di loro sono insegnanti curricolari (71%);

- gli insegnanti curricolari hanno un'esperienza di insegnamento più lunga rispetto ai colleghi insegnanti di sostegno e agli educatori scolastici

3.4 Analisi dei risultati

La seconda parte del questionario, e una parte delle domande durante i focus group e le interviste, miravano a indagare i bisogni educativi percepiti dagli insegnanti e dagli educatori che lavorano negli asili coinvolti nel progetto.

Il 97% dei partecipanti ritiene importante promuovere una tempestiva individuazione precoce delle difficoltà negli asili (Fig. 7).

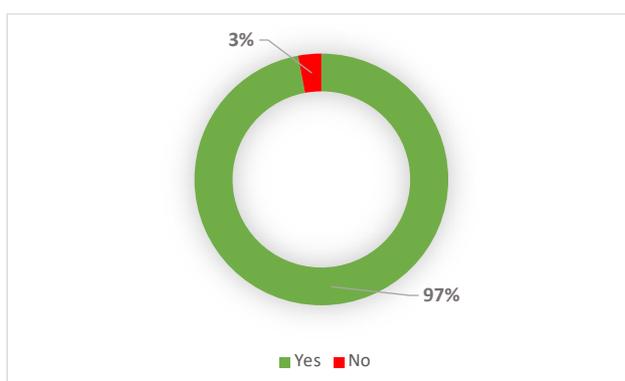


Fig. 7: È importante promuovere una tempestiva individuazione precoce delle difficoltà negli asili?

Questo dato è di estrema importanza ai fini della presente ricerca, in quanto indica come il tema centrale del progetto sia fortemente sentito dagli insegnanti partecipanti, confermando la necessità di implementare competenze specifiche per sostenere una buona intuizione didattica attraverso strumenti di lavoro scientificamente fondati.

Per migliorare le capacità di osservazione e rilevazione, il gruppo di ricerca ha ritenuto opportuno indagare su quali temi educativi gli insegnanti vorrebbero essere formati. Le richieste emerse sono varie e diversificate, tra le quali spiccano le seguenti (fig. 8):

- Osservazione dei bambini (26%)
- Bisogni educativi speciali (15%)
- Relazione familiare (13%)
- Rapporto con i colleghi (12%)
- Strategie di apprendimento (9%)
- Gestione della classe (7%)
- Comunicazione efficace (6%)

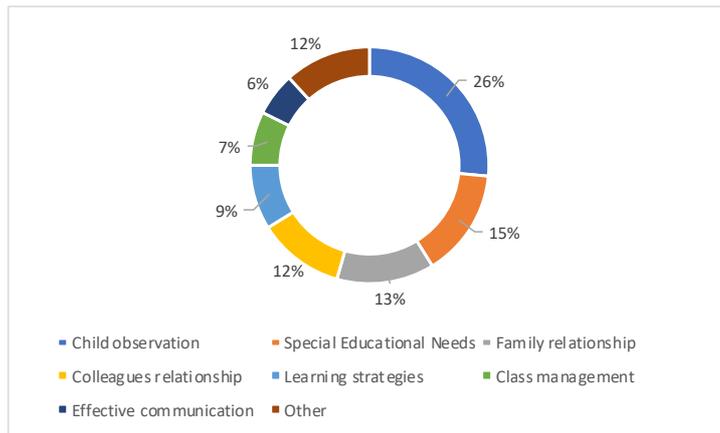


Fig. 8: Tema di formazione

Altre richieste di formazione riguardano i disturbi del comportamento (disturbo oppositivo provocatorio, disturbo della condotta), la gestione di una classe difficile e il rapporto con gli alunni in difficoltà, l'aggressività e l'iperattività nei bambini, la disabilità e i disturbi dello sviluppo.

La capacità di sviluppare un corretto atteggiamento osservativo è percepita come una competenza essenziale per chi opera in ambito educativo, come in particolare l'importanza di sviluppare un'accettazione incondizionata dell'altro attraverso una disponibilità all'ascolto libera da stereotipi, credenze e pregiudizi, nel tentativo di comprendere il bambino nella sua unicità e genuinità.

L'osservazione dei processi e delle loro dinamiche può sembrare un argomento noto, che è stato ampiamente analizzato, discusso e studiato; tuttavia, spesso non esistono protocolli di rilevamento sistematici e accurati.

La durata dei corsi di formazione è spesso variabile e dipende dall'argomento trattato. A questo proposito, la maggior parte dei partecipanti indica la necessità di programmare incontri di durata non superiore alle 3 ore, una volta alla settimana o una volta ogni due settimane, con una media complessiva tra le 15 e le 20 ore, in linea con la maggior parte dei corsi già promossi dalla propria scuola o dagli enti locali.

Tuttavia, molti insegnanti specificano che la durata non è un fattore limitante, perché la motivazione a partecipare è influenzata dall'interesse per l'argomento educativo.

Infine, secondo i partecipanti, i formatori dovrebbero essere preferibilmente professionisti del tema proposto (55-81%) o insegnanti di scuole specializzate (35- 51%), un terzo di loro ha indicato come opzione i docenti universitari (24-35%) (fig. 9).

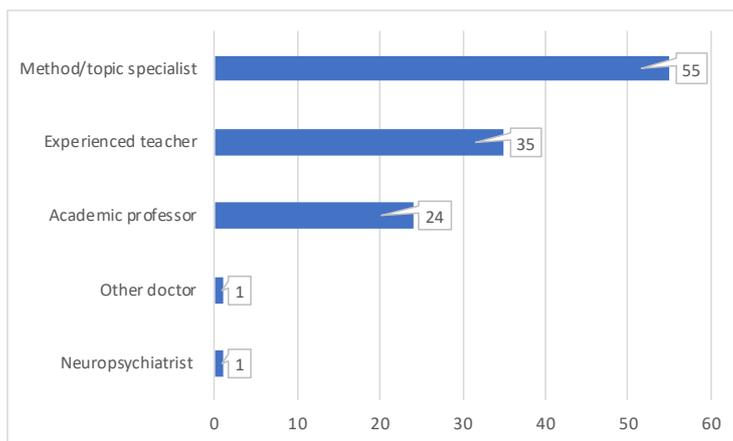


Fig 9: Professione formatore

Attraverso il questionario, è stato chiesto ai partecipanti di riflettere sui metodi di formazione che preferivano e che consideravano più efficaci, al fine di migliorare le loro competenze nell'individuazione precoce delle difficoltà a scuola (fig. 10): Il 66% dei partecipanti (n.45) ha espresso la propria preferenza per laboratori attivi e pratici, mentre il 49% del totale (n.33) ha chiesto una formazione in presenza che facilitasse il lavoro di gruppo, la cooperazione e la condivisione di buone pratiche.

La formazione teorica/lezione, i casi di studio e i corsi online sono le modalità di formazione meno richieste, che tuttavia rappresentano il 15% ciascuna.

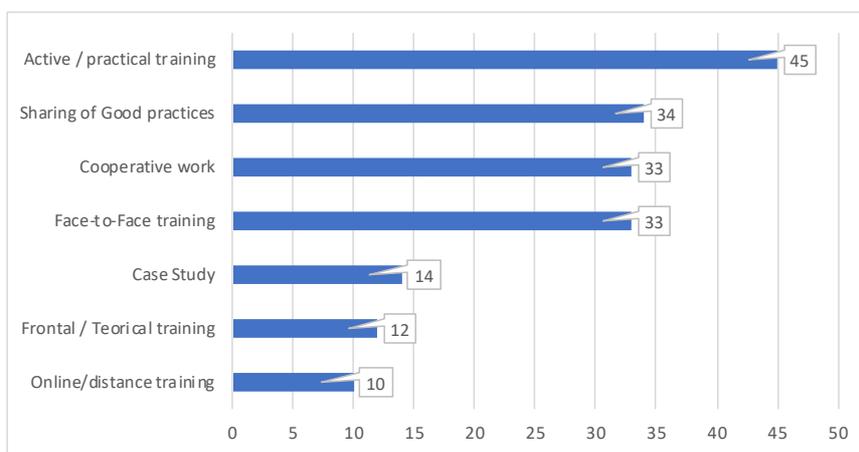


Fig 10: Metodologia di formazione

Gli strumenti di indagine qualitativa (focus group e interviste semi-strutturate) hanno permesso di raccogliere ulteriori dati sui bisogni formativi e sui possibili modelli per migliorare l'offerta formativa agli insegnanti.

Molti partecipanti hanno sottolineato la necessità di mantenere in primo piano l'aspetto motivazionale, considerato l'elemento essenziale per sostenere i percorsi di specializzazione degli insegnanti e il loro desiderio di individuare precocemente le difficoltà dei bambini.

All'epoca in cui è stata condotta questa ricerca, la formazione in servizio non era obbligatoria. Tenendo conto di questa premessa, è essenziale che ogni corso di formazione sia presentato agli insegnanti in modo efficace, coinvolgente e stimolante, al fine di motivarli a frequentarlo anche se, e proprio perché, non è obbligatorio.

I membri dei focus group, che appartenevano alle due scuole partecipanti al progetto, hanno espresso idee stimolanti per migliorare l'offerta educativa della zona. Quanto emerso dalla discussione di gruppo ha permesso di delineare importanti linee guida per pianificare la formazione futura. A seconda delle esigenze delle scuole, sarebbe opportuno offrire corsi modulari strutturati in workshop, che permettano ai partecipanti di approfondire il tema dell'individuazione precoce delle difficoltà e dello sviluppo di strategie educative e didattiche, sulla base delle loro esigenze, offrendo così agli insegnanti un'opportunità di monitoraggio, supervisione e accompagnamento dei loro studenti, esplorando diversi strumenti di osservazione e condividendo una riflessione sui segnali di allarme nei bambini di 3-6 anni.

A questo proposito, a partire dalla complessità rilevata all'interno dell'ambiente scolastico, anche per la presenza sempre più massiccia di alunni con bisogni educativi speciali, i dati qualitativi raccolti hanno evidenziato l'opportunità di riflettere sulla necessità di garantire agli insegnanti la possibilità di una supervisione pedagogica costante, che li guidi nei casi più difficili e, più in generale, nel loro lavoro quotidiano. La figura del consulente pedagogico rappresenta una delle possibilità per le scuole di far fronte alle varie difficoltà che si presentano nella gestione degli alunni. Questo supporto può quindi costituire un aiuto valido e imparziale per gli insegnanti, utile a definire strategie condivise ed eventuali percorsi formativi, portando anche all'individuazione di variabili che, in presenza di particolari bisogni educativi, possono fare la differenza nel raggiungimento della qualità dei processi educativi (Negri, 2014).

Come evidenziato dalle opinioni condivise con i ricercatori, la **modalità laboratoriale** è sicuramente quella preferita dagli insegnanti. Il campione di ricerca ha ipotizzato anche la possibilità di coinvolgere, negli stessi workshop, diversi specialisti appartenenti all'ambiente scolastico e al sistema sanitario, in particolare esperti dei temi trattati, dei segnali di allarme e delle strategie osservative e didattiche innovative. Questo aiuterebbe gli insegnanti a conoscere l'esperienza di altre persone che lavorano e si concentrano sulla crescita dei bambini, promuovendo così un approccio di rete combinato e integrato.

Per quanto riguarda i *temi specifici della formazione* espressi dai partecipanti, gli insegnanti hanno evidenziato i seguenti aspetti: i) la metacognizione nei bambini in età prescolare; ii) il ruolo chiave del lavoro di squadra e della comunicazione tra colleghi; iii) le tappe e le fasi di sviluppo del bambino; iv) gli indicatori chiave delle difficoltà del bambino e come osservarli e rilevarli.

Inoltre, è stato suggerito che, per essere più efficace, la *formazione dovrebbe essere rivolta non solo agli insegnanti*, ma anche ai presidi e al personale scolastico ausiliario, oltre a creare moduli speciali per gli insegnanti curricolari e per quelli con esigenze speciali. Potrebbe essere utile rilasciare un attestato di partecipazione al termine di ogni livello formativo proposto, anche se sarebbe importante definire nel dettaglio metodi e criteri per valutare l'effettivo impatto del corso e le sue ricadute funzionali sul metodo di ciascun insegnante.

Come spiega un partecipante al focus group, *"la formazione deve essere promossa e finanziata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) in diversi modi: contributi alle scuole autonome e alle reti di scuole attraverso la partecipazione a corsi di formazione su temi specifici, assegnazione di risorse per la formazione ai CTI (centri locali per l'inclusione). La promozione delle*

azioni formative dovrebbe essere responsabilità di chi finanzia e organizza i corsi, ma credo che una certa importanza risieda nel concepire la formazione come uno strumento per promuovere e valorizzare la professionalità degli insegnanti all'interno di ogni singola scuola" (partecipante 3, gruppo 1- IC Giussano, IT).

In particolare, il compito del dirigente scolastico dovrebbe essere quello di individuare i bisogni formativi e promuovere la partecipazione degli insegnanti ai corsi. È anche vero che, in alcuni casi, i cambiamenti annuali del personale di ogni istituto, e in particolare la nomina dei presidi, non sempre garantiscono la necessaria coerenza e l'approfondimento dei vari argomenti trattati durante i corsi di formazione annuali.

La formazione può essere anche uno strumento per implementare nuove politiche scolastiche; infatti, *"azioni formative efficaci e corsi realmente rispondenti a bisogni formativi precedentemente rilevati, modificano la cultura professionale, permettendo l'innovazione e l'evoluzione di sistemi complessi e delicati come quello scolastico" (partecipante 2, gruppo 2- IC Offanengo, IT)*

L'efficacia delle diverse offerte formative dovrebbe essere monitorata e rilevata anche attraverso la valutazione dei partecipanti e l'impatto sulle buone pratiche d'istituto. Alcuni insegnanti suggeriscono di valutare le competenze prima e dopo il corso, di riportare i risultati dei corsi e di condividere tali risultati all'interno della scuola.

Secondo un dirigente scolastico, *"la resistenza che gli insegnanti spesso mostrano nei confronti della formazione è in gran parte dovuta a precedenti esperienze insoddisfacenti; nella maggior parte dei casi, i corsi di formazione si concentrano solo sui contenuti teorici e non soddisfano pienamente le loro aspettative. Spesso mancano esempi di 'buone pratiche', di esperienze che hanno funzionato in casi specifici ma esportabili, di soluzioni a casi particolari. Pertanto, poter valutare la formazione degli insegnanti è particolarmente importante per orientare l'offerta formativa in modo più efficace" (Preside 1).*

Se questo è indubbiamente condivisibile, è anche vero che il clima iniziale di alcune attività formative generalmente rivolte agli adulti, e più in particolare agli insegnanti, è di estrema resistenza e pregiudizio nei confronti delle proposte innovative. I corsisti sono spesso prevenuti rispetto all'efficacia dei diversi percorsi formativi e non capiscono che, a volte, ciò che fa la vera differenza nel raggiungimento dei risultati potrebbe derivare dal loro stesso atteggiamento e dal loro desiderio di essere formati.

A volte, infatti, non è importante diversificare gli argomenti didattici e analizzare singoli casi da cui desumere buone pratiche, ma è auspicabile concepire il corso come un'occasione di discussione e di confronto, inducendo i partecipanti a ripensare ai diversi contenuti teorici e a tradurli nella loro esperienza lavorativa quotidiana.

È quindi importante che i corsisti si chiedano come sia possibile mettere a frutto le buone pratiche apprese in queste occasioni e condividerle con i colleghi. I partecipanti alla sperimentazione ritengono inoltre estremamente importante il supporto degli istituti ai gruppi di lavoro e di verifica che si formano in ogni unità, la cui funzione è quella di raccogliere le esperienze più efficaci e di trasmetterle agli altri insegnanti della rete, costituendo così delle vere e proprie "biblioteche di buone pratiche", alle quali ognuno può accedere sulla base delle esigenze dei propri studenti. In questo modo, *"si potrebbe favorire ulteriormente il confronto tra gli insegnanti, anche attraverso programmi di scambio internazionali e centri di ricerca educativa in collaborazione con le università, con il compito di formare, sostenere, consigliare e valutare l'impatto della formazione, in un'ottica di sviluppo professionale continuo" (Preside 2).*



Alla base di questa idea, è possibile riconoscere una realizzazione concreta del costrutto di **comunità di pratica** che, come sostiene Alessandrini, attraverso un approccio integrato e multifocale, permette di considerare diversi elementi, dinamicamente interagenti in una determinata realtà professionale come la scuola (Alessandrini G. & Buccolo M., 2010):

- pratiche, attuate da insegnanti qualificati e motivati;
- intenzioni, norme/regole, repertori, procedure, conoscenze, teorie (esplicite/implicite) che sostengono le pratiche degli insegnanti in una determinata istituzione;
- comunità di pratiche, come insieme complesso di individui che condividono culture, storie di vita e di apprendimento, conoscenze e tradizioni;
- comunità di interfaccia con cui si interagisce in un determinato contesto, ovvero i diversi tipi di comunità di pratica esistenti (Wenger, 2006; Alessandrini G. & Buccolo M., 2010, p.100).

La carenza di risorse economiche e umane, la complessità sociale e le emergenze educative, e i conseguenti bisogni educativi, spingono quindi a riflettere sul valore delle potenziali comunità di pratica presenti in ogni scuola e richiedono la comprensione delle possibili modalità da attivare per la loro piena costituzione.

4. Francia

4.1 Introduzione

L'Università Cattolica dell'Ovest, creata nel 1897, è un attore di riferimento per l'istruzione superiore e la ricerca. L'UCO è oggi presente in 8 campus nell'Ovest della Francia e all'estero. Offre a circa 10.000 studenti 100 corsi di formazione di maturità con bac + 8, in 35 settori. Con una forte tradizione di eccellenza accademica, partner reali e internazionali, l'UCO offre un ideale per gli studenti, per diventare professionisti competenti, menti libere e responsabili. L'UCO difende attualmente i valori di Umanità, prossimità, ascolto e dialogo. L'acquisizione di formazione in sei facoltà (Teologia, Scienze umane e sociali, Scienze umanistiche, Diritto, Economia e Management e Educazione). Con più di 6 500 studenti nel suo campus, l'UCO di Angers è un pilastro dell'istruzione superiore nel Maine e nella Loira. Le 70 nazionalità bachelor, master e dottorati sono distribuiti su sei campus. La Facoltà di Scienze della Formazione offre una duplice competenza: la formazione iniziale - prepara in particolare ai concorsi per l'insegnamento - e la formazione continua - forma ogni anno più di 4000 insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria. Pone l'innovazione al centro della formazione per contribuire all'apprendimento. Le pratiche educative: ha sviluppato un insegnamento sulle neuroscienze e l'apprendimento. L'équipe didattica è composta da insegnanti, ricercatori e docenti delle scuole: questa diversità di profili è una ricchezza per gli studenti che ricevono una formazione versatile e in linea con le realtà del mondo dell'educazione.

In facoltà stiamo lavorando su un tema unificante: Educare: Mutazioni, Vulnerabilità, Permanenza. I ricercatori del gruppo di ricerca PESSOA si interessano ai metodi di educazione, socializzazione, formazione e appropriazione della conoscenza, identificando le caratteristiche dell'apprendimento e analizzandole a tutte le età in diverse sfaccettature (personali, accademiche, professionali...). Le condizioni di apprendimento, la didattica e la pedagogia.



Vivere l'apprendimento insieme - l'educazione statistica nell'istruzione superiore - la socializzazione dell'adolescente, la questione del genere - il rapporto con la conoscenza - le neuroscienze - le idee educative - i disturbi e la disabilità - la gestione mentale.

Questo progetto Erasmus è una vera opportunità per la nostra facoltà, attraverso scambi interculturali, scambi internazionali per mettere in luce le sue competenze sia da un punto di vista scientifico che da quello delle questioni intorno all'educazione, alle vulnerabilità e all'etica. Questo progetto di ricerca-azione è quindi una reale opportunità per la nostra Facoltà di rafforzare le proprie competenze nel campo della pedagogia inclusiva da parte dei membri che compongono il piccolo team francese.

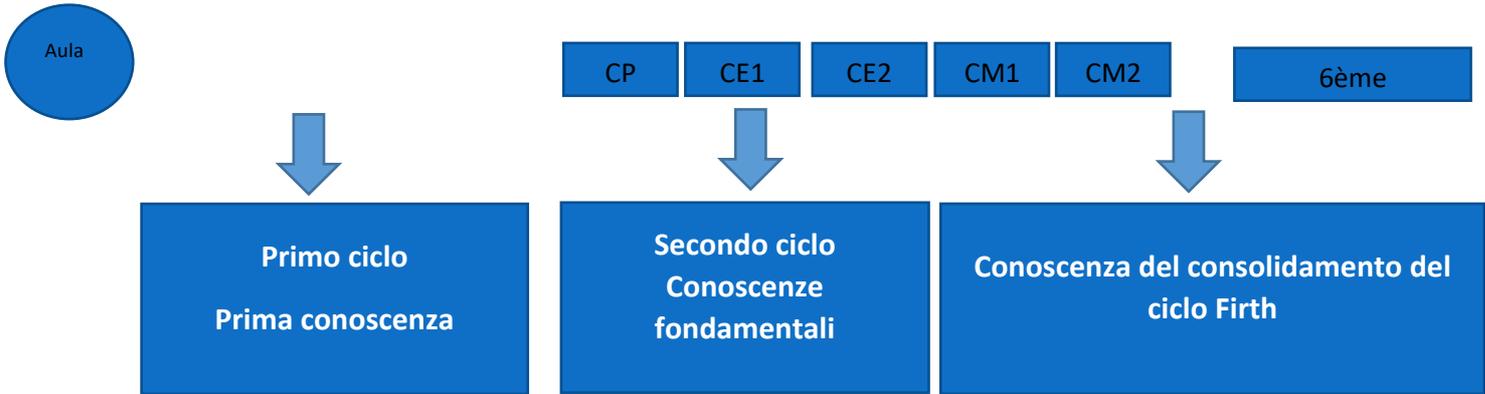
Ségolène LE MOUILLOUR, preside della Facoltà di Scienze della Formazione, docente di scienze dell'educazione, molto interessata al suo lavoro sulla questione della convivenza attraverso la storia delle pedagogie e delle politiche educative. È la responsabile e l'insegnante di ricerca del progetto. Coordinamento con la scuola, con l'insegnante specializzato. Stesura di relazioni.

Jacques LEGAL, insegnante e formatore specializzato nel campo dell'inclusione scolastica, attualmente iscritto a un dottorato in scienze dell'educazione. È l'insegnante formatore che ha organizzato e tiene i corsi di formazione.

Questo progetto Erasmus, MOEC, coinvolge anche una scuola materna primaria, la Notre Dame de La Source School, situata a La Garnache, nel Dipartimento della Vandea (85). È una scuola cattolica con 14 aule, con 385 alunni. Questa scuola è rappresentata dalla sua direttrice, Cécile DUDIT.

Questa scuola dà importanza all'accoglienza delle differenze. I bambini con diversi disturbi sono presenti nelle varie classi. La scuola ha pensato di isolarli in una classe specializzata. In questa scuola lavorano 24 persone. 4 insegnanti si occupano della scuola dell'infanzia (da 2 anni e mezzo a 5/6 anni), 9 insegnanti si occupano della scuola primaria (da 6 a 11 anni), 6 persone aiutano gli insegnanti in classe nella scuola dell'infanzia, 3 persone lavorano con gli insegnanti per aiutarli a prendersi cura degli studenti con bisogni educativi speciali e c'è anche un insegnante specializzato della rete di supporto "RA" presente nell'istituto. La scuola non ha sviluppato una politica specifica per gli studenti con disabilità. Ha seguito le linee guida nazionali per l'adattamento e l'integrazione scolastica (1997), l'adattamento e la scolarizzazione degli alunni disabili (2004), la legge sulla parità di opportunità (2005), la legge sull'orientamento (2013), l'educazione inclusiva (2017).





4.2 Il contesto: Contesto della ricerca

"L'educazione inclusiva si occupa di tutti i bambini, con particolare attenzione a quelli che tradizionalmente non hanno un'opportunità educativa, come i bambini con bisogni educativi speciali, le disabilità, le minoranze etniche o linguistiche, tra gli altri"⁶ .

"L'educazione inclusiva si basa sul diritto di tutti a un'istruzione di qualità che soddisfi i bisogni essenziali di apprendimento e arricchisca la vita degli studenti. Concentrandosi in particolare sui gruppi vulnerabili e svantaggiati, si sforza di sviluppare pienamente il potenziale di ogni individuo. L'obiettivo finale dell'educazione inclusiva di qualità è quello di porre fine a tutte le forme di discriminazione e di promuovere la coesione sociale".⁷

Dal punto di vista dell'UNESCO, l'educazione inclusiva si occupa principalmente di popolazioni specifiche, bambini rom, bambini di strada, bambini lavoratori, persone con disabilità, popolazioni indigene e rurali⁸ .

La segregazione è: certificati e sistema scolastico. Istituti specializzati

Decreto del 14 agosto 1909: Certificato di idoneità all'istruzione degli arretrati (CAEA), detto anche certificato speciale.

18 luglio 1939: Certificato di idoneità all'insegnamento degli arretrati e Certificato di abilitazione all'insegnamento nelle scuole all'aperto.

⁶ - UNESCO, 2001.

⁷ - UNESCO, 2017.

⁸ - <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education>



Decreto 12 luglio 1963: Certificato di idoneità all'educazione per bambini e adolescenti disabili o inadeguati (CAEI)

Legge del 15 aprile 1909: Le classi di perfezionamento Su richiesta dei comuni e dei dipartimenti, possono essere create per i bambini arretrati di entrambi i sessi classi di perfezionamento annesse alle scuole elementari pubbliche; scuole di perfezionamento autonome che possono includere il semiconvitto e il convitto. Le classi annesse e le scuole autonome sono incluse tra le scuole elementari pubbliche.

Tutte le istituzioni collegate a un pubblico di studenti con una disabilità specifica: non vedenti, sordi.

Gli alunni integrati devono accettare le norme del gruppo dominante. La postura dell'insegnante specializzato al momento dell'integrazione fa parte dell'attivismo all'interno dell'istituzione, cercando di convincere i suoi colleghi ad accogliere nella loro classe studenti con problemi o disabilità.

Decreto del 15 giugno 1987. CAAPSAIS: Certificato di Idoneità per Azioni Pedagogiche Specializzate di Adattamento e Integrazione Scolastica per certificare l'idoneità degli insegnanti a svolgere le loro mansioni in classi, istituti o servizi per bambini e adolescenti in difficoltà disabili o malati, in vista del loro adattamento o integrazione scolastica. Aperto agli insegnanti della scuola pubblica e agli insegnanti di istituti scolastici privati.

10 febbraio 2004, il Certificato di Attitudine Professionale per Ausili Specializzati, Corsi Adattati e Scolarizzazione per Studenti Disabili (CAPA-SH) o il Certificato Complementare per l'Educazione Adattata e la Scolarizzazione per Studenti Disabili (2CA-SH) "Ogni rettore, in collegamento con gli ispettori dell'accademia, i direttori dei servizi dipartimentali dell'educazione nazionale (IA-DSDEN), effettua l'analisi dei bisogni di formazione specialistica nella sua accademia, tenendo conto dei bisogni scolastici degli studenti con bisogni educativi speciali legati all'adattamento e all'integrazione scolastica".

Inclusione - Classi del sistema scolastico

Primo grado (scuola materna e primaria)

Febbraio 1987. RASSED: Reti di aiuti specializzati agli studenti in difficoltà. In questo modo, l'accoglienza degli studenti con disabilità, nelle condizioni più vicine alla scolarizzazione ordinaria, è ampiamente progredita. Lo sforzo deve essere continuato affinché l'integrazione scolastica dei bambini con disabilità diventi una delle caratteristiche del funzionamento del nostro sistema educativo. Per gli studenti della scuola dell'infanzia "è possibile pensare a integrazioni a tempo parziale, soprattutto per i bambini molto piccoli".⁹

CLAD: Classe di adattamento. La classe di adattamento lavora in continuità secondo le dinamiche di un gruppo-classe permanente a numero ridotto (15 alunni al massimo); gli studenti hanno il docente specializzato come referente essenziale anche se una decompartmentazione per un tempo limitato li mette in contatto con un'altra classe, un altro maestro. Non vi rimangono per più di un anno.

CLIS: Classe localizzata per l'integrazione scolastica è una classe della scuola e il suo progetto integrativo è iscritto al progetto scolastico. La sua missione è accogliere, in alcune scuole elementari o eccezionalmente materne, alunni con disabilità per consentire loro di completare una parte del curriculum scolastico regolare. "Ogni alunno iscritto al CLIS deve poter beneficiare del tempo di integrazione nelle classi ordinarie".

⁹ - Circolare del 30 aprile 2002.



Leggi quadro sulla disabilità

Legge n. 75-534 del 30 giugno 1975 sull'orientamento dei disabili. La garanzia di un minimo di risorse, l'integrazione sociale e l'accesso alle attività sportive e ricreative del minore. L'accesso dei minori e degli adulti con disabilità alle istituzioni aperte alla popolazione generale e il loro mantenimento in un quadro ordinario di lavoro e di vita.

Legge dell'11 febbraio 2005 sulla parità di diritti e opportunità, sulla partecipazione e sulla cittadinanza delle persone con disabilità.

"Una disabilità ai sensi della presente legge è qualsiasi limitazione dell'attività o restrizione della partecipazione alla società subita da una persona nel suo ambiente a causa di una menomazione sostanziale, permanente o definitiva di una o più funzioni fisiche, sensoriali, mentali, cognitive o psichiche, di un polihandicap o di una condizione medica invalidante".

Legge n° 2005-380 del 23 aprile 2005 di orientamento e programma per il futuro della scuola

Stabilire il principio del diritto alla scolarizzazione per ogni giovane con disabilità nella scuola più vicina. Il progetto scolastico personalizzato (PPS) è un atto scritto che serve a definire i bisogni speciali di un bambino con disabilità durante il suo percorso scolastico.

Scuola inclusiva

La legge n. 2013-595 dell'8 luglio 2013 di orientamento e programmazione per la rifondazione della scuola della Repubblica ha introdotto nel codice dell'istruzione il concetto di scuola inclusiva e impegna tutti gli attori in una nuova concezione della scolarizzazione degli studenti con disabilità. Un programma personalizzato per il successo scolastico (PPRE), istituendo un sistema di supporto il consiglio dei docenti di primo grado o il consiglio di classe presieduto dal capo d'istituto. Per gli studenti intellettualmente precoci sono previste adeguate sistemazioni. La scuola dell'obbligo deve almeno garantire a ogni alunno i mezzi necessari per l'acquisizione di un nucleo comune costituito da un insieme di conoscenze e competenze.

La postura dell'insegnante specializzato al momento dell'integrazione fa parte dell'attivismo all'interno dell'istituzione, cercando di convincere i suoi colleghi ad accogliere nella loro classe studenti con problemi o disabilità. Questa integrazione nelle classi potrebbe essere vissuta dal gruppo di studenti come un'intrusione, accentuando la stigmatizzazione. Questa integrazione, a causa della sua impermanenza, potrebbe insicurare sia l'insegnante specializzato, sia la famiglia, sia l'alunno, quest'ultimo dovendo sempre dimostrare di essere mantenuto, accettato su indicatori il cui confine non è sempre molto netto tra l'esplicito e l'implicito.

L'accessibilità è responsabilità di coloro che nel sistema educativo hanno il compito di trasformare i quadri e le modalità di insegnamento in modo che possano rispondere alle esigenze della diversità degli studenti.

L'ambizione dell'educazione inclusiva non è intesa a soddisfare i bisogni di una minoranza vulnerabile in situazioni ordinarie. Si concretizza nella profonda trasformazione del funzionamento delle scuole ordinarie per renderle accessibili, in modo permanente e non solo temporaneo, a tutti gli studenti.

Dall'implementazione della legge del 2005, il numero di studenti con disabilità è aumentato da 118.000 a 340.000. Il numero di studenti accompagnati è passato da 26.000 nel 2005 a 166.000 nel settembre 2018. Da due anni, il budget dedicato all'istruzione degli studenti con disabilità è



umentato del 25%, arrivando oggi a 2,4 miliardi di euro. Per una scuola inclusiva¹⁰. Le sfide dell'educazione inclusiva oggi sono l'articolazione, la coerenza e la coesione.

Impatto

Con la situazione di "Covid 19", siamo stati costretti a non poter organizzare il focus group previsto per marzo. Ci siamo ripresi programmando il 6 luglio 2020 un nuovo focus group per individuare le risorse che gli insegnanti sono stati in grado di implementare online per supportare gli studenti con bisogni educativi speciali. Per capire e identificare gli strumenti, le competenze messe in atto dagli insegnanti di fronte a questa situazione senza precedenti. Le scuole sono rimaste chiuse dal 17 marzo all'11 maggio, con un ritorno graduale degli alunni a scuola con condizioni igieniche estremamente pesanti. Molte famiglie hanno preferito seguire l'istruzione a distanza con i propri figli. Abbiamo voluto tornare al nostro scopo originario di ricerca cercando di capire cosa potessero capire del contesto di apprendimento a casa e con la scuola a distanza.

Premessa: L'équipe di professionisti della scuola Notre-Dame de la source ha vissuto un'esperienza senza precedenti di attuazione della continuità pedagogica. Da un giorno all'altro, abbiamo dovuto abbandonare la scuola e le aule per fornire una formazione a distanza. Poi, dopo due mesi, un primo ritorno (parziale) degli studenti ha avuto luogo un mese prima della fine dell'anno scolastico.

Nell'ambito della ricerca sull'identificazione delle difficoltà precoci, gli insegnanti ricercatori offrono una formazione relativa all'analisi delle pratiche su questa esperienza e aprono una domanda. Come siete riusciti in queste circostanze a mobilitare strumenti e risorse per raggiungere i vostri studenti e le loro famiglie? Quali conclusioni ne traete? Come è stato costruito il collettivo sia da parte degli studenti sia da parte della vostra équipe? Questa eccezionale esperienza di lavoro vi invita a vedere la classe, l'apprendistato, i genitori, gli studenti da un altro punto di vista, da un'altra angolazione? Punti di forza, opportunità, minacce, limiti di un'esperienza vissuta ieri e di quella a venire?

Durante il Focus Group, organizzato il 6TH luglio 2020, ci siamo confrontati con le insegnanti di scuola materna sulla continuità pedagogica, sulla differenziazione pedagogica che ognuna è stata in grado di attuare in una situazione così particolare, quella legata al confinamento nazionale messo in atto dal 16 marzo al 16 maggio 2020. Ognuna di loro ha raccontato come, in una situazione così inedita, sia riuscita a raggiungere i genitori di bambini con bisogni educativi speciali. Una vicinanza educativa rafforzata dagli strumenti digitali implementati. Ascolto, maggiore disponibilità per ogni bambino. Genitori e insegnanti hanno potuto così incontrarsi per condividere le difficoltà scolastiche e comportamentali del bambino. Gli obiettivi di questo focus group erano:

- valorizzare i gesti professionali sviluppati durante il periodo di confinamento e la prima fase di deconfinamento;
- rafforzare la dimensione collettiva dei professionisti della scuola Notre-Dame de la Source;
- riflettere sulla professione di insegnante e sulle sue diverse sfaccettature;
- prendersi il tempo per esporre i sentimenti di questa esperienza, situare, caratterizzare i diversi spazi geografici: la scuola, l'aula, i luoghi di vita/lavoro (insegnanti, studenti) e identificare le relazioni che intrattengono tra loro;
- identificare la loro dimensione istituzionale;
- identificare gli strumenti e le pratiche che hanno permesso la continuità educativa;
- indicare gli ostacoli e il modo in cui possono essere stati superati o meno;
- chiedere cosa si può trasferire a una pratica nel presente.

¹⁰ - Circolare n. 2019-088 del 5 giugno 2019.

4.3 Obiettivi specifici del personale di Notre Dame de la Source

Ci sembra importante, nell'ambito della ricerca condotta all'interno dell'équipe educativa della Scuola Notre Dame de la source, poter comprendere le missioni delle persone che accompagnano, accanto agli insegnanti, gli studenti con bisogni educativi speciali. Nella scuola, contiamo 6 ASEM, 3 AESH e un insegnante specializzato. L'argomentazione che segue aiuta a comprendere le missioni di questi diversi professionisti. Dal nostro punto di vista, non possiamo intraprendere una ricerca sull'identificazione delle difficoltà di apprendimento degli studenti senza tenere conto delle parole e delle missioni di questi diversi attori. Abbiamo intrapreso una vera e propria ricerca collaborativa, coinvolgendo ricercatori, formatori, insegnanti, direttori didattici e personale della rete di assistenza. Alcuni focus group ci hanno permesso di coinvolgere tutti questi attori e di avere una visione trasversale dell'educazione inclusiva.

Accompagnando gli studenti con disabilità, AESH¹¹ deve consentire allo studente di acquisire e rafforzare la propria autonomia nell'apprendimento scolastico. L'AESH è assunta con un contratto di diritto pubblico dal Ministero dell'Educazione Nazionale.

Principali missioni dell'accompagnatore di studenti con disabilità (AESH) e dell'assistente alla vita sociale (AVS). **L'AESH e l'AVS** accompagnano uno o più studenti con disabilità (bambini, ragazzi, adolescenti e giovani adulti), in conformità con il progetto scolastico personalizzato. Esistono tre tipi di accompagnamento. AESH con funzione collettiva (AESH-co): aiutare una scuola o un'équipe scolastica, integrando diversi giovani con disabilità nell'ambito di un progetto collettivo come un'unità locale di inclusione scolastica (ULIS). AESH-i o AVS con funzione individuale: assistenza nell'accoglienza e nell'inclusione individualizzata di studenti con disabilità per i quali tale assistenza è stata riconosciuta come necessaria dalla Casa Dipartimentale per le Persone con Disabilità. AESH con funzione di supporto condiviso (AESH-M): risponde alle esigenze di supporto degli studenti che non richiedono un'attenzione prolungata e continua, aiuta più studenti con disabilità contemporaneamente.

Strutture per la prima infanzia, istituzioni educative e formative (scuole, istituti superiori e istituti di istruzione speciale) o di alternanza, luoghi di attività culturali, sportive, artistiche e ricreative, luoghi di stage. Unità Localizzate per l'Inclusione Scolastica (Ulis), strutture di accoglienza collettiva per la scolarizzazione di studenti con disabilità di primo e secondo grado. Istituti scolastici privati convenzionati

AESH e AVS, Accompagnare i giovani negli atti quotidiani. Garantire la sicurezza e il comfort: osservare e trasmettere i segni rivelatori di un problema di salute, garantire le condizioni di sicurezza e comfort. Aiutare nelle azioni essenziali della vita (aiutare a sollevarsi e sdraiarsi, vestirsi e svestirsi, curare la toilette e l'igiene, aiutare a mangiare, garantire il rispetto del ritmo biologico). *Promuovere la mobilità*: aiutare a installare il giovane nei luoghi di vita, facilitare gli spostamenti. *Sostenere i giovani nell'accesso alle attività di apprendimento*. Stimolare le attività sensoriali, motorie e intellettuali del giovane. Utilizzare materiali progettati e adattati professionalmente per l'accesso alle attività di apprendimento, come la strutturazione nello spazio e nel tempo. Facilitare l'espressione del giovane, aiutarlo a comunicare. Ricordare le regole di attività nei luoghi di vita considerati.

¹¹ - Vita scolastica Ausiliario/Accompagnatore di studenti con disabilità (AESH o AVS).

Contribuire all'adattamento della situazione di apprendimento in relazione al professionista, al genitore o al giovane adulto maggiore individuando le competenze, le risorse, le difficoltà del giovane. Sostenere il giovane nella comprensione e nell'applicazione delle istruzioni per promuovere l'attività svolta dal professionista, dalla famiglia o dal giovane adulto. Assistere il giovane nell'attività di scrittura. Applicare le linee guida previste dalla normativa in merito alla predisposizione delle condizioni per le prove d'esame o di concorso e nelle situazioni di valutazione in cui è richiesta la presenza di una terza persona. *Accompagnare i giovani nelle attività sociali e relazionali.* Partecipare alla realizzazione dell'accoglienza promuovendo la fiducia del giovane e dell'ambiente. Promuovere la comunicazione e le interazioni tra i giovani e il loro ambiente. Sensibilizzare l'ambiente dei giovani con disabilità e prevenire situazioni di crisi, isolamento o conflitto. Incoraggiare i giovani a partecipare alle attività previste in tutti i luoghi di vita considerati. Aiutare a definire l'ambito delle attività su misura per le capacità, i desideri e i bisogni del giovane. In questo contesto, proporre al giovane un'attività e realizzarla con lui. *Partecipare all'attuazione e al follow-up del piano di compensazione giovanile personalizzato.* Partecipare alle riunioni per l'attuazione o la regolamentazione del piano di compensazione personalizzato (gruppi di monitoraggio scolastico, ecc.). Partecipare alle riunioni con le équipes familiari e professionali. Contribuire al collegamento con le altre parti interessate. Contattare la famiglia e i professionisti interessati. Scrivere relazioni sul proprio lavoro. Organizzare il proprio intervento in base agli obiettivi stabiliti nel piano di compensazione personalizzato. Adattare il proprio intervento in base alla disabilità del giovane, alle sue capacità e difficoltà, ai suoi gusti e abitudini e ai cambiamenti osservati.

AESH e AVS, competenze relative alla conoscenza del giovane, del disabile, degli attori e delle politiche pubbliche: Conoscere il funzionamento dei luoghi di vita, compresa la scuola, comprendere il luogo, il ruolo della famiglia, conoscere le politiche pubbliche della disabilità, conoscere e tenere in considerazione le fasi di sviluppo del giovane, essere in grado di prendere in considerazione l'identità culturale, lo stile di vita, l'esperienza e la storia del giovane e della sua famiglia; *relazionarsi con gesti e posture per stabilire una relazione di fiducia con il giovane che promuova la sua autonomia:* Considerare i bisogni del giovane (saper costruire una relazione con lui, identificare i suoi bisogni e rispettare i suoi ritmi biologici (sonno, pasti), tenere conto dei cambiamenti nel suo comportamento (inibizione, aggressività, ecc.),

Mobilizzare il giovane e il suo potenziale; *in relazione ai gesti e alle posture che facilitano l'accesso all'apprendimento e alla partecipazione sociale:* Essere in grado di incoraggiare la partecipazione, ricordare le norme e i codici sociali che consentono le interazioni all'interno di un gruppo, aiutare il giovane a confrontarsi con lo sguardo degli altri, sensibilizzare alla disabilità, proporre e realizzare attività (vita sociale e relazionale) adattate. Facilitare l'accesso all'apprendimento: comprendere e capire l'intento pedagogico dell'insegnante o del professionista incaricato dell'attività di apprendimento, comprendere i metodi e i materiali di apprendimento. *Abilità relative a gesti e posture per svolgere gli atti della vita quotidiana:* Mobilità e installazione fisica, atti essenziali. Comfort e sicurezza: saper aiutare nella disposizione dello spazio, identificare le situazioni di rischio, prevenire gli incidenti domestici, la vita quotidiana, ecc. Stato di salute: essere in grado di aiutare a somministrare i farmaci secondo la prescrizione medica, saper reagire alle situazioni di emergenza. *Competenze relative al posizionamento professionale e al rispetto del quadro di intervento:* Essere in grado di dare un senso alla propria attività al servizio dell'autonomia del giovane, riconoscendo all'altro un pari valore umano. Conoscere i limiti del proprio intervento e saper fare appello a professionisti competenti. Saper mostrare distanza professionale (fare un passo indietro) e discrezione professionale. Rispetto della privacy del giovane e della sua famiglia, anche negli scambi professionali. *Competenze relative al posizionamento professionale negli scambi e nella*

comunicazione: Essere in grado di stabilire una relazione di qualità con la famiglia, saper condividere le proprie conoscenze, competenze ed esperienze con il proprio ambiente professionale, saper misurare i contributi, gli effetti delle attività e renderne conto, saper adattare la propria pratica a quella di altri interlocutori, a seconda della situazione, saper gestire il proprio tempo e organizzare la propria azione, saper mantenere e aggiornare la propria cultura e conoscenza professionale.

ASEM o ATSEM¹², supportano l'insegnante nella sua missione e accompagnano i bambini nell'acquisizione dell'autonomia. I funzionari territoriali specializzati nelle scuole dell'infanzia, più comunemente noti come ATSEM, lavorano, come indica il loro inquadramento, nelle scuole dell'infanzia. Posti sotto l'autorità funzionale del dirigente scolastico per l'organizzazione del loro lavoro quotidiano, questi funzionari fanno capo al personale comunale e quindi alla funzione pubblica territoriale. Ogni giorno forniscono assistenza tecnica e didattica all'insegnante con cui lavorano a stretto contatto. *Garantire la cura e la sicurezza dei "piccoli". "Vero e proprio braccio destro dell'insegnante, l'ATSEM prepara la merenda dei bambini, si occupa della loro igiene (lavaggio delle mani, vestizione e svestizione, entrata/uscita dai servizi igienici) e della manutenzione delle attrezzature e dei locali... Parte del loro lavoro consiste nel fornire logistica e assistenza ai bambini dai 2 ai 6 anni. "La mia missione è molto versatile. Quando arrivo, preparo la merenda e il materiale necessario per i laboratori mattutini. Per farlo, mi baso sul programma sviluppato a monte con l'insegnante. Con l'esperienza, tutto è ben consolidato e si svolge molto rapidamente. Prima dell'arrivo degli studenti, tutto è stato rivisto: ogni ATSEM ha preparato la propria classe, i servizi igienici sono puliti e disinfettati. Il team vigila anche sul buon andamento dei locali e segnala eventuali malfunzionamenti che potrebbero compromettere la sicurezza dei bambini".* Quando le porte si aprono, tutto è operativo per accogliere i bambini in condizioni ottimali di sicurezza e igiene. Quando accoglie i bambini, l'ATSEM, in collaborazione con l'insegnante, provvede, se necessario, a un passaggio di informazioni con i genitori o con le strutture extrascolastiche. *"Il mio ruolo è quello di aiutare i bambini a svestirsi, a mettersi le pantofole... Li invito a sistemarsi in classe e a partecipare ai vari giochi. Per alcuni, la separazione con i genitori è a volte più complicata..., sono lì anche per aiutarli a "superare questo" corso, nonostante le lacrime. Poiché mi occupo di piccole sezioni, nei primi giorni è sempre così. "Sostenere l'insegnante nelle attività pedagogiche.*

L'attività di ATSEM è cambiata molto negli ultimi anni. Sempre più coinvolta nel programma educativo della scuola, questa professionista della prima infanzia partecipa attivamente alle attività a fianco degli insegnanti. *"La mattina è dedicata alle attività didattiche e motorie. Il mio ruolo come ATSEM è quello di intervenire sulla logistica della vita quotidiana, partecipando e sostenendo i bambini nelle loro attività. Bobos a ricreazione, incidenti di vernice sui vestiti, naso che cola, piccole faccende domestiche, installazione dell'aula di motricità, supervisione dei bambini e accompagnamento nelle loro attività di pittura, taglio e pasta da gioco, allestimento di laboratori di cucina per torte di compleanno, accompagnamento per la realizzazione dell'orto didattico... la mia missione è molto eterogenea! "*

Le competenze di ATSEM sono: conoscere le esigenze dei bambini a partire dai 2 anni, accompagnare il bambino nella sua scolarizzazione e autonomia, far rispettare le regole di igiene e sicurezza della comunità, garantire la sicurezza dei bambini durante tutta la loro assistenza, preparare il materiale didattico in collegamento con l'insegnante, partecipare/facilitare le attività con i bambini, gestire il materiale didattico e le scorte di prodotti per la pulizia, effettuare la manutenzione

¹² - ASEM o ATSEM : Agente territoriale specializzato della scuola materna (ATSEM).



dei locali e del materiale didattico, lavorare in aggiunta ai tempi extrascolastici (mensa, trasporto scolastico, asilo nido, ecc.), godere del contatto con i bambini, essere paziente e versatile, sapersi adattare e lavorare in gruppo.), godere del contatto con i bambini, essere paziente e versatile, sapersi adattare e lavorare in gruppo.

Gli insegnanti specializzati¹³ hanno due missioni distinte: Prevenire le difficoltà di apprendimento e di comprensione, prevenire le difficoltà di adattamento alle esigenze scolastiche. Esercitano in Razed e nelle scuole del distretto. Il corpo unico degli psicologi dell'Educazione Nazionale è stato creato all'inizio del 2017. Offrendo due specializzazioni, riunisce le professioni di psicologo scolastico di primo grado e di consulente di orientamento-psicologo e direttore di centro di informazione e orientamento di secondo grado. Insegna agli studenti le prime e fondamentali materie di apprendimento (lettura, scrittura, ecc.) o le materie di istruzione generale (francese, matematica, storia, geografia, ecc.) secondo i programmi educativi nazionali. Può amministrare una struttura di primo grado.

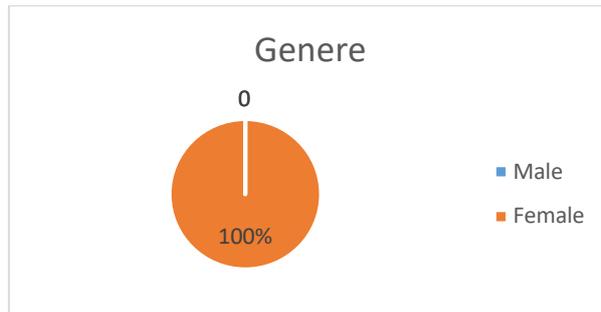
Le loro abilità - conoscenze di base sono: Definire un obiettivo di apprendimento e stabilire il calendario delle attività didattiche Sc Tecniche pedagogiche - Controllare la puntualità, la frequenza degli studenti alle lezioni, controllare i buoni e informare i genitori - Strumenti d'ufficio - Raccogliere informazioni e preparare la lezione in sessione (scheda di preparazione, metodo di apprendimento) - Programma educativo nazionale - Controllare una classe - Fasi dello sviluppo del bambino - Organizzare lo spazio in classe - Tecniche di prevenzione e gestione dei conflitti - Controllare gli studenti durante l'interclasse, le attività extracurricolari, Psicologia infantile - Salutare gli studenti quando arrivano in classe - Tecniche di animazione di gruppo - Sviluppare l'approccio pedagogico e insegnare le conoscenze di base (francese, matematica, scienze) - Adattare il corso di apprendimento in base alle difficoltà degli studenti - Misurare i progressi nell'apprendimento degli studenti - Informare le famiglie, i team didattici su come il bambino viene valutato, sui risultati, sulle difficoltà o sui comportamenti - Elaborare le informazioni (raccogliere, classificare e aggiornare). Sviluppano inoltre *competenze specifiche*. Sanno come intervenire con i ragazzi con gravi difficoltà accademiche - Patologie psichiatriche - Intervenire con persone con disabilità - Braille - Intervenire con bambini con disabilità - Linguaggio dei segni - Insegnare una disciplina a un gruppo di persone.

4.4 Risultati quantitativi e qualitativi della ricerca alla fine del primo anno

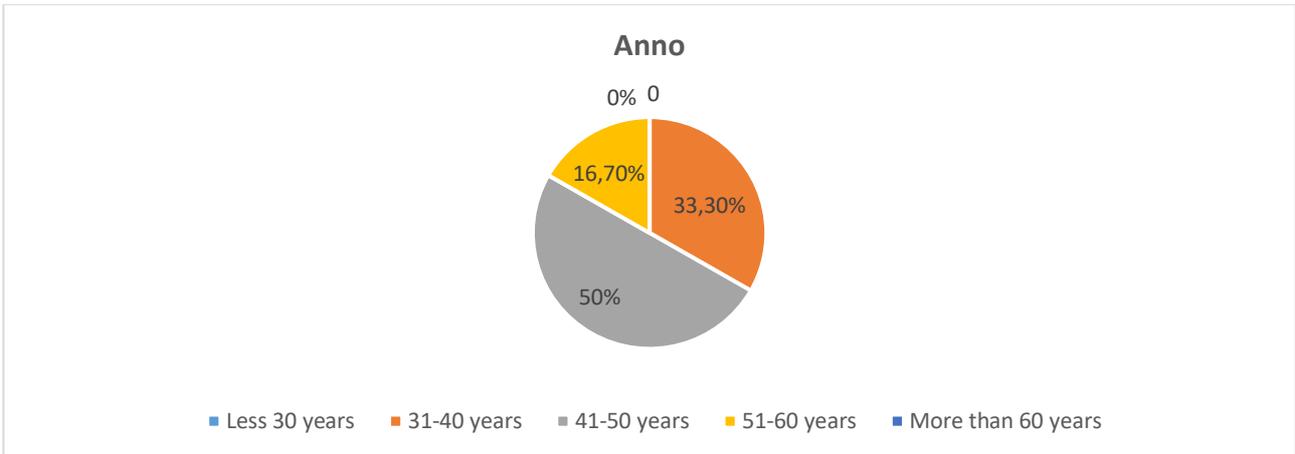
Popolazione intervistata

Genere

¹³ - BO febbraio 2017.



Età

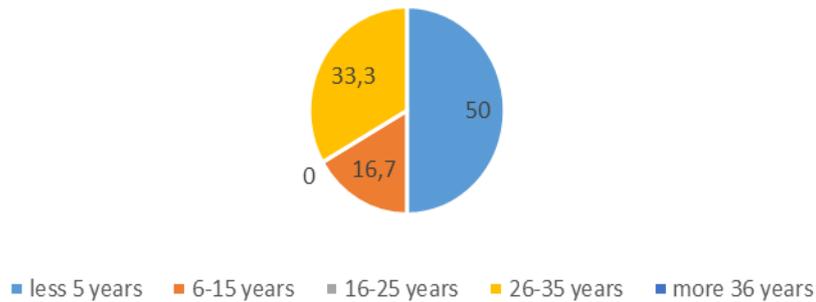


Qualifica degli insegnanti nella nostra scuola materna



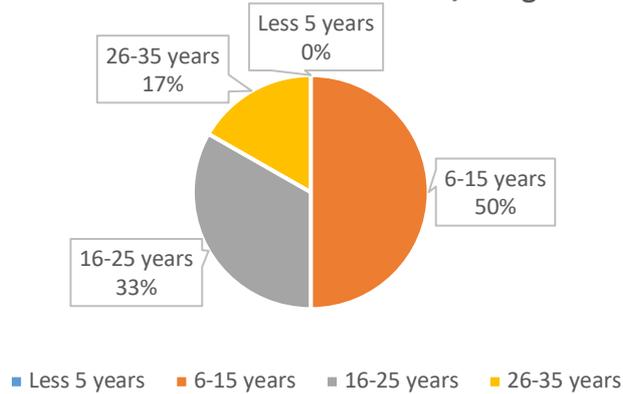
Il 50% del nostro campione insegna nella scuola dell'infanzia da meno di 5 anni.

Seniority in nursery school



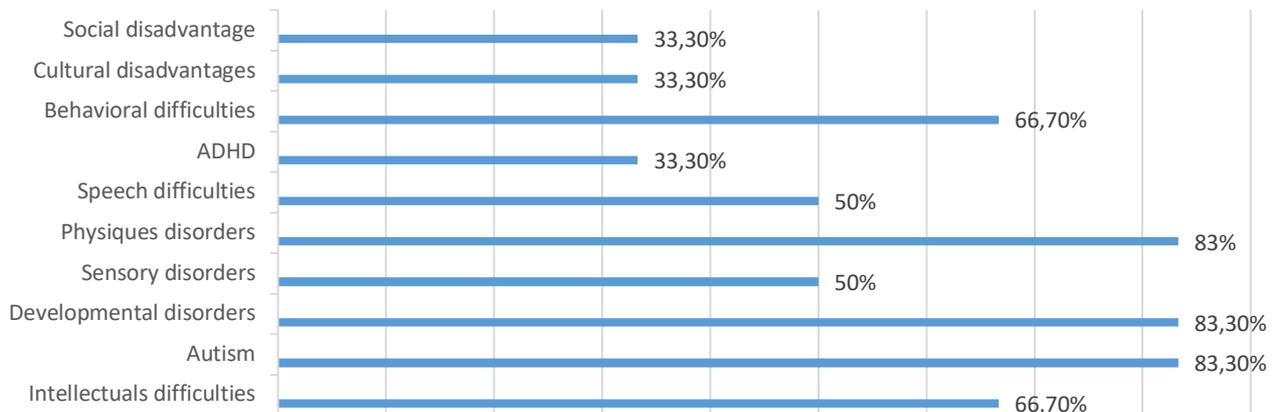
L'intera popolazione intervistata nel questionario lavora con bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali da almeno 6 anni.

Da quanti anni lavora con studenti con disabilità/bisogni educativi speciali?



Tutti hanno lavorato con bambini affetti da diversi disturbi.

Che tipo di studenti disabili ha insegnato?





Il numero medio di studenti per classe è di circa 30 persone.

Nelle classi della scuola materna i bambini hanno un'età compresa tra i 3 e i 5 anni.

Tutti hanno studenti con bisogni educativi speciali nelle loro classi, da 1 a 3 per classe.

Il 75% di loro ha l'AESH in classe per 5-8 ore a settimana (27 ore a settimana/scuola a tempo).

Sondaggio tra le parti interessate (insegnanti, presidi, altre parti interessate)

In questa ricerca sull'identificazione delle difficoltà di apprendimento nella scuola dell'infanzia, i docenti dell'UCO hanno utilizzato due strumenti di metodologia di ricerca: il sondaggio e il focus group.

L'interesse principale dell'indagine è quello di raccogliere una grande quantità di informazioni, sia fattuali che soggettive, da un numero significativo di individui - la rappresentatività di questo campione permette di dedurre la popolazione in studio nel suo complesso, i risultati ottenuti dagli intervistati. Lo scopo di tali indagini può essere quello di misurare la frequenza di caratteristiche (situazioni, comportamenti, opinioni o atteggiamenti, ecc.) in una determinata popolazione, ma nelle scienze umane e sociali sono principalmente finalizzate ad analizzare le relazioni tra queste caratteristiche.

Due sondaggi aperti, chiusi e a scelta multipla sono stati completati dagli insegnanti di UCO Research durante questa prima fase della ricerca, prevista da settembre 2019 a luglio 2020.

La prima indagine è stata realizzata e avviata dal team francese per organizzare e strutturare i primi focus group avviati dal lancio del progetto di ricerca alla fine di settembre 2019. Le domande sono state rivolte in formato cartaceo a tutti gli insegnanti della scuola nei tre cicli 1, 2 e 3. Il nostro primo obiettivo era quello di riuscire a identificare il contesto in cui gli insegnanti della scuola Notre Dame de la Source lavorano quotidianamente. Capire cosa rende reale la loro professione in termini di educazione inclusiva: il numero di alunni con bisogni educativi speciali (BEP) nelle loro rispettive classi, identificare cosa chiamano dietro i BEP, identificare cosa mettono in atto per poter rispondere a questi bisogni, capire i loro bisogni di formazione sulla pedagogia inclusiva, se hanno o meno la presenza di un AESH o di risorse ASEM soluzioni per rispondere ai bisogni degli alunni e, infine, identificare attraverso parole chiave cosa definisce l'educazione inclusiva secondo questi professionisti la cui anzianità è compresa tra i 3 e gli oltre 20 anni.

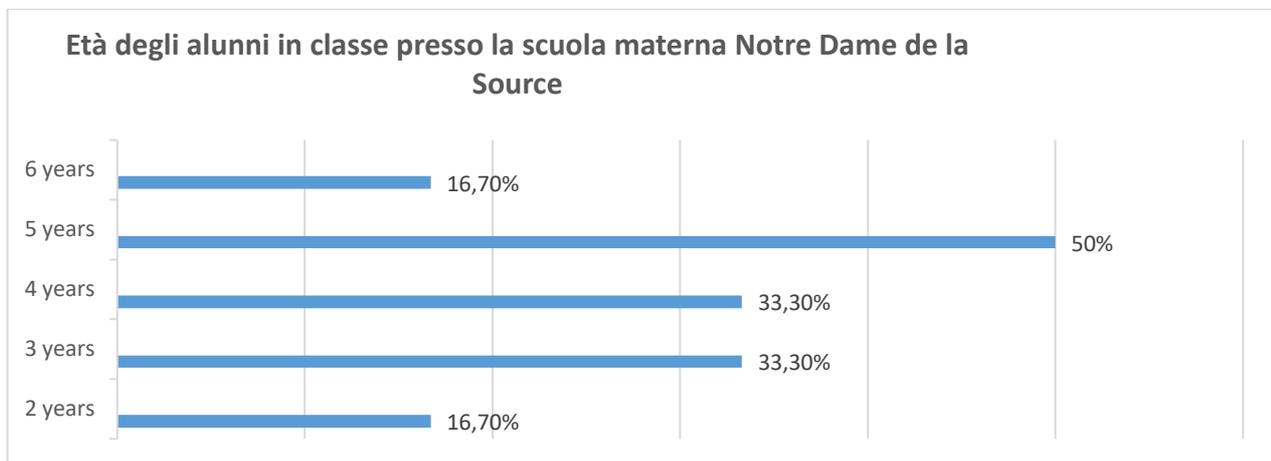
Alla domanda sulle parole che secondo loro definiscono l'educazione inclusiva, sono stati in grado di suggerire: Legge - Differenziazione - Bisogni - Diversità - Bisogni speciali - Accoglienza - Sostegno - Ritmo - Integrazione - Differenza - Progetto individualizzato - Partnership - Adattamento - Scuola - Riconoscimento. A che età va fatta la rilevazione delle difficoltà di apprendimento? La rilevazione delle difficoltà di apprendimento viene fatta all'età di 4 anni, alla fine del primo anno di scuola materna. Si noti che per il 33,33% di loro, quest'ultima dovrebbe essere fatta all'ingresso nella scuola dell'infanzia, a 3 anni per : Permettere di tenere conto delle esigenze prima che si manifestino le difficoltà, dare alle famiglie il tempo di andare avanti, a volte di piangere il bambino "ideale". Permettere alle famiglie di reagire il più rapidamente possibile, viste le liste d'attesa con i professionisti, i logopedisti, il neuropsichiatra infantile. Lasciare il tempo di osservare un alunno in momenti diversi, dargli il tempo di evolversi ma senza bloccarlo nel suo sviluppo. Permettere l'accettazione delle difficoltà e la loro gestione precoce nello sviluppo del bambino. Se si è in grado

di lavorare con gli specialisti, il dialogo con i genitori sarà più facile. Aiutare a soddisfare i bisogni dei bambini il più precocemente possibile.

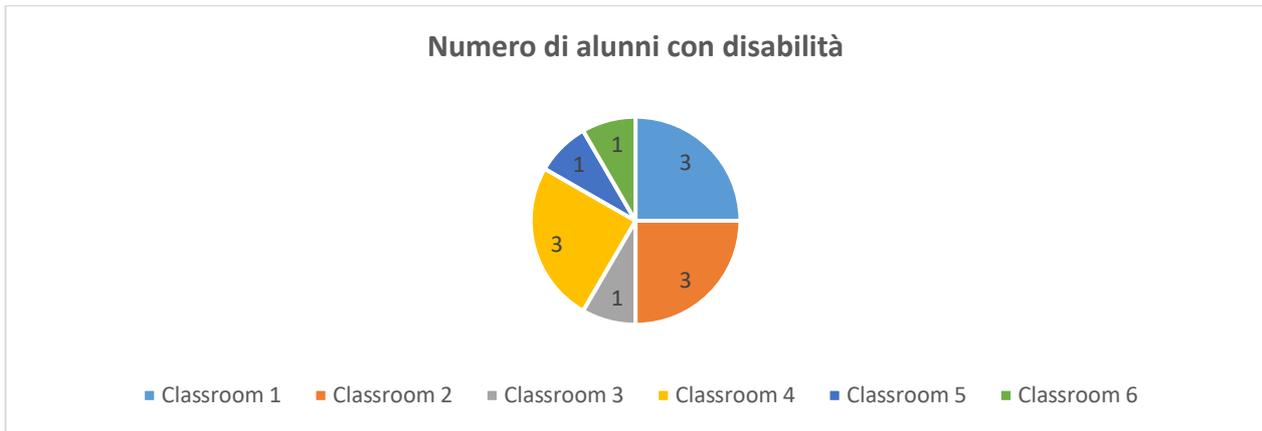
Senza un lavoro precedente, gli insegnanti sono stati in grado di fornire una definizione molto accurata di educazione inclusiva attraverso il primo sondaggio. Gli obiettivi dell'educazione inclusiva sono ben mirati e identificati. La posta in gioco in termini di cambiamento delle strutture e di valutazione delle pratiche viene sollevata. Ciò che fa parte della relazione educativa è sostenuto dal valore che si riferisce alla propria concezione dell'insegnamento. Possiamo anche dire che troviamo gli orientamenti dell'Educazione Cattolica. La complementarietà che si trova nella definizione di educazione inclusiva fa parte di una delle principali preoccupazioni sollevate dal direttore della scuola. L'ideale è realizzato, ma mancano le risorse sia didattiche che pedagogiche per strutturare le pratiche legate all'accessibilità, il che porta a una certa destabilizzazione e può indurre a mettere in discussione la validità delle proprie azioni i professionisti. I professionisti hanno bisogno di punti di riferimento per: acquisire una metodologia di osservazione, identificare i bisogni specifici dei bambini, analizzarli, attuare adattamenti concreti in classe. Questa prima indagine ci conferma nell'interesse di una ricerca collaborativa sui temi, le modalità che può assumere oggi una pedagogia inclusiva nella scuola dell'infanzia francese.

Un secondo sondaggio è stato prodotto con tutti i partner della ricerca durante il 1° incontro internazionale a Madrid nell'ottobre 2019. Questo sondaggio è stato poi tradotto in francese e inviato via e-mail a tutti gli insegnanti del 1° ciclo della scuola Notre Dame de la Source, che sono stati invitati a informarlo entro il 4 dicembre 2019.

In Francia, gli alunni sono obbligati a frequentare la scuola materna a 3 anni, ma alcuni di loro potrebbero arrivare a due anni e mezzo.

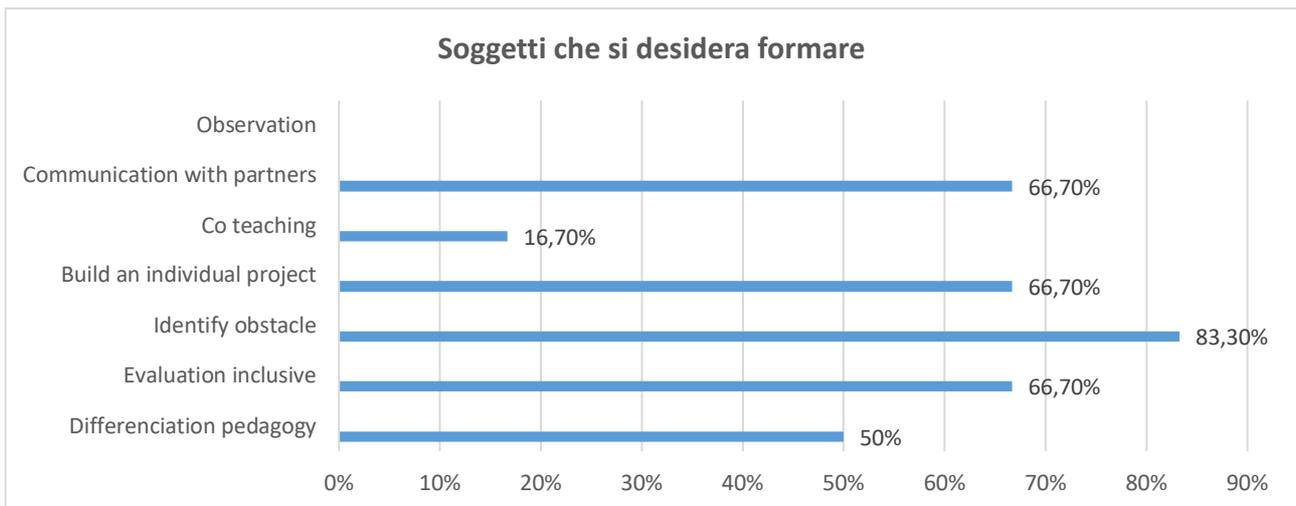


In Francia, il numero di bambini nelle classi della scuola dell'infanzia può raggiungere la cifra di 28-32 studenti, che è proprio il caso delle classi della nostra scuola Notre Dame de la Source. Alla luce di questo numero elevato di studenti, abbiamo voluto interrogare i nostri insegnanti sul numero di studenti con bisogni educativi speciali che potevano identificare nel 2019/2020 e sui quadri umani su cui potevano o meno contare nella loro classe.



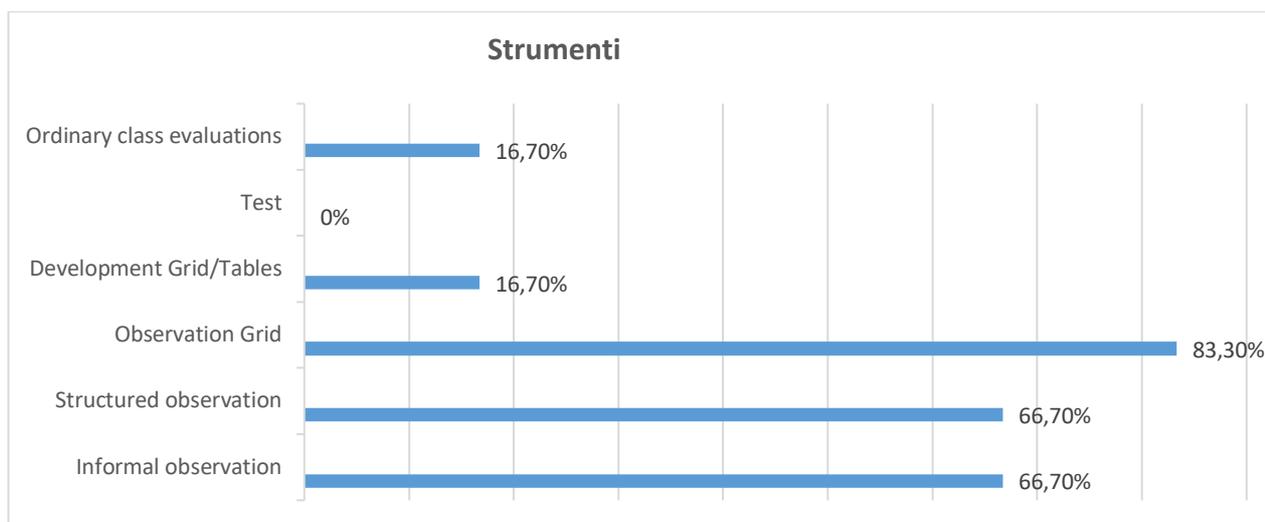
Il 66,7% degli insegnanti ha qualcuno che li aiuta in classe, con una media di 11 ore di presenza in classe a settimana (26 ore).

Nella seconda parte del sondaggio, chiediamo loro quali sono i corsi di formazione che questo programma di ricerca potrebbe proporre loro.



Il 100% dei nostri insegnanti vorrebbe che questi momenti di formazione fossero offerti da formatori specializzati e il 66,7% da insegnanti specializzati.

La terza parte del sondaggio chiede agli insegnanti quali strumenti abbiano utilizzato. In realtà, il 100% degli insegnanti ha utilizzato diversi strumenti per osservare le difficoltà degli alunni.



Per gli insegnanti, questi strumenti sono al 100% parzialmente efficaci. Con l'83,3%, l'osservazione strutturata rimane lo strumento ideale per questi professionisti. L'osservazione strutturata sarebbe più affidabile di quella informale. Terrebbe conto dello sviluppo complessivo del bambino.

Gruppi di discussione e interviste

5 I focus group sono stati programmati ed eseguiti da settembre 2019 ad aprile 2020.

Le registrazioni audio e video sono state effettuate e trascritte per ogni focus group. Abbiamo discusso sullo stato delle pratiche di educazione inclusiva nei cicli 1, 2 e 3 e abbiamo identificato le difficoltà affrontate dagli insegnanti.

Durante il 1° focus group, attraverso le parole delle insegnanti del 1° ciclo della scuola dell'infanzia, si individua la necessità di fornire risposte specifiche agli alunni con bisogni educativi speciali mantenendo il collettivo della classe. C'è la necessità di ottimizzare i gesti professionali nel campo dell'osservazione, dell'identificazione e della comunicazione verso le famiglie. Ci sono anche questioni etiche, deontologiche, etiche e deontologiche sulle missioni dell'insegnante nella comunicazione ai genitori, allo studente (Evitare lo stigma - Prudenza nella diagnosi fatta o da chiedere). La questione del programma del ciclo 2 è più prominente. La questione del programma del ciclo 2 è più evidente e si manifesta nelle parole degli insegnanti che si preoccupano di adattare e individualizzare gli apprendimenti. Tuttavia, il rispetto del ritmo (passaggio da una classe di scuola materna a un ambiente specifico) rimane una preoccupazione per alcuni di loro. Gli insegnanti che hanno insegnato nella scuola dell'infanzia sono meno svantaggiati (pianificazione degli spazi, variazione delle forme di apprendimento in base alle esigenze degli studenti (movimento, flessibilità della classe). Elencano pratiche che potrebbero essere differenzianti, ma non si permettono di percorrere questa strada. C'è una maggiore enfasi sui codici della scuola primaria che sono in linea con gli standard. Questi standard sono messi in discussione dagli insegnanti? Sembra di sì, quando sollevano la questione degli adattamenti da attuare. Indicano che le loro posture devono cambiare, come se i ritorni di fiamma non fossero possibili, eppure nominano le carenze degli studenti in relazione a un profilo standard, di classe. In termini pratici, l'elevato numero di studenti in una classe è un ostacolo alla possibilità di ottimizzare gli adattamenti implementati per gli studenti con bisogni educativi speciali. Nel terzo ciclo, gli insegnanti hanno studenti un po' più maturi, sui quali si guarda



ai valutatori, con la tendenza a discriminare la categorizzazione. Questo vale non solo per gli studenti ma anche per le famiglie. Di fronte a questi tentativi di categorizzazione, difendono il diritto alla differenza. C'è la necessità di attrezzare gli studenti prima dell'ingresso all'università, il che li porta a essere più interventisti con i vari partner (famiglia, assistenza). Il divario con gli standard si sta allargando. Gli insegnanti si pongono quindi il problema della definizione del successo scolastico e del significato della scuola (Being well, flourishing there). La questione della rottura tra scuola primaria e università è ansiogena per gli insegnanti, si teme.

Il secondo focus group è stato organizzato con gli insegnanti del Ciclo 1 e l'insegnante specializzato. Saranno in parte dedicati al caso di studio, quello di un certo T per il quale l'intero team di insegnanti farà il punto sul suo background accademico e personale. T è un bambino, molto prematuro, che ha avuto un follow-up medico, al quale i genitori hanno fatto la scelta, a 5 anni, di porre fine. Aveva problemi polmonari quando è entrato a scuola. Appena arrivato a scuola si nota un ritardo nelle abilità motorie finì rispetto agli altri bambini. Non ha intrapreso la professione di studente, non è mobilitato dalla vita scolastica. A 5 anni (GS), ha il comportamento di un bambino di PS tardivo (3 anni). È stato indirizzato dalla scuola a uno psicomotricista di ps e SM. T non si sente preoccupato quando l'insegnante passa le istruzioni. Questo solleva diverse domande da parte degli insegnanti del Ciclo 1. Quando dobbiamo prestare attenzione ai genitori? Qual è il loro posto in questa identificazione delle difficoltà? Come possiamo liberare la parola ai genitori, che hanno paura? Come possiamo aiutarli a individuare il ritardo? Come possiamo avere una precisione nella nostra identificazione che ci aiuti a comunicare con loro? Come possiamo fare in modo che i genitori siano richiesti dalla scuola e dall'insegnante? Il preside specificherà poi di aver graduato l'assistenza, un primo appuntamento con l'insegnante, poi un secondo con l'insegnante e l'insegnante, e infine un appuntamento con l'insegnante e il preside. Come si definisce il progetto di rete di aiuto come team? Abbiamo dei parametri di riferimento per identificare ciò che è normale o patologico? A chi indirizzare le osservazioni fatte? Come si entra nelle griglie di competenze per essere il più possibile informati sulla famiglia? Individuare il quadro di riferimento: il mondo della scuola, lo standard scolastico, il modulo scolastico, la base comune, le tappe.

Il terzo focus group è stato organizzato con insegnanti, insegnanti specializzati, AESH, ASEM. Le domande erano: Cosa c'è di specifico nel vostro lavoro? Cosa vorresti sapere e imparare a fare meglio nella tua professione? Come vorresti che si evolvesse il tuo lavoro? ASEM, AESH hanno partecipato bene al focus group. Definiscono il loro lavoro intorno alle parole chiave: per ASEM: accompagnamento, apprendimento, disabilità; per AESH: adattamento, preparazione, accompagnamento; per gli insegnanti: adattamento, accompagnamento, valutazione. Tutte queste missioni sono complementari e sono al servizio dell'aiuto al bambino. Quali sono i gesti professionali che vengono proposti? Quali valori? Aspettative da parte delle assistenti materne: esprimono il desiderio di imparare a identificare meglio, reagire meglio, localizzare, capire i bisogni dei bambini. Hanno più interazioni con i membri dell'équipe sulle situazioni particolari dei bambini. Per l'AESH, esprimono il desiderio di imparare a costruire strumenti, a conoscere meglio i problemi per potervi rispondere meglio. Per gli insegnanti: essere accompagnati, avere un follow-up, prendersi il tempo per formarsi (il ruolo dei diversi attori nella cura dei bambini con bisogni educativi speciali) identificare i bisogni, essere in grado di osservare e analizzare accuratamente, lavorare sulla comunicazione con le famiglie. Le famiglie devono essere attrezzate per accompagnare i bambini. Lavorare con gli strumenti di comunicazione con le famiglie. Come si possono evidenziare i punti di forza del bambino con le famiglie e i partner? I vari interlocutori hanno difficoltà a collocare il proprio ruolo. Gli insegnanti



sono stati in grado di esprimere l'esistenza di griglie di osservazione che potrebbero essere utilizzate dall'ASEM. Ritengono che debbano essere riabilite, se necessario. Adattare gli strumenti a contesti particolari in classe non è facile, soprattutto quando la diagnosi non viene sempre fatta al momento dell'accoglienza del bambino. Infine, viene menzionata la messa in comune delle competenze, la complementarità delle missioni, la cooperazione, la collaborazione nella costruzione degli strumenti.

Il quarto focus group si basa su un caso di studio proposto dagli insegnanti dei cicli 2 e 3. L'obiettivo è identificare le azioni professionali mobilitate in una situazione particolare. L'obiettivo è identificare le azioni professionali mobilitate attraverso una situazione particolare. A, è un bambino che nel primo anno del ciclo 2 (6 anni) non è concentrato, disturba i vicini, sempre in movimento, senza voglia di lavorare. Un passaggio molto difficile alla scrittura. Un ingresso in lettura a gennaio. Abbandonato nel 2° anno del ciclo 2 con difficoltà. I genitori erano soddisfatti perché "le cose" erano state proposte dalla scuola. Nel secondo anno, il passaggio alla scrittura diventa sempre più difficile. L'insegnante apporta delle modifiche per consentirle di gestire meglio le sue attività. Compila gli apprendistati, è aiutata in parallelo dai genitori. Durante un appuntamento con i genitori, questi fanno il punto della situazione, si rendono conto delle difficoltà del figlio, questa situazione sarà molto difficile per loro. Un primo appuntamento con uno psicomotricista era stato proposto l'anno precedente. Un momento dell'équipe pedagogica viene organizzato all'interno della scuola con la partecipazione dei genitori. Non entra nel contesto scolastico, le regole sono difficili per lui. Mancanza di attenzione sempre più marcata. Un passaggio alla parola scritta che non viene fatto o così davvero in nessun modo. I genitori fanno eseguire una visita di controllo da un neuropsichiatra, che li invia ad altri professionisti. In quinta elementare (9 anni), è nella classe della sua età, ma disturba tutto il gruppo, l'insegnante propone le attività, lui segue o meno. Non può più aspettarlo tutto il tempo, rallenta il gruppo che si sta distaccando sempre di più. Reagisce con la disobbedienza verso l'adulto. La pressione sulla famiglia cresce. Il bambino soffre per l'adulto. Il bambino esprime la sua frustrazione con rabbia e violenza nei confronti del gruppo. I genitori tornano a casa a scuola per cercare di rimediare. Un controllo presso uno psicomotricista indica disturbi dell'attenzione. Il team di insegnanti è molto preoccupato per il suo adattamento al collegio. Una domanda ricorrente di questo focus group: come possiamo lavorare con gli strumenti per comunicare meglio con la famiglia? Come includere i punti di appoggio del bambino? Come posso ascoltare lo studente senza i suoi genitori nella costruzione di questo strumento? Lo strumento potrebbe fornire una tempistica? Dovremmo pensare a due strumenti, uno per l'équipe e uno per le famiglie? Una riflessione sulla natura, la forma, gli obiettivi, gli strumenti utilizzati. Ciò che i genitori guardano è la scuola, i suoi requisiti, le sue aspettative (// standard scolastici).

5. Spagna

5.1 Introduzione

L'educazione all'infanzia in Spagna

Attualmente, il sistema scolastico obbligatorio in Spagna è strutturato in tre fasi: Istruzione primaria (6-12 anni), Istruzione secondaria (12-16 anni) e Baccalaureato (16-18 anni).

L'educazione infantile non è obbligatoria ed è strutturata in due cicli educativi: da 0 a 3 anni (primo ciclo, insegnato negli asili nido o nelle case dei bambini) e da 3 a 6 anni (secondo ciclo, insegnato nei centri educativi).

Le famiglie possono scegliere tra tre tipi di scuole o centri educativi: pubblici, sovvenzionati e privati. Il secondo ciclo dell'asilo nido, oggetto del nostro studio, è gratuito per i centri pubblici e sovvenzionati (LOE 2/2006, del 3 maggio). Sebbene possano esserci variazioni nelle diverse Comunità Autonome spagnole, nella Comunidad de Madrid i rapporti stabiliti di solito sono: alunni di età inferiore a 1 anno: 8 bambini per classe; tra 1 e 2 anni: 10-14 bambini per classe; tra 2 e 3 anni: 16-20 bambini per classe; secondo ciclo: massimo 25 alunni per classe nei centri pubblici.

Per quanto riguarda la metodologia dei due cicli, si lavora attraverso esperienze, attività e giochi che permettono di sviluppare le diverse abilità, oltre all'autostima e alla socializzazione. A tal fine, l'educazione infantile considera il bambino come un essere con caratteristiche speciali e proprie in una particolare fase di sviluppo che segue due stadi: lo stadio sensomotorio da 0 a 2 anni e lo stadio preoperativo (2-6/7 anni) (Gutiérrez y Vila, 2015). Per essere un insegnante in questa fase, è necessario possedere la qualifica di Insegnante di Educazione Infantile o -nel primo ciclo- di Tecnico Superiore in Educazione Infantile -solo nel primo ciclo-.

Secondo la normativa vigente, lo scopo di questa fase è promuovere lo sviluppo fisico, intellettuale, sociale, affettivo e personale dei bambini e compensare le eventuali disuguaglianze esistenti. L'organizzazione, i contenuti, la valutazione e altri dati normativi raccolti a livello nazionale possono essere consultati nell'Ordinanza ECI/3960/2007, del 19 dicembre, che stabilisce il curriculum e regola l'organizzazione dell'educazione della prima infanzia. In questo modo, il sapere, il ragionare e l'essere, organizzano la proposta di contenuti concettuali, procedurali e attitudinali per lo sviluppo delle competenze personali e sociali.

A questo proposito, il Real Decreto 1630/06 stabilisce come obiettivo principale "il raggiungimento di uno sviluppo completo e armonioso della persona ai vari livelli: fisico, motorio, emotivo, affettivo, sociale e cognitivo" e la ricerca di un apprendimento che contribuisca e renda possibile tale sviluppo, con un miglioramento significativo rispetto alle condizioni abituali di sviluppo all'interno della famiglia (Zabalza, 1987).

D'altra parte, le varie modalità di scolarizzazione cercano di rispondere alle diverse circostanze di ogni studente, in modo tale che in tutti i casi possano essere raggiunti gli obiettivi, le competenze e le finalità stabilite per ogni studente. Così, troviamo¹⁴ :

a) *Scuole ordinarie*: Servono la maggior parte della popolazione scolastica, essendo tutte le scuole pubbliche e sovvenzionate inclusive. In questi centri può essere previsto il supporto di insegnanti

¹⁴ Le modalità di scolarizzazione nella Comunità di Madrid possono essere consultate su http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html

di udito e linguaggio e di pedagogia terapeutica, se ritenuto necessario per le caratteristiche della popolazione servita.

- b) *Centri di scolarizzazione preferenziale*: Sono centri ordinari specializzati in una di queste quattro diagnosi: Disabilità uditiva, visiva o motoria e Disturbo dello spettro autistico. A tal fine, dispongono di risorse specifiche e di un supporto generalizzato. Inoltre, i docenti di questi centri ricevono una formazione nel campo specifico in cui sono preferenziali.
- c) *Unità di educazione speciale*: Si tratta di aule offerte nei centri ordinari e rivolte ad alunni le cui esigenze non possono essere soddisfatte dalle aule ordinarie. Questi studenti convivono con il resto dei bambini del centro ordinario in alcune attività e momenti scolastici, svolgendo un'altra parte del loro curriculum in aule speciali; in cui gli aspetti organizzativi sono personalizzati per adattarsi alle competenze e ai bisogni di ciascuno di loro.
- d) *Centri di educazione speciale*: Sono frequentati da studenti che, a causa della gravità della loro condizione e della permanenza nella scuola, non possono essere seguiti adeguatamente in nessuna delle modalità scolastiche sopra menzionate. Questi studenti necessitano di un sostegno capillare e di adattamenti significativi a causa della loro grave disabilità permanente.
- e) *Scuola combinata*: In questa modalità, gli studenti frequentano un Centro di educazione speciale durante la settimana e un Centro normale durante il resto della settimana, e la loro permanenza è organizzata in base al loro orario e alle loro esigenze individuali.

Per decidere il tipo di centro e la modalità di scolarizzazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), è necessario effettuare una valutazione individuale che si conclude con la relazione scolastica, che comprende l'intero processo e le misure da adottare.

I genitori devono firmare il rapporto come prova del loro accordo. Questo documento viene rivalutato ogni anno per aggiornare l'evoluzione e le esigenze di supporto. Attualmente è previsto che la maggior parte degli alunni della prima infanzia con bisogni educativi speciali frequenti una scuola tradizionale inclusiva.

Lo sviluppo "normotipico" dai 3 ai 6 anni

Gli esseri umani sono animali sociali (Aronson, 2000) e hanno bisogno di un contesto sociale in cui crescere e svilupparsi. Inoltre, i cuccioli di ominide sono altrui, quindi hanno bisogno di un lungo periodo di sviluppo (Rizo, Santoyo & Guevara, 2019).

In questo senso, gli studi attuali evidenziano il feedback evolutivo tra la dipendenza del bambino e lo sviluppo dell'intelligenza umana (Piantadosia e Kidd, 2016, p. 6877). Queste evidenze ci portano a riflettere sull'interdipendenza evolutiva durante l'attaccamento e sull'importanza della stimolazione dello sviluppo attraverso contesti sociali significativi.

D'altra parte, è importante ricordare che i nuovi apprendimenti e comportamenti seguono un ordine di dipendenza, sovrapponendosi a quelli precedenti (Piaget, 1990, p. 316). Pertanto, in questa fase di sviluppo che va dai 3 ai 6 anni, è essenziale l'individuazione precoce, attraverso l'osservazione di indicatori atipici (si veda la sezione 1.3) che ci aiutino a offrire il supporto necessario il prima possibile e quindi a ridurre al minimo il gap evolutivo previsto.

Di seguito, presentiamo gli indicatori tipici più rilevanti da tenere in considerazione nell'osservazione preventiva di follow-up, tenendo conto di quattro aree significative di sviluppo (Tabella 1, Tabella 2, Tabella 3 e Tabella 4):

Tabella 1: Indicatori tipici attesi nello sviluppo dei processi psicologici di base e delle abilità cognitive

ANNI	INDICATORI TIPICI SIGNIFICATIVI: PROCESSI PSICOLOGICI E ABILITÀ COGNITIVE DI BASE
3 - 4	Uso del vocabolario emozionale Cominciano a capire le regole Pensiero intuitivo ed egocentrico Incapacità di riconoscere altri punti di vista Capacità di gioco simbolico
4 - 5	Esprimere emozioni e pensieri Scoperta per errore processuale Maggiore regolazione comportamentale grazie all'acquisizione del linguaggio verbale Acquisizione della teoria della mente (intersoggettività) Assistenza prolungata e sempre più mirata e selettiva
5 - 6	Pensiero magico Capacità di seguire le regole del gioco di gruppo Inizio dell'autoregolamentazione Inizio della metacognizione Riconoscimento del rifiuto

Fonte: Elaborazione propria

Tabella 2: Indicatori tipici attesi nello sviluppo della motricità fine e grossolana

ANNI	INDICATORI TIPICI SIGNIFICATIVI: ABILITÀ MOTORIE FINI E GROSSOLANE
3 - 4	Apprendere attraverso l'esperienza corporea Gioco motorio per l'adattamento all'ambiente Interpretazione delle sensazioni propriocettive
4 - 5	Coordinazione oculo-manuale: Uso della matita (ortografia / disegno) Modelli di coordinazione dei movimenti Capacità motorie di base (equilibrio)
5 - 6	Percezione del proprio corpo (schema corporeo) Espressione fisica Orientamento spazio-temporale

Fonte: Elaborazione propria

Tabella 3: Indicatori tipici attesi nello sviluppo della comunicazione e del linguaggio

ANNI	INDICATORI TIPICI SIGNIFICATIVI: COMUNICAZIONE E LINGUAGGIO
3 - 4	Sintassi limitata alle parole Acquisizione della dominanza manuale Comprensione di semplici istruzioni
4 - 5	Acquisizione fonetica completa Buona consapevolezza fonologica Comprendere istruzioni complesse
5 - 6	Pre-lettura Emissione di frasi di 6-8 parole Controllo nel disegno di linee semplici

Fonte: Elaborazione propria

Tabella 4: Indicatori tipici attesi nello sviluppo socio-emotivo

ANNI	INDICATORI TIPICI SIGNIFICATIVI: SOCIALE-EMOTIVO
3 - 4	Avvio dell'interazione sociale con i coetanei (gioco spontaneo e selezione dei coetanei) Senso di sé (autostima con tendenza ad essere positiva) Imitazione degli adulti Scarsa cooperazione tra pari Instabilità emotiva
4 - 5	Comprensione delle regole e delle norme sociali Desiderio di piacere e di collaborare Avvio di un comportamento responsabile Comportamento sociale meno egocentrico: sono in grado di chiedere perdono Cercano sicurezza negli adulti
5 - 6	Capacità di lavoro cooperativo Competitività Inizio dell'empatia Ricerca del riconoscimento sociale Autostima positiva

Fonte: Elaborazione propria

Gli indicatori tipici sopra riportati sono uno dei parametri di riferimento da utilizzare per lo studio pilota sullo sviluppo della scala europea di screening, a cui questo articolo aderisce.

Nella sezione 1.4 del presente documento, viene presentata la proposta della Comunidad de Madrid in Spagna, al fine di rispondere all'attenzione precoce richiesta dalla diversità del corpo studentesco nell'educazione della prima infanzia.

Disturbi del neurosviluppo e altre cause di diversità funzionale: indicatori atipici

Partiamo dalla premessa di considerare come studenti con diversità coloro che hanno esigenze specifiche di supporto educativo, ovvero coloro che hanno le seguenti diagnosi o si sospetta che le abbiano: ritardo globale dello sviluppo, disturbi della comunicazione, disturbo da deficit di attenzione/iperattività, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbo dello spettro autistico, disabilità uditive, visive e/o motorie ed elevate capacità intellettive.

I disturbi del neurosviluppo che possiamo individuare o prevenire nell'educazione infantile sono (Tabella 5): disabilità intellettiva, disturbi della comunicazione, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbo dello spettro autistico e disturbo da deficit di attenzione/iperattività. Per i bambini di età inferiore ai 6 anni, la classificazione del DSM-5 (APA, 2013) propone la categoria di Ritardo Globale dello Sviluppo, poiché il funzionamento intellettivo non può essere valutato in modo affidabile nei primi anni dell'infanzia. Pertanto, possiamo solo sospettare una possibile disabilità intellettiva dopo i 6 anni; ma possiamo promuovere lo sviluppo nell'educazione della prima infanzia se osserviamo indicatori atipici. Di seguito presentiamo i possibili indicatori atipici che possono aiutarci a sospettare e a individuare i bisogni di supporto educativo precoce:

DISTURBI DEL NEUROSVILUPPO	POSSIBILI INDICATORI ATIPICI DA 3 A 5 ANNI
Ritardo globale dello sviluppo (disabilità intellettiva)	Limitata autoregolazione emotiva e comportamentale Comprensione con necessità di supporti visivi Necessità di supporto per le routine quotidiane e le abilità psicomotorie
Disturbi della comunicazione	Pronuncia impropria dei fonemi Incomprensione di istruzioni semplici Espressione verbale limitata
Disturbo da deficit di attenzione/iperattività	Il concetto di sé è fortemente influenzato dall'ambiente sociale Controllo esterno dell'impulsività Capacità limitata di rispondere alle norme sociali
Disturbi specifici dell'apprendimento	Limitazioni nella motricità fine e nella coordinazione occhio-mano Confusione in serie e simbolizzazione di quantità semplici Decodifica confusa
Disturbo dello spettro autistico	Scarsa intenzione comunicativa e motivazione all'interazione sociale Non risponde al suo nome Gioco ripetitivo e non funzionale Insistenza sull'invarianza Difficoltà a riconoscere le emozioni di base in se stessi e negli altri

Tabella 5: Indicatori atipici attesi nei bambini con disturbi del neurosviluppo

Altre cause di diversità funzionale che possiamo osservare in via preventiva nei bambini dai 3 ai 6 anni sono (Tabella 6): disabilità sensoriali e motorie ed elevate capacità intellettive.

ALTRE CAUSE DI DIVERSITÀ FUNZIONALE	POSSIBILI INDICATORI ATIPICI DA 3 A 5 ANNI
Disabilità uditiva	Difficoltà a localizzare la sorgente sonora Scarsa attenzione sostenuta dovuta all'affaticamento dell'udito Aspetto della dislalia
Disabilità visiva	Limitazioni per il calcolo della distanza tra gli oggetti Difficoltà a discriminare i colori fondamentali Mostra problemi nell'ordinare gli oggetti per forma e colore.
Disabilità motoria	Mancata acquisizione della lateralità Scarsa coordinazione visuo-motoria Scarsa qualità della motricità fine
Elevate capacità intellettuali	Altamente creativo Necessità di motivazione intrinseca per rispondere ai compiti Difficoltà di adattamento sociale con i coetanei

Tabella 6: Indicatori atipici attesi nei bambini con diversità funzionale



Attenzione alla diversità e attenzione precoce per gli studenti da 0 a 6 anni nella comunità di Madrid

La presenza nelle classi normali di bambini con diversità funzionali è stata una sfida essenziale da affrontare nella prospettiva dell'inclusione scolastica. Tuttavia, il termine continua a essere confuso e per alcuni Paesi l'inclusione rappresenta una forma di trattamento per i bambini con disabilità all'interno del sistema educativo; tuttavia, le organizzazioni internazionali definiscono il termine da una prospettiva molto più ampia (UNESCO, 2005).

L'educazione inclusiva può essere concepita come un processo che affronta e risponde alla diversità dei bisogni di tutti gli studenti attraverso una maggiore partecipazione alle attività di apprendimento, culturali e comunitarie e la riduzione dell'esclusione all'interno e all'esterno del sistema educativo. Ciò implica cambiamenti e modifiche nei contenuti, negli approcci, nelle strutture e nelle strategie basati su una visione comune che abbraccia tutti i bambini in età scolare e sulla convinzione che sia responsabilità del sistema educativo regolare educare tutti i bambini. L'obiettivo dell'inclusione è fornire risposte adeguate all'ampio spettro di bisogni di apprendimento in contesti educativi formali e non formali. Più che una questione marginale su come integrare alcuni studenti nell'istruzione tradizionale, l'educazione inclusiva rappresenta una prospettiva che dovrebbe essere utilizzata per analizzare come trasformare i sistemi educativi e altri ambienti di apprendimento al fine di rispondere alla diversità degli studenti. Lo scopo dell'educazione inclusiva è quello di consentire a insegnanti e studenti di sentirsi a proprio agio con la diversità e di percepirla non come un problema, ma come una sfida e un'opportunità per arricchire le modalità di insegnamento e apprendimento".

(UNESCO, 2005, p. 14)

Alla luce di questa prospettiva più globalizzata e complessa, l'attenzione alla diversità in classe deve essere caratterizzata dalla ricerca di modi per rispondere in modo preciso e personale a tutti i bisogni che emergono nel processo di crescita personale di uno studente; sperimentare metodologie innovative, gestire spazi e tempi, organizzare il supporto personale per ottimizzare le prestazioni, sperimentare nuove forme di valutazione e cercare modi più efficaci di coordinamento.

L'inclusione scolastica è quindi uno dei principi del sistema educativo di Madrid (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2015).

Pertanto, tale inclusione è una caratteristica organizzativa e curricolare che presta attenzione alla diversità di capacità, interessi, motivazioni, circostanze individuali e contesti socio-culturali.

Di conseguenza, il sistema educativo madrilenno prevede e fornisce una serie di risorse e misure in risposta alla sua ampia attuazione. (Comunidad de Madrid, 2020¹⁵). L'attenzione alla diversità viene impiegata in ogni fase educativa in base alle specificità stabilite nei diversi obiettivi curricolari dell'educazione infantile e primaria. In queste fasi, si porrà particolare enfasi sull'attenzione alla diversità degli studenti, sull'attenzione individualizzata, sulla prevenzione delle difficoltà di apprendimento e sull'attuazione di meccanismi di rinforzo non appena tali difficoltà vengono rilevate. Da questo punto di vista, l'assistenza precoce è un servizio all'interno dell'assistenza alla diversità; si rivolge ai bambini di età compresa tra 0 e 6 anni che hanno esigenze speciali, temporanee o permanenti, derivanti da carenze, disturbi dello sviluppo o dal rischio di soffrirne (Comunidad de Madrid, 2017). Questo servizio è gratuito e consiste in un insieme di interventi volti a promuovere lo sviluppo ottimale e la massima autonomia personale dei minori. Il suo obiettivo è ridurre al minimo

¹⁵ Tutte le informazioni che seguono sull'assistenza precoce corrispondono al piano d'azione realizzato dalla Comunità di Madrid; contesto in cui è circoscritta la presente ricerca



e, se necessario, eliminare gli effetti di un'alterazione o di una disabilità, così come la comparsa di disabilità aggiunte, facilitando la piena inclusione familiare, scolastica e sociale e la qualità della vita del minore e della sua famiglia.

Lo sviluppo dei bambini è un processo costruttivo in cui il ruolo del bambino è attivo. Non si può dimenticare che la stimolazione fisica e sociale degli adulti e dei coetanei favorisce questo sviluppo. Nel Libro bianco sull'assistenza precoce (Early Care Group, 2000), l'assistenza precoce è definita come l'insieme di interventi, rivolti alla popolazione infantile di età compresa tra 0 e 6 anni, alla famiglia e all'ambiente, che mirano a rispondere il prima possibile ai bisogni temporanei o permanenti presentati dai bambini con disturbi dello sviluppo o che sono a rischio di soffrirne. Questi interventi, che devono considerare l'intero bambino, devono essere pianificati da un'équipe di professionisti interdisciplinari.

La natura multidisciplinare dell'assistenza precoce richiede che vengano affrontati i bisogni del bambino, da un punto di vista sanitario, educativo e sociale, per facilitare la sua integrazione e migliorare la sua qualità di vita.

La valutazione della necessità di assistenza precoce sarà effettuata da uno o più membri delle équipe interdisciplinari di valutazione del bambino, composte da un medico, uno psicologo e un assistente sociale, a seconda delle esigenze del bambino che vengono determinate dagli stessi professionisti dopo la precedente analisi delle relazioni presentate. Esistono due tipi di assistenza: il trattamento o il sostegno e il follow-up.

Per quanto riguarda la metodologia dei Centri, uno dei pilastri fondamentali è il lavoro con la famiglia come ambiente principale in cui il bambino si sviluppa e impara. Un'altra risorsa essenziale è il lavoro in coordinamento con altri agenti (professionisti del settore sanitario, sociale ed educativo) coinvolti nella loro evoluzione e in quella delle loro famiglie. A tal fine, è necessario redigere il Programma Assistenziale Individuale (PAI), che è il documento che definisce la situazione del bambino, la diagnosi, gli obiettivi da raggiungere, i trattamenti e tutte le informazioni che il centro ritiene necessarie.

I trattamenti che la Comunidad de Madrid può fornire al bambino sono: stimolazione, logopedia, psicoterapia, psicomotricità e fisioterapia. La metodologia dei trattamenti prevede sessioni individuali (alle quali la famiglia può partecipare secondo criteri tecnici) e, quando ritenuto opportuno, sessioni di gruppo.

In generale, quando si avvicina la data di fine dell'intervento, il centro di assistenza precoce o il centro di base chiama la famiglia per informarla della situazione attuale del bambino e per consigliarle, se necessario, le risorse di cui potrebbe avere bisogno in futuro. Informerà anche l'Area di coordinamento dell'assistenza precoce di questa situazione.

5.2 Progettazione e metodologia

Attualmente, l'Università di Comillas e l'Istituto Professionale Salesiano (Scuola Salesiana Carabanchel) sono impegnati nell'attuazione del progetto europeo ERASMUS+ denominato MOEC (More Opportunities for Every Child: Early Detection of Child Difficulties in Kindergarten). Questo progetto conta un gruppo di 20 ricercatori provenienti da Polonia, Francia, Italia e Spagna, tra cui insegnanti delle Facoltà di Scienze dell'Educazione e docenti della prima infanzia. L'obiettivo principale di questo team è quello di progettare uno strumento internazionale per l'individuazione precoce dei bisogni di sostegno dei bambini dai 3 ai 6 anni. A tal fine, è stato condotto uno studio

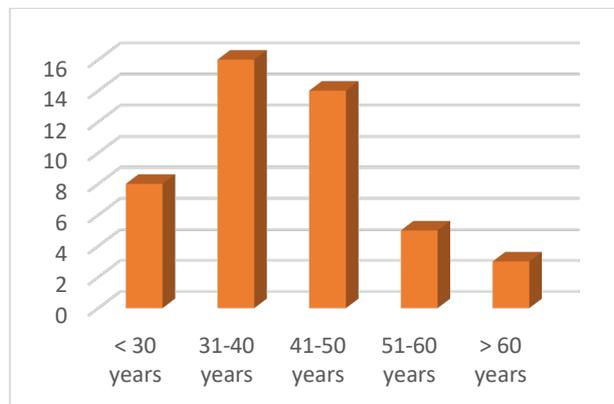
qualitativo e quantitativo per indagare la realtà e le riflessioni di un gruppo di professionisti dell'attenzione diretta della fase educativa infantile.

Questionario di contestualizzazione iniziale

È stato realizzato un questionario online anonimo di 35 domande chiuse e aperte per raccogliere le opinioni e le convinzioni di diversi professionisti dell'educazione della prima infanzia; al fine di raccogliere dati sul possibile utilizzo degli strumenti di osservazione, sul concetto di inclusione e sui loro bisogni formativi.

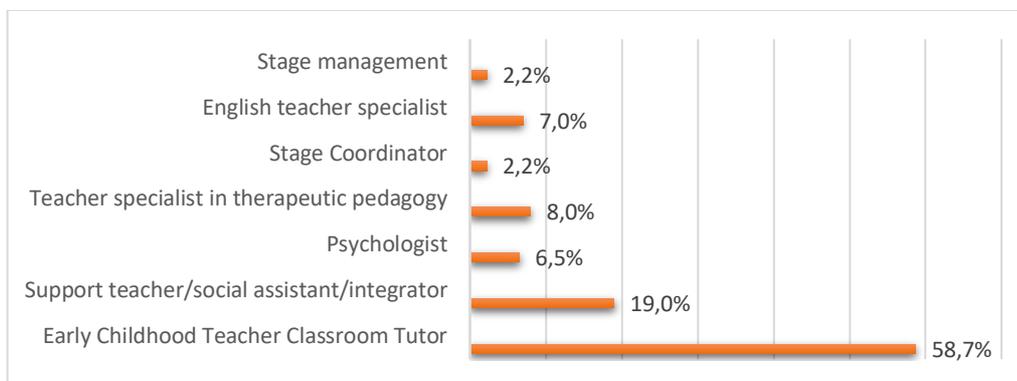
Il campione ottenuto è di 46 partecipanti, per lo più donne (89%) in un range di età compreso tra 31 e 50 anni (Figura 1).

Figura 1: Età dei partecipanti



L'équipe professionale è composta da 7 diversi profili professionali (Figura 2), il più frequente dei quali è un insegnante di educazione infantile o un tutor d'aula.

Figura 2: Profili professionali dei partecipanti



I partecipanti hanno in media più di 10 anni di esperienza nell'educazione della prima infanzia (Figura 3) e una vasta esperienza nell'accompagnamento di studenti con bisogni educativi specifici e speciali (Figura 4).

Figura 3: Anni di esperienza come professionista nell'educazione della prima infanzia

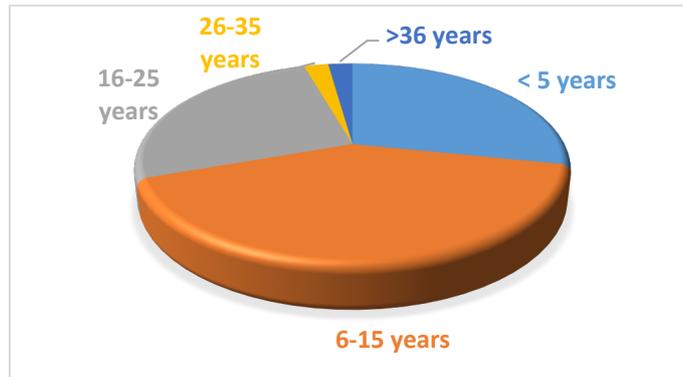
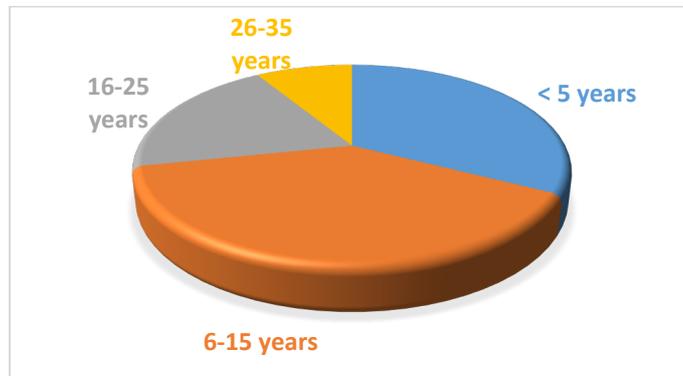
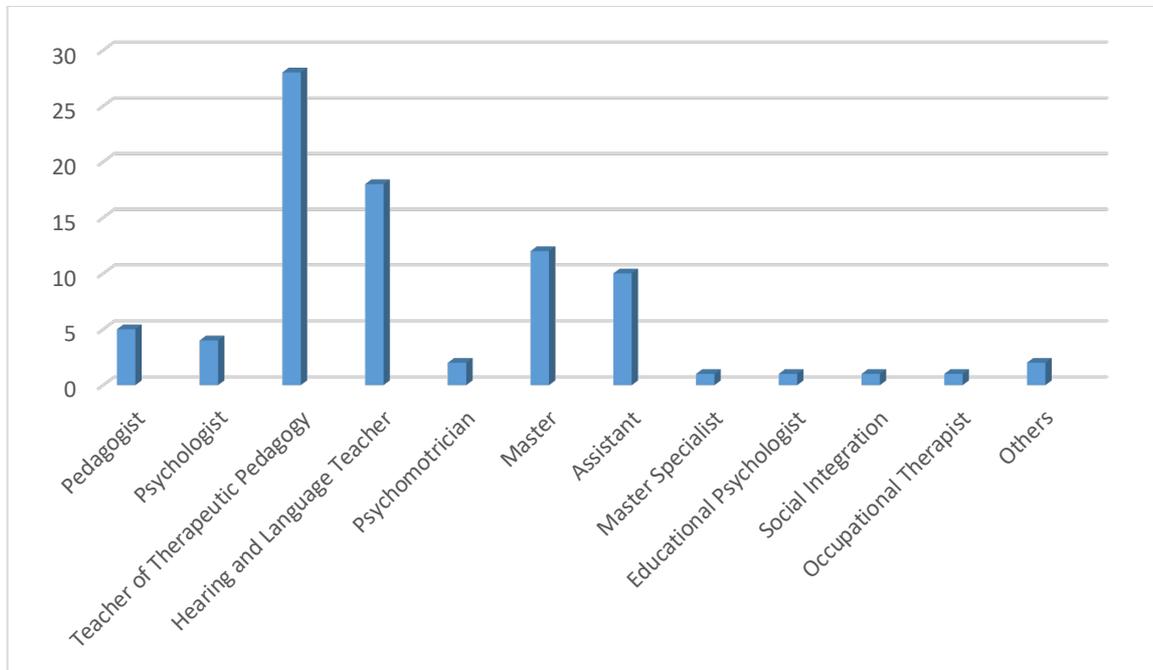


Figura 4: Anni di esperienza come professionista che accompagna studenti con bisogni educativi specifici e speciali.



Infine, presentiamo i vari studi accademici condotti sul personale educativo di supporto agli insegnanti di classe (Figura 5).

Figura 5: Studi accademici del personale di supporto all'istruzione



Gruppo di discussione

È stato organizzato un gruppo di discussione di un'ora, svolto per via telematica (videochiamata multipla). I partecipanti erano insegnanti di Educazione della prima infanzia con una vasta esperienza nell'insegnamento, tutti tutor d'aula nei diversi corsi che compongono il Ciclo di Educazione della prima infanzia, tranne un partecipante che era un insegnante di Pedagogia terapeutica (PT).

I partecipanti sono di entrambi i sessi, di età compresa tra i 35 e i 40 anni. Per quanto riguarda la segmentazione, non è stato possibile effettuarla in quanto tutti appartengono allo stesso centro educativo; tuttavia, si è fatto in modo che i partecipanti al gruppo non avessero molti contatti precedenti.

A causa della situazione di crisi sanitaria causata dalla Covid-19, il gruppo di discussione è stato condotto in videochiamata, utilizzando una piattaforma che ha garantito la corretta partecipazione di tutti i partecipanti. Il gruppo si è sviluppato senza incidenti, con un alto livello di collaborazione e un discorso di qualità che è stato registrato per un'analisi successiva.

Gli obiettivi informativi strategici erano quattro (Figura 6), in riferimento all'individuazione precoce dei bisogni di sostegno nell'educazione della prima infanzia:

Figura 6: Obiettivi informativi strategici del gruppo di discussione



5.3 Risultati

Di seguito vengono presentati i dati emersi dai due strumenti di raccolta delle informazioni: il questionario di contestualizzazione iniziale e il gruppo di discussione.

Le domande poste in questo **questionario** si riferiscono a quattro temi di interesse per la ricerca: l'esperienza individuale di attenzione alla diversità, l'eventuale uso di strumenti di osservazione, il

significato personale dato al concetto di inclusione e le particolari esigenze di formazione per migliorare l'individuazione precoce dei bisogni di sostegno.

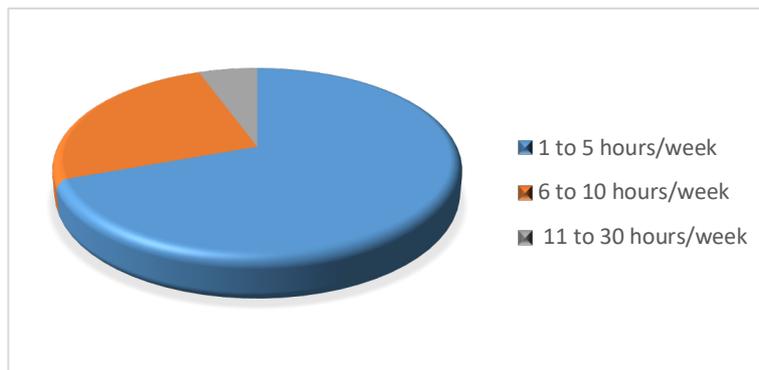
- **Attenzione alla diversità**

L'87% dei professionisti partecipanti ha attualmente studenti con bisogni educativi specifici di supporto (ACNEAE). Le cause di questi bisogni di supporto che hanno identificato sono:

- ✓ Difficoltà comportamentali
- ✓ Elevate capacità intellettuali
- ✓ Svantaggio sociale e culturale
- ✓ Disturbo da deficit di attenzione e iperattività
- ✓ Disturbi della comunicazione e del linguaggio
- ✓ Disabilità motoria
- ✓ Disturbi dell'udito e della vista
- ✓ Disabilità intellettiva
- ✓ Disturbo dello spettro autistico
- ✓ Ritardo globale dello sviluppo

Per quanto riguarda il numero di ore settimanali in cui ogni classe ha il supporto di un altro professionista (Figura 7), la maggior parte ha un massimo di 5 ore.

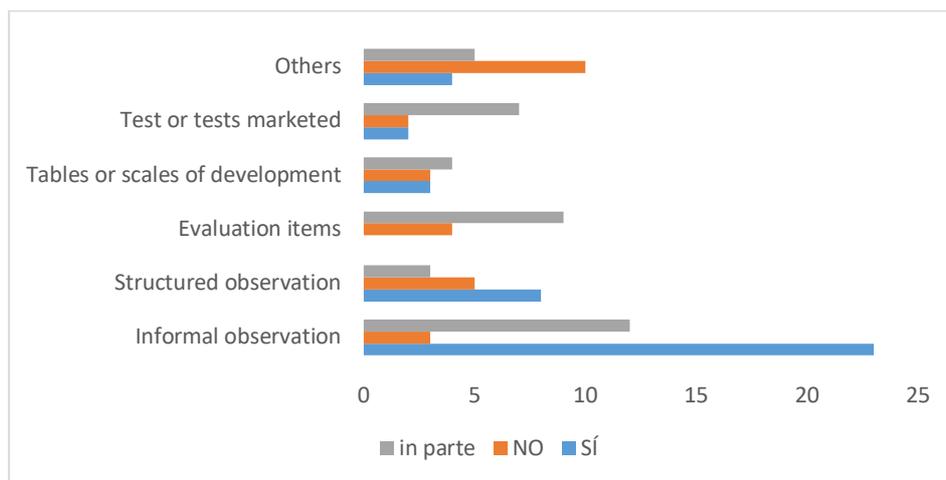
Figura 7: Numero di ore settimanali di supporto da parte di un altro professionista in classe



- **Uso di strumenti di osservazione**

L'osservazione informale è lo strumento più utilizzato dai partecipanti allo studio (88,4%), seguito dall'osservazione strutturata (65,1%) e dalla registrazione degli elementi di valutazione (51,2%). La frequenza delle risposte è riportata nella Figura 8.

Figura 8: Strumenti di osservazione utilizzati dai partecipanti.



L'osservazione informale si è dimostrata lo strumento che più genera fiducia nei professionisti, anche se questi ultimi considerano l'osservazione strutturata come la più completa.

• Concetto di inclusione

Nel questionario è stato chiesto ai partecipanti di definire la struttura dell'inclusione in tre parole e i risultati sono stati raggruppati nelle seguenti categorie con i rispettivi concetti:

- *Rispetto della pluralità*: varietà di abilità, accettazione, riconoscimento della differenza e coesistenza.
- *Ambiente condiviso*: rispetto delle caratteristiche individuali, normalizzazione, partecipazione, unione di bambini diversi ed empatia.
- *Sostegno alla diversità*: adattamento alla diversità di tutti, ai cambiamenti, alle possibilità e adattamento dei mezzi alle difficoltà.
- *Opportunità*: autostima, arricchimento, impegno, cooperazione e futuro.
- *Equità*: uguaglianza, diritto e giustizia.

D'altra parte, è stato anche chiesto loro di associare delle parole alla loro pratica inclusiva quotidiana in classe e le risposte sono state le seguenti: cambiamento delle strutture e flessibilità, osservazione, metodologie attive, affetto, empatia, dedizione e amore, valori, lavoro, visione comune, sfida, costanza, rispetto, coesistenza e capacità di aiutare tutti.

• Esigenze di formazione



I partecipanti hanno risposto che le opportunità di formazione desiderate dovrebbero essere attive e fare riferimento a buone pratiche con casi di studio.

Per quanto riguarda il formato preferito, troviamo quasi la stessa frequenza di scelta del formato online rispetto al formato faccia a faccia.

Infine, ritengono che la formazione dovrebbe essere effettuata all'inizio del corso o durante il primo trimestre, con un profilo professionale del formatore che sia un esperto di educazione inclusiva o un tutor d'aula esperto.

Nel **gruppo di discussione** sono state sollevate quattro domande aperte, coerenti con i seguenti argomenti: significato della diagnosi precoce, bisogni formativi, pianificazione delle opportunità di formazione e caratteristiche dello strumento ideale per l'osservazione degli indicatori di sviluppo atipico.

- **Cosa significa individuare precocemente le difficoltà?**

Nel discorso degli insegnanti non c'è una definizione concreta di cosa sia l'individuazione precoce delle difficoltà, anche se emerge una serie di concetti e idee comuni che mostrano cosa implica o su cosa si basa, dal punto di vista dei partecipanti.

In questo senso, tenendo conto di tutti i contributi e integrando i principali messaggi forniti dagli insegnanti, è stato possibile costruire il seguente approccio descrittivo:

L'individuazione precoce delle difficoltà implica un processo di osservazione diretta e continua, condotta dal corpo docente e supportata da uno strumento con parametri di misurazione comuni ed evolutivi, al fine di rilevare il prima possibile le differenze rispetto allo sviluppo normotipico e poter così adeguare le risorse umane e materiali disponibili in classe, prima dell'ingresso nella fase accademica successiva.

Analizzando i diversi concetti e messaggi citati, è possibile vedere come alla base ci siano alcuni dei vantaggi dell'individuazione precoce delle difficoltà e, quindi, anche alcune delle barriere che impediscono di realizzarla nel modo più adeguato (Figura 9).

Figura 9. Vantaggi e ostacoli dell'individuazione precoce delle difficoltà nei bambini dai 3 ai 6 anni.



In relazione a quanto sopra, si osserva che il momento in cui viene effettuata la Rilevazione è fondamentale per escludere qualsiasi necessità e, nel caso in cui venga individuato un disallineamento, per poter effettuare un intervento che riduca il più possibile le lamentele.

Inoltre, esiste un'opinione generale sui diversi momenti del ciclo di vita che compongono il Ciclo Educativo Infantile (Figura 10) quando si effettua la diagnosi.

Figura 10. Caratteristiche delle diverse età in riferimento all'individuazione precoce di indicatori atipici

ANNI DI SVILUPPO NELLA SCUOLA MATERNA



Perché dobbiamo rilevare prima di arrivare alla Primaria?



- **Quali sono i bisogni formativi per poter osservare con qualità e individuare precocemente?**

Rispetto alle carenze che gli insegnanti evidenziano per poter effettuare un'individuazione precoce delle difficoltà qualitative, i partecipanti al gruppo avanzano una serie di suggerimenti formativi (Figura 11) molto incentrati sulla praticità, cioè lontani dalla letteratura accademica già nota a tutti e adattati alla realtà della classe/centro.

Figura 11: Esigenze formative identificate nel gruppo di discussione



- **Come dovrebbe essere la formazione?**

Non c'è consenso su come dovrebbe essere la formazione in termini di formato, durata e metodologia, poiché si riferisce principalmente alla situazione personale di ciascun insegnante e alla sua capacità di conciliare. Tuttavia, si sottolinea la necessità di evitare di pianificare corsi di formazione durante il corso a causa del carico di lavoro esistente. Il mese di giugno viene proposto come il periodo migliore. Per quanto riguarda il formato, preferiscono che sia faccia a faccia e pratico. Infine, propongono che il formatore non sia un accademico, poiché preferiscono insegnanti dello stesso profilo professionale con una vasta esperienza nel trattare la diversità.

- **Come dovrebbe essere lo strumento ideale per l'osservazione degli indicatori di sviluppo atipico?**

Nella fase finale del gruppo di discussione, è stato svolto un esercizio proiettivo in cui gli insegnanti hanno potuto progettare o configurare lo strumento di osservazione ideale. Dopo averne compreso lo scopo, si è convenuto che questo strumento avrebbe dovuto servire a due scopi ben precisi:

In a first step, serve as a 'probe' to DETECT cases that require early attention.

The dialogue generated agrees that this level has to address the following:

- As a first contact, it must be applied to ALL students.
- As it is a first analysis, it is recommended that it includes typical and atypical indicators of development.
- It is essential that it is a practical, simple and effective format.
- There is not a general agreement with the temporality of its execution, but the mentions are directed to a first survey at the beginning of each course.

"Do it to everyone in the beginning, because I think it's necessary since many times there are aspects that go out of hand"

Once detected, MONITOR the evolution of such cases throughout the academic stage

This second stage is focused on implementing a monitoring of needs that are far from the normotype:

- Monitoring, in principle, only for students with identified difficulties.
- It must be a LIVE DOCUMENT: a form in which, in addition to the indicators for monitoring the need, achievements and difficulties can be included, recorded on a date, and with the possibility of evolutionary consultation (that is to say, that all the notes made can be accessed at any time).

"I do see the need for it to be evolutionary, not just one year, but to be free to make any notes throughout the infancy stage."

Infine, in questo processo di evocazione, sono emerse una serie di caratteristiche operative e strategiche che, da un lato, avrebbero arricchito lo strumento e, dall'altro, avrebbero facilitato il lavoro degli insegnanti.

In particolare, si dice che lo strumento ideale dovrebbe:



...Being in a DIGITAL environment

It guarantees greater operability, taking advantage of technological advances in interaction, connectivity and storage.

("Of course, I think it has to be digital this tool")



...Incorporate the FAMILIES

It provides valuable information by adding all the learning and brakes of the students that occur outside the school environment. Furthermore, it is indicated that, for families, **the format should be simple, practical, reducing social desirability** (avoiding the lying or hiding effect) and totally directed (that they cannot observe information or assessments issued by professionals).

("For families that are very concrete, easy and real indicators that they do not try to hide")



...To have all the professionals

Within this need for it to be a "living document", there is talk of it being **an open system in which different professional agents** from the student's academic environment can participate (guidance counselors, tutors, etc...).

("Let it be not only the tutor's, but also the people who come in throughout the class and the year")



...Producing professional feedback

That the completion of the different indicators / annotations provides an action guide for the counsellors, which can be fed back to them.

("Not just to fill in, but to offer us, first, tools and, second, a path to follow that I think is the most complicated thing as a teacher")

Dopo aver riflettuto sui risultati ottenuti, presentiamo di seguito le conclusioni significative di ogni strumento separatamente e dodici affermazioni finali, tenendo conto delle convergenze nei risultati del questionario e del gruppo di discussione.

Conclusioni del questionario di contestualizzazione iniziale:



1. ATTENTION TO DIVERSITY. One of the fundamental pillars of the participants is that they have extensive experience in accompanying students with specific and special educational support needs. The causes of the support needs they attend to are diverse and one of the most important drawbacks to providing a quality response is the hours of support from another professional, which in most cases does not exceed 5 hours per week.



2. USE OF OBSERVATION TOOLS. Despite their extensive experience in dealing with diversity, direct care professionals indicate that the most widely used instrument is informal observation, since it is the tool that generates the most confidence, although they value structured observation as the most comprehensive.



3. CONCEPT OF INCLUSION. The concept of inclusion is defined according to the following categories: respect for plurality, shared environment, support for diversity, opportunities and equity



4. TRAINING NEEDS. Participants responded that training opportunities should be active and refer to good practices with case studies. In relation to the format, there is almost the same frequency of choice of the online format with respect to the face-to-face format. Finally, they are of the opinion that the training should be carried out at the beginning of the course or during the first quarter, the professional profile of the trainer being an expert in inclusive education or a classroom tutor.

Per concludere, e riportando tutto ciò che è stato detto, si riassumono qui di seguito le linee principali del dialogo qualitativo che si è svolto nel gruppo:

1 

What does early hardship detection mean?

More than a concrete definition, a series of ideas and concepts of high value for teachers emerge and with a very important weight: the involvement of direct and continuous observation, the need for common support parameters, the identification of patterns far from the normotypical development or the importance of intervening through human and material resources before the change of cycle.

In this sense, the benefits are clear, but the barriers in DTD are also evident: possible confusion with a maturing slowdown or the lack of systematic tools for action.

2 

Why is it important to perform an early detection of an edipic development from 3 to 6 years?

Time plays a key role in Early Detection, both as a time range (3 to 6 years), and because of the peculiarity of each of these microstages:

- At three years, the difficulty may not be clear. It is necessary to discern it from a late normotypical development.
- Between 4 and 5 years, the best time to detect it clearly is between 4 and 5 years.
- At the age of 6, due to its proximity to Primary, adaptation problems may appear if not resolved earlier.

3 

What training needs exist to be able to clearly observe and perform detection?

The main contribution to Early Detection of Difficulties is training in the following aspects:

Common evolutionary parameters, simple, direct and effective.

Observe on-site experiences in centres with adaptations and thus make better use of the flexibility of the classroom.

Learning good practices about evolutionary diversities in children from 3 to 6 years old.

To provide families with recording instruments to know other children's realities.

Regardless of the modality, it is required that the instructor be an equal: another teacher with more experience.

4 

What should the ideal tool for the observation of atypical development indicators look like?

The proposal made of the ideal tool for DTD must be operational on two fronts: on the one hand, in an initial detection of cases that require attention (applicable to the entire class) and, on the other, in the exploration and follow-up of the difficulties detected (focused exclusively on the problems and with an open approach to make continuous notes of the achievements and obstacles found).

In addition, as a complement, issues to be taken into account such as the need for a digital environment, the role of families, the collaborative framework of all professionals involved or the feedback of the tool come to light.

6. Polonia

6.1 Introduzione

Gli asili nido in Polonia operano durante l'intero anno scolastico, ad eccezione delle pause stabilite dall'autorità responsabile su richiesta del preside e del consiglio dell'asilo. Questa forma di collocamento educativo opera durante le vacanze invernali ed estive, il che significa che l'anno scolastico dell'asilo termina il 31 agosto. Di seguito sono riportati alcuni obblighi formali relativi al funzionamento generale degli asili pubblici e non pubblici.

Asili pubblici:

- attuare programmi di educazione prescolare tenendo conto del curriculum di base dell'educazione prescolare;
- fornire gratuitamente l'insegnamento, l'educazione e la cura entro un limite di tempo stabilito dall'autorità responsabile, che non può essere inferiore a 5 ore al giorno;
- reclutano bambini sulla base del principio dell'accessibilità universale;
- impiegare insegnanti con qualifiche specificate in una legislazione separata.

Scuole materne non pubbliche:

- attuare programmi di educazione prescolare tenendo conto del curriculum di base dell'educazione prescolare;
- assumere insegnanti con le qualifiche previste per gli insegnanti di scuola materna pubblica.
- il numero di filiali, sono stabiliti dalle autorità che gestiscono gli asili.

Gli asili pubblici possono essere mono e pluricompartimentali. Il numero di bambini in una sezione della scuola dell'infanzia non può superare i 25. Una sezione di asilo comprende bambini di età simile, tenendo conto dei loro bisogni, interessi e tipo di disabilità. Il numero di bambini in una sezione di un asilo integrato e in una sezione integrata di un asilo pubblico non deve superare i 20, di cui non più di 5 bambini o alunni disabili.

Il criterio più comune per dividere i bambini in gruppi è l'età. La maggior parte degli asili è suddivisa in 4 reparti (reparti di bambini di 3 anni, 4 anni, 5 anni, 6 anni). In alcuni asili è accettabile e applicata anche una diversa suddivisione in gruppi: tenendo conto dei bisogni, degli interessi e delle capacità dei bambini e, negli asili speciali, tenendo conto del grado e del tipo di disabilità.

Valutazione dei bisogni speciali dei bambini

I bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni tendono a svilupparsi secondo i propri ritmi, ma è necessario confrontare i loro risultati e le loro sfide con i profili e le norme di sviluppo consolidati per particolari fasi della vita. È risaputo che anche piccole difficoltà di sviluppo in questa prima fase della vita possono portare a problemi educativi e di sviluppo molto più gravi in seguito (ad esempio, un basso livello di abilità psicomotorie all'età di 4 anni può predire la dislessia/disgrafia all'età di 9 anni e oltre).

In Polonia, i talenti e i bisogni degli alunni della scuola materna sono valutati (screening) regolarmente dai loro insegnanti (secondo il regolamento del Ministero dell'Istruzione dal 9.08.2017). Quando è necessaria una valutazione complessa (diagnosi), il bambino viene indirizzato al Centro di consulenza psicopedagogica (Poradnia psychologiczno-pedagogiczna). L'équipe diagnostica comprende solitamente uno psicologo, un pedagogista, un logopedista e altri professionisti, a

seconda delle esigenze del bambino.

Esistono diversi strumenti utilizzati nelle procedure di valutazione dei bambini della scuola materna in Polonia:

1. Scala breve di sviluppo infantile (KSRD, Krótka Skala Rozwoju Dziecka, M. Chrzan-Dętkoś 2018).
2. Scala di sviluppo emozionale per bambini di 3-6 anni (SRE, Skala Rozwoju Emocjonalnego dla dzieci w wieku 3-6, U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke 2016).
3. Valutazione di un bambino in età prescolare (DDWP, Diagnoza Dziecka w wieku przedszkolnym, M. Walkowiak, A. Wrzesiak, D. Szwugier 2011)
4. Scala Prognoz Edukacyjnych - (SPE, Scala di prognosi educativa 2015, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak)
5. Scala del rischio di dislessia per i bambini che entrano a scuola (Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD, Bogdanowicz, Kalka 2016)
6. Batteria di metodi per la diagnosi dello sviluppo psicomotorio dei bambini di cinque e sei anni, 5/6 S (M. Bogdanowicz, D. Kalka, U. Sajewicz-Kalka, B.M. Radtke 2011)
7. Sistema Oceny Zachowan ABAS-3 versione polacca, Sistema di Valutazione del Comportamento Adattivo Terza Edizione (ABAS-3, P. Harrison, T. Oakland. Versione polacca: W. Otrębski, E. Domagala-Zyśk, A. Sudoł 2020).

Possono essere suddivisi in due gruppi:

- a. Strumenti di screening per insegnanti e genitori
- b. strumenti clinici utilizzati per la diagnosi psicopedagogica nei centri di consulenza psicopedagogica - sono disponibili per psicologi o medici formati.

In Polonia ogni bambino dalla nascita fino all'età di 7 anni ha diritto ai servizi di sostegno allo sviluppo precoce. È stato introdotto nel 2013 (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz.U. z 2013 r., poz. 1257), La necessità di un sistema di intervento precoce è stata sottolineata nelle Raccomandazioni dell'Agencia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva (2019):

Raccomandazione 6

La politica deve sviluppare meccanismi di finanziamento che sostengano lo sviluppo dell'intervento precoce e della prevenzione, piuttosto che affidarsi a strategie/approcci compensativi nelle scuole ordinarie.

Ciò significa che:

- *Introdurre un modello di finanziamento che garantisca l'offerta di opportunità di supporto all'apprendimento di alta qualità per tutti gli studenti che lo richiedono. Questo modello dovrebbe garantire l'abbandono dell'uso di procedure formali di identificazione dei bisogni che comportano l'etichettatura degli studenti come mezzo principale per accedere al sostegno. Dovrebbe garantire l'erogazione di finanziamenti e risorse adeguate per aiutare tutti gli studenti a superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione.*
- *Fornire finanziamenti che possano essere utilizzati in modo flessibile a discrezione dei dirigenti scolastici per implementare strategie che prevengano l'insorgere di problemi e*

consentano agli insegnanti di intervenire non appena i problemi vengono riconosciuti/identificati.

- Definire i meccanismi di finanziamento per gli studenti con esigenze di sostegno più complesse e a lungo termine.

Lo sviluppo socio-emotivo del bambino nei primi anni di vita determina la sua successiva capacità di partecipare alle relazioni con altre persone e di regolare i propri stati emotivi, nonché la sua capacità di apprendere e di realizzare il proprio potenziale intellettuale (Appelt, 2015a, 2015b, Czub, 2014), comprese le competenze alfabetiche e numeriche.

In Polonia esistono programmi che mirano a promuovere l'apprendimento sociale ed emotivo dei bambini dai 3 ai 6 anni.



Fig. 8. L'Accademia di un bambino intelligente. EQ. Intelligenza emotiva dei bambini di 3 e 4 anni. Nuovi giochi.

Questa serie di giochi fa parte di una serie di programmi di sviluppo offerti a insegnanti e genitori della scuola dell'infanzia con una descrizione dettagliata di compiti creativi e giochi divertenti che stimolano l'autostima, le competenze sociali, la dipendenza dagli altri, l'empatia e la resilienza.



Figura 9. Gli amici di Zippy.

Il programma Zippy's Friends è un programma internazionale attuato in tutto il mondo dalla Partnership for Children Foundation. È stato sviluppato per facilitare le capacità di coping dei

bambini di fronte a situazioni difficili e comportamenti a rischio. Zippy's Friends è un programma di apprendimento socio-emotivo basato sulla scuola per bambini di 5-7 anni.

Le lezioni sono condotte da un insegnante-tutor nelle scuole materne ed elementari, sulla base di scenari molto dettagliati. Durante l'anno scolastico l'insegnante conduce 24 incontri con i bambini (di solito una lezione a settimana). Il programma è composto da 6 parti tematiche (4 incontri per ogni parte):

- sentimenti,
- comunicazione,
- amicizia,
- risoluzione dei conflitti,
- sperimentare il cambiamento e la perdita,
- strategie di coping.

Ogni parte si basa sulla storia di un gruppo di amici che vivono diverse avventure che possono capitare a qualsiasi bambino. Sull'esempio di queste situazioni, l'insegnante parla con i bambini, discute i diversi comportamenti, le reazioni e le conseguenze. Durante gli incontri, i bambini fanno esercizi, disegnano, interpretano ruoli e propongono modi diversi di affrontare le difficoltà che incontrano.

Zippy's Friends è stato ampiamente valutato in una serie di studi che hanno dimostrato che gli effetti dei problemi incontrati dai bambini sono legati alla loro capacità di farvi fronte e, soprattutto, che Zippy's Friends può aumentare queste capacità (ad esempio Clarke, Bunting & Barry, 2014). Inoltre, questo programma contiene il Supplemento per l'inclusione, utilizzato per lavorare con bambini con esigenze educative speciali.



Fig. 10. I guardiani del sorriso (Stražnici Usmiechu).

I "Guardiani del sorriso" parte I è un programma preventivo ed educativo rivolto ai bambini a partire dai 5 anni di età. Si tratta di una serie di lezioni psicoeducative basate su 32 copioni

Il programma "Guardiani del sorriso" (in serbo: "Custodi del sorriso") è stato sviluppato da Nada Ignjatović-Savić, docente di psicologia presso l'Università di Belgrado in Serbia, dopo le difficili esperienze di guerra nei Paesi dell'ex Jugoslavia.

Il programma è stato adattato nelle scuole polacche dal Centro metodologico per l'assistenza psicologica e pedagogica (un istituto nazionale per la formazione degli insegnanti in servizio, istituito e gestito dal Ministro dell'Educazione nazionale nel periodo 1977-2009).

L'obiettivo del programma "Guardiani del sorriso" è quello di sviluppare la consapevolezza di sé dei bambini, di formare le loro abilità di vita, sociali ed emotive, compresa la capacità di affrontare sentimenti difficili e spiacevoli, e di rafforzare la fiducia in se stessi e negli altri.

La base teorica del programma è una combinazione di un approccio interattivo e costruttivista allo sviluppo del bambino di Leo Wygotsky e del modello di Comunicazione Nonviolenta di Marshall B. Rosenberg.



Attraverso attività condotte in un'atmosfera ludica, i bambini hanno l'opportunità di

- di diventare consapevoli della loro unicità, delle loro differenze e delle loro somiglianze,
- per arricchire la loro esperienza e le loro capacità di affrontare la situazione,
- sviluppare strategie ottimali per superare gli stati mentali spiacevoli,
- sviluppare l'arte dell'espressione di sé e della comunicazione con gli altri,
- rafforzare la fiducia in se stessi e negli altri.

a) BAMBINI PIÙ FORTI - MENO VIOLENZA 2

La collezione di attività Stronger Children per i bambini più piccoli negli asili nido, nelle scuole materne e nelle scuole primarie è il risultato di una collaborazione europea, sostenuta dalla Commissione europea nell'ambito del programma Erasmus+ nel periodo 2014-2016. Il progetto Stronger Children è realizzato da un partenariato transnazionale di 6 organizzazioni provenienti da Germania, Repubblica Ceca, Polonia (Społeczna Akademia Nauk), Spagna, Danimarca e Regno Unito.

Il pacchetto Intelligenza emotiva è costituito da ATTIVITÀ PER BAMBINI PIÙ FORTI che mirano alla consapevolezza dei sentimenti e dei bisogni degli altri e alla consapevolezza dei propri sentimenti e delle proprie reazioni emotive.

Gli obiettivi generali del pacchetto sull'Intelligenza Emotiva comprendono:

- sviluppare la capacità di riconoscere e definire le reazioni emotive
- identificare le proprie emozioni
- identificare le emozioni degli altri
- creare la capacità di provare ed esprimere empatia
- sviluppo e capacità di associare le situazioni a emozioni e sentimenti

Il pacchetto EI comprende attività suggerite per i bambini di 4-5 anni: La mia scarpa d'oro, Gioco della condivisione, I diritti del coniglio, Disegno comune, Buon comportamento. Per esempio: IMMAGINI IN MOVIMENTO. I bambini sono seduti in cerchio e prendono fogli e pastelli. L'insegnante descrive diverse situazioni e i bambini dipingono come si sentono in queste situazioni. Poi l'insegnante spiega le diverse situazioni, ad esempio: "Ho ricevuto un giocattolo nuovo", "Domani vado dal dentista", "Mio fratello/sorella mi disturba quando gioco", "Sono solo in una stanza buia", "Vado al cinema con i miei genitori", "Il mio giocattolo preferito si è rotto". Dopo aver dipinto le emozioni, i bambini mostrano le loro emozioni e hanno la possibilità di spiegarle con le parole (o con i bambini più piccoli per imparare le parole giuste).

6.2 Disegno e metodologia della ricerca

Nell'ambito delle attività progettuali condotte all'interno del partenariato strategico coinvolto nel progetto MOEC, abbiamo condotto la valutazione dei bisogni formativi degli insegnanti di scuola materna dell'istituto partner. Tenendo conto del piccolo campione (10 insegnanti), abbiamo applicato un disegno di metodo misto al nostro studio per ottenere una visione approfondita dei bisogni presentati dai partecipanti. La prima parte comprendeva la conduzione di focus group (fase qualitativa) e la seconda parte della ricerca riguardava l'indagine online (fase quantitativa).

La metodologia dei focus group è uno dei diversi strumenti che gli educatori possono utilizzare per generare informazioni valide e importanti per l'avanzamento dei programmi. I focus group sono quindi considerati naturalistici (Krueger e Casey, 2000). Il ricercatore ascolta non solo il contenuto

delle discussioni del focus group, ma anche le emozioni, le ironie, le contraddizioni e le tensioni. Ciò consente al ricercatore di apprendere o confermare non solo i fatti (come nel metodo dell'indagine), ma anche il significato che sta dietro ai fatti. L'obiettivo è riempire la stanza con un minimo di 10-12 partecipanti simili tra loro (Krueger e Casey, 2000). L'attenzione al linguaggio fa guadagnare alla metodologia dei focus group l'etichetta di metodo qualitativo (Creswell, 1998). Un rapporto basato sui focus group presenterà modelli formati da parole, chiamati temi o prospettive relative ai bisogni formativi.

I focus group sono stati condotti sulla base di domande aperte relative alle difficoltà che gli insegnanti incontrano nel loro lavoro quotidiano con i bambini. I temi generali riguardavano lo sviluppo sociale, emotivo e linguistico dei bambini,

L'indagine è stata condotta su un campione di 10 insegnanti di scuola materna dell'istituto partner. I partecipanti hanno risposto volontariamente a 30 domande relative all'esperienza lavorativa nel campo dell'inclusione, all'individuazione precoce delle difficoltà nell'educazione precoce. Le domande riguardavano anche le esigenze degli insegnanti in termini di formazione e di strumento di osservazione.

Descrizione del campione

Il campione comprendeva donne (100%), con un'età compresa tra i 30 e i 60 anni. 1 persona ha dichiarato un'età inferiore ai 30 anni, 3 persone: 31-40 anni, 3 persone 31-50 anni e 3 persone 51-60 anni. Per quanto riguarda la posizione ricoperta nella scuola dell'infanzia, 9 persone sono insegnanti, mentre il restante 1 è un insegnante di sostegno. La figura seguente presenta il livello di qualificazione pedagogica ottenuto dai partecipanti.

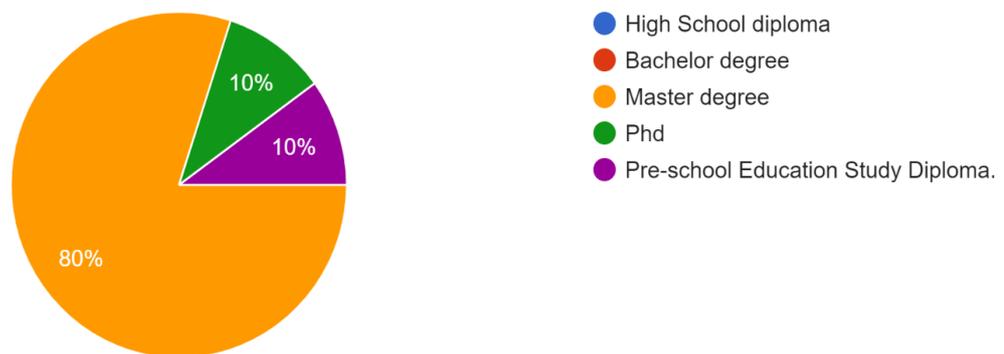


Figura 11. Livello di qualificazione pedagogica dei partecipanti.

Per quanto riguarda le qualifiche avanzate, 5 partecipanti sono in possesso del Diploma di Glottodidattica e Glottoterapia nel lavoro con il bambino, 1 - TUS - Formazione sulle abilità sociali per studenti con disturbo dello spettro autistico e 1 persona ha ottenuto una formazione sui metodi di lavoro con un bambino con sindrome di Asperger e autismo.

La maggior parte dei partecipanti ha lavorato in un asilo tra i 6 e i 15 anni (60% - 6 partecipanti), mentre il 20%, ossia 2 partecipanti, è insegnante da oltre 36 anni. 1 insegnante ha meno di 5 anni

di esperienza lavorativa nel campo dell'educazione precoce e 1 è un insegnante esperto con oltre 36 anni di esperienza. Per quanto riguarda l'esperienza lavorativa con studenti con disabilità e difficoltà, essa varia da 5 a 25 anni. 5 partecipanti hanno un'esperienza lavorativa tra i 6 e i 15 anni. La figura seguente mostra il tipo di disabilità che i partecipanti hanno affrontato mentre lavoravano con studenti con bisogni educativi speciali.

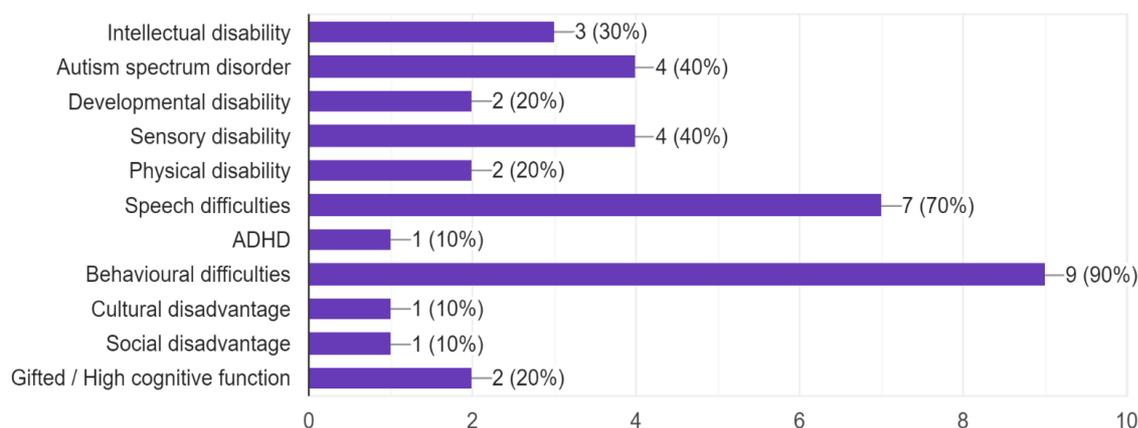


Figura 12. Tipi di disabilità degli studenti.

I bisogni educativi speciali più frequenti riscontrati dai partecipanti riguardano difficoltà comportamentali che possono essere radicate in disfunzioni affettive. Il tipo meno frequente riguarda lo svantaggio sociale e culturale e l'ADHD. Questo risultato dimostra che il problema delle culture diverse/miste non è presente in Polonia rispetto ad altri Paesi europei.

6.4 Risultati

Gli insegnanti lavorano solitamente in una classe di 25 bambini, di età compresa tra i 3 e i 6 anni. Il 50% dei partecipanti ha dichiarato che nella propria classe non sono presenti bambini con bisogni educativi speciali, mentre 6 insegnanti hanno riferito di avere almeno un alunno con tale diagnosi. La maggior parte degli insegnanti ha risposto di non avere un insegnante di sostegno in classe e, in caso di risposta affermativa, l'insegnante di sostegno lavora da 1 a 20 ore a settimana.

Per quanto riguarda la **concettualizzazione di "inclusione"** nel contesto dei bambini con bisogni educativi speciali, i partecipanti hanno fatto riferimento principalmente a tre blocchi concettuali, ovvero:

- integrazione, comunicazione, cooperazione;
- accettazione, tolleranza, uguaglianza;
- relazione, comprensione, collegamento

Queste associazioni sono state esplorate durante le interviste aperte e i focus group. Gli insegnanti hanno notato che le attività di gruppo stimolano la creazione di un legame tra i bambini con bisogni educativi speciali, che a sua volta crea un senso di unità. Per quanto riguarda il lavoro quotidiano,

gli insegnanti hanno notato l'inclusione in termini di pazienza, sostegno e cooperazione. In particolare, hanno sottolineato l'importanza di applicare metodi attivi basati sul sostegno attivo.

In Polonia, l'**individuazione precoce delle difficoltà del bambino** viene effettuata all'età di tre anni, mentre il 30% dei partecipanti sostiene che dovrebbe essere effettuata fin dalla nascita. Inoltre, gli insegnanti hanno associato l'individuazione precoce ad attività come l'osservazione, l'analisi e il monitoraggio. Inoltre, gli insegnanti hanno sottolineato la necessità di un contatto individuale con i genitori per rendere l'individuazione un processo olistico che includa tutte le parti coinvolte. Secondo i partecipanti, la diagnosi precoce ha tre funzioni principali:

- 1) si concentra sul fornire ai genitori un feedback affidabile e costruttivo sul funzionamento del bambino;
- 2) migliora il funzionamento del bambino nel gruppo dei pari;
- 3) serve come punto di partenza in termini di supporto specializzato, aiuto, terapia.

Ai partecipanti è stato chiesto quale sia lo **strumento di osservazione** più efficace che applicano nel loro lavoro quotidiano con i bambini. La figura seguente mostra che l'osservazione informale e la valutazione con check list si sono rivelate le più utili. D'altra parte, l'osservazione strutturata è stata giudicata quasi la meno efficace.

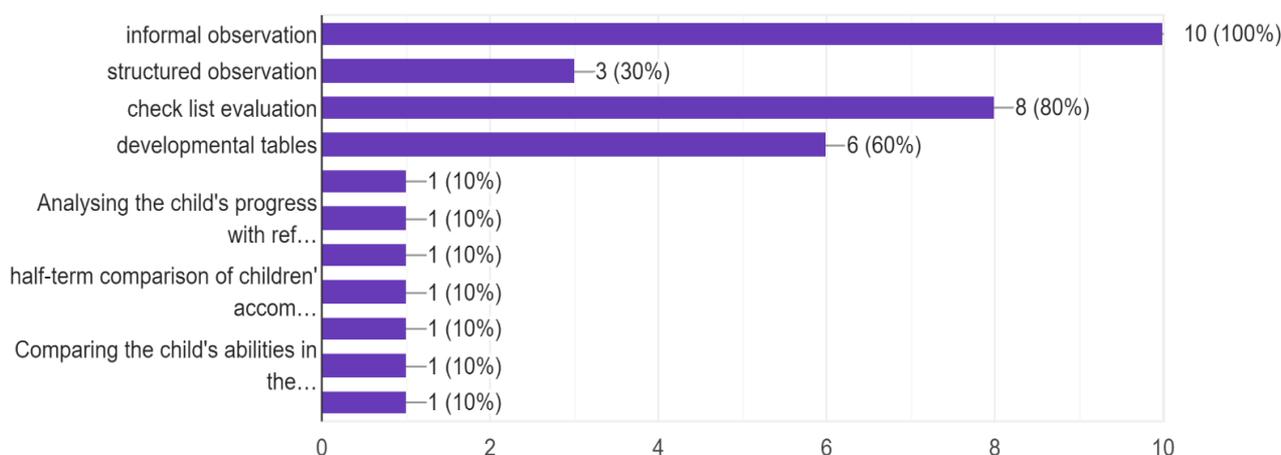


Figura 13. Gli strumenti di osservazione preferiti.

Tra gli argomenti a favore dell'efficacia degli strumenti di osservazione, i partecipanti hanno menzionato il fatto che la diagnosi precoce permette di riconoscere i punti di forza e di debolezza di un bambino e di stimare il livello di sviluppo negli aspetti fisici, sociali ed emotivi. Hanno inoltre osservato che gli strumenti di osservazione consentono di "neutralizzare le disabilità esistenti e gli effetti collaterali del disturbo di un bambino, migliorando il suo funzionamento nel gruppo dei pari".

Tenendo conto degli aspetti sopra menzionati nell'area dell'inclusione e della diagnosi precoce, i partecipanti esprimono la necessità di sviluppare le proprie competenze nelle seguenti aree:

- Diagnosi delle difficoltà di educazione del bambino;
- comportamenti difficili in un gruppo di pari;



- seminari sulla logopedia;
- costruire l'integrità emotiva del bambino, stimolandone la crescita sociale ed emotiva;
- diagnosi di un bambino mancino;
- metodi di lavoro con un bambino con bisogni educativi speciali;
- La lingua inglese come strumento di comunicazione con i bambini con disturbi.

7. Discussione e dimensioni emergenti

Da quanto detto in precedenza, appare evidente che gli insegnanti considerano la formazione come il fondamento di un percorso positivo verso l'individuazione precoce delle difficoltà nei bambini della scuola dell'infanzia e, come tale, ritengono che la formazione debba essere promossa e creata per rispondere ai reali bisogni formativi degli insegnanti e della loro rete.

Nel tentativo di riassumere i diversi stimoli emersi da questa ricerca, potrebbe essere importante evidenziare alcune dimensioni emergenti che costituiscono un utile punto di partenza per una riflessione su un possibile rinnovamento delle attività formative rivolte agli insegnanti che lavorano nelle scuole dell'infanzia:

1 - Il ruolo dell'insegnante si sta spostando "da un ruolo meramente esecutivo a un ruolo professionale"¹⁶ ; pertanto, gli *insegnanti hanno bisogno di una formazione continua* per essere in grado di rispondere efficacemente alle esigenze sempre più diversificate dei loro alunni.

2 - L'analisi dei bisogni non può evidentemente essere una fase estranea all'intero processo e di esclusiva responsabilità delle istituzioni di ricerca incaricate della sua realizzazione. Un'analisi dei bisogni ecologicamente fondata non può in alcun modo prescindere dal *coinvolgimento degli allievi* e da una modalità condivisa in cui gli insegnanti assumono il ruolo di co-lettori dei propri bisogni formativi. In questo contesto, caratterizzato da una positiva interdipendenza, l'istituto di ricerca condivide le proprie competenze metodologiche (progettazione di un piano di indagine, sviluppo e validazione di strumenti di indagine specifici, elaborazione di sistemi di analisi e interpretazione dei dati raccolti), mentre le scuole forniscono indicazioni adeguate alle esigenze del contesto in cui deve svolgersi la formazione. Precisione metodologica e solidità ecologica, in termini di sensibilità al contesto, sono due elementi necessari nel percorso di conoscenza delle esigenze formative.

3 - Sembra ormai assodato che un modello formativo che preveda un'asettica articolazione degli incontri, basato sull'alternanza di input teorici e attività applicative, sia ormai giunto al capolinea. Tali modelli, pur essendo spesso stimolanti e sapientemente coordinati, non sono in grado di lavorare sulle reali esigenze dei docenti e trasmettono un'idea di tecnicismo, spesso lontana dalle aspettative dei singoli e delle organizzazioni. L'orientamento attuale, spesso auspicato dagli stessi partecipanti ai focus group, è stato quello di creare un sistema di formazione modulare basato sugli interessi e sui livelli di conoscenza dei partecipanti, basato sul principio del *learning by doing*, flessibile nelle strategie e, soprattutto, significativo a livello sistemico, cioè in grado di dare indicazioni pedagogicamente sostenibili e realisticamente trasferibili sui metodi all'interno delle singole realtà scolastiche, in modo da individuare precocemente le difficoltà degli studenti.

¹⁶ Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando, Roma, 2006, p. 17.

4 - Risulta ora di estrema importanza la necessità, espressa dai partecipanti ai focus group, di *monitorare l'influenza e l'impatto della formazione degli insegnanti sui processi di osservazione dei bambini*. È interessante notare come la consapevolezza del divario tra ciò che si apprende nella formazione e ciò che si mette in pratica in un contesto reale riveli possibili problemi nei processi di formazione: da un lato, l'eccessiva distanza dalla realtà; dall'altro, l'incapacità di diventare autentici promotori di un cambiamento. Occorre stabilire una forza unificante tra l'aula di formazione e l'aula scolastica, per dare vita a un arricchimento reciproco tra teoria e pratica, ricerca e azione sul campo, competenze acquisite e nuovi bisogni educativi.

5 - Al momento della pubblicazione di questo articolo, i partner del MOEC (come il resto del mondo) hanno affrontato una situazione molto drammatica per quanto riguarda il blocco e le misure restrittive del Covid-19. A seguito della massiccia infezione della popolazione da parte del coronavirus, in Italia, Spagna, Francia e Polonia il governo ha decretato la sospensione delle lezioni a tutti i livelli di istruzione, includendo anche ogni tipo di formazione degli insegnanti.

Prima del confino, la formazione per insegnanti che fa parte del progetto era stata progettata e parzialmente erogata in presenza. Al fine di portare avanti il progetto e i suoi risultati, il Nucleo ha deciso, attraverso il blocco nazionale, di erogare la formazione online, grazie a webinar e alla condivisione di materiali digitali.

Questa azione è stata un importante esempio di come sia possibile raggiungere gli insegnanti anche grazie alla formazione a distanza, per tenere impegnati i partecipanti e sottolineare la loro professionalità e dedizione alla scuola, anche in una situazione di difficoltà come era ed è tuttora.

POLONIA

Alla luce dei risultati della ricerca, si può ipotizzare che gli insegnanti abbiano espresso l'esigenza di utilizzare uno strumento di osservazione meno formale rispetto a una vasta gamma di strumenti di screening già applicati relativi allo sviluppo del bambino. L'esame delle misure di valutazione e diagnosi esistenti dimostra che gli insegnanti di scuola materna possono adottare strumenti standardizzati e validati che si riferiscono alla norma stabile di un determinato risultato comportamentale.

Tuttavia, i partecipanti hanno riferito chiaramente che vorrebbero utilizzare maggiormente il loro giudizio personale in termini di comportamento del bambino sulla base dell'osservazione. Questa forma di strumento di screening include un aspetto cruciale dell'intero processo di valutazione: la riflessione personale dell'insegnante che è a diretto contatto con il bambino e può condurre l'osservazione in una prospettiva a lungo termine. Secondo i partecipanti, uno strumento di osservazione di questo tipo trarrebbe vantaggio dall'essere strutturato sulla base di una check-list con un'indicazione concisa e chiara degli indicatori comportamentali in ogni area di sviluppo del bambino (sociale, emotiva, linguistica, motoria). I bisogni educativi speciali più frequenti riscontrati dai partecipanti riguardano difficoltà comportamentali che possono avere radici in disfunzioni affettive. Questo strumento di osservazione potrebbe anche supportare/facilitare una comunicazione chiara con i genitori, che è un aspetto cruciale nella valutazione generale dello sviluppo del bambino.

Un'altra constatazione fondamentale riguarda il fatto che la diagnosi formale dello sviluppo del bambino viene effettuata a partire dai tre anni di età (questo è regolato da disposizioni specifiche). Gli insegnanti di scuola materna hanno chiaramente indicato che il loro lavoro sarebbe più efficace in termini di stimolazione dello sviluppo del bambino se potessero condurre la valutazione del



bambino fin dalla nascita. Questo potrebbe anche garantire un processo agevole di individuazione precoce di eventuali difficoltà di educazione del bambino.

Tenendo conto dell'aspetto dei bisogni educativi speciali, i partecipanti hanno segnalato la necessità di aumentare le loro competenze attraverso una formazione specializzata in relazione alla costruzione dell'integrità emotiva del bambino, compresa la stimolazione della crescita sociale ed emotiva del bambino. Tenendo presente che è disponibile un'ampia gamma di strumenti di screening specializzati, si può ipotizzare che gli insegnanti abbiano bisogno di un approccio olistico e di strumenti integrati per lo sviluppo del bambino. Per rispondere a questa esigenza, sarebbe utile ottenere una panoramica generale dagli esperti nell'area dello sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e del linguaggio. Per questo motivo, hanno segnalato la formazione in logopedia e la lingua inglese come strumento di comunicazione con i bambini con disturbi.

In Polonia, la diversità culturale non è il problema principale affrontato dalle istituzioni scolastiche. I partecipanti al nostro studio non hanno segnalato alcuna sfida legata a una classe culturalmente diversificata. Invece, la diversità della classe riguarda principalmente i bisogni educativi speciali o la gestione di comportamenti difficili/esigenti dei bambini in un gruppo di pari. Pertanto, si può valutare che qualsiasi intervento debba basarsi su attività interattive/dinamiche con particolare attenzione agli elementi di cambiamento, tolleranza, comunicazione e comprensione profonda. Lo strumento di osservazione dovrebbe anche valutare (in modo più informale) le competenze di adattabilità/flessibilità e cooperazione dei bambini.

8. Conclusioni

Alla luce della crescente complessità della società attuale, le riflessioni di questo saggio mirano ad analizzare un tema attuale e di grande responsabilità etica, quale la formazione degli insegnanti. Il suo obiettivo, quindi, è quello di promuovere in modo sempre più strutturato una riflessione articolata sulle possibili pratiche formative, per rispondere alla professionalità degli insegnanti che operano nelle scuole di ogni ordine e grado.

A questo proposito, citando Morin (2000), è possibile affermare che gli sviluppi delle diverse discipline hanno sì contribuito a porre l'accento sui vantaggi della divisione del lavoro, ma allo stesso tempo hanno generato potenziali derive legate alla "super specializzazione, alla compartimentazione e alla distribuzione del sapere". Non solo hanno "prodotto conoscenza e delucidazione, ma hanno anche generato ignoranza e cecità, invece di correggere questi sviluppi, il nostro sistema di insegnamento li obbedisce. Ci insegna, fin dalla scuola primaria, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a isolare le discipline (invece di riconoscere la loro solidarietà), a separare i problemi, invece di collegarli e integrarli". (p.7).

Il dibattito in corso sulla formazione degli insegnanti, in particolare di quelli con bisogni speciali, sollecitato anche dalla pubblicazione dei recenti decreti sull'inclusione¹⁷, sottolinea con forza la necessità di responsabilizzare i principali attori che, a vario titolo, operano nelle scuole, per delineare gli elementi specifici che devono caratterizzare le competenze degli insegnanti con bisogni speciali. Ciò è necessario per evitare sia una logica basata sull'iperspecialismo e sull'eccessiva medicalizzazione contro la promozione di un reale approccio inclusivo (Caldin, 2012; Goussot, 2014), sia un atteggiamento disfattista del personale scolastico, che talvolta assume la forma di alibi e richieste retoriche. Chiedere il parere degli operatori del settore, consentendo loro di ripensare continuamente la propria esperienza personale e professionale, diventa quindi una priorità per definire il profilo di insegnanti autentici, qualificati e attenti ai bisogni speciali, che rispondano pienamente alle esigenze del loro contesto.

4.3 OSSERVAZIONI CONCLUSIVE (SPAGNA)

1. In Spagna, la fase di educazione della prima infanzia è attualmente inclusiva e la priorità è data alla scolarizzazione regolare con risorse di supporto.
2. Tutti i professionisti hanno una vasta esperienza nell'assistenza a studenti con diversi bisogni educativi specifici.
3. Lo strumento fondamentale di rilevazione utilizzato dai partecipanti è l'osservazione informale, anche se essi valutano l'osservazione strutturata come più completa.
4. La maggior parte degli insegnanti in questa fase dell'istruzione sono ancora donne.

¹⁷ Si veda il D. Lgs. n. 66/2017 *Norme per la promozione scolastica degli alunni con disabilità*.

5. Le ore settimanali di supporto in classe sono ancora insufficienti, poiché la maggior parte di esse ha un massimo di 5 ore a settimana.
6. Il nuovo profilo professionale degli integratori sociali si sta consolidando nell'assistenza diretta nei centri educativi.
7. Il concetto di inclusione è stato definito da cinque concetti convergenti: rispetto della pluralità, ambiente condiviso, sostegno alla diversità, opportunità ed equità.
8. L'individuazione precoce delle difficoltà è stata definita come un processo di osservazione diretta e continua, per rilevare il più presto possibile le differenze rispetto allo sviluppo normotipico e poter così adeguare le risorse umane e materiali disponibili in classe.
9. La fase dai 3 ai 4 anni è la più complicata per l'individuazione precoce, a causa della confusione che può esistere tra eventuali difficoltà e un rallentamento del normale sviluppo maturativo.
10. Gli argomenti di formazione indicati come prioritari per i partecipanti sono stati
- Parametri significativi dello sviluppo tipico e atipico (concordare una guida allo sviluppo evolutivo dai 3 ai 6 anni).
 - Buone pratiche per progettare spazi educativi inclusivi (visita a centri educativi di riferimento).
 - Pratiche educative inclusive per studenti dai 3 ai 6 anni, basate sull'evidenza scientifica.
 - Preparazione dei registri per le famiglie.
11. Il formato di formazione richiesto è frontale (preferibilmente nel mese di giugno), pratico e con esperti in attenzione diretta, scartando i docenti accademici inesperti.
12. Lo strumento di osservazione degli indicatori di sviluppo e la loro applicazione devono avere le seguenti caratteristiche:
- Includere indicatori tipici e atipici
 - Per tutti all'inizio del corso
 - Follow-up trimestrale per i casi di sospetto sviluppo atipico
 - Strumento digitale con possibilità di accesso continuo per aggiungere risultati e difficoltà.
 - Partecipazione di tutti i professionisti dell'attenzione diretta, registrando la loro identità e la data.
 - Incorporare un questionario iniziale e di follow-up (se necessario) in modo che le famiglie possano riferire, senza avere accesso al resto delle informazioni registrate.
 - Includere l'opzione di ricevere una guida didattica per gli studenti con sviluppo atipico che necessitano di un follow-up.

Riferimenti

- APA (2013). *Guida alla consultazione dei criteri diagnostici del DSM-5*. Madrid: Ed. Panamericana.
- Amadini M. - Bobbio A. - Bondioli A. - Musi E., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018.
- Aronson, E. (2000). *L'animale sociale*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arresto del 29 gennaio 2016 (formazione che porta al DEAES)
- Bakken L. - Brown N. - Downing B., *Educazione della prima infanzia: I benefici a lungo termine*, in "Journal of research in Childhood Education", 31, 2, 2017.
- Balduzzi L. - Pironi T. (a cura di), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, FrancoAngeli Milano 2017.
- Barnett W.S., *Efficacia dell'intervento educativo precoce*, in "Science", 333, 2011.
- Bondioli A. (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo 2007.
- Bondioli A., "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire", in Bondioli A. - Savio D. (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*, Junior, Bergamo 2015.
- Bondioli A., *La qualità dei servizi per l'infanzia: una co-costruzione di significati condivisi*, in "Cittadini in Crescita", 3/4, 2002.
- Center on the Developing Child dell'Università di Harvard, *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*, ottobre 2016.
- Center on the Developing Child dell'Università di Harvard, *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*, 2016 (recuperato da www.developingchild.harvard.edu).
- Chacón, L., Sánchez, M.J., Alvarado, R.A., Fonseca, A.S., Barradas, J.A. (2019). Desarrollo evolutivo del cerebro y conducta social. En Rizo, L., Santoyo, F., y Guevara, MA. (Eds.), *Dominancia social: de la lucha por la existencia a la avidez de poder* (pp.17-50). Messico: Universidad de Guadalajara
- Clarke, A. M., Bunting, B. e Barry, M. M. (2014). Valutazione dell'implementazione di un programma di benessere emotivo a scuola: studio randomizzato controllato a grappolo di Zippy's Friends per bambini di scuole primarie svantaggiate. *Health Education Research*, 29(5), 786-798. doi: 10.1093/her/cyu047
- Compenso ; Colloquio professionale e riconoscimento del valore professionale di AESH: ordinato dal 27 giugno 2014
- Comunità di Madrid. (s.f.). *Attenzione alla diversità*. Recupero da: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-diversidad>
- Comunità di Madrid. (s.f.). *La Educación Infantil en la Comunidad de Madrid*. Recupero da: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-infantil-comunidad-madrid>
- Condizioni per l'assunzione e l'impiego di studenti accompagnatori con disabilità: Decreto n. 2014-724 del 27 giugno 2014, modificato dal decreto n. 2018-666 del 27 luglio 2018.
- Condizioni per l'assunzione e l'impiego di studenti accompagnatori con disabilità: circolare n. 2014-083 dell'8 luglio 2014
- Cozolino L., *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

d'Alonzo L., *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*, Erickson, Trento 2017

D'Odorico L. - Cassibba R., *Osservare per educare*, Carocci, Roma 2001.

Decreto n. 2016-74 del 29 gennaio 2016, che istituisce il Diploma Statale di Accompagnamento Educativo e Sociale (DEAES).

Decreto 18/2008, del 6 marzo, del Consiglio di Governo, che stabilisce i requisiti minimi dei centri che svolgono il primo ciclo di educazione infantile nell'ambito della Comunità di Madrid. Disponibile in: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4924&cdestado=P#no-back-button

Decreto 18/2008, del 6 marzo, del Consejo de Gobierno. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* [consultato il 15 febbraio 2020]. Disponibile in: http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4924

Direzione dell'Area Territoriale di Madrid Este. Servizio dell'Unità di Programmi Educativi. (s.f.) *Atención a la Diversidad*. Recupero da: http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html

Domagała-Zyśk E. (2014). *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. [Surdoglottodidattica. Lezioni e attività per studenti sordi e ipoudenti]. Lublino: Wydawnictwo KUL, ss.220.

Domagała-Zyśk E. (2015). *Gry dydaktyczne w kształtowaniu kompetencji matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. [Giochi didattici per lo sviluppo delle competenze matematiche dei bambini in età prescolare e scolare]. W: A. Bujnowska, B. Sidor-Piekarska (red.) *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublino: Wydawnictwo KUL, 137-147.

Domagała-Zyśk E. (2015). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci ryzyka dysleksji*. [W: A. Bujnowska, B. Sidor-Piekarska (red.) *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublino: Wydawnictwo KUL, 107-120.

Domagała-Zyśk E. (2016). *Insegnare l'inglese come seconda lingua a studenti sordi e non udenti*. W: M. Marschark, P.E. Spencer *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, Nowy Jork: Oxford University Press, 231-246

Domagała-Zyśk E. (2017). Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się. [Standard e linee guida per lo sviluppo e l'adattamento di strumenti e processi diagnostici per bambini e ragazzi con disabilità intellettive lievi e disturbi dell'apprendimento] W: K. Krakowiak (red.). *Diagnosa specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, s. 195-205. ISBN: 978-83-65450-95-1

Domagała-Zyśk E. (2018). Sviluppo integrale degli studenti con bisogni educativi speciali nell'educazione inclusiva da una prospettiva personalistica. *Paedagogia Christiana* 2/42, 181-194.

Domagała-Zyśk E. (2018). Sviluppo integrale degli studenti con bisogni educativi speciali nell'educazione inclusiva da una prospettiva personalistica. *Paedagogia Christiana* 2/42, 181-194.

Domagała-Zyśk E. (2019). *Insegnamento di EFL a studenti sordi e ipoudenti in scuole inclusive e di integrazione in Polonia*. W: A. Zwierzchowska, I Sosnowska-Wieczorek, K.Morawski *Il bambino con problemi di udito. Implicazioni per la teoria e la pratica*. Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego im J. Kukuczki w Katowicach, s. 277-290

Domagała-Zyśk E., Babij T. (2016). *Model wsparcia uczniów zagrożonych niepowodzeniem szkolnym w programie "Od trudności do umiejętności"*. [W; Z. Palak, M. Wójcik *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej, 175-184.

Domagała-Zyśk E., Knopik M. Knopik T., Kucharska B. (2015). *Innowacyjny program edukacji wczesnoszkolnej Doświadczam-rozumiem-wiem*. [Programma innovativo per l'educazione della prima infanzia Ho sperimentato - Ho capito - So]. Lublino: Lecha Consulting . ISBN 978-83-89305-42-8, ss. 135.

- Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Competenze emotive e sociali in studenti con disabilità intellettiva lieve - ricerca con la batteria TROS-KA. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.001>
- Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Competenze emotive e sociali in studenti con disabilità intellettiva lieve - ricerca con la batteria TROS-KA. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5-21.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. [Diagnosi funzionale dello sviluppo socio-emotivo degli studenti di 9-13 anni] Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, ss. 198.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 3, 75-88
- Domagała-Zyśk E., Podlewska A. (2019). Strategie di comunicazione orale di utenti non madrelingua sordi e ipoudenti (D/HH). *European Journal of Special Needs Education*, 34,2, 156-171.
- Rete di esperti indipendenti sull'inclusione sociale della Commissione europea, *Investire nei bambini. Spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, Ceps 2014.
- Commissione europea, *Educazione e cura della prima infanzia: Offrire a tutti i nostri bambini il miglior inizio per il mondo di domani*, Comunicazione COM(2011) 66, Bruxelles, 17.2.2011.
- Commissione Europea, *Education and Training - Monitor 2016* (Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016-Italia).
- Commissione europea, *Giustizia e consumatori, Newsroom, Uguaglianza di genere*, Relazione 8.05.2018.
- Commissione europea, *Proposta di principi chiave di un quadro di qualità per l'educazione e la cura della prima infanzia*, Rapporto del gruppo di lavoro sull'educazione e la cura della prima infanzia sotto gli auspici della Commissione europea, 2014.
- Commissione europea, *Indicatori strutturali per il monitoraggio dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, 2016.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2014.
- Eurydice - EACEA, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa. Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, 2009.
- Eurydice (17/2/2020) *Organizzazione dell'istruzione privata*. Recupero da: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-79_es
- Rapporto Eurydice ed Eurostat, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea Commissione europea, *Proposta di raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 17.01.2018.
- Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor, *Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea*, Lussemburgo 2017.
- Guías jurídicas. (s.f.). *Centri di formazione*. Recupero da: https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4slAAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUNDC0MztbLUouLM_DxblwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhIQaptWmJOcSoAc6qTRzUAAAA=WKE
- Gutiérrez Fresneda, R. & Díez Mediavilla, A. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. [Consapevolezza fonologica sviluppo evolutivo e scrittura nelle prime età]. *Educación XX1*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256
- Gutiérrez, F. y Vila, J.O. (2011). *Psicología del desarrollo II*. Madrid: UNED
- Hur E. - Jeon L. - Buettner C.K., *Le convinzioni degli insegnanti di scuola dell'infanzia incentrate sul bambino: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing*, in "Child Youth Care Forum", 45, 3, 2016.
- Lake A. - Chan M., *Putting Science into Practice for Early Child Development*, in "The Lancet", 385, 2015.

Lake A. - Chan M., *I primi anni di vita: Emergenza silenziosa o opportunità unica?*, in "The Lancet", 389, 2017.

Lazzari A., *Lo stato attuale dei quadri nazionali di qualità ECEC, o dei documenti politici strategici equivalenti, che regolano la qualità ECEC negli Stati membri dell'UE, domanda ad hoc NESET II n. 4/2017.*

Le Doux J., *The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala*, in "Cellular and molecular neurobiology", 23, 2003.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultato il 20 febbraio 2020]. Disponibile in: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Missioni e attività del personale addetto all'accompagnamento degli studenti con disabilità, circolare n. 2017-084 del 3 maggio 2017

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.

OCSE, *Coinvolgere i bambini piccoli: Lessons from Research About Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris 2018.

OCSE, *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*, OCSE 2012.

OCSE, *Research Brief: Working Conditions Matter*, in www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf. 2012.

OCSE, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Parigi 2015.

OCSE, *Chi utilizza i servizi per l'infanzia? Background Brief on Inequalities in the Use of Formal Early Childhood Education and Care (ECEC) Among Very Young Children*, OECD Publishing, Paris 2016.

Oliverio A., *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017.

Ordinanza ECI/3960/2007, del 19 dicembre. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2008, núm. 5. [consultado el 10 de febrero 2020]. Disponibile in: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>

Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcellona: Crítica.

Piantadosia, S e Celeste Kidd, C. (2016). Intelligenza straordinaria e cura dei neonati. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, vol. 113 (25), 6874-687.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Recupero da: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponibile in: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2359>

Siegel D.J., *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, Guilford Publications, New York 2015.

Vandenbroeck M. - De Vos J. - Fias W. - Olsson L.M. - Penn H. - Wastell D. - White S., *Constructions of Neuroscience in Early Childhood Education*, Taylor & Francis, 2017.

Vandenbroeck M. - Lenaerts K. - Beblavy M., *Benefits of Early Childhood Education and Care and the Conditions for Obtain them*, European Expert Network on Economics and Education, Bruxelles 2018.

Zabalza, M.A. (1987). *Didattica dell'educazione infantile*. Madrid: Narcea Ediciones