

Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia

Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione*

Angelo Lascioli**

monografia

Abstract

In questi ultimi anni si è manifestata la generale tendenza dei sistemi educativi europei a organizzarsi secondo il modello della *inclusive education*. Dallo studio qui riportato emerge la necessità di rivedere la distinzione — ormai superata — tra bambini *speciali* (con certificazione di handicap) e bambini *normali* (senza certificazione), in quanto fuorviante rispetto alla costruzione della scuola inclusiva. Il problema non è di natura linguistica o semantica, ma riguarda la radice da cui si è sviluppata la tendenza a ritenere che chi si trova alle prese con determinati problemi appartenga — come se lo fosse per «natura» — a una specie diversa dell'umano, ovvero alla categoria degli «esseri speciali». Il passaggio dalla logica della specialità a quella dell'inclusione richiede un ripensamento delle modalità teoriche e pratiche di guardare al fenomeno della presenza nella scuola di un numero sempre maggiore di bambini in situazione di difficoltà.

Il termine «speciale»: una parola su cui riflettere per non cadere in inganno

«Speciali», in Italia, almeno fino ai primi anni '70, ovvero prima delle riforme che investirono il sistema scolastico italiano

con l'obiettivo di trasformarlo in un sistema di istruzione aperto a tutti, erano i luoghi e le istituzioni educative che assolvevano al compito di dare un'istruzione ai bambini, che a causa di particolari condizioni di salute o difficoltà di apprendimento non erano ritenuti idonei a frequentare la scuola di tutti.

Tralasciando, per ora, gli importanti sviluppi che ci furono negli anni successivi in materia di diritto all'istruzione, ciò che si è inteso far cogliere al lettore con questo breve excursus storico-legislativo è il particolare utilizzo dell'aggettivo «speciale» — nonché il

* Per un approfondimento sull'argomento vedi A. Lascioli e R. Saccomani (a cura di), *Manuale per insegnanti di sostegno delle Scuole dell'infanzia*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

** Angelo Lascioli è Ricercatore di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Verona.

significato ad esso assegnato — nel contesto dell'educazione e del sistema di istruzione. *Speciali* — nell'ottica di ciò che è stato fin qui indagato — sono stati considerati i luoghi, le azioni, i provvedimenti e gli interventi rivolti a soggetti in situazione di disabilità o di svantaggio.¹ Da qui — con buona probabilità — l'analogia tra «disabilità», «anormalità» e «specialità» e, coerentemente con tale logica, la trasformazione dell'aggettivo «speciale» nel sostantivo «specialità», usato per connotare la particolare identità di chi, nonostante il proprio desiderio di normalità, non potendo accedere, a causa di patologie o di disturbi di varia natura, a percorsi di vita comuni, ha dovuto intraprendere strade speciali (frequentare scuole speciali, istituti speciali, corsi speciali, ecc.) per vedersi riconosciuti quei diritti che agli altri erano riconosciuti in contesti e percorsi normali.

Il problema non è di natura linguistica o semantica, ma riguarda la radice da cui si è sviluppata la tendenza a ritenere che chi si trova alle prese con determinati problemi appartenga — come se lo fosse per «natura» — a una specie diversa dell'umano, ovvero alla categoria degli «esseri speciali». Una volta instauratosi questo equivoco, per una sorta di effetto alone, si è assistito al fenomeno per cui papà, mamme e fratelli sono stati trasformati — quasi per contagio — in «genitori speciali», «fratelli speciali» e «persone speciali».

Purtroppo, però, essere considerati *speciali*, nel senso che è stato precisato sopra, può comportare gravi rischi e notevoli svantaggi. Infatti, se il significato delle parole «speciale» e/o «specialità» viene sganciato

da reali caratteristiche di contenuto e da effettive competenze di intervento, finisce per trasformare i termini in stigma, in veri e propri marchi di «diversità», capaci di influenzare le percezioni e i comportamenti di quanti vengano in contatto con tali forme di specialità, fino al punto di generare costrutti mentali che portano a guardare l'altro non più come a un simile (persona come me, uomo con i miei stessi diritti e doveri), ma come un «altro» (nel senso di chi appartiene a un'altra specie umana: quella dei diversi!).

La specialità, così concepita, finisce per sottrarre la persona alle normali relazioni con gli altri; l'identità di «persona speciale», anziché facilitare i rapporti interpersonali, finisce per allontanare, isolare, emarginare, perfino scartare chi — volente o nolente — se l'è trovata addosso. E tutto ciò nonostante i presunti vantaggi: il riconoscimento di speciali diritti, l'allestimento di speciali classi, l'attribuzione di speciali insegnanti, ecc.

Il passaggio da «normale» a «speciale», di solito, è l'effetto di speciali provvedimenti, quali ad esempio la «certificazione di handicap», rilasciata a seguito di documentazioni prodotte da specialisti. Se è vero che si tratta di modi di operare il cui obiettivo è garantire a chi vive situazioni di difficoltà il riconoscimento di determinati diritti, è altrettanto vero che essi portano con sé anche qualche rischio, primo fra tutti quello di pensare che, una volta identificati tutti gli *speciali* e offerti loro trattamenti specializzati, si sia anche trovata la soluzione a ogni loro — e nostro — problema.

Di fatto, la realtà è assai complessa e variegata, soprattutto se si guarda al mondo della scuola o alle altre istituzioni educative. Qui si scopre che i bambini *speciali* hanno anche bisogni *normali* e che i bambini *normali* possono avere bisogni *speciali*. Ma la distinzione tra bambini *speciali* (con certificazione di handicap) e bambini *normali* (senza certificazione) induce a pensare che anche le

¹ Le soluzioni «speciali» in risposta ai bisogni dell'infanzia «anormale», se rapportate ai tempi e ai contesti nei quali trovarono applicazione, rappresentarono sicuramente un primo, importante e significativo contributo nella direzione della valorizzazione e della tutela dei diritti e della dignità delle persone con disabilità.

soluzioni ai problemi possano seguire la medesima logica, ovvero per i bambini *speciali* soluzioni *speciali* e per i bambini *normali* soluzioni *normali*.

La Dichiarazione di Salamanca del 1994² ha mosso una seria critica a tale logica. Il punto di vista degli autori della Dichiarazione, infatti, nasce dalla considerazione che nella società contemporanea i bisogni speciali sono più diffusi di quanto si creda. Il costrutto della normalità e quello della specialità spiegano assai poco e possono aiutare a risolvere la complessità insita nella nostra società.

Normalità e specialità, infatti, *non sono due modi diversi di essere, ma due differenti situazioni di bisogno* che, per essere affrontate, richiedono risposte educative calibrate sulle difficoltà presenti e/o riscontrate. Per tale ragione, non ha più senso pensare che esistano bambini *speciali* e bambini *normali*, poiché vi sono piuttosto bisogni *speciali* e bisogni *normali*, a seconda delle particolari situazioni o esigenze di ognuno in ordine a differenti tipologie di problemi, contesti e situazioni:

Occorre transitare dall'idea di una scuola che incarna un sistema duale unificato (nella stessa classe convivono senza interazioni reciproche la programmazione disciplinare di classe e il Piano Educativo Individualizzato per l'allievo/gli allievi in difficoltà), all'idea di una scuola a sistema unico (in cui la classe identifica un gruppo di allievi naturalmente eterogeneo e le differenze si convertono nel *modus vivendi* naturale dei processi d'aula)».³

² L'UNESCO e il governo spagnolo hanno organizzato a Salamanca, nei giorni dal 7 al 10 giugno 1994, una conferenza mondiale in materia di *Special Needs Education*. Vi hanno preso parte 300 esperti di educazione speciale, rappresentanti di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali. A conclusione dei lavori è stata promulgata e adottata da tutti i governi rappresentati la *Dichiarazione di Salamanca*.

³ M. Pavone, *La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 3, n. 2, p. 127.

Di conseguenza, nella scuola e in generale nelle istituzioni educative, ciò con cui bisogna imparare a confrontarsi è la *speciale normalità*, ovvero la potenziale presenza in ogni bambino di bisogni speciali a fianco (o in concomitanza) dei normali bisogni educativi.⁴

In che direzione sta andando l'integrazione?

Lo scenario all'interno del quale va oggi analizzata la relazione tra scuola dell'infanzia e educazione speciale vede la scuola dell'infanzia alle prese con un processo di rinnovamento metodologico-didattico e impegnata nella realizzazione di progetti educativi sempre più centrati sui bisogni educativi dei bambini.

Ciò comporta la capacità del corpo docente di realizzare progettazioni educative centrate sugli apprendimenti e orientate all'attuazione di curricula commisurati ai bisogni dei bambini in funzione del loro sviluppo. Un'azione di questo tipo non assume valore pedagogico solo per i bambini cosiddetti speciali, ma per *tutti* i bambini. Si pensi, inoltre, al valore sociale della scuola dell'infanzia oggi quale agenzia educativo-preventiva, in prima linea nella difesa dei diritti fondamentali dei bambini.

⁴ Cfr. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. Il primo rapporto della serie *Principi Guida* è stato pubblicato dall'Agenzia nel 2003. Il titolo era «Principi Guida all'Integrazione Scolastica degli Alunni in Situazione di Handicap – Raccomandazioni Politiche» e si basava sul lavoro svolto dall'Agenzia fino al 2003. La nuova edizione — in citazione — riassume i contenuti delle ricerche di settore realizzate dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, dal 2003 a oggi.

Criteri fondamentali di riferimento nel percorso di realizzazione di questo progetto, come osserva Ceccatoni,⁵ sono proprio i medesimi che fanno della scuola una scuola aperta alle diversità, ovvero l'approccio globale al bambino, la flessibilità e la diversificazione dei piani della conoscenza e dell'azione educativa.

Finalità fondamentale di una scuola dell'infanzia così concepita, come esplicitato dalle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*,⁶ è proprio la maturazione dell'identità personale di ogni bambino, attraverso lo sviluppo di percorsi di autonomia e di acquisizione di competenze idonei a cogliere le specifiche singolarità. Viene sottolineato che la scuola deve essere un luogo in cui diversità e differenze vanno valorizzate nella direzione della realizzazione e condivisione dell'obiettivo della crescita e dello sviluppo della persona.

È proprio il *valore della persona* che la scuola deve perseguire prima e sopra ogni altra determinazione. Ma ciò comporta la realizzazione di una rete di azioni integrate atte a valorizzare ogni singolo bambino, superando i concetti di genericità e standardizzazione, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza perché «ogni bambino, ogni ragazzo ha la necessità di essere educato, nel senso etimologico del termine, che deriva dal latino *e-ducere*, “tirar fuori”: ha bisogno di essere aiutato a scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà».⁷

La messa in funzione di un sistema idoneo a perseguire tali obiettivi non può che attuarsi in presenza di particolari condizioni, connesse al reale funzionamento e operatività

dell'autonomia istituzionale, in ambito sia didattico che organizzativo, ma soprattutto, come osserva Scurati, attraverso un «corretto funzionamento della collegialità, un accorto impiego dell'interdisciplinarietà, la disponibilità di risorse ordinate alla finalità di sostenere le scuole (materiali, esperti, ecc.) e lo sviluppo di programmi di qualificazione professionale degli insegnanti».⁸

Il sistema scolastico italiano si trova attualmente in una situazione di passaggio: da un lato si può dire di aver realizzato un sistema di integrazione degli alunni disabili, sia pur con i diversi limiti con cui tale sistema funziona; dall'altro la sfida che ora si profila all'orizzonte consiste nella realizzazione del cosiddetto sistema di inclusione (*inclusive education*), così come auspicato dalle recenti *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*,⁹ alla base delle quali non si trova più il concetto di «certificazione di handicap», ma quello di «bisogno educativo speciale».

Una riflessione più attenta porta però a sottolineare come l'impiego del termine «inclusione» non corrisponda ancora a un mutamento di prospettiva teorica e pratica nella gestione del bisogno speciale. La sensazione è che sia presente un ostacolo epistemologico — consistente nella sovrapposizione dei concetti di «integrazione» e «inclusione» —, che impedisce il superamento delle logiche sottostanti al concetto di integrazione e il mutamento del sistema di rilevazione e presa in carico dei bisogni educativi speciali di tutti gli alunni, a livello istituzionale in generale e scolastico in particolare.

⁵ Cfr. R. Ceccatoni, *Educazione e prevenzione nella scuola dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2006.

⁶ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo ciclo d'Istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, settembre 2007.

⁷ *Ibidem*, p. 5.

⁸ C. Scurati, *Il curricolo: costruzione e problemi*. In F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, 2002, p. 50.

⁹ Promulgate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nell'agosto 2009 (in particolare si veda la terza parte: *La dimensione inclusiva della scuola*).



Dal sistema di integrazione per bambini con disabilità al modello della *inclusive education*

Per comprendere il senso e il mutamento di prospettiva rappresentato dal concetto di *inclusive education* è necessario fare riferimento alla Dichiarazione di Salamanca.¹⁰ Ecco in sintesi i punti fondamentali del documento:¹¹

- tutti i bambini di entrambi i sessi hanno il diritto fondamentale all'educazione e deve essere loro offerta l'opportunità di conseguire e mantenere un livello accettabile di conoscenza;
- ogni bambino ha caratteristiche, interessi, abilità e bisogni di apprendimento unici;
- i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi educativi devono essere messi in pratica in modo da tener conto delle differenze, delle caratteristiche e dei bisogni dei singoli bambini;
- coloro che hanno bisogni educativi speciali devono avere accesso alle scuole ordinarie, le quali dovrebbero accoglierli all'interno di un sistema pedagogico centrato sul bambino e in grado di soddisfare i loro bisogni;
- le scuole ordinarie che assumono questo orientamento inclusivo sono il mezzo più efficace per combattere gli atteggiamenti discriminatori, per creare comunità accoglienti, per costruire una società inclusiva e per raggiungere l'obiettivo dell'istruzione per tutti; inoltre, forniscono una formazione efficace per la maggior parte dei bambini e migliorano sia l'efficienza che il rapporto costo-efficacia dell'intero sistema d'istruzione.

I principi fondamentali¹² della scuola inclusiva sono sostanzialmente due. Il primo è che tutti gli alunni hanno diritto a trovare nella scuola un luogo idoneo ad accoglierli, indipendentemente dai differenti bisogni e percorsi di vita che li contraddistinguono (*inclusione passiva*); il secondo è che la scuola deve divenire organizzazione in grado di apprendere (*learning organization*) e quindi di modificare se stessa nella direzione di intercettare e far fronte ai differenti bisogni degli allievi (*inclusione attiva*).

Fare inclusione comporta sapersi organizzare secondo una nuova concezione di essere scuola. E tale trasformazione, per risultare efficace, deve coinvolgere tutti (nessuno escluso). Il «modello inclusivo», in quanto «modello di sistema», si instaura sulla base della convinzione che si possa qualificare il sistema scuola per far fronte alla domanda educativa senza ricorrere necessariamente a «risorse straordinarie».

Prima e fondamentale risorsa della scuola inclusiva è la scuola stessa, lo sviluppo in essa di un sistema di organizzazione e di progettazione di risorse tale per cui, come osserva Ianes, ci sia in ordine di importanza «sempre prima la normalità, arricchita di quello che serve di specialità, e poi gradi successivi di specialità sempre maggiore, se necessario, fino a risorse anche molto tecniche e speciali».¹³

Secondo quest'ottica, le istituzioni educative sono chiamate a modificare se stesse per essere in grado di accogliere e rispondere al bisogno di educazione di *ogni* bambino, indipendentemente dalle sue condizioni fisiche, psichiche, relazionali, sociali, ecc. Affinché si possa realizzare il sistema dell'educazione

¹⁰ UNESCO, *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Salamanca, 7-10 June 1994.

¹¹ Ibidem, pp. VIII e IX.

¹² The Salamanca Statement, *New thinking in special needs education*, pp. 11-12.

¹³ D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson, 2005, p. 14.

inclusiva, nella Dichiarazione di Salamanca si afferma che i sistemi educativi devono sviluppare una pedagogia centrata sul singolo bambino (*child-centred pedagogy*), rispondendo così in modo flessibile alle esigenze di ciascuno. Tale pedagogia si fonda sull'idea innovativa che le *differenze* vadano considerate come *normali*. Ciò sta a significare che, quando si parla di «normalità» in educazione, non ci si riferisce all'omogeneità, bensì alla ricchezza e al valore derivante dalle molteplici realtà e caratteristiche espresse dai singoli per effetto delle diverse personalità e storie di vita di ciascuno. Di conseguenza, anche la proposta educativa della scuola, per intercettare la *normalità* (così intesa), si deve organizzare come sistema aperto alle differenze, idoneo a includerle e non a espellerle.

In altri termini, la piena realizzazione del sistema dell'inclusive education non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di qualche differenza, ma nel trasformare la scuola in un luogo in cui l'apertura e l'accoglienza delle differenze diventano proprio ciò che ne caratterizza e qualifica l'organizzazione e la proposta educativa e formativa.

Come osserva Pavone, «in una scuola-comunità che si qualifica come inclusiva non ci si contenta di rivolgere "misure speciali" — insegnanti specializzati, differenziazione didattica, sussidi adattati — a una particolare categoria di allievi, ma il sostegno è rivolto a rispondere ai bisogni differenziati di tutti i partecipanti».¹⁴

Si può dunque osservare che il nucleo fondamentale dell'inclusive education consiste proprio nel superamento culturale della distinzione tra alunno *normale* (ordinario) e alunno *diverso* (speciale). Tale erronea

distinzione ha indotto a pensare che per gli alunni cosiddetti *normali* andassero cercate soluzioni e risorse *ordinarie*, mentre agli alunni cosiddetti *speciali* fossero da riservare misure *straordinarie*.

Il costrutto mentale alla base di tale concezione appartiene a modi di ragionare che non rispecchiano più la realtà della scuola;¹⁵ infatti, la domanda di educazione proveniente dalla «società globale» si è strutturata nelle forme della complessità, intesa da Morin come «sfida al pensiero e alla conoscenza».¹⁶

Per affrontare adeguatamente la complessità, osserva l'autore, bisogna innanzitutto riconoscerla e coglierne i significati, cercando di evitare modi semplificanti e mutilanti di ragionare sulle questioni e sui fenomeni in cui essa si manifesta. Un esempio di complessità sono oggi i gruppi classe, all'interno dei quali è *ordinariamente* presente una vasta gamma di eterogeneità (di bisogni, di culture, di lingue, di storie di vita, ecc.), al punto tale che risulta pressoché impossibile guardare a tale fenomeno attraverso modelli categorizzanti (anche da un punto di vista statistico); motivo per cui, osserva Caldin, «i processi inclusivi reali esigono che l'integrazione si realizzi nei percorsi ordinari».¹⁷

A fronte di tale situazione, la concezione inclusiva diviene anche modello di operatività sostenibile, in quanto propone di introdurre nella scuola quei cambiamenti organizzativi e gestionali idonei a trasformare il sistema in un contesto *preparato* al confronto con la

¹⁴ M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010, p. 153.

¹⁵ A. Lascioli e M. Onder, *Insegnare nella società globale. Quale formazione per i docenti in una prospettiva europea?*, «ISRE – Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e Ricerca Educativa», Anno XVII, n. 3, 2010, pp. 31-46.

¹⁶ Cfr. E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990; Id., *La complexité humaine*, Paris, Flammarion, 1994.

¹⁷ R. Caldin, *Abitare la complessità: insegnanti e processi inclusivi*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 3, n. 2, p. 114.

cosiddetta *speciale normalità*, ovvero la potenziale presenza in ogni alunno di bisogni speciali e dei normali bisogni educativi. D'altro canto, la sfida educativa rappresentata dalla complessità insita nel concetto di «speciale normalità» non può più essere affrontata mettendo in campo logiche di emergenza, e questo comporta l'assunzione del dato che «diversità» e «speciali bisogni» non possono più essere interpretati come «interferenze» al sistema, ma vanno concepiti come variabili costanti della domanda di educazione che la società porta nella scuola.

Non ha più senso oggi progettare scuole e/o percorsi formativi che risultino inadeguati a gestire una «normalità» che, *de facto*, non esiste più (e forse non è mai esistita!). La scuola inclusiva si propone dunque come sistema in grado di offrire e di gestire risposte idonee a intercettare l'ampia e diversificata gamma di bisogni educativi (speciali e non), espressione delle molteplici e irriducibili forme di diversità, che caratterizzano l'attuale complessità (e ricchezza) della domanda di educazione.¹⁸

Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Principi Guida per*

promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education.

Caldin R. (2004), *Abitare la complessità: insegnanti e processi inclusivi*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 3, n. 2.

Canevaro A. (2000), *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Ceccatoni R. (2006), *Educazione e prevenzione nella scuola dell'infanzia*, Brescia, La Scuola.

Fiorentino S. (2004), *Una scuola accogliente*. In I. Fiorin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nello scenario della riforma*, Brescia, La Scuola.

Fiorin I. (2004), *Autonomia e offerta formativa*. In I. Fiorin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nello scenario della riforma*, Brescia, La Scuola.

Gelati M. (1988), *Istituzioni educative ed infanzia anormale: dalle prime iniziative alla Riforma Gentile*, «Cultura e Scuola», n. 106, aprile-giugno 1988.

Gelati M. (2002), *Pedagogia emendativa: l'educazione dei deficienti di Sante de Sanctis*. In G. Genovesi (a cura di), *Formazione dell'Italia Unita: strumenti, propaganda, miti*, Milano, FrancoAngeli.

Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.

Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.

Lascioli A. (a cura di) (2007), *La Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*, Milano, FrancoAngeli.

Lascioli A. e Saccomani R. (a cura di) (2009), *Manuale per insegnanti di sostegno delle Scuole dell'infanzia*, Milano, Raffaello Cortina.

Lascioli A. e Onder M. (2010a), *Insegnare nella società globale. Quale formazione per i docenti in una prospettiva europea?*, «ISRE – Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e Ricerca Educativa», Anno XVII, n. 3, pp. 31-46.

Lascioli A. e Onder M. (2010b), *The integration: The Italian way. From integration to inclusion: A European perspective*, «Education Sciences-Inclusive Policies and Contemporary Special Education: Theoretical Issues and Empirical Studies», n. 3, pp. 39-49.

¹⁸ Per l'approfondimento, si rinvia ai seguenti documenti: *Teacher education and key competences / curriculum development*, Report of a Joint Seminar, Brussels, 3rd-4th April 2008; *Special educational needs. Code of practice*, UK, November, 2001; *Removing barriers to achievement: The Government's strategy for special educational needs*, UK, 2004. Si veda inoltre: A. Lascioli e M. Onder, *The integration: The Italian way. From integration to inclusion: A European perspective*, «Education Sciences – Inclusive Policies and Contemporary Special Education: Theoretical Issues and Empirical Studies», n. 3, 2010b, pp. 39-49; Id., *Thinking of new teachers' specialization in the school inclusive system*, «Journal of Curative and Intercultural Psychopedagogy», University of Ioannina, in corso di stampa.

- Lascioli A. e Onder M. (in corso di stampa), *Thinking of new teachers' specialization in the school inclusive system*, «Journal of Curative and Intercultural Psychopedagogy», University of Ioannina.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo ciclo d'Istruzione*, Roma, settembre 2007.
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Morin E. (1994), *La complexité humaine*, Paris, Flammarion.
- Pavone M. (2004a), *La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 3, n. 2.
- Pavone M. (2004b), *L'integrazione a scuola*, «Studium Educationis, Rivista per la formazione nelle professioni educative», n. 3.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Scurati C. (2002), *Il curricolo: costruzione e problemi*. In F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci.
- Sirna C. (2004), *La cultura dell'autonomia*. In I. Fiorin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nello scenario della riforma*, Brescia, La Scuola.

Summary

The general trend for European educational systems to organise themselves based on the inclusive education model has emerged in recent years. The study described here shows the need to review the distinction — now out-dated — between special children (with a handicap certificate) and normal children (with no certificate), since misleading in relation to the inclusive school's structure. The problem is not of a linguistic or semantic nature, but concerns the root which originated the trend of considering that whoever has to deal with given problems belongs — as if «naturally» — to a species other than the human species, or to the category of «special beings». The change from the logic of speciality to the logic of inclusion requires the theoretical and practical methods of viewing the phenomenon of the presence in school of an increasing number of children who experience difficulties to be reconsidered.