

# Scuola dell'infanzia e disabilità

## Dalla segregazione all'inclusione

Angelo Lascioli\*

scuola e  
ricerca

### Abstract

*L'inclusive education* è un processo che sta richiedendo alla scuola nuove capacità organizzative e gestionali idonee a gestire nell'ordinarietà l'emergenza rappresentata dai sempre più diffusi e variegati bisogni educativi speciali degli alunni. Nella scuola dell'infanzia — con particolare attenzione alla situazione italiana — si è potuto assistere a trasformazioni significative in questa direzione. Si tratta, da un lato, di cambiamenti ispirati dalle riforme che hanno interessato quest'ordine di scuola e, dall'altro, di veri e propri percorsi di consapevolizzazione del guadagno educativo dato dalla positiva accoglienza della sfida rappresentata dalla «normale specialità».

### Premessa<sup>1</sup>

La storia dell'educazione speciale, in Italia, risulta strettamente connessa all'evoluzione del sistema scolastico.<sup>2</sup> Per comprendere al meglio la relazione tra scuola dell'infanzia

e educazione speciale è dunque necessario volgere lo sguardo a quelle che sono state, in particolare nel passato recente, le riforme del sistema scolastico che hanno concorso allo sviluppo di tale istituzione nella direzione di una sempre maggiore apertura e disponibilità verso l'accoglienza di ogni forma di «diversità».

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

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Vedi M. Pavone, *L'integrazione a scuola*, «*Studium Educationis*», n. 3, 2004, p. 546; A. Lascioli e M. Onder, *The integration: The Italian way. From integration to inclusion. A European perspective*, «*Education Sciences – Inclusive Policies and Contemporary Special*

### La fase «segregativa»

Limitandoci a considerare il Novecento, fu solo grazie all'intraprendenza di importanti

Education: Theoretical Issues and Empirical Studies», n. 3, 2010, pp. 39-49.

personalità<sup>3</sup> che si realizzarono in Italia percorsi di istruzione per bambini segnalati per anomalie fisiche, intellettuali, psichiche, sensoriali o caratteriali. Infatti, i primi provvedimenti legislativi dello Stato in materia di obbligo scolastico per bambini «anormali» risalgono alla Riforma Gentile del 1923.<sup>4</sup> Lo Stato, quindi, a partire dal momento in cui riconobbe anche a questi alunni il diritto di

ricevere un'istruzione, predispose per essi soluzioni «a parte», ovvero l'istituzione di «scuole speciali», in genere situate in plessi distinti rispetto a quelli riservati alla scuola di tutti e perlopiù frequentate da alunni in grado di rientrare quotidianamente in famiglia, e di «istituti speciali», destinati ad alunni impossibilitati a frequentare le scuole comuni e provenienti da luoghi di residenza nei quali non erano presenti le «scuole speciali».

Furono anche predisposti percorsi di istruzione «speciali», come quelli che avevano luogo nelle cosiddette «sezioni speciali» e/o «classi differenziali»,<sup>5</sup> in genere collocate nei medesimi ambienti in cui si realizzavano i percorsi di istruzione rivolti ai bambini «normali», ma riservate solo agli alunni con problematiche reputate lievi o transitorie (per lo più riconducibili a fattori socioculturali).

Fatta eccezione per i cosiddetti «giardini d'infanzia», istituiti nel contesto degli istituti per non vedenti e regolamentati fin dal 1924,<sup>6</sup> l'organizzazione e la gestione dei servizi offerti all'infanzia «anormale» soffrirono per molti anni di una sorta di «silenzio legislativo».<sup>7</sup> Il primo importante provvedimento legislativo in materia di diritto all'istruzione per bambini «anormali» coincise con la Legge che, nel 1968,<sup>8</sup> istituì la scuola materna statale.

<sup>3</sup> Si pensi all'opera di Sante De Sanctis, Giuseppe Ferruccio Montesano, Clodomiro Bonfigli e Maria Montessori, i quali sul finire dell'Ottocento e nella prima metà del Novecento si fecero interpreti della tragica situazione in cui vivevano i bambini con disturbi psichici e dello sviluppo (allora definiti «soggetti oligofrenici»), riuscendo a sollevare l'interesse nazionale intorno a questo problema. Sante de Sanctis nel 1899 aprì a Roma il primo asilo-scuola per «minorati psichici». Clodomiro Bonfigli all'inizio del Novecento, dopo aver ottenuto dal manicomio l'affido di alcuni bambini anormali, fondò l'Istituto Medico-Pedagogico della «Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti». Nel 1908, ad opera di Giuseppe Ferruccio Montesano, nacquero presso il Comune di Roma le prime *classi differenziali* per «bambini tardivi». Maria Montessori, dopo essere entrata in contatto con la scuola di Itard e Séguin, e avere appreso i loro metodi sperimentali di rieducazione dei minorati mentali, fondò nel 1907 a San Lorenzo in Roma la prima «Casa dei Bambini», in cui applicò una nuova concezione di scuola d'infanzia (in particolare sviluppò percorsi di educazione adeguati all'inserimento e all'istruzione dei bambini cosiddetti anormali). Per un approfondimento si vedano i seguenti scritti: M. Gelati, *Istituzioni educative ed infanzia anormale: dalle prime iniziative alla Riforma Gentile*, «Cultura e Scuola», n. 106, aprile-giugno 1988; Id., *Pedagogia emendativa: l'Educazione dei deficienti di Sante de Sanctis*. In G. Genovesi (a cura di), *Formazione dell'Italia Unita: strumenti, propaganda, miti*, 5 voll., Milano, FrancoAngeli, 2002.

<sup>4</sup> Si veda l'art. 5 del R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126, nel quale si stabilisce l'obbligo scolastico per bambini con disabilità, seppur limitandone l'applicazione ai soli ciechi e sordi, per i quali viene prevista l'istituzione di «scuole speciali». Il regolamento generale che rese operativa la Riforma, ovvero il R.D. del 26 aprile 1928, n. 1297, all'art. 457 stabilisce inoltre l'avviamento presso «classi differenziali» di tutti quegli alunni con difficoltà «tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche».

<sup>5</sup> Si tenga presente che, fino al 1933, le «classi differenziali» erano in carico alle esigue risorse economiche dei Comuni. A seguito del R.D. del 1° luglio 1933, n. 786, passarono — per ciò che riguardava la gestione e l'organizzazione — allo Stato.

<sup>6</sup> I «giardini d'infanzia» presso gli istituti per non vedenti vennero regolamentati a seguito del R.D. del 30 dicembre 1923, n. 2841.

<sup>7</sup> Prima dell'intervento diretto dello Stato, l'educazione e l'istruzione dell'infanzia «anormale» furono realizzate grazie all'impegno di importanti personalità della cultura e della scienza, con l'intervento di benefattori e con il grande impegno di tanti enti e istituzioni private (molti dei quali ispirati a principi e valori cristiani).

<sup>8</sup> Si veda la Legge n. 444 del 18 marzo 1968, che istituisce la scuola materna statale, la quale «accoglie bambini nell'età prescolastica dai tre ai sei anni e si propone

L'art. 3 di tale provvedimento legislativo stabiliva che «per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell'intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso scuole materne statali e, per i casi più gravi, scuole materne speciali».

Per quanto la «fase segregativa» avesse prodotto un sistema di presa in carico del diritto all'istruzione anche per l'infanzia «anormale», di tale sistema si cominciò a vedere i limiti fin dalla fine degli anni Sessanta. Fu così che, in pochi anni, si poté assistere a una sorta di cambiamento di rotta.

Il primo provvedimento legislativo in tale direzione fu rappresentato dall'emanazione della Legge 118 del 1971 (di cui parleremo in seguito). Le novità introdotte da questa legge, insieme a quanto emerse dai lavori della Commissione Falcucci,<sup>9</sup> generarono il terreno sul quale si sarebbe a breve modificato il sistema pubblico di istruzione, nella direzione dell'apertura della scuola comune a tutti gli studenti (indipendentemente dalla presenza o meno di disabilità).

Per ciò che riguarda lo specifico della scuola materna, la Commissione Falcucci<sup>10</sup> si espresse in modo critico nei confronti delle scuole materne speciali, come pure rispetto alla presenza di sezioni speciali nel contesto della scuola materna di tutti. Ciò che si auspicava era l'accoglienza di tutti i bambini nelle normali scuole materne, offrendo ai bambini con handicap<sup>11</sup> «diritto di priorità

nell'iscrizione, in considerazione della funzione essenziale che la scuola materna può svolgere in favore del loro sviluppo».<sup>12</sup>

## La fase dell'inserimento

Il nucleo concettuale su cui si regge la «via italiana all'integrazione» consiste nell'ipotesi che tra socializzazione, riabilitazione e apprendimento esista un nesso inscindibile. Ciò che si suppone è che la gestione e la promozione umana della persona con disabilità richiedano contesti di *normalità* entro cui fare operare insieme — in forma sistematica — processi di *socializzazione*, percorsi di *riabilitazione* e di *apprendimento*.

Con la Legge n. 118 del 1971, come precedentemente accennato, iniziò il percorso di riforme scolastiche che avrebbero caratterizzato la cosiddetta «via italiana all'integrazione». Nell'art. 28 di tale legge si stabilisce per la prima volta il diritto dei «bambini speciali» a frequentare la scuola comune, «salvo i casi in cui essi siano affetti da gravi deficienze intellettive e da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento nelle classi normali».

A questa iniziale, seppur parziale, apertura del sistema della pubblica istruzione a tutti gli alunni fece seguito la Legge n. 517 del 1977,<sup>13</sup> con la quale si venne a stabilire

*International Classification of Functioning, Disability and Health / ICF*, Geneva, Switzerland, 2001, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute / ICF*, Trento, Erickson, 2001.

fini di educazione e di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia».

<sup>9</sup> Il riferimento è al testo della relazione parlamentare presentata dall'On. Falcucci e concernente «i problemi scolastici degli alunni handicappati», 1975.

<sup>10</sup> *Ibidem*, si veda il par. 4, «Conclusioni per la scuola materna».

<sup>11</sup> Occorre precisare che tale terminologia, per quanto ancora presente nella legislazione, risulta ormai superata. Si veda World Health Organization, *In-*

<sup>12</sup> Tratto dalla «Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati», 1975, par. IV.

<sup>13</sup> La Legge n. 517 del 4 agosto 1977, dal titolo «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico», ha introdotto nella scuola comune — a fianco degli studenti con

il diritto-dovere per ogni bambino in età di obbligo scolastico di frequentare la scuola comune, questa volta indipendentemente dalla gravità e dalla tipologia di disabilità certificata. Tale impostazione, come osserva Fiorin, «si estenderà anche alla scuola materna e, successivamente, alla scuola superiore».<sup>14</sup>

Va osservato che quanto stabilito dalle Leggi 118 e 517 non generò da subito l'auspicato processo di integrazione che aveva ispirato il legislatore. Ciò che, invece, si ottenne fu il riconoscimento del diritto-dovere all'inserimento del bambino speciale nel sistema di pubblica istruzione.

Come osserva Gelati facendo riferimento a questo periodo, «la scuola pubblica comune, in quegli anni, ammetteva infatti, come la legge dettava, l'alunno con lievi disabilità, ma era questi che per lo più doveva adeguarsi alla scuola stessa, ai suoi metodi e alle realtà che in essa si vivevano, poiché il suo ingresso era considerato più come strumento perché egli socializzasse, mentre rimanevano in secondo piano gli aspetti riguardanti il suo sviluppo cognitivo».<sup>15</sup>

Gli importanti provvedimenti legislativi dei primi anni Settanta, in particolare la Legge 118 del 1971, ebbero quindi il merito di aprire il sistema della pubblica istruzione agli alunni con disabilità, anche se tale sistema non fu in grado — almeno inizialmente — di generare le condizioni di una reale ed effettiva accoglienza dei loro speciali bisogni. La «via italiana all'integrazione», per poter ripartire, ebbe bisogno di un ritocco e di un nuovo input, che arrivò attraverso la Circolare Ministeriale

n. 250 del 3 settembre 1985,<sup>16</sup> con la quale si chiarì che «le difficoltà di apprendimento derivanti da situazioni di handicap non possono costituire un ostacolo all'esercizio del diritto-dovere (del bambino speciale) all'istruzione. È compito e dovere della scuola garantire a ciascun alunno le opportunità di esperienze e le risorse culturali di cui ha bisogno».

Nella fase del diritto-dovere all'istruzione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti, successivamente denominata fase dell'«inserimento selvaggio»,<sup>17</sup> anche gli alunni con disabilità trovarono accoglienza nelle scuole di ogni ordine e grado ma, nonostante la presenza di insegnanti specializzati per il sostegno, non si generò fin da subito una reale ed effettiva integrazione.

Con la C.M. del 1985, dal punto di vista pedagogico, si venne a modificare la filosofia dell'educazione che aveva fatto da sfondo alla fase «dell'inserimento selvaggio». Tale mutamento di paradigma si evidenzia particolarmente nel passo in cui si recita che «ha importanza non tanto la classificazione tipologica dell'handicap, quanto l'analisi e la conoscenza delle potenzialità del soggetto che ne è portatore e la definizione dei suoi bisogni educativi».<sup>18</sup>

disabilità — la figura dell'insegnante specializzato per il sostegno.

<sup>14</sup> I. Fiorin, *Autonomia e offerta formativa*. In I. Fiorin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nello scenario della riforma*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 37.

<sup>15</sup> M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004, p. 51.

<sup>16</sup> «Azione di sostegno a favore degli alunni portatori d'handicap», ripresa anche negli orientamenti per la scuola materna emanati nello stesso anno.

<sup>17</sup> La denominazione «inserimento selvaggio» è posteriore rispetto al periodo considerato. Risponde alla nuova consapevolezza con cui, da un certo periodo in poi, si è guardato all'esperienza dei primi anni di inserimento degli alunni disabili nella scuola di tutti. Con l'aggettivo «selvaggio», riferito all'inserimento, si intende stigmatizzare il fatto che la decisione avvenne in un periodo in cui la scuola non era preparata a questo cambiamento, in particolare per la mancanza di una cultura, anche didattica, dell'integrazione. A seguito di tali carenze, l'esperienza di inserimento vissuta da molti allievi con disabilità non fu appropriata e idonea a rispondere ai loro bisogni educativi speciali.

<sup>18</sup> Cfr. Circolare Ministeriale n. 250 del 3 settembre 1985.

## La fase dell'integrazione

Dalle prime esperienze di presa in carico educativa dei bambini con disabilità nella scuola di tutti, si passò gradualmente a forme di accettazione e accoglienza che modificarono radicalmente il modo stesso di concepire l'educazione nella scuola, nonché l'analisi dei bisogni educativi dei bambini in generale.

Con gli *Orientamenti delle attività educative per la scuola materna statale* del 1991, nel capitolo II, al punto 5 «Diversità e integrazione», si stabilisce che l'integrazione è un «valore educativo», ovvero un'*opportunità educativa valida per tutti i bambini*, non solo per coloro che presentano difficoltà dovute a condizioni di disabilità, ora guardati come «fonte di una preziosa dinamica di rapporti e di interazioni che è, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare e a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante».<sup>19</sup>

Come osserva Canevaro, «l'idea guida, il concetto importante degli Orientamenti del '91, è la pluralità».<sup>20</sup> Guardare alle problematiche della disabilità nel più ampio contesto della pluralità, e quindi della diversità, significa assumere un atteggiamento aperto, dinamico, creativo, processuale verso tutti, entrando così effettivamente nella prospettiva dell'integrazione, quale salto qualitativo rispetto all'inserimento.

In quest'ottica si è mossa anche la Legge n. 59 del 15 marzo 1997 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche.<sup>21</sup> L'autonomia, infatti,

si pone come sfondo di senso all'interno del quale valore e significato dell'integrazione assumono nuove valenze educative; essa «costituisce una sfida che si gioca sostanzialmente sul tema delle "pari opportunità", cioè sull'equità sociale che essa riuscirà a garantire».<sup>22</sup>

La Riforma Moratti, specialmente nel testo delle Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività educative nelle Scuole dell'infanzia, sottolinea il valore dell'accoglienza dei bambini con disabilità o in situazione di difficoltà e/o disagio. Nel ribadire il valore educativo dell'integrazione, non si limita a riconoscere il semplice diritto all'istruzione, ma ne rilancia il significato di *opportunità educativa efficace e valida per tutti*.

La scuola dell'infanzia assume valore pedagogico-sociale in quanto luogo di crescita e di sviluppo per tutti i bambini, e in particolare modo per coloro i quali vivono una situazione di particolare difficoltà e «devono potersi integrare nell'esperienza educativa della scuola, così da essere riconosciuti e riconoscersi come membri attivi della comunità scolastica e sociale in cui vivono».<sup>23</sup>

Le Indicazioni Nazionali, come osserva Fiorentino, «si ispirano a un ideale di scuola che si muove in direzione della centralità della persona e si articolano attorno a un principio base: il riconoscimento e la valorizzazione del bambino nella sua totalità e nel rispetto dei differenti ritmi evolutivi e delle singolari identità e capacità».<sup>24</sup> Il diritto all'istruzione

<sup>19</sup> D.M. del 3 giugno 1991.

<sup>20</sup> A. Canevaro, *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p. 140.

<sup>21</sup> Con la Legge n. 59 del 15 marzo 1997 si ha il riconoscimento giuridico-amministrativo dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, definito con il successivo DPR dell'8 marzo 1999.

<sup>22</sup> C. Sirna, *La cultura dell'autonomia*. In I. Fiorin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nello scenario della riforma*, op. cit., p. 18.

<sup>23</sup> Legge n. 53 del 28 marzo 2003, «Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia».

<sup>24</sup> S. Fiorentino, *Una scuola accogliente*. In I. Fiorin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nello scenario della riforma*, op. cit., p. 125.

per tutti in ogni ordine e grado di scuola garantisce all'alunno con disabilità una reale possibilità di integrazione, che è anche l'effetto di una scelta di politica scolastica che fa guardare al nostro Paese, a livello europeo e mondiale, come a un modello al quale fare riferimento nel percorso di piena e totale realizzazione del diritto all'integrazione scolastica e sociale delle persone disabili.<sup>25</sup> Quello dell'integrazione, infatti, è anche un cantiere aperto in cui, e grazie a cui, produrre innovazione e qualità della e per la scuola.

### Oltre l'integrazione, l'inclusione<sup>26</sup>

Nelle *Linee Guida* dell'UNESCO si descrive la scuola inclusiva come «processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti».<sup>27</sup>

Facendo riferimento a quello che può essere considerato il manifesto della scuola inclusiva, ovvero la *Dichiarazione di Salamanca*,<sup>28</sup> l'applicazione del modello dell'*inclusive education* richiede che i sistemi educativi sviluppino una pedagogia centrata sul singolo bambino (*child-centred pedagogy*), rispondendo in modo flessibile alle esigenze di ciascuno.<sup>29</sup>

Tale pedagogia si fonda sull'idea innovativa che le *differenze* vadano considerate come

una risorsa e non come un ostacolo. Infatti, la piena realizzazione del sistema dell'*inclusive education*, così come emerge dal documento dal titolo *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*,<sup>30</sup> consiste nella trasformazione della scuola in un luogo in cui l'apertura e l'accoglienza dei diversi bisogni educativi degli alunni divengono proprio ciò che ne caratterizza e qualifica l'organizzazione e la proposta educativa e formativa.

La scuola dell'infanzia, così come gli altri ordini di scuola, si trova oggi alle prese con la costruzione della «scuola inclusiva».<sup>31</sup> Si tratta di un percorso volto al superamento culturale della distinzione tra alunno *normale* e alunno *speciale*, in favore di una concezione ampia e diversificata dei differenti bisogni educativi degli alunni.

La domanda di educazione che affluisce oggi nella scuola, per poter essere colta e interpretata, richiede il superamento di categorie di pensiero riduttive e semplicistiche. Infatti, si tratta di un fenomeno che ha assunto forme e caratteristiche tipiche della complessità (da Morin intesa come «sfida al pensiero e alla conoscenza»<sup>32</sup>). Differenze e «speciali bisogni» non possono più essere

<sup>25</sup> Cfr. A. Lascioli (a cura di), *La Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

<sup>26</sup> Cfr. A. Lascioli, *Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 10, n. 2, aprile 2011, pp. 47-54.

<sup>27</sup> UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, 2009, p. 8.

<sup>28</sup> UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna, 1994.

<sup>29</sup> UNESCO, *New thinking in special needs education*, in *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, op. cit., pp. 11-12.

<sup>30</sup> *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 dal 2003 a oggi.

<sup>31</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, agosto 2009. In particolare si veda «La dimensione inclusiva della scuola» (parte III).

<sup>32</sup> Cfr. E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990; Id., *La complexité humaine*, Paris, Flammarion, 1994.

interpretati come «interferenze» del sistema, ma vanno concepiti come variabili intrinseche alla struttura della domanda educativa. A fronte di tale conformazione del fenomeno, andrebbe assolutamente superato — in quanto problema che inficia gravemente la qualità del sistema formativo scolastico — il modello dell'emergenza e della straordinarietà<sup>33</sup> che ancora caratterizza le modalità di risposta e presa in carico — da parte del sistema scuola — delle sempre più diffuse necessità educative speciali.

## Conclusioni

In base alla comunicazione della Commissione *Educazione e cura della prima infanzia*, risulta oggi fondamentale migliorare la *qualità* e l'*efficacia* dei sistemi di istruzione. In particolare l'educazione e la cura della prima infanzia (*Early Childhood Education and Care / ECEC*), perché è la fase in cui l'istruzione può ripercuotersi in modo più duraturo sullo sviluppo dei bambini e contribuire a invertire le condizioni di svantaggio.<sup>34</sup>

La scuola dell'infanzia, per le caratteristiche che la contraddistinguono, rappresenta un contesto predisposto all'inclusione. La centralità del bambino, il valore della collegialità, la globalità dell'approccio educativo, la flessibilità del contesto e della didattica, la varietà di strumenti e strategie, come pure l'apertura verso la collaborazione con

le famiglie, pongono questa istituzione in vantaggio rispetto ad altri ordini di scuola nel cammino verso la costruzione della scuola inclusiva.

Tale constatazione e la considerazione del ruolo e del valore che tale istituzione riveste per la crescita e il futuro della società inducono a ritenere oggi più che mai necessaria una politica di maggiore attenzione e sostegno nei suoi confronti.

## Bibliografia

- 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*, 5 voll., Milano, FrancoAngeli.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.
- Lascioli A. (a cura di) (2007a), *Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 10, n. 2, aprile 2011, pp. 47- 54.
- Lascioli A. (a cura di) (2007b), *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.

<sup>33</sup> A. Lascioli, *Bambini speciali nella scuola? Porte sempre aperte*, Atti del convegno «Bambini speciali nella scuola? Porte sempre aperte», Vicenza, 23 maggio 2009, «Leggere per Crescere, Periodico di formazione e di aggiornamento per operatori dell'infanzia e le famiglie», Milano, Garamond Sas, Anno V, n. 2, 2009, pp. XI-XII.

<sup>34</sup> Communication from the Commission *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*, COM(2011) 66, Brussels, 17/2/2011, p. 5.

- 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.
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Morin E. (1994), *La complexité humaine*, Paris, Flammarion.
- Pavone M. (2004), *L'integrazione a scuola*, «Studium Educationis. Rivista per la formazione nelle professioni educative», n. 3.
- Sirna C. (2004), *La cultura dell'autonomia*. In I. Fiorin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nello scenario della riforma*, Brescia, La Scuola.
- Communication from the Commission *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*, COM(2011) 66, Brussels, 17/2/2011. D.M. del 3 giugno 1991.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca.
- Legge n. 444, 18 marzo 1968.
- Legge n. 118, 30 marzo 1971.
- Legge n. 517, 4 agosto 1977.
- Legge n. 59, 15 marzo 1997.
- Legge n. 53, 28 marzo 2003.
- 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.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009), *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- R.D. 30 dicembre 1923, n. 2841.
- R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126.
- R.D. 26 aprile 1928, n. 1297.
- R.D. 1° luglio 1933, n. 786.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna.

## Riferimenti normativi e documenti

- C.M. n. 250, 03 settembre 1985.
- Commissione Falcucci (1975), *Relazione conclusiva concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, par. IV.

## Summary

*Inclusive education is a process that requires the school to have new organisational and management capabilities which can normally manage the emergency represented by the increasingly frequent and varied special educational needs of pupils. Significant changes have been observed in this direction in infants school, with particular attention paid to the Italian scenario. On the one hand, these changes were inspired by the reforms which have concerned this school level and, on the other hand, they represent real programmes to gain awareness of the educational benefits achieved by the positive reception of the challenge represented by «normal speciality».*