

Inclusione e politiche di valorizzazione della persona: dalla prospettiva internazionale al contesto della città di Reggio Emilia

Alessandra Landini, Marcella Colacino

Abstract – Retracing the evolution of the concept of social inclusion, from a regulatory, historical and value point of view, the experience of the city of Reggio Emilia identifies an educational reality which, at the forefront as regards attention to educational need special, has been able to decline diversity as a continuous opportunity for growth for the whole of society with policies to enhance the person. The participatory approach, characterizing the experience of the infant-toddler centers and schools from the outset, has seen an opportunity in the sharing of educational responsibility: individuals, institutions, with their own resources and potential, have contributed to broadening the horizons of the community, determining the emergence of various educational alliance with various realities of the third sector which, no longer relegated to the mechanical supply of services, have actively become part of the network of relationships originating creative, flexible and feasible solutions.

Riassunto – Ripercorrendo l'evolversi del concetto di inclusione sociale, da un punto di vista normativo, storico e valoriale, si individua nell'esperienza della città di Reggio Emilia una realtà educativa che, all'avanguardia per ciò che riguarda l'attenzione verso i bisogni educativi speciali, ha saputo declinare con politiche di valorizzazione alla persona la diversità come continua occasione di crescita per l'intera società. L'approccio partecipativo, caratterizzante fin dalle origini l'esperienza dei nidi e delle scuole del Comune, ha visto nella condivisione della responsabilità educativa un'opportunità: individui, enti e istituzioni, con le proprie risorse e potenzialità, hanno contribuito ad ampliare gli orizzonti formativi della comunità, determinando il sorgere di diverse alleanze educative con varie realtà del terzo settore che, non più relegate alla fornitura meccanica di servizi, sono entrate attivamente a far parte della rete di relazioni originando soluzioni creative, flessibili e fattibili.

Keywords – social inclusion, special education needs, Reggio Emilia, participatory context, community pacts

Parole chiave – inclusione sociale, bisogni educativi speciali, Reggio Emilia, contesto partecipativo, patti di comunità

Alessandra Landini è Dirigente scolastico dell'I.C. Manzoni di Reggio Emilia e PhD in Scienze Umane, con tesi in *Didattica della fisica*, presso UNIMORE. I suoi interessi di ricerca spaziano dall'educazione scientifica alla didattica generale, speciale e innovativa, in relazione al territorio e ai Patti di Comunità. Cultore di Materia di *Didattica Generale*, svolge attività di didattica integrativa presso UNIMORE. Formatore nazionale AID, si occupa di formazione docenti sulla didattica inclusiva. Tra le sue pubblicazioni: *Scopriamo le Forze della Natura con Margherita!* (in coll. con al., Padova, Cleup, 2021); *La scuola che abita al museo: dall'emergenza all'immersione nella cultura, per innovare spazi e contesti dell'apprendimento* (in "IUL Research", 3, 6, 2022, pp. 206-219).

Marcella Colacino è Docente di ruolo di *Storia dell'arte* e *Sostegno* nella scuola secondaria di II grado a Roma, attualmente PhD fellow in *Reggio Childhood Studies*, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, UNIMORE.

I suoi interessi di ricerca riguardano l'inclusione sociale nei musei e nei luoghi della cultura, la valutazione dell'inclusione e l'inclusione come educazione alla complessità. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Learning as participation in significant context: the Reggio Emilia Approach experience in the light of the contributions of Maria Montessori and John Dewey* (in coll. con al., in "IUL Research", 2, 4., pp. 81-92); *Documentare per includere: i musei e la costruzione di significati* (in Atti del convegno *Heritage Education*, 2022, in corso di stampa).

La Premessa è opera di entrambe le autrici; i paragrafi 2 e 4 sono scritti da Marcella Colacino; i paragrafi 3 e 5 sono scritti da Alessandra Landini.

1. Premessa

La materia dell'inclusione e il suo rapporto con la scuola e con il territorio è stata interessata da notevoli cambiamenti soprattutto negli ultimi decenni. Ad una produzione normativa importante, fa eco nella società una serie di pratiche, strategie e programmazioni che si propongono di attuare l'accessibilità ai contesti, agli spazi e ai luoghi della cultura come strumento di lotta all'esclusione sociale, fornendo occasioni di crescita partecipata, comune, collettiva, nella quale i fruitori fanno esperienza del vivere civile e comunitario.

Per indagare in modo dinamico il tema dell'inclusione e le politiche di valorizzazione della persona occorre tratteggiare l'*excursus* normativo, richiamando in modo sincronico i principali passaggi dell'evoluzione delle norme internazionali e nazionali che hanno accompagnato questo processo di riconoscimento dei diritti fino all'affermazione del principio di pari opportunità e alla ricerca dei fondamenti della partecipazione sociale a contesti inclusivi ed accessibili.

Il *focus* normativo sull'integrazione delle persone con disabilità risulta, quindi, un passaggio chiave, ma occorre sottolineare come le azioni con cui i territori supportano e facilitano l'inclusione, dipendano anche dalla qualità dell'integrazione tra contesti formali di istruzione e contesti informali e non formali di educazione¹. In particolare, si cercherà di riflettere sulla questione sottolineando l'esperienza del contesto reggiano, per ricercare come le politiche di valorizzazione alla persona abbiano permesso il sorgere di alleanze culturali e azioni partecipative che promuovano un'educazione inclusiva, obiettivo politico prioritario di tutte le democrazie liberali.²

2. Il 'costrutto inclusione' tra storia e diritto internazionale

Il concetto di inclusione nasce da un lento e complesso processo storico e culturale che prende il via da alcuni documenti cardine del diritto internazionale. Il 10 dicembre del 1948³,

¹ Si fa qui riferimento alla terminologia di Werquin. Cfr. P. Werquin (Ed.), *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, Paris, OCSE, 2010.

² La presente ricognizione non intende essere esaustiva, bensì mirata ad evidenziare taluni degli strumenti giuridici che si sono storicamente succeduti fino alla piena affermazione del diritto alla "inclusione" nella sua più vasta accezione.

³ <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/italian>, consultato in data 11/02/2023.

infatti, viene adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite la *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo*, dove l'art.1 afferma che "Tutti gli esseri umani nascono liberi e uguali in dignità e diritti". La stessa Assemblea Generale approvò all'unanimità, il 20 novembre del 1959, la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* che, richiamandosi alla precedente versione del 1924⁴ e alla *Dichiarazione Universale* poc'anzi citata, invita⁵ a riconoscere i diritti in essa affermati a tutti i bambini "senza eccezione alcuna e senza distinzione o discriminazione [...] o ogni altra condizione sia che si riferisca al fanciullo stesso o alla sua famiglia". In particolare, il principio 5 afferma che "il fanciullo che si trova in una situazione di minoranza fisica, mentale o sociale, ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui esso abbisogna per il suo stato o la sua condizione". Ed il principio 7 ribadisce che il fanciullo "ha diritto a godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società".

Questa stessa Dichiarazione getterà le basi per la sottoscrizione della *Convenzione sui diritti del fanciullo* del 20 novembre 1989⁶ diventando uno strumento giuridico importante a conclusione degli sforzi compiuti in cinquant'anni a difesa dei diritti dei bambini.

L'attenzione anche alle categorie più fragili aveva già portato, nel 1975, alla *Dichiarazione dei Diritti dei Portatori di Handicap* adottata con la risoluzione del 9 dicembre 1975 dell'Assemblea Generale dell'ONU di cui è interessante l'art. 3: "Il portatore di handicap ha un diritto connotato al rispetto della sua dignità umana. Il portatore di handicap, quali che siano l'origine, la natura e la gravità delle sue difficoltà e deficienze, ha gli stessi diritti fondamentali dei suoi concittadini di pari età, il che comporta come primo e principale diritto quello di fruire, nella maggiore misura possibile, di un'esistenza dignitosa altrettanto ricca e normale".

Su un piano più generale, il *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*⁷ adottato dall'Assemblea Generale dell'ONU 18 dicembre del 1966, ed entrato in vigore solo nel 1976 (anno internazionale delle persone con disabilità - IYDP), aveva già riconosciuto all'art.13 che: "Gli Stati Parti del presente Patto riconoscono il diritto di ogni individuo all'istruzione. [...] Essi convengono inoltre che l'istruzione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici o religiosi ed incoraggiare lo sviluppo

⁴ Una prima versione venne redatta già nel 1924, all'indomani della prima guerra mondiale. Sebbene non ancora concepita come strumento atto a valorizzare il bambino, non in quanto titolare ma solo in quanto destinatario passivo di diritti, è la prima attestazione significativa dei diritti del bambino.

⁵ La Dichiarazione in questione non ha carattere vincolante e si limita ad invitare al rispetto dei dieci "principi" in essa relative a detta Dichiarazione sono riferite al testo in lingua italiana pubblicato sul sito di Save the Children Italia.

⁶ Ratificata in Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176, e quindi vincolante per l'Italia in forza di detta ratifica. Il testo della legge di ratifica, cui sono allegati sia il testo originale della Convenzione in lingua francese sia una traduzione non ufficiale in lingua italiana, è reperibile in: <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1991-06-11&atto.codiceRedazionale=091G0213&atto.articolo.numero=0&atto.articolo.sottoArticolo=1&atto.articolo.sottoArticolo1=10&qld=&tabID=0.4416092329831687&title=lbl.dettaglioAtto>, consultato in data 11/02/2023.

⁷ <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>, consultato in data 11/02/2023.

delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace”. Ribadiva poi con forza, all’art. 15, il diritto di ogni individuo a “partecipare alla vita culturale”.

La politica di sensibilizzazione in merito alla tutela e cura di questi cittadini è ormai tracciata e nel 1993 viene adottata la risoluzione n. 48/96 del 20 dicembre: *Regole standard per l’uguaglianza di opportunità delle persone con disabilità* e infine, con la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* del 13 dicembre 2006 (ratificata dall’Italia con Legge 3 marzo 2009, n.18) si indica e ribadisce l’urgenza del trattamento egualitario e dell’accesso ai servizi che aiutano a sviluppare le capacità delle persone con disabilità al fine di accelerarne l’integrazione sociale. Quest’ultimo documento vincola gli Stati partecipanti, in nome del principio di pari opportunità e di non discriminazione, a recepire ciascuno nei propri ordinamenti i diritti fondamentali affermati, estendendoli a tutte le categorie di cittadini.

Fondamentale per il percorso normativo europeo riguardante l’inclusione sociale è la *Carta di Nizza*, ovvero la *Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea* (2000)⁸, che enuncia i diritti e i principi che dovranno essere rispettati dalla UE in sede di applicazione del diritto comunitario. Anche qui, dopo aver sancito il diritto all’istruzione per ogni persona (art. 14) e il divieto di qualsiasi forma di discriminazione (art. 21) si ribadisce all’art. 26 che “l’Unione riconosce e rispetta il diritto delle persone con disabilità di beneficiare di misure intese a garantirne l’autonomia, l’inserimento sociale e professionale e la partecipazione alla vita della comunità”.

Stesso orientamento rintracciamo nella comunicazione del 2008, *Improving Competences for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools*⁹, in cui la Commissione Europea ha espresso l’obiettivo di provvedere nel più breve tempo possibile, e già dalla prima infanzia, a supportare gli studenti con bisogni educativi speciali integrando una didattica individualizzata e un approccio olistico verso la persona, in un’ottica di *lifelong learning*.

Sebbene ogni Stato parta da diverse prospettive storiche, culturali e strutturali, dal punto di vista teorico c’è quindi un generale accordo rispetto al significato di *inclusive education*, che trapela anche dalla ultima recente *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo e al Comitato delle regioni* del 3 Marzo 2021, intitolata *Un’unione dell’uguaglianza: strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030*¹⁰: essa, al paragrafo 1, comma 9, ha integrato la definizione di disabilità proponendola come concetto complesso comprendente le “diverse sfaccettature della disabilità derivanti dall’interazione tra durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali, che sono spesso invisibili, e le barriere ambientali, come pure dell’accresciuta diffusione delle disabilità legate all’età, considerato che quasi la metà delle persone di età superiore ai 65 anni ha una qualche forma di disabilità”. Nello stesso comma si promuove “una prospettiva intersezionale,

⁸ La Carta dei Diritti Fondamentali dell’Unione europea (CDFUE) è stata proclamata una prima volta il 7 dicembre 2000 a Nizza e una seconda volta, in versione adattata, il 12 dicembre 2007 a Strasburgo da Parlamento, Consiglio e Commissione. Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=ES>, consultato in data 11/02/2023.

⁹ In <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>, consultato in data 11/02/2023.

¹⁰ In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CLEX:52021DC0101&qid=1616916906416&from=EN>, consultato in data 11/02/2023.

affrontando le barriere specifiche incontrate dalle persone con disabilità che si trovano in una situazione di intersezione con altre identità (di genere, razziale, etnica, sessuale, religiosa), in una situazione socioeconomica difficile o in altre situazioni di vulnerabilità” e, tra le persone con disabilità, si sollecita a prestare attenzione a donne, bambini, anziani, persone senza fissa dimora, rifugiati, migranti, Rom e altre minoranze etniche.

Risulta chiaro, in ultima istanza, che la sistematica evoluzione della consapevolezza del valore di inclusione ed equità sociale è ormai a livello internazionale una priorità della politica. Pilastri di questo sistema maggiormente inclusivo devono quindi diventare l'istruzione, l'apprendimento permanente per gli allievi e gli studenti con disabilità e l'accessibilità dell'arte e della cultura, del tempo libero, delle attività ricreative e del turismo, come elementi di riferimento ineludibili per la piena partecipazione alla società e per lo sviluppo del proprio potenziale.

3. La legislazione italiana

Per quel che riguarda la legislazione italiana, fondamento normativo, da cui non si può prescindere quando si parla di inclusione è la *Costituzione della Repubblica Italiana*¹¹. Prima di essa, a guerra appena conclusa, gli studenti disabili, ad eccezione di pochi alunni con disabilità sensoriali, erano di fatto esclusi dai processi d'istruzione. In particolare, negli articoli 2 e 3 della Costituzione si parla di rimuovere, sulla base del principio di uguaglianza, tutti gli ostacoli di ordine economico e sociale per garantire a tutti e a ciascuno la possibilità di avere accesso alla partecipazione.

I principi richiamati trovano applicazione in un percorso che parte dalla Legge 118 del 1971, passando per la Legge 517 del 1977, fino alla *Legge 5 febbraio 1992, n.104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*¹². In quest'ultima, tra le altre cose, si sancisce il sostegno alle persone con disabilità effettuato nella scuola pubblica “di tutti e per tutti”¹³: l'integrazione dell'alunno disabile avviene attraverso l'integrazione di ogni servizio preposto. Per quanto riguarda la programmazione educativa, viene sottolineato che lo sviluppo degli apprendimenti deve avvenire mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale (art.12, comma 3). Il comma seguente stabilisce che: “l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”.

Ecco quindi che l'analisi sincronica della normativa internazionale e nazionale può arricchirsi del punto di vista della pedagogia, entrando nella realtà del sistema di istruzione formale e

¹¹ In <http://www.senato.it/1024>, consultato in data 11/02/2023.

¹² La normativa citata prevede che gli allievi con disabilità lieve siano inseriti nelle classi comuni della scuola dell'obbligo senza alcun riferimento alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse necessarie. In questo modo, l'allievo con disabilità deve adeguarsi alla classe comune in cui è inserito. Grazie alla legge quadro n. 104/92 vengono abolite le classi differenziali e previsti modelli didattici flessibili per integrare gli allievi attraverso esperienze di interclasse o attività di gruppo con insegnanti specializzati.

¹³ Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>, consultato in data 11/02/2023.

andando a identificare delle tappe caratterizzanti l'approccio italiano all'inclusione, che si possono riassumere nella struttura: esclusione (fino alla fine degli anni Cinquanta); medicalizzazione (tra il 1960 e il 1970); inserimento (dal 1971 al 1977); integrazione (dal 1977 agli anni Duemila); inclusione (dagli anni Duemila a oggi e oltre)¹⁴. Si tratta ovviamente di una cadenza temporale convenzionale che, può vedere nella Legge 104 del 1992 la chiave di volta di processi inclusivi più strutturati e sistemici.

Nella fase più attuale bisogna richiamare le *Linee Guida* del 2009, la *legge sull'inclusione per i Disturbi Specifici di Apprendimento* del 2010, L.170, e la *Direttiva Ministeriale 27/12/2012* che definisce l'importante categoria dei Bisogni Educativi Speciali in Italia, affinando un'idea di inclusione che comprende al suo interno ogni condizione permanente o temporanea di necessità legata al benessere formativo e personale delle persone inserite in contesti di apprendimento formali. Per completare questa sintetica trattazione della peculiarità del caso italiano occorre poi porre l'accento sul tema della valutazione e della personalizzazione che ha accompagnato le tappe della norma, affiancando non meno importanti testi ai già citati: la CM 8 del 2013 e il DL 66 del 2017, poi modificato nel 2019. Conclude l'elenco dei documenti legislativi, l'importante Decreto Interministeriale 182 del 29/12/2020, che ha permesso di introdurre una prospettiva bio-psico-sociale nel nuovo modello di PEI.

In sintesi, come il lungo *excursus* normativo ha dimostrato¹⁵, l'inclusione è un termine in continuo divenire che racchiude sempre nuove opportunità. Non a caso, Booth e Ainscow lo definiscono come un processo¹⁶, in contrapposizione al fine, che invece non può essere mai raggiunto, perché nell'affermare di averlo raggiunto negheremmo il suo divenire. È quindi un termine dinamico, basato sul continuo ripensamento delle prassi e dei soggetti coinvolti in una dimensione partecipativa in cui ognuno porta la propria esperienza e costruisce nuove relazioni, in un'ottica di scambio reciproco e arricchimento vicendevole, generando diverse possibilità d'inclusione e di democrazia.

L'inclusione nella scuola italiana appare, tuttavia, non solo un dispositivo legato alla norma, ma un percorso sistemico che ha attraversato l'intera società, in un modo peculiare rispetto agli altri paesi europei e al resto del mondo. Pur nella consapevolezza che i sistemi scolastici e le soluzioni legate al *welfare* dei singoli stati non possano essere esaurientemente trattati in questo breve spazio, quello italiano si configura come un "equilibrio originale di diversità"¹⁷: prendendo a prestito infatti una definizione di Canevaro et al., appare evidente che la società e la scuola *in primis*, siano il motore di un progressivo avvicinamento alla persona, inteso come approssimazione alla differenza intesa come valore, un processo che dimostra di trasformarsi

¹⁴ Cfr. F. Bocci, *Logiche medicalizzanti e inclusione. Una riflessione necessaria*, in "Cooperazione educativa. La rivista pedagogica e culturale del movimento di cooperazione educativa", dicembre 2021, Trento, Erickson, p. 11.

¹⁵ Cfr. S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson, 2001.

¹⁶ T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2011.

¹⁷ Cfr. A. Canevaro, G. Lippi, P. Zanelli, *Una scuola uno sfondo. Sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, Milano, Nicola Milano Editore, 1988.

dinamicamente e con costanza, modificando i contesti di vita e di appartenenza, così come le esperienze relazionali e sociali di chi è coinvolto nel processo stesso.

4. L'originale apporto pedagogico della città di Reggio Emilia

Questo ragionamento, che vede il contributo delle persone con bisogni educativi speciali come qualificante l'esperienza relazionale e sociale, è stato portato avanti con netto anticipo sui tempi nell'ambito della filosofia pedagogica reggiana.

A Reggio Emilia i bambini con disabilità frequentavano i nidi e le scuole dell'infanzia già alla fine degli anni '60, ben prima dell'obbligo previsto dalla legge del '77¹⁸. Con più di dieci anni di anticipo questo contesto educativo si è iniziato ad interrogare sul ruolo dell'educazione in relazione alla disabilità, riconoscendo dei grandi vantaggi per ogni figura coinvolta: i bambini con disabilità *in primis*, che si vedevano accolti nel loro essere competenti e nel loro diritto di vivere in un servizio educativo o in una scuola che consentissero loro "di costruire intersoggettivamente i propri apprendimenti e rappresentazioni positive di sé in continuo divenire"¹⁹, i genitori dei bambini che ricoprivano un ruolo chiave nell'elaborazione dei percorsi e contesti di relazione, poiché la loro esperienza particolare era ritenuta generativa di nuovi punti di vista, e infine gli educatori e gli insegnanti, chiamati a collaborare per immaginare percorsi formativi da costruire, cogliendo il singolo possibile contributo di ognuno al progetto educativo.

Malaguzzi nel 1975 organizzò un convegno intitolato "Bambino soggetto di diritti", in cui fu lui stesso relatore²⁰. Le prime battaglie condotte nella società furono originariamente per riconoscere ai bambini il loro ruolo all'interno della comunità, evidenziare i tratti specifici della loro cultura e dimostrare come potesse essere arricchente per l'intera città lo scambio dialettico con loro²¹.

Interpretando l'insegnamento come luogo di ricerca e offerta di condizioni di apprendimento, piuttosto che di trasmissione univoca di contenuti, Reggio ha accolto un'idea di bambino nuova e adatta a tutti i linguaggi, nel rispetto dei tempi di ciascuno e delle zone di sviluppo prossimale di vygotskiana memoria²². In un clima di ascolto attivo che suggerisce costantemente opzioni e strade nuove, abbinato al meccanismo di continua "decentrazione" rispetto ad *input* tradizionalisti, univoci e immobili, è stato percepito come naturale includere da subito dei bambini con disabilità nella progettualità, vedendo in essi le stesse potenzialità di sviluppo degli altri individui.

¹⁸ Cfr. la testimonianza "Avere un figlio handicappato", in S. Spaggiari (a cura di), *IERI e OGGI nella storia di un nido, 71-81 decennale asilo nido "G. Cervi"*, Edizione del Comune di Reggio Emilia, 1981.

¹⁹ I. Soncini, Il progetto d'integrazione dei bambini con diritti speciali nei nidi e scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, in "Infanzia. Reggio Emilia – Kragujevac", Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 26.

²⁰ Cfr. L. Malaguzzi, *La storia, le idee, la cultura*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Edizioni Junior, 1995.

²¹ Cfr. P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss (Eds.), *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia*, London, Routledge, 2016.

²² Per Vygotskij la zona di sviluppo prossimale è da intendersi come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone. Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari, Laterza, 1990.

In questo senso l'esperienza riguardante i bambini con disabilità è sempre stata per Reggio un'occasione per qualificare l'educazione *tout court*. Un approccio in cui la differenza è ricercata e valorizzata come possibilità di arricchimento per la comprensione del mondo, come strumento generativo di stupore nei confronti delle innumerevoli possibilità e combinazioni che la natura offre, come possibilità innestante cambiamenti di mentalità. La diversità è sempre stata accolta come "nuova informazione che allarghi le possibilità dell'interazione, che stimoli a ricercare nuove ipotesi di lavoro e a utilizzare modalità comunicative aperte alla complessità del soggetto"²³.

Coinvolgere i bambini con disabilità, inoltre, voleva (e vuol) dire interfacciarsi anche con nuove figure di riferimento tra docenti di sostegno, assistenti specialistici, neuropsichiatri, terapisti e altro personale sanitario, moltiplicando le connessioni e gli orizzonti di scambio e mantenendo quindi vitale l'approccio pedagogico relazionale. E ampliare la comunità educante e renderla più partecipata vuol dire educare alla democrazia e mettere in atto l'inclusione a tutti i livelli, non solo tra i bambini.

Questo ad indicare che l'incontro con l'altro è importante per riconoscere la diversità, ma anche per conoscere se stessi nei propri desideri, capacità, limiti. È in tale affacciarsi al mondo, senza prendere in considerazione alcuna etichetta medica, che avviene il processo d'inclusione perché tutti ci si riconosce accumulati nell'appropriazione della propria identità e contemporanea differenza.

L'approccio pedagogico di Reggio risulta perciò fortemente inclusivo e ha, nel tempo, assorbito la visione del bambino con disabilità non come soggetto debole da tutelare ma come soggetto competente, necessario alla comunità. Allo stesso tempo, la visione del territorio ha assorbito questa prospettiva inclusiva e, al di fuori di etichette mediche-sanitarie, è un importante indicatore dello stile affettivo di una intera comunità nell'approcciarsi alla diversità.

La disabilità, quindi, alla luce della specificità delle esperienze che sono nate e si sono sviluppate nel contesto reggiano, non viene vista in contrapposizione alla normalità o come un problema che appartiene al singolo individuo che ne è portatore, ma come risorsa per l'intera comunità, secondo un modello antropologico che riguarda tutti indistintamente, perché solo nel confronto l'uno con l'altro le differenze assumono valore: il valore della soggettività.

Questo stesso processo di valorizzazione riguarda tutti coloro che si sono lasciati coinvolgere da questa ricerca costante di significati: da sempre la parola partecipazione è un termine chiave nell'esperienza pedagogica di Reggio, perché l'incontro è la prima modalità per far dialogare le differenze, lasciarle esprimere e individuarne possibilità costruttive per l'intera società, nella convinzione che ogni individuo è portatore di un sapere parziale e che per costruire valori di cittadinanza consapevole è necessario il contributo di tutti.

Una sfida quotidiana che desacralizza la cultura dominante rendendola un processo mutevole, in continuo divenire, grazie all'apporto di tutta la comunità educante, e quindi di tutta la società. Ciò sia per quel che riguarda la dimensione individuale, in cui il singolo offre alla condivisione il suo particolare sguardo sul mondo e si fa a sua volta interrogare dal contributo degli

²³ I. Soncini, *Il progetto d'integrazione dei bambini con diritti speciali nei nidi e scuole dell'infanzia di Reggio Emilia*, cit., p. 27.

altri, sia in una dimensione collettiva dove l'incontro avviene tra gruppi di persone, associazioni, istituzioni a loro volta invitate a partecipare a questo processo democratico di ricerca di senso e sviluppo di competenze.

Questo sentire fondante è rimasto uno dei concetti cardine dell'approccio reggiano, ed ha fatto evolvere l'esperienza educativa stessa, non per metterne a punto una definizione determinata e assertiva ma per proporre e riproporre un atteggiamento di ascolto inclusivo anche di luoghi, spazi e relazioni che di volta in volta, caso per caso, avrebbero potuto offrire occasioni di crescita significativa e generativa a sua volta di nuovi orizzonti.

La pedagogia dell'ascolto che si attua tra le persone trova applicazione anche nei contesti e nelle relazioni che gli stessi individui hanno costruito: essere in ascolto del contesto, lasciarsi sedurre dal *genius loci*, nella sua unicità geografica, storica, culturale, estetica è tra i primi necessari passaggi per diventare comunità educanti. Per questo da subito il Reggio Children Approach (d'ora in poi REA) si presenta come un approccio ecologico/ecosistemico che considera le potenzialità educative di qualsiasi contesto, per le innumerevoli relazioni che lo abitano e che lo hanno abitato, e ne rintraccia i valori in gioco rendendo veicolo di possibilità vitali per uno sviluppo umano integrale, gettando le basi per quella che potrebbe essere considerata "un'utopia perfettibile"²⁴.

Ma l'utopia è necessaria per avere un orizzonte valoriale a cui far riferimento e mantenersi costantemente in discussione e in dialogo. Così il REA, attribuendo al linguaggio un ruolo fondante del pensiero, riconosce che anche a livello linguistico deve avvenire uno slittamento significativo: viene elaborato il termine di "bambini con diritti speciali", preferendolo a quello di bambini "con bisogni educativi speciali", a riprova del cambio di prospettiva che li vede protagonisti nella possibilità di dare il loro contributo alla società piuttosto che relegarli in un'ottica di mero assistenzialismo.

La dicitura di 'bambini con diritto speciale' acquista quindi nuovo significato arricchendosi e valorizzando il contributo che tutti i cittadini e le istituzioni possono dare nella costruzione di contesti e relazioni inclusive. Comprende e richiama, altresì, il ruolo della società nel garantire questa possibilità attraverso la tutela del diritto e caratterizza, in modo peculiare, l'idea di "comunità educante" di cui sin dal principio si è fatto promotore il Reggio Emilia Approach.

5. I patti di comunità come luogo di partecipazione e responsabilità diffusa: tra luoghi della cultura, associazionismo e azioni di rete istituzionali

In quest'ottica, assolutamente inclusiva, è quindi difficile identificare i confini di quella che dovrebbe essere una azione educativa legata ad un contesto formale piuttosto che ad un'intera comunità. Reggio Emilia sembra intercettare ogni luogo come generativo di possibilità da assecondare nella loro identità, per rimanere nel processo "creativo" della conoscenza di quel contesto e dello sviluppo umano calato nelle relazioni in cui agisce.

²⁴ Cfr. C. Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*. Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 184.

Ci si muove costantemente tra due direzioni: da un lato, si accoglie l'individuo come portatore di diritti, dall'altro, si cerca di creare nuove condizioni affinché tutti si sentano coinvolti nel manifestare le loro competenze e perciò responsabili della tutela e della crescita dei propri diritti. Scrive Carla Rinaldi:

Pensare il bambino come portatore di diritti significa non solo riconoscere a ciascun bambino i diritti che la società è in grado di concedergli, ma soprattutto creare uno stato di accoglienza nel contesto sociale e nel contesto più complessivo in cui il bambino vive e vivrà. Questo implica, da un lato la capacità di accogliere la soggettività, l'unicità e l'irripetibilità di cui ogni individuo, e perciò ogni bambino, è portatore, e dall'altro evidenzia la necessità di rendere possibili spazi autogenerativi, spazi cioè dove ogni bambino possa originalmente divenire costruttore di nuovi diritti²⁵.

Così anche il territorio e la città vengono inclusi nel processo educativo, si fanno scuola, diventano contesti educativi in cui esplorare e costruire con tutti i bambini interpretazioni e rappresentazioni della realtà: teatri, istituti musicali, enti culturali vari, musei, biblioteche, ludoteche e settori vari della pubblica amministrazione contribuiscono da veri alleati all'*empowerment* del processo e, diventando risorsa attiva e consapevole, abbandonano il ruolo riduttivo di scenario/sfondo dell'azione educativa.

Non è un caso che recentemente proprio a Reggio Emilia, a seguito dei decreti scolastici che normavano distanziamento e sicurezza sanitaria per contrastare il diffondersi dell'epidemia da COVID-19, e per i quali è stato necessario ridurre il numero di alunni per classe e trovare nuovi spazi per portare avanti la didattica, moltissime istituzioni della città – tra cui i musei *in primis*²⁶ – abbiano stipulato protocolli e convenzioni per accogliere gli studenti, rendendo tangibile l'auspicata e necessaria alleanza tra scuola e ambienti culturali. Questo processo di "scuola diffusa"²⁷ ha determinato un rivoluzionario passo avanti nel processo di inclusione: sono stati attivati luoghi che hanno moltiplicato le possibilità di partecipazione civiche per tutti gli studenti in egual modo e nello stesso tempo si è permesso alle istituzioni stesse di condividere consapevolezze, tematiche, sguardi, prospettive e progettualità. E se come scrivono Booth e Ainscow: "l'inclusione accade non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione"²⁸, anche in questo Reggio Emilia ha promosso un peculiare cammino d'inclusione. Se la legislazione, come abbiamo visto, ne ha sancito la necessità, nella prassi ancora è difficile generalizzare questo modello nella sua "visionaria" idea di partecipazione.

²⁵ C. Rinaldi, *La costruzione del progetto educativo* in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, cit., p. 121.

²⁶ A. Landini, R. Campanini, C. Pellicciari, *La Scuola in Museo, Il Museo nella Scuola. Un'alleanza rinnovata ed inclusiva per una cittadinanza consapevole, verso un Curricolo del Patrimonio culturale*, Atti della International Conference "HERITAGE EDUCATION. COMPARING PRACTICES AND EXPERIENCES", Siped, Siracusa, 9-10 settembre 2022 (in Corso di stampa).

²⁷ Cfr. <https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/DocutID/7FB38E70301EBBB8C12585DF004767C-6?Opendocument>.

²⁸ T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2008, p. 31.

Per meglio approfondire la portata dell'approccio all'infanzia e, nello specifico di questo contributo, ai bambini con diritti educativi speciali, può essere utile delineare in modo maggiormente dettagliato il contesto più ampio in cui è inserita la realtà dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Stiamo parlando di un territorio che sicuramente è stato plasmato dalla generatività dell'esperienza del REA, ma che ha sempre coltivato nelle varie forme organizzative ed associative, in ogni settore formativo, nell'ambito dei servizi e del welfare, un'attenzione particolare per i più fragili e per la cooperazione.

Anche la scuola pubblica radicata nel territorio ha infatti assorbito facilmente, grazie anche all'*excursus* normativo citato prima, un'idea di inclusione che valorizza l'idea di diritti dell'infanzia e di comunità educante. Ed è su questo substrato che, durante la pandemia, le istituzioni scolastiche reggiane, grazie all'iniziativa dell'amministrazione comunale, hanno costruito esperienze virtuose di inclusione e partecipazione, attraverso dei Patti educativi territoriali chiamati "Patti di comunità". Queste alleanze hanno innestato su di un territorio già ricco di stimoli alla partecipazione e alla solidarietà, "un sistema formativo allargato, ramificato e policentrico"²⁹, che ha rinforzato il ruolo sociale delle istituzioni scolastiche nel garantire "un nuovo affiatamento con le varie agenzie educative sul territorio".³⁰

Il rapporto tra scuola e territorio è stato, tuttavia, un tema significativo alla pedagogia italiana negli anni '60, laddove la scuola interagisce "con la più ampia comunità sociale"³¹: si tratta della capacità della scuola e dei sistemi educativi di aprirsi al territorio, valorizzando la propria autonomia, così come indicato dal DPR 275 del 1999, nell'espressione di un piano formativo che si amplia e viene sostenuto dalle possibilità insite nel contesto. La capacità del sistema-scuola/educativo di farsi promotore di tali "patti", con quegli aspetti "geo-pedagogici"³² che li contraddistinguono, include proprio la percezione che un territorio ha di sé come comunità educante. Sia la componente legata alla *policy* del territorio, l'amministrazione e l'istituzione scolastica territoriale, sia la componente informale e non formale delle associazioni, delle reti educative, dei musei, delle cooperative, concorrono a dare identità e ad allargare la capacità inclusiva del territorio.

Lo spirito inclusivo della realtà reggiana può essere ben rappresentato in un documento video del 2015, afferente al progetto dell'amministrazione comunale denominato "Reggio città senza barriere", che Rabitti³³ definisce "esigenza di trasformare un'esperienza intima di fragilità in un valore per la comunità". Tra i valori ispiranti il progetto emerge la volontà di "umanizzare e rinnovare la relazione tra il bisogno e la sua risposta" e di costruire un dibattito politico e

²⁹ G.R.J. Mangione, *A scuola di futuro*, in G.R.J. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*, I Quaderni della Ricerca, Torino, Loescher, 2021, p.9.

³⁰ *Ivi*, p. 9.

³¹ DPR 416/1974, citato in G. Cerini, *I patti educativi di comunità: non solo emergenza*, in *Idee per una ripartenza intelligente*, in "Notizie della scuola", 1, 2020.

³² Cfr. N. Varani, *Prospettive sistemiche e sostenibili*, in R. Cerri, *Quando il territorio fa scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

³³ Annalisa Rabitti è Assessore alla Cultura, Marketing territoriale, Pari opportunità e Città senza barriere e ha promosso per l'amministrazione il progetto "Reggio città senza barriere", in collaborazione con le Farmacie Comunitarie Riunite. Per approfondimenti: <https://www.cittasenzabarriere.re.it>, consultato in data 11/02/2023.

culturale sulla fragilità. Anche in questa esperienza Rabitti definisce la disabilità non “una questione tecnica” ma una questione che riguarda “la città, che cambia e cambia tutta insieme”. Nuovamente, in questa affermazione, si coglie il concetto di partecipazione a cui Booth e Ainscow sembrano far riferimento, quando l’inclusione vuole “riguardare” tutta la comunità che abita un territorio. Il progetto è un esempio, tra gli altri, del valore di “responsabilità sociale” a cui si fa riferimento e che parrebbe essere la cifra della peculiarità reggiana:

Il progetto è nato nel 2014 attraverso un percorso partecipato - strutturato in 9 tavoli di lavoro tematici (mobilità, barriere architettoniche, formazione, sanità, educazione, lavoro, attività lavorativa alternativa, tempo libero, sensibilizzazione) - che ha coinvolto enti, associazioni, ragazzi e famiglie. Soggetti diversi che insieme hanno condiviso una strategia comune per contribuire al superamento delle barriere architettoniche (tutto ciò che ostacola alla mobilità ed all’accessibilità di ogni persona con disabilità: fisica, sensoriale, mentale) e mentali (cioè gli ostacoli di natura comportamentale e culturale, spesso prima causa di emarginazione e stigmatizzazione sociale) realizzando un nuovo modo di pensare la città “per” e “con” la disabilità³⁴.

Il lavoro legato alle *policy*, viene però rilanciato sul territorio e nel mondo dal messaggio di FRC con *La Carta sull’educazione di qualità in risposta all’emergenza educativa*, quando si afferma che un’educazione di qualità:

Si fonda sulla responsabilità della comunità educante: bambine e bambini, genitori e famiglie, insegnanti, personale scolastico, associazioni, imprese, istituzioni, territorio, città; si misura con le specificità dei contesti per creare condizioni di apprendimento favorevoli, coinvolgenti e accoglienti; accoglie le fragilità e le differenze, favorisce l’incontro e il dialogo con ciò che è Altro, sviluppa l’autonomia, la resilienza e la solidarietà; favorisce la capacità di costruire relazioni e reti solidali tra le persone e tutti gli esseri viventi; predispone elementi essenziali per la ricostruzione sociale delle comunità fragili³⁵.

Altro esempio della risposta sociale all’inclusione nel territorio sono le realtà cooperative, tra cui si citano Le cooperative socie di Oscar Romero³⁶, che rappresentano una straordinaria ricchezza per la comunità reggiana e risorsa primaria per il *welfare* locale. Le 14 imprese attualmente socie del Consorzio legano ai principi solidaristici l’intenzione di proporre soluzioni inclusive a bisogni eterogenei sociali e contribuiscono a consolidare le forti relazioni comunitarie che le contraddistinguono.

Alla specificità che sembra emergere dal quadro tratteggiato concorrono a pieno titolo le oltre 26 associazioni che arricchiscono con i loro progetti e proposte di rete una storia di “solidarietà e prossimità” del territorio, che Vanna Iori descrive come “capaci di gestire l’imprevisto, che non è più elemento occasionale, sporadico, circoscritto nel tempo, ma elemento divenuto

³⁴ <https://www.comune.re.it/argomenti/servizi-sociali-e-welfare/progetti/reggio-emilia-citta-senza-barriere>, consultato in data 11/02/2023.

³⁵ <https://www.frchildren.org/it/carta-educazione-di-qualita>, consultato in data 11/02/2023, p. 4.

³⁶ https://www.consorzioromero.org/le_cooperative_socie.html.

strutturale nel sistema”³⁷. Nel suo intervento introduttivo alla pubblicazione sulle associazioni, che a vario titolo si occupano di inclusione nel reggiano, ben definisce la *vision* del territorio quando spiega che occorre “basarci sulla co-costruzione solidale, sulla condivisione, sulla “contaminazione” tra esperienze e prospettive” [...] Occorrono sguardi “di confine”, trasversali, che non siano la somma dei singoli segmenti, bensì il risultato del loro intreccio che non scinda l’efficienza degli obiettivi etico-valoriali”³⁸.

Emerge quindi che la sfida del territorio di Reggio Emilia, nelle sue componenti istituzionali e informali, sia convergere per arricchire le esperienze di vita di adulti e bambini fragili, investendo sui progetti con azioni sinergiche della comunità: essa partecipa a linee di intervento che si contaminano e che promuovono nel contesto patti e pratiche di affiancamento e sostegno.

Scuola, agenzie educative, istituzioni e associazionismo paiono perciò rappresentare un approccio peculiare e concreto di “prossimità” alle fragilità, che garantisce un sistema comunitario e collettivo particolarmente inclusivo non solo per i bambini, ma per tutti i cittadini.

6. Bibliografia di riferimento

Bertagna G., *Per una scuola dell’inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Roma, Studium, 2023.

Bocci F., *Logiche medicalizzanti e inclusione. Una riflessione necessaria*, in “Cooperazione educativa. La rivista pedagogica e culturale del movimento di cooperazione educativa”, dicembre 2021, Trento, Erickson, pp. 11-16.

Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2011.

Cagliari P., Castagnetti M., Giudici C., Rinaldi C., Vecchi V., Moss P. (Eds.), *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia*, London, Routledge, 2016.

Canevaro A., D’Alonzo L., Ianes D., *L’integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bozen, Bolzano University Press, 2009.

Canevaro A., De Anna L., *The historical evolution of school integration in Italy. Some witnesses and considerations*, in “ALTER, European Journal of Disability Research”, 4(3), 2010, pp. 203-216.

Canevaro A., Lippi G., Zanelli P., *Una scuola uno sfondo. Sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, Milano, Nicola Milano Editore, 1988.

Cepi G., Zini M. (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l’infanzia*, Reggio Emilia, Reggio Children, 1998.

Cerini G., *I patti educativi di comunità: non solo emergenza*, in *Idee per una ripartenza intelligente*, in “Notizie della scuola”, 1, 2020, pp.

³⁷ V. Iori, *Prefazione*, in “Solidarietà e prossimità. Nuove sfide del volontariato a Reggio Emilia”, Reggio Emilia, Coordinamento editoriale e progetto grafico Studio Dana comunicazione e immagine, 2022, p.5.

³⁸ Ivi., p. 6.

- Clough P., Corbett J., *Theories of inclusive education. A student's guide*, London, Paul Chapman, 2000.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- Costituzione della Repubblica italiana, 1948.
- C.M. n.8 del 6 marzo 2013, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- De Anna L., *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva*, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della pedagogia. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, 2016, pp. 636-654.
- De Anna L., *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci, 2014.
- Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- D. Lgs. 13 aprile 2017, n.66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Edizioni Junior, 1995.
- Giudici C., Rinaldi C., *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Project Zero e Reggio Children, 2009.
- Iori V., *Prefazione*, in *Solidarietà e prossimità. Nuove sfide del volontariato a Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Coordinamento editoriale e progetto grafico Studio Dana comunicazione e immagine, 2022.
- Landini A., Campanini R., Pellicciari C., *La Scuola in Museo, Il Museo nella Scuola. Un'alleanza rinnovata ed inclusiva per una cittadinanza consapevole, verso un Curricolo del Patrimonio culturale*, Atti dell'International Conference "HERITAGE EDUCATION. COMPARING PRACTICES AND EXPERIENCES", Siped, Siracusa, 9-10 settembre 2022 (in corso di stampa).
- Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di Disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Magni F., *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Roma, Studium, 2018.
- Mangione G.R.J., *A scuola di futuro*, in Mangione G.R.J., Cannella G., De Santis F. (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*, Torino, Loescher, 2021.
- Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson, 2001.
- ONU, *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo*, 10 dicembre 1948.
- ONU, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, 20 novembre 1959.
- ONU, *Convenzione sui diritti del fanciullo*, 20 novembre 1989.
- ONU, *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, 18 dicembre del 1966.
- ONU, *Dichiarazione dei diritti dei portatori di handicap*, (resolution. 3447), 9 dicembre 1975.

ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, New York, 13 dicembre 2006.

Piccoli M., *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale. I disabilities studies come sviluppo inclusivo*, in "Rivista formazione lavoro persona", 7, 20, pp. 91-99.

Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare, apprendere. Discorsi e interventi 1984-2007*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.

Spaggiari S., (a cura di), *Ieri e Oggi nella storia di un nido. 71-81 decennale asilo nido "G. Cervi"*, Edizione del Comune di Reggio Emilia, 1981.

Soncini I., *Il progetto d'integrazione dei bambini con diritti speciali nei nidi e scuole dell'infanzia di Reggio Emilia*, in Ead., *Infanzia. Reggio Emilia – Kragujevac*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.

UE, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (detta anche *Carta di Nizza*), 2010/C 83/02, in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 30 marzo 2010.

UE, *Improving Competences for the 21th Century: an Agenda for European Cooperation on Schools*, COM (2008)425, Luglio 2008.

UE, *Un'unione dell'uguaglianza: strategie per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030*, Bruxelles, 3 Marzo 2021.

Varani N., *Prospettive sistemiche e sostenibili*, in Cerri R., *Quando il territorio fa scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari, Laterza, 1990.

Werquin P. (Ed.), *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, Paris, OCSE, 2010.

Data di ricezione dell'articolo: 14 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 27 aprile e 12 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 15 maggio 2023