

## L'inclusione nelle politiche europee e nelle prassi educative per l'infanzia

## Inclusion in European policies and educational practices for childhood

Nicoletta Rosati

Associate Professor of Didactics and Special Education | Lumsa University/ | n.rosati2@lumsa.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Rosati, N. (2024). Inclusion in European policies and educational practices for childhood. *Pedagogia oggi*, 22(2), 112-118.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-14>

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-14>

## ABSTRACT

The current global scenario is marked by profound political, social, cultural, and economic challenges, with particular attention being paid to Early Childhood Education and Care (ECEC). The care of early childhood is indeed recognized as an irreplaceable precursor to ensure the rights of equality and equal opportunity, participation, and expression for every citizen. At the global level, international organizations such as the OECD, UNESCO, and the European Union have established departments and organized research groups to identify the most suitable variables for an effective and inclusive educational and training system. The idea of inclusion, born in the social field, has given concrete results in the educational field, especially in the area of early childhood education. These practical experiences have contributed to deepening the understanding of the value of inclusive processes and to promoting their implementation in the integrated 0-6 system. Within the scientific literature of the sector, there are multiple strengths recognized in the implementation of inclusive principles in ECEC. These strengths pertain to various dimensions of child development, future educational and academic success, as well as the positive outcomes of lifelong learning, social inclusion, and employability. This contribution aims to illustrate how the construct of inclusion has been articulated in European educational policies with reference to specific projects of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, and their translation into research and teaching practices for the integrated system of ages 0-6.

L'attuale scenario mondiale è attraversato da profonde sfide politiche, sociali, culturali ed economiche; tra queste un'attenzione particolare viene rivolta alla *Early Childhood Education and Care* (ECEC). La cura della prima infanzia è infatti riconosciuta come un prodromo insostituibile per garantire i diritti di uguaglianza e pari opportunità, di partecipazione e di espressione a ogni cittadino. A livello mondiale organizzazioni internazionali come l'OCSE, l'UNESCO e la stessa Unione Europea hanno istituito dipartimenti e gruppi di ricerca per individuare le variabili più idonee per la costituzione di un sistema educativo e formativo efficace ed inclusivo. L'idea di inclusione, nata nel campo sociale, ha avuto nell'ambito educativo, soprattutto della prima infanzia, esperienze applicative che hanno contribuito a migliorare la comprensione del valore stesso dei processi inclusivi e a favorirne l'attuazione nel sistema integrato 0-6. Nell'ambito della letteratura scientifica di settore sono molteplici i punti di forza riconosciuti all'attuazione dei principi inclusivi presenti nell'ECEC e che riguardano le varie dimensioni di sviluppo infantile, il futuro successo educativo-scolastico e i buoni risultati di un apprendimento permanente, di inclusione sociale e di occupabilità. Il presente contributo intende illustrare come il costrutto di inclusione sia stato declinato nelle politiche educative europee in riferimento a progetti specifici della *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* e la loro traduzione nella ricerca e nella pratica didattica per il sistema integrato zero-sei anni.

**Keywords:** inclusion | integrated system 0-6 | childhood | educative politics | teaching practice

**Parole chiave:** inclusione | sistema integrato 0-6 | infanzia | politiche educative | didassi

Received: September 3, 2024

Accepted: November 4, 2024

Published: December 20, 2024

**Corresponding Author:**  
Nicoletta Rosati, n.rosati2@lumsa.it

## Introduzione

In un mondo sempre più complesso e globalizzato, le sfide politiche, sociali, culturali ed economiche sono diventate più profonde e interconnesse. Tra i temi che ormai da tempo stanno suscitando una sempre crescente attenzione c'è l'Early Childhood Education and Care (ECEC), ossia l'educazione e la cura della prima infanzia. L'attenzione alle caratteristiche proprie di questa fascia di età e ai bisogni educativi dei bambini e delle bambine tra zero e sei anni non costituiscono soltanto un "dovere morale" per proteggere, favorire e sostenere una sana crescita dei piccoli in questa fase di sviluppo. Questa fase cruciale dello sviluppo umano è infatti riconosciuta come un pilastro fondamentale per la costruzione dell'intera personalità, anche nelle prospettive future e, di conseguenza, di una società equa e inclusiva, in grado di garantire pari opportunità, partecipazione e libertà di espressione a tutti gli individui, fin dalla nascita.

### 1. La *Early Childhood Education and Care* e l'inclusione

La Early Childhood Education and Care (ECEC), o educazione e cura della prima infanzia, comprende i servizi educativi e di assistenza per bambini da zero a sei anni, come asili nido, scuole dell'infanzia, e ludoteche, che supportano lo sviluppo complessivo dei bambini. L'ECEC in Europa è legato alla crescente consapevolezza dell'importanza dei primi anni di vita per lo sviluppo dell'individuo. Già dal XIX secolo, con l'apertura delle prime scuole dell'infanzia, si riconosceva l'importanza dell'educazione precoce, ma solo nel XX secolo l'ECEC è diventato centrale nelle politiche sociali ed educative (Bettini, 2008; Frabboni, Pinto Minerva, 2008).

Ricerche degli anni Settanta e Ottanta hanno mostrato come adeguate stimolazioni cognitive e relazionali facilitassero l'apprendimento dei bambini, preparandoli agli impegni scolastici futuri. Studi successivi hanno confermato l'importanza dei primi mille giorni di vita e dei successivi tre anni per lo sviluppo di personalità equilibrate e aperte. A partire dagli anni Novanta, si è iniziato a progettare modalità educative per il recupero di svantaggi socio-culturali e connessi a disabilità, portando all'emergere del concetto di "inclusione" sancito dalla dichiarazione di Salamanca del 1994.

Oggi, l'importanza dell'ECEC è riconosciuta a livello internazionale, con organizzazioni come OCSE, UNESCO e Unione Europea che lavorano per sviluppare sistemi educativi inclusivi. La European Agency for Special Needs and Inclusive Education ha condotto studi che evidenziano la necessità di un'educazione accessibile e partecipativa per tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni. Le politiche europee considerano l'inclusione nella prima infanzia non solo un diritto, ma una risorsa essenziale per il futuro della società.

Prima di approfondire lo sviluppo delle politiche inclusive in Europa, è importante considerare come si sono sviluppate a livello internazionale, poiché da queste derivano le iniziative della Comunità Europea.

### 2. L'inclusione nelle politiche internazionali per la *Early Childhood Education and Care*

A partire dagli anni Novanta, l'educazione inclusiva è diventata un tema centrale a livello internazionale, collegandosi al movimento per i diritti umani (Bianquin, 2018; Caldin, 2016). Iniziative come la campagna "Education for All" promossa dall'UNESCO nel 1990 hanno sostenuto un'educazione aperta a tutti, ripresa poi nella Dichiarazione di Salamanca, che afferma il diritto all'educazione per bambini in situazioni di svantaggio fisico, sociale o culturale. L'inclusione precoce e la valorizzazione della diversità sono sottolineate nelle attività di gioco e apprendimento comuni (UNESCO, 1994).

Nel 2000, al World Education Forum di Dakar, 164 governi si sono impegnati su sei obiettivi, il primo dei quali riguarda l'ECEC, con particolare attenzione ai bambini in difficoltà (UNESCO, 2000). Nel 2006, l'ONU ha pubblicato il General Comment n.7, evidenziando l'importanza di programmi inclusivi per individuare precocemente disagi e disabilità e favorire la partecipazione dei bambini alla vita comuni-

taria (United Nations, 2006). Questi concetti sono stati ripresi nella Conferenza mondiale del 2010 a Mosca e nell'Education Sector Strategy 2020 della Banca Mondiale (Amadori, Maggiolini, 2021).

Nel 2009, l'UNESCO ha presentato le *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, ribadendo che una scuola inclusiva deve raggiungere tutti gli studenti, migliorando l'educazione e riducendo l'esclusione (UNESCO, 2009). L'OCSE, dal 1996, ha sostenuto le politiche educative per l'infanzia attraverso la rete *Starting Strong*, evidenziando l'importanza di un'educazione equilibrata e il supporto per i bambini con disabilità (OECD, 2001; 2006; 2012; 2015). Nel *Starting Strong I* si accenna ai bambini con bisogni speciali (OECD, 2001), mentre nel *Starting Strong II* si approfondisce la necessità di inclusione sociale, sottolineando le difficoltà di accesso ai servizi educativi per i bambini con disabilità (OCSE, 2006). Da notare come questa attenzione ai bambini in condizione di disagio non venga, però, differenziata da quella di altri bambini della stessa fascia di età, a sviluppo tipico, che necessitano comunque della frequenza di servizi educativi appositamente pensati per l'accoglienza e lo sviluppo della loro personalità. Questa riflessione aiuta a comprendere come già il concetto di inclusione riguardi tutti i bambini in qualsiasi condizione di vita si trovino e non esclusivamente i piccoli con disabilità. Questo quadro emerge con chiarezza anche dal rapporto *The State of the World's Children. Early Childhood* dell'UNICEF (2001). Nel rapporto *Starting Strong III* si stabiliscono cinque *policy levers* per sostenere i programmi di ECEC nei vari paesi. Tra questi obiettivi spiccano la chiarezza degli obiettivi e delle norme per la qualità dell'offerta formativa, un obiettivo quest'ultimo che porta con sé quello della progettazione di programmi di studio adeguati e di standard di riferimento che, a loro volta, postulano la migliore formazione del personale qualificato e un'attenzione alle condizioni di lavoro. Completano questo quadro la necessità del coinvolgimento responsabile delle famiglie e delle comunità e l'importanza di poter raccogliere dati di osservazione e di ricerca per monitorare costantemente la qualità dell'offerta erogata (OECD, 2012).

Nello *Starting Strong IV* l'OCSE ha evidenziato le politiche adottate dai vari paesi nel mondo per monitorare la qualità dell'ECEC. Tale indagine è stata anche ampliata nel report *Starting Strong Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2018). In entrambi questi rapporti è presente il riferimento alla qualità dei processi di inclusione dedicati all'infanzia. Purtroppo da queste indagini emerge un quadro altamente variegato nell'applicazione di programmi di accoglienza e cura per l'infanzia nei vari paesi internazionali. A fronte di una condivisa visione dell'importanza di attuare processi inclusivi per tutti i bambini (Odom *et alii*, 2004) non corrisponde sempre un investimento politico e finanziario sufficiente a garantire l'accoglienza e la cura di tutti. Si registrano validi programmi di ECEC inseriti nei curricula nazionali negli Stati Uniti, in Australia, in Svezia e in Italia (Frankel, 2004; O'Brian, 2007). In altri paesi come in America latina e in Africa questi programmi sono ancora in fase iniziale (AJodhia-Andrews, Frankel, 2010; Amadori, Maggiolini, 2021).

### 3. La *Early Childhood Education and Care* e cenni di educazione inclusiva nelle politiche europee

Lo sviluppo dell'ECEC in Europa è strettamente legato alla crescente consapevolezza dell'importanza dei primi anni di vita per lo sviluppo dell'individuo. Già nel XIX secolo, con l'apertura delle prime scuole dell'infanzia in vari paesi europei, si riconosceva la necessità di un'educazione precoce. Tuttavia, è stato solo nella seconda metà del XX secolo che l'ECEC è diventato centrale nelle politiche sociali ed educative europee.

Negli anni Settanta e Ottanta, con l'aumento della partecipazione femminile al lavoro e il riconoscimento dei diritti dei bambini, molti paesi europei hanno sviluppato sistemi ECEC più accessibili. L'Unione Europea ha promosso standard comuni per migliorare la qualità dei servizi per la prima infanzia.

Negli anni Novanta, le politiche dell'UE hanno evidenziato i benefici dell'ECEC. La Raccomandazione del Consiglio Europeo del 1992 (Council Recommendations on Childcare) ha descritto l'educazione pre-scolare come cruciale per lo sviluppo globale dei bambini e per garantire pari opportunità di crescita (Silva, 2018).

Negli anni 2000, l'ECEC è diventato centrale nelle politiche educative europee, con obiettivi strategici come la Strategia di Lisbona e lo Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training 2020, che hanno sottolineato l'importanza dell'ECEC per l'inclusione sociale e il successo educativo. Questi documenti hanno promosso l'educazione inclusiva a partire dall'ECEC, soprattutto nei paesi con

minore accesso all'educazione pre-scolare. Nel 2010, la Commissione Europea ha adottato la European Disability Strategy 2010-2020, che comprende l'inclusione dei bambini con disabilità nei sistemi educativi, anche pre-scolastici (European Commission, 2010). Un passo fondamentale per l'educazione inclusiva nella prima infanzia è stato il documento della Commissione europea *Proposal for Key Principles of Quality Framework* (European Commission, 2014).

Questo documento scaturisce dal lavoro di confronto di venticinque paesi membri dell'Unione europea, ognuno dei quali presentava nel proprio territorio nazionali strutture diverse dei servizi per l'educazione per la prima infanzia. Il *Quality Framework*, come viene più comunemente indicato tale documento in ambito educativo, costituisce anche una pietra miliare nel riconoscimento del valore dell'ECEC in tutti i paesi europei e soprattutto nell'affermazione della centralità del bambino e dei suoi diritti. Da notare come il documento si riferisca sempre alla unicità dei servizi per l'infanzia per l'asse zero-sei e non ci siano riferimenti ai due sistemi zero-tre e tre-sei, ancora molto diffusi in Italia e nella maggior parte dei paesi europei (Bondioli, Savio, 2018).

I principi illustrati nel documento rispondono a due aspetti complementari nello studio dell'ECEC: una matrice culturale che possa essere utilizzata come guida operativa per i professionisti del settore e una base scientifica costituita da esiti di ricerche ed osservazioni *evidence-based*. I principi a cui fa riferimento il *Quality Framework* sono:

- l'accessibilità, intesa come la possibilità per le famiglie e i bambini di poter usufruire dei diversi servizi per l'infanzia in quanto economicamente accessibili, aperti ed accoglienti nei confronti della diversità sociale, culturale e della disabilità. I programmi e l'organizzazione stessa dei servizi devono essere tali da favorire la partecipazione e l'inclusione per tutti i bambini.
- Il personale qualificato grazie ad una formazione iniziale ed *in itinere* che promuova l'osservazione, la riflessione, la progettualità, la collegialità e la cooperazione con i genitori. Le condizioni di lavoro per i professionisti dell'educazione devono essere nel contempo supportanti e motivanti, prevedendo anche una *leadership* educativa all'interno di ogni servizio e le opportunità di sviluppo professionale.
- Il curriculum è basato su obiettivi che richiamano valori e approcci metodologici rispettosi di ogni individualità e facilitanti lo sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino e bambina. Anche in riferimento al curriculum viene richiamata l'importanza di una fattiva collaborazione tra tutti i protagonisti delle azioni educative e della necessità di una riflessione ricorrente sull'agito professionale.
- Monitoraggio e valutazione sono ritenuti due momenti fondamentali perché l'azione di cura e la progettazione degli interventi educativi siano effettivamente a misura di bambino. Ovviamente tali azioni devono guidare le scelte successive delle politiche educative, sempre nel rispetto dei bisogni propri dei bambini e delle bambine. Questi momenti costituiscono strumenti strategici per migliorare l'inclusione all'interno del sistema zero-sei anni.
- La *governance* implica finanziamenti pubblici e modelli di *leadership* per garantire un servizio di qualità all'interno delle diverse strutture educative per lo zero-sei. L'attenzione alla qualità degli interventi richiama l'apertura e l'accoglienza verso i bambini con disabilità, considerati attori attivi e portatori di diritti da salvaguardare e da promuovere (Bennett, Moss, 2011). Negli ultimi trent'anni la maggior parte dei paesi europei si è impegnata a garantire l'accesso ai programmi dell'ECEC con differenti forme di *governance* e politiche di accesso, ma ancora oggi esistono differenze tra i vari paesi soprattutto in riferimento all'età in base alla quale i bambini e le bambine possono accedere a tali programmi. Per esempio, in Danimarca, Germania, Estonia, Lettonia, Slovenia, Finlandia e Norvegia è garantito un posto nei servizi per l'infanzia a partire dalla fine del congedo genitoriale per la nascita del figlio. In Belgio, Francia, Gran Bretagna, Lussemburgo, Malta, Spagna Ungheria il posto per i servizi per l'infanzia è garantito a partire dal terzo anno di età.

Oggi l'ECEC è comunque considerato un pilastro fondamentale per il benessere e lo sviluppo dei bambini, nonché per la costruzione di una società più equa e inclusiva in Europa. Le politiche europee continuano a evolversi per migliorare l'accessibilità, la qualità e l'inclusività dei servizi di ECEC, riconoscendo il suo ruolo cruciale nel formare le future generazioni di cittadini. Alcuni paesi, tra i quali la stessa Italia

stanno promuovendo iniziative per ampliare l'accesso ai servizi dell'ECEC e per migliorare la qualificazione del personale che lavora all'interno di questi servizi<sup>1</sup>.

#### 4. Il progetto *Inclusive Early Childhood Education*

Le evidenze scientifiche mostrano che un'ECEC di alta qualità promuove benessere e politiche inclusive, riducendo le disuguaglianze sociali per tutta la vita (Heckman, Masterov, 2007; Barnett, 2011; Pianta *et alii*, 2012). In questo contesto si colloca il progetto "Inclusive Early Childhood Education" (IECE) della European Agency for Special Needs and Inclusive Education, sviluppato tra il 2015 e il 2017. L'IECE mira a garantire che tutti i bambini, inclusi quelli con disabilità, abbiano accesso a un'educazione di qualità, promuovendo una società più equa e inclusiva.

Il progetto ha coinvolto 32 paesi dell'UE e 64 esperti, tra cui l'autrice di questo contributo, e ha analizzato le buone pratiche esistenti. Commissioni di esperti hanno osservato pratiche inclusive di qualità in diverse zone d'Europa, con l'obiettivo di identificare le caratteristiche di ambienti di apprendimento accoglienti e accessibili. L'IECE ha esplorato dimensioni dell'inclusione come la formazione del personale educativo, la collaborazione con le famiglie e l'uso di risorse e tecnologie accessibili (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Una delle componenti chiave del progetto IECE è stata proprio la raccolta di buone pratiche e la successiva elaborazione di linee guida da consegnare ai paesi dell'Unione Europea. Il progetto ha coinvolto una vasta gamma di *stakeholders*, al fine di assicurare che le soluzioni proposte fossero effettivamente efficaci e applicabili in diversi contesti culturali e sociali. Attraverso un approccio collaborativo, l'IECE ha sviluppato strumenti e materiali didattici che supportano l'implementazione di pratiche inclusive nelle scuole per l'infanzia.

Un altro aspetto importante del progetto è stata l'attenzione rivolta alla formazione degli insegnanti e del personale educativo. L'IECE ha sottolineato l'importanza di una formazione continua che prepari gli educatori a riconoscere e rispondere ai bisogni diversificati dei bambini. La formazione include anche la sensibilizzazione alle tematiche dell'inclusione e la promozione di una cultura scolastica che valorizzi la diversità.

Il progetto ha presentato un modello ecosistemico ispirato agli studi di Bronfenbrenner e Morris (2006), in base al quale analizzare i processi inclusivi. L'immagine che sintetizza questo modello è quella di quattro cerchi concentrici che rappresentano i diversi livelli in cui è possibile realizzare l'inclusione: dalla formazione iniziale degli insegnanti a quella continua, dalla famiglia ai servizi educativi. Tutti i cerchi si proiettano verso un cerchio centrale che si riferisce ai bisogni di appartenenza, di partecipazione e di apprendimento per ogni bambino. Questo cerchio centrale è collegato ad altri cerchi della stessa dimensione che suggeriscono come rispondere a quei bisogni fondamentali e cioè attraverso il coinvolgimento nelle attività giornaliere, in una positiva interazione sociale, utilizzando per l'apprendimento l'approccio centrato sul bambino, realizzando una valutazione dell'apprendimento personalizzata e mettendo in atto azioni di accomodamento e il necessario supporto perché ogni piccolo possa esprimersi, partecipare attivamente, sentirsi coinvolto con gli altri bambini nella realizzazione delle attività educative proposte.

Dal progetto è emerso anche uno strumento per la rilevazione dell'inclusione realizzata nei servizi educativi per l'infanzia: il *Self Reflection Tool*.

Tale strumento sviluppato nell'ambito del progetto stesso è stato concepito per supportare educatori e istituzioni nella valutazione e nel miglioramento delle pratiche educative inclusive. Il *Self Reflection Tool* si basa su una serie di indicatori di qualità che permettono agli educatori di riflettere criticamente sulle loro pratiche quotidiane, identificando punti di forza e aree di miglioramento per promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo.

L'inclusione nell'educazione della prima infanzia non riguarda solo l'integrazione dei bambini con disabilità, ma anche la creazione di un ambiente che rispetti e valorizzi la diversità in tutte le sue forme. Lo strumento di autoriflessione permette di esaminare vari aspetti, tra cui la partecipazione attiva di tutti i

1 Il riferimento in Italia è alla Legge 107/2015, al D.Lgs 65/2015, alla L.55/2024.

bambini, la collaborazione con le famiglie e l'adattamento delle strategie didattiche per rispondere ai bisogni individuali.

L'obiettivo principale di questo strumento è di fornire un quadro di riferimento che guidi gli educatori verso un approccio più riflessivo e consapevole, in cui ogni decisione pedagogica sia orientata all'inclusione e al benessere di ogni bambino. Attraverso l'uso del *Self Reflection Tool*, gli educatori possono sviluppare una maggiore consapevolezza delle dinamiche presenti nel loro ambiente educativo e lavorare attivamente per migliorare l'accessibilità e la qualità dell'educazione per tutti. Lo strumento, infatti, affronta otto aspetti caratterizzanti il processo inclusivo nella fascia di età zero-sei anni. Le dimensioni riguardano l'atmosfera complessivamente accogliente; il contesto sociale inclusivo; l'approccio centrato sul bambino; l'ambiente fisico a misura di bambino; i materiali per tutti i bambini; le opportunità di comunicazione per tutti; l'ambiente di insegnamento e apprendimento; l'ambiente adatto alle famiglie. Gli educatori, insieme con i genitori, possono riflettere sulle modalità con cui le varie dimensioni vengono realizzate e implementate nella propria struttura educativa di riferimento. Alcune domande stimolo aprono la discussione e favoriscono la riflessione sull'agito professionale. Per ogni dimensione è possibile prevedere aspetti che si vorrebbero cambiare. Trattandosi di domande aperte viene facilitato il confronto di idee e la progettazione per migliorare quanto già in atto.

Il *Self Reflection Tool* rappresenta un passo fondamentale verso la realizzazione di un sistema educativo realmente inclusivo, dove ogni bambino abbia la possibilità di esprimere il proprio potenziale in un contesto che ne rispetti le caratteristiche individuali e promuova una cultura della diversità (Rosati, 2019).

Il progetto *Inclusive Early Childhood Education* ha avuto un impatto significativo sulla concezione e la pratica dell'educazione inclusiva per la prima infanzia in Europa. Grazie a questa iniziativa, molti paesi hanno adottato approcci più inclusivi nei loro sistemi educativi, migliorando così l'accesso e la qualità dell'educazione per tutti i bambini. Inoltre, il progetto ha contribuito a creare una maggiore consapevolezza sull'importanza dell'inclusione fin dai primi anni di vita, stabilendo le basi per un'educazione che promuova l'uguaglianza e il rispetto delle differenze.

## 5. Conclusioni

L'inclusione, che ha le sue radici nel contesto sociale, ha trovato terreno fertile nel sistema educativo, soprattutto per quanto riguarda la prima infanzia. Le esperienze concrete e le sperimentazioni, nei contesti educativi europei e internazionali, per bambini da zero a sei anni hanno permesso di comprendere a fondo il valore dei processi inclusivi e hanno contribuito in modo significativo alla loro implementazione. Questa comprensione non si limita alla teoria, ma ha trovato un'applicazione pratica che ha migliorato l'efficacia del sistema integrato per la prima infanzia come descritto e proposto in molteplici documenti dell'Unione Europea e in diverse buone pratiche riconosciute a diverse iniziative nell'ambito dei servizi educativi europei dedicati all'infanzia. Attraverso queste esperienze, è diventato evidente che l'inclusione non solo promuove uno sviluppo equilibrato e completo dei bambini, ma contribuisce anche alla costruzione di una società più giusta e coesa.

## Riferimenti bibliografici

- Ajodhia Andrews A., Frankel E. (2010) Inclusive education in Guyana. A Call for Change. *International Journal of Special Education*, 25, 126-144
- Amadori G., Maggiolini S. (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*. Milano-Torino: Pearson.
- Barnett W.S. (2011). Effectiveness of Early Education Intervention. *Science*, 333(6045), 975-978
- Bennett J., Moss P. (2011). *Working for Inclusion. How Early Childhood Education and Care (ECEC) and Its Workforce can Help Europe's Youngest Citizens. Report of the Cross-European Programme Working for Inclusion. The Role of Early Years Workforce in Addressing Poverty and Promoting Social Inclusion*. Odense: Publication Office of the European Union.
- Bettini M. (2008) *Stato e assistenza sociale in Italia. L'Opera Nazionale maternità e Infanzia*. Livorno: Erasmo.

- Bianquin N. (2018). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi – chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006). The Bioecological model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol.1, (pp. 103-109). New York: Wiley.
- Caldin R. (2016). I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Science & Society*, 7(2), 106-126.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education. New Insights and tools. Contribution from a European Study* (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Akesson, C. Giné, F. Bellour, eds.). Odense: Publication Office of the European Union.
- European Commission (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Disability Strategy 2010-2020. A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. In <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52010DC0636> (ultima consultazione: 10 luglio 2024).
- European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of Quality Framework for early childhood Education and Care. Report of the Working Group on early Childhood Education and care under the Auspices of the European Commission*. In [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/eec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/eec-quality-framework_en.pdf). (ultima consultazione: 18 luglio 2024).
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Frankel E.B. (2004). Supporting Inclusive Care and Education for Young Children with Special Needs and Their families. An International Perspective. *Childhood Education*, 80(6), 310-316.
- Frostig M., Schindler O. (1978). *Programma Frostig. Guida per l'insegnante*. Torino: Omega.
- Heckman J.J., Masterov D.V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3): 446-493.
- Lidz T. (1986). *La persona umana. Suo sviluppo attraverso il ciclo della vita*. Roma: Astrolabio.
- Montuschi F. (1983). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- O'Brien L.M. (2007). A School for Everyone? The Swedish School System's Struggles to Reconcile Societal Goals with School and Classroom Practices. *Childhood Education*, 83(1): 374-379.
- Odom S.L. et alii (2004). Preschool Inclusion in the United States. A Review of Research from an Ecological Systems Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1): 17-49.
- OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolkit for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Starting Strong Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD.
- Pianta R.C., Barnett W.S., Justice L.M., Sheridan L.M. (eds.) (2012). *Handbook of Early Childhood*. New York: Guilford Press.
- Rosati N. (2019). Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 400-415.
- Silva C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6. Percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re*, 18(3), 182-192.
- Spini S. (1985). *Aspetti e problemi dell'educazione infantile nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education*. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (ultima consultazione: 29 luglio 2024).
- UNESCO (2000). *World Education Forum. The Dakar Framework for Action. Education for All- Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO.
- United Nations (2006). General Comment n.7 (2005). *Implementing Child Rights in Early Childhood. Committee on the Rights of the child*, Fortieth Session, Geneva, 12-30 September 2005. In [www.refworld.org/docid/460bc5a62.html](http://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html) (ultima consultazione: 10 agosto 2024).
- UNICEF (2001). *The State of the World's Children 2001. Early Childhood*. New York: UNICEF. In [www.unicef.org/publications/files/pub\\_sowe01\\_en.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/pub_sowe01_en.pdf) (ultima consultazione: 30 luglio 2024).