



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Italian school and integration: the strategic role of movement education

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Italian school and integration: the strategic role of movement education /
R.Sgambelluri;G.Cecoro;A.Nemeth Toth;C.Macchi;N.Carlomagno. - In: JOURNAL OF EDUCATIONAL AND
SOCIAL RESEARCH. - ISSN 2240-0524. - STAMPA. - 2:(2012), pp. 21-27.

Availability:

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/683937> of the repository was last updated on

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

Italian School and Integration: The Strategic Role of Movement Education

Rosa Sgambelluri

*Corresponding Author. PhD in Methodology of the educational research: Sport, Health, Didactic and Integration
University of Salerno, Italy, e-mail: rosa_sgambelluri@libero.it*

Gilda Cecoro

*Co-author. PhD Student in Methodology of the Educational and Formative Research
University of Salerno, Italy, e-mail: gildacecoro@alice.it*

Agnes Nemeth Toth

*Coordinator of the special field of the research. Ph.D. Associate Professor
University of West Hungary, Campus Savaria, e-mail: tagnes@mnsk.nyme.hu*

Claudio Macchi

*Coordinator of the educational features of the research. Medical Doctor and Associate Professor
University of Florence, Italy, e-mail: macchiclaudio@libero.it*

Nadia Carlomagno

*Principal investigator. Assistant Professor, University of Suor Orsola Benincasa, Naples, Italy
e-mail: nadiacarl@libero.it*

Doi:10.5901/jesr.2012.v2n2.21

Abstract: *Since the Sixties in Italy, the history of education and students with disability, regardless of the type of handicap and e degree of disability, is part of the evolution of the school system. The Italian education system compared to the European one has made significant process, succeeding in a short space of time to generalize the process of inclusion of disabled people into normal schools, defining it as "integration". In the other European countries, however, this process has not only been slower, but has been mainly a minority function, linked more to the field of educational research rather than to a political choice. In fact, while in Italy it is worth noting this new political reality, in the other European countries and in the same community agencies the rise of this phenomenon in relation to politics and legal acts is much later. Italian school has always given a significant educational value for people with disabilities, due to it being in an age range – scholastic – in which the development and growth of their residual abilities are more effective and more consistent in the following period (Bosio, 2005); therefore, the disability should be accepted and recognized as such, without it implies a reduction for the disabled child of his value as a person helping him to find alternative ways to those lost, patterns life of conduct that address those made impossible by the lesion (Bosio, 2005). In Italy as early as the nursery school, the experience of children with disabilities is to be considered significant for a better integration in the primary school before and in the secondary school after, because it is the first step necessary for the start of this process. Obviously the presence of a person with special needs, requires new needs in the school context and beyond, but also for immediate deployment of an increasing number of specialized teachers and educators. Motor activities in this context, contributing to the creation of strong links between the disabled and the outside world, become suitable instruments in the process of social integration, empowerment and growth, since the comparison with the others, the perception of its efficiency, own self-regulatory capacity, can give life to an environment rich in significant stimulation. This socializing function is a even more valuable in the disabled person, in order to participate and experience the life of the latter group is a strong possibility of development and allows him to learn more appropriate patterns of behavior in order to live in society, advancing the subjective and relational welfare, thus improving their quality of life.*

Keywords: *inclusion; history of school integration; movement activities; movement education*

1. Introduzione

Con la Conferenza di Salamanca del 1994, vengono introdotti per la prima volta i Bisogni Educativi Speciali, richiesti soprattutto dai paesi anglosassoni ma anche approvati e condivisi dai paesi dell'Oriente. Tale Conferenza puntava l'attenzione sull'educazione per soddisfare, le esigenze di una vasta popolazione che presentava gravi difficoltà derivanti da molteplici cause di difficoltà di apprendimento, povertà, malnutrizione, situazioni di guerra e post-belliche, sofferenze fisiche ed emotive, ecc (Canevaro, 2007). I Bisogni Educativi Speciali assumono, in questo modo, un significato più ampio rispetto anche alle problematiche europee, molti, infatti, sono stati i dibattiti da parte dei diversi paesi sul tema dell'integrazione e dell'inclusione.

Esistono delle differenze tra i paesi, che incidono sul sistema dell'istruzione e della formazione del soggetto disabile, oltre che sulla concezione culturale, sociale e politica che si ha di esso. L'Unione Europea ha, infatti, affrontato il problema della disabilità in senso trasversale nei diversi progetti europei e questo ha permesso un forte cambiamento. La tendenza, oltretutto, verso modelli integrativi si fa sempre più sentire con l'entrata di nuovi paesi che presentano problematiche sociali molto forti e dove lo strumento dell'educazione e della formazione rappresenta un'ampia spinta innovativa. Il passaggio ad una società inclusiva e lo sviluppo di nuove esperienze sull'integrazione, stanno modificando le politiche dei paesi europei: si è passati infatti, da un sistema di scuole speciali ad un sistema di classi integrate. Di conseguenza risulta essere chiaramente diffusa l'idea che sia più fattibile l'integrazione nella scuola dell'infanzia e primaria che non nella scuola secondaria, in quanto in quest'ultima (soprattutto per gli studenti che presentano un deficit mentale), appare più difficile il raggiungimento di competenze e apprendimenti nel gruppo dei pari. Un altro aspetto rilevante è quello relativo alla collaborazione con i servizi sanitari e locali talvolta visti piuttosto come forme di medicalizzazione del sistema educativo (Canevaro, 2007); infatti per alcuni paesi i servizi sanitari e di assistenza sono considerati fondamentali e sono molto presenti nelle scuole speciali.

Al fine di cogliere le differenze con la realtà italiana che incidono sul sistema dell'istruzione e della formazione del soggetto disabile, di seguito è riportato l'elenco di alcuni paesi europei.

➤ **Belgio.** Trattandosi di un Paese multi linguistico, ogni comunità risente di più della matrice della propria popolazione. Dal 1986 sono stati avviati timidi esperimenti di classi speciali inserite in scuole comuni. Data la scarsità di esperienze di integrazione di singoli alunni in classi ordinarie, non è richiesta normativamente la specializzazione negli insegnanti che seguono l'alunno.

➤ **Danimarca.** È il Paese che da più tempo si occupa massicciamente di educazione speciale. Dal 1981 ha cominciato a sperimentare qualche caso di integrazione. Caratteristica di questo sistema scolastico è la fitta rete di centri di consulenza psicopedagogica che, unitamente a una forte specializzazione dei docenti dell'educazione speciale, offre delle opportunità per le esperienze d'integrazione.

➤ **Francia.** Qui il movimento per l'integrazione data dal 1975. Le modalità che sono venute sperimentandosi vanno dalle scuole speciali inserite in plessi comuni, alle classi d'integrazione, cioè una classe speciale frequentata da alcuni compagni non disabili, alla permanenza di un alunno in situazione di handicap in una classe ordinaria per qualche ora al giorno o alla settimana. È richiesta la specializzazione per singole tipologie di minorazione per gli insegnanti che seguono alunni in situazione di handicap in scuole speciali o in quelle comuni.

➤ **Germania.** L'idea dell'integrazione comincia a svilupparsi nel 1975. È molto curata la specializzazione degli insegnanti per diverse tipologie di minorazioni. Iniziando da Berlino, si va sperimentando l'integrazione dei singoli alunni in situazione di handicap in classi comuni. Permane però incontrastato il sistema di classi speciali, differenziate per numerosissime tipologie di diversità.

➤ **Gran Bretagna.** La normativa sulle possibilità di integrazione data dal 1978, ma soprattutto dal 1981. È però da precisare che col termine "handicap" non si intendono solo casi di minorazione, clinicamente accertata, come in Italia, ma ogni caso di difficoltà di apprendimento e di svantaggio, anche socioculturale. Gli enti locali sono molto presenti nel sostenere le scuole e le famiglie, anche con consulenze itineranti. È

normale la collaborazione fra insegnanti e genitori nella formulazione del curriculum scolastico. L'integrazione si sviluppa prevalentemente tramite l'inserimento di classi speciali in plessi comuni.

➤ **Scozia.** A partire dal 1981 si è avuta una maggiore attenzione alla codifica delle diverse tipologie di svantaggio. Gli alunni certificati in situazione di handicap sanitari possono frequentare, a seconda della gravità, scuole speciali, classi speciali inserite in plessi comuni, in classi comuni. La gravità non è determinata solo dalle situazioni sanitarie, ma da un complesso di circostanze socio esistenziali di cui si deve tener conto.

➤ **Grecia.** La frammentazione territoriale in isole ha facilitato storicamente la concentrazione in grandi istituti speciali. Dal 1981 anche qui ha cominciato a diffondersi la notizia dell'integrazione. Su richiesta dei genitori si sono avviate esperienze, anche se mancano insegnanti specializzati.

➤ **Irlanda.** Il sistema scolastico è fondato su convenzioni con le due chiese fondamentali: quella cattolica e quella anglicana. Le scuole sono quindi in prevalenza private. È la famiglia che contratta, non sempre con facilità, l'integrazione nelle classi comuni. Si richiede la presenza di insegnanti specializzati. L'integrazione è fortemente contrastata dal fatto che le classi sono con troppi alunni e quindi l'attenzione degli alunni inseriti è minima e deve quindi provvedere la famiglia richiedente, anche fornendo gli insegnanti specializzati.

➤ **Lussemburgo.** Dal 1981 sono iniziate esperienze di integrazione di minorati visivi in classi comuni. Si richiede agli insegnanti una specializzazione universitaria.

➤ **Paesi Bassi.** Il sistema scolastico è caratterizzato dall'esistenza di scuole comuni pubbliche e scuole speciali private. Nel 1985 si è disposta un'ampia classificazione degli alunni in situazione di handicap e delle scuole speciali per ciascuna di esse. Una commissione pubblica decide se indirizzare i minori in situazione di handicap in scuole speciali o comuni, ma soprattutto, per i casi più gravi, se avviare i minori in scuole speciali o in strutture sanitarie. Ogni due anni gli studenti frequentanti le scuole speciali sono sottoposti a verifiche per decidere se possono transitare in scuole comuni o essere avviati definitivamente in strutture sanitarie. Ci sono consulenze frequenti fra i due tipi di scuole e anche consulenze itineranti di specialisti per i casi di alunni con disabilità lieve che sono ammessi alla frequenza di classi comuni. Non è richiesta la specializzazione degli insegnanti, preferendosi la formazione in servizio, quando occorra.

➤ **Portogallo.** È l'unico Paese, assieme alla Spagna, che a partire dal 1981 avvia una forte esperienza d'integrazione scolastica, utilizzando anche i principi sviluppati in Italia e negli anni 1990 il processo d'inserimento raggiunge oltre l'80% degli alunni in situazione di handicap. Ciò è stato facilitato anche dal decentramento alle realtà locali dei poteri amministrativi di assistenza scolastica. È molto richiesta la specializzazione, che è monovalente per singole tipologie di minorazioni.

➤ **Spagna.** Sino al 1985 i minori in situazione di handicap erano prevalentemente oggetto dell'assistenza pubblica. In tale anno si prevede la collocazione di classi speciali in plessi comuni e anche la presenza di classi integrate per singole tipologie di minorazione, inserite in plessi comuni. Tali classi non possono superare il numero 25 di alunni e sono assistite da insegnanti preparati, specializzati o formati in servizio, con un rapporto medio di uno ogni dieci alunni disabili. È da tener presente che gli alunni disabili sono concentrati nelle classi speciali o in quelle integrate. Si cerca di assicurare la continuità educativa. La specializzazione richiede la laurea, mentre la formazione iniziale degli insegnanti curricolari prevede obbligatoriamente un certo numero di ore di studio di pedagogia speciale e problematica dell'handicap. È stata costituita una forte rete di centri di consulenza e sostegno psicopedagogico per le diverse tipologie di minorazioni. In questa fine di secolo, l'integrazione scolastica è andata crescendo per numero e qualità, grazie anche a un forte scambio culturale ed esperienziale con l'Italia, facilitato sia dalla vicinanza linguistica, sia da atteggiamenti antropologici spesso abbastanza simili.

➤ **Italia.** La scelta etica e culturale a favore dell'inclusione scolastica italiana è sostenuta da una consistente produzione scientifica e stabilisce un rapporto sistemico tra socializzazione, riabilitazione, e apprendimento: non prima riabilitare, poi socializzare, poi fare apprendere, ma far scaturire dall'immediato confronto con i docenti e con i compagni la motivazione della riabilitazione funzionale e dell'apprendimento, organizzando un contesto scolastico arricchito, che centri l'attenzione su quello che il soggetto può fare con

opportuni sostegni (Cian G., Orlando D, 2004). A tutt'oggi, l'Italia presenta un proprio modello inclusivo pur avendo alcune similitudini e allo stesso tempo mostrando differenze con alcuni paesi europei. Vari sono stati i provvedimenti legislativi nel corso degli anni a favore dell'inclusione scolastica del disabile in Italia. La normativa attuale, vigente in materia, è la Legge Quadro sull'Handicap n.104 del 1992 che considera il problema dell'integrazione delle persone handicappate ad ampio spettro e all'interno dei vari contesti di vita, sociali e formativi in cui si sviluppa la personalità degli individui. La Legge Quadro ribadisce non solo il diritto all'educazione e all'istruzione per la persona handicappata a partire dall'asilo nido fino all'università, ma regola anche i rapporti tra scuola e servizi socio-sanitari dove è previsto il pieno coinvolgimento delle varie istituzioni scolastiche ed extrascolastiche. La ricerca di tipo teorico-argomentativa vuole, anche solo in parte, offrire un confronto tra alcuni sistemi scolastici nazionali dell'UE e quindi consentire una maggiore comprensione delle modalità di cura del fanciullo quale vero specchio di una società nei diversi luoghi comunitari.

La scelta è innanzitutto ricaduta sulle nazioni non di recente adesione all'UE che in un certo qual modo, hanno già avviato politiche di *integrazione* se non altro per ciò che concerne gli obiettivi competitivi formativi comunitari. Infine la comparazione tra i sistemi scolastici europei descritti, apre interessanti spunti di riflessione non solo sul concetto di competenze ma anche su come la correlazione tra cultura e corporeità modifichi il concetto stesso di competenze nel quadro comune di riferimento europeo.

2. Obiettivo

La ricerca intende analizzare le caratteristiche del sistema formativo italiano al fine di evidenziare la funzione inclusiva delle attività di movimento nel contesto scolastico, cercando di identificare gli elementi comuni agli altri paesi europei.

3. Metodologia

Il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica in Italia trova il suo fondamento nella **Legge quadro sull'handicap n.104** del 1992 ed in particolare nell'**art.12**, (diritto all'educazione e all'istruzione) nel quale è sancito l'obbligo di accogliere negli asili nido i bambini handicappati da 0 a 3 anni ed il diritto all'integrazione nelle classi comuni in ogni ordine e grado di scuola e quindi anche nella scuola materna. Tale Legge non è altro che un testo normativo piuttosto complesso, che sostiene le diverse problematiche inerenti l'inserimento delle persone disabili nella vita sociale, lavorativa e culturale del nostro Paese. In realtà questa legge, vuole riproporre l'impegno ad abbattere gli ostacoli di qualsiasi natura che si frappongono al pieno sviluppo della persona umana e alla sua effettiva partecipazione alla vita politica, economica e sociale della nazione, impegno tutelato da una garanzia di natura costituzionale (Bosio, 2005). L'obiettivo dell'integrazione scolastica è, quindi, lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata sul piano affettivo -relazionale e sul piano cognitivo inteso come apprendimento.

I supporti all'integrazione scolastica vengono posti dalla legge quadro essenzialmente sui seguenti elementi:

1. Programmazione

Si richiede una programmazione generale e particolare correlata con i vari organi nel rispetto delle reciproche competenze. Tali servizi si possono identificare in quelli scolastici, sanitari, sociali, culturali, ricreativi, sportivi e assistenziali. Ciò presuppone che le scuole siano dotate di attrezzature tecniche, di sussidi, di strutture didattiche da approntare anche con convenzioni stipulate con centri specializzati alla consulenza pedagogica, alla produzione e all'adattamento del materiale didattico.

2. Sperimentazione

Viene effettuata, ai sensi del D.P.R. n. 419/74, con l'intervento anche di ispettori tecnici e dell'IRSAE. Serve a rendere efficace l'azione di integrazione.

3. Insegnanti di sostegno

La programmazione, la sperimentazione e l'integrazione trovano il momento di coordinamento e di raccordo nella figura dell'insegnante di sostegno, che acquista la contitolarità della classe.

Tale aspetto interessa tutti i tipi di scuola, in conformità ai principi costituzionali ribaditi dalla sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987.

4. Formazione permanente e specifica dei docenti

Altro aspetto peculiare della Legge n. 104 sta nell'esatta individuazione della formazione specialistica del personale docente. Tale formazione viene assegnata all'università.

Con la Legge n. 341 del 1990 si istituiscono lauree abilitanti all'insegnamento anche nei confronti di portatori di handicap, sempre però che si siano sostenute materie specifiche concernenti il sostegno e l'integrazione.

5. Interventi finanziari

Con una precisa destinazione a favore degli handicappati.

La Legge Quadro n. 104/1992 viene quindi a precisare i termini di handicap e di integrazione, che assumono un significato globale nell'azione educativa, scolastica, terapeutica, medico-sanitaria, sportiva, ricreativa, lavorativa, urbanistica e di trasporto.

4. Discussione

L'importanza dell'educazione attraverso il movimento per favorire l'integrazione, viene giustificata dalla considerazione che le persone disabili hanno gli stessi diritti degli altri cittadini. Quando si parla di diversità, si fa riferimento all'unicità di ciascuna persona, alle forme multiple della sua intelligenza (Gardner, 2010) ai suoi diversi stili cognitivi e alle sue strategie di apprendimento, all'interno di un determinato contesto socio-culturale. Per questa ragione, l'educazione attraverso il movimento è importante sin dai primi anni di vita del bambino e permette di migliorare la sua qualità di vita e rappresenta per la persona disabile l'esaltazione delle sue, anche se residue, capacità di ciò che sa fare e di ciò che sa essere.

Il movimento come possibilità educativa, ed essendo legato alla dimensione esperienziale dell'essere dell'uomo può senza dubbio agevolare l'assunzione di comportamenti in cui bisogni e valori si integrano tra loro. Attraverso il movimento, quindi, è possibile per tutti: confrontarsi, mettersi in discussione, incontrare l'altro, relazionarsi, percepire, comunicare e questo dimostra come il soggetto non manifesta il suo essere soltanto attraverso le forme del pensiero ma, contemporaneamente, attraverso le modalità del muoversi, del vedere, del percepire e del fare. Le attività di movimento nella loro forma educativa si prefiggono inoltre come obiettivo la collaborazione sociale, attraverso la quale i soggetti non agiscono solo in maniera cooperativa, ma si relazionano gli uni agli altri attraverso un procedimento condiviso, ma anche consolidato.

5. Conclusioni

Secondo una visione costruttivista dell'insegnamento, le attività di movimento modellano morfologicamente e psicologicamente la persona, contribuendo alla costruzione della forma estetica e al suo modo di relazionarsi dinamicamente con il mondo, e l'ambiente di apprendimento educativo sportivo si contraddistingue per un clima formativo nel quale prevale costantemente il rispetto delle regole, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente fisico.

Attualmente nella scuola italiana, le attività di movimento ricoprono un ruolo importante e di conseguenza il laboratorio motorio che rappresenta una modalità di insegnamento alternativa e complementare alla didattica tradizionale, riconsidera l'ambiente di apprendimento non solo come uno spazio dove si combinano luoghi, oggetti e persone, ma anche come uno luogo della formazione individualizzata dove è possibile facilitare i processi di apprendimento, accogliere e valorizzare le diversità e superare gli stereotipi che limitano gli studenti. Il laboratorio è, quindi, il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze ed abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni. Il laboratorio delle attività motorie, si pone perciò come un luogo in cui è possibile favorire la crescita cognitiva del bambino

integrando esperienze operative di esplorazione sensoriale e motoria ed esperienze di rappresentazione e simbolizzazione; i due livelli di sviluppo sono strettamente connessi, in quanto è a partire dall'azione e dall'interiorizzazione di schemi motori che nasce la rappresentazione degli stessi.

6. Prospettive Future

La costruzione dell'apprendimento attraverso il corpo, attraverso le emozioni, i segni, le relazioni precoci con il mondo, attraverso quelli che Damasio chiama "*i marcatori somatici*", non riguarda soltanto aspetti squisitamente fisici e funzionali del corpo [...], ma la capacità di costruire il senso di sé grazie alle azioni, alle direzioni di ricerca visiva, tattile, uditiva che guidano il movimento all'interno di spazi e materiali del "*quotidiano*" (De Mennato, 2006). Questa prospettiva ha fortemente influenzato la didattica nella scuola italiana e si è costruita con il contributo di molte scienze che hanno sottolineato lo stretto rapporto che si stabilisce nel corso dello sviluppo tra corpo e mente poiché interpretano il corpo in senso esistenziale come luogo dell'intenzionalità educativa e della progettualità soggettiva in funzione formativa per la costruzione del sé e la conoscenza del mondo.

In questo scenario formativo la didattica laboratoriale centrata sull'esperienza corporeo-chinestesica rappresenta una straordinaria innovazione scolastica in quanto ha il merito non solo di stimolare e mettere in moto bisogni e motivazioni, ma anche di originare nuovi bisogni e nuove motivazioni, che si qualificano come dei veri e propri interessi formativi. Essa consente, infatti, la trasferibilità dei saperi impiegando il corpo come canale apprenditivo, attraverso cui far acquisire quelle conoscenze e abilità che altrimenti resterebbero inaccessibili, ma anche come un vero e proprio canale comunicativo, in grado di veicolare emozioni e sentimenti.

La didattica laboratoriale a carattere motorio per i diversamente abili rappresenta, l'arte di insegnare in un ambiente di apprendimento destinato alla sperimentazione in ambito scientifico, in cui il soggetto dell'intervento ha un ruolo attivo. Si rivolge agli alunni diversamente abili con un orientamento mirato al recupero e, soprattutto al potenziamento delle abilità motorie residue contribuendo, con opportune attività, all'equilibrio della vita psichica della persona in una logica di progettazione dinamico-funzionale (Sibillo, Gomez Paloma, 2004).

Le attività laboratoriali a carattere motorio possono aiutare, quindi, il soggetto diversamente abile a conoscere i suoi limiti e a partire da questi per imparare ad usare il proprio corpo, facendo leva sulle funzioni vicarianti. Infine la possibilità di operare in maniera concreta e di cooperare insieme agli altri sono premesse che stimolano il soggetto a valorizzare le sue *abilità diverse*; in quanto gli offrono la possibilità di potenziare eventuali funzioni vicarianti in un clima socio-affettivo e relazionale particolarmente favorevole. È evidente che portare l'allievo diversamente abile alla conquista di nuove abilità o verso la scoperta delle sue potenzialità significa favorirne il processo di autostima (Sibillo, Gomez Paloma, 2004).

L'idea pertanto, di un'educazione intrinsecamente differenziata, rivolta agli allievi più deboli va sostituita con l'idea di un'educazione adeguata in obiettivi, metodi, mezzi e servizi sulla base delle caratteristiche e delle difficoltà di apprendimento di ogni soggetto e al sistema duale unificato fondato sui concetti di necessità educative speciali, educazione speciale integrata, deve sostituirsi il sistema unico che privilegia i concetti di inclusione, diversità, educazione di qualità per tutti, - quindi- educare nelle diversità non si basa - come alcuni pretendono - sull'adozione di mezzi eccezionali per le persone con necessità educative specifiche, ma sull'adozione di un modello di curriculum che faciliti l'apprendimento di tutti gli alunni nelle loro diversità. (Lopez Melero, 1996).

Riferimenti Bibliografici

- Bosio, P., Menegoi Buzzi, D.I. (2005). *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili in Europa*. Milano: Franco Angeli.
- Bozzuffi, V. (2007). *Psicologia dell'integrazione sociale. La vita della persona con disabilità in una società plurale*. Milano: Franco Angeli

- Cairo, M.T. (2008). *Pedagogie e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e pensiero
- Canevaro, A. (1983). *Handicap e scuola: Manuale per l'integrazione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia
- Canevaro, A. (1999). *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortorello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson
- Canevaro, A., Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori
- Canevaro, A. Mandato, M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*. Roma: Monolite
- Causin, P., De Pieri, S. (2006). *Disabili e rete sociale. Modelli e buone pratiche di integrazione*. Milano: Franco Angeli
- Ciaglia, A. (2006). *Disabilità e qualità della vita: interventi didattico/riabilitativi*. Edisud: Salerno
- D'Alonzo, L. (2002). *Un'indagine sui bisogni delle famiglie con un figlio disabile integrato a scuola*. In L. D'Alonzo (a cura di), *Integrazione e gestione della classe*. Brescia: La Scuola
- D'Alonzo, L. (2002). *Disabilità e potenzialità educativa*. Brescia: La Scuola
- Damasio, A. (2001). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi
- Decollanz, G. (2005). *L'integrazione scolastica dei disabili negli istituti speciali alla riforma dei cicli*. Roma: La Terza Editore
- De Mennato, P. (2006). *Per una cultura educativa del corpo*. Pensa: Lecce.
- De Robertis, S. (2007). *Storia dell'integrazione scolastica in Italia dalle leggi alle tecnologie informatiche*. Bari: Cacucci
- Gardner, H. (2010). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento: Erickson
- Giusti, M. (2004). *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma-Bari: La Terza
- Ianes, D. (2007). *Il Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson
- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità*. Trento: Erickson
- Ianes, D. (1999). *Relazioni inclusive: I benefici e le strategie per migliorarle*. In D. Ianes e M. Tortorello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson
- Larocca, F. (1999). *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*. Milano: Franco Angeli
- Magnanini, A. (2008). *Educazione e movimento corporeità ed integrazione sociale dei disabili*. Roma: Edizioni Del Cerro
- Medeghini, R., Valtellina E. (2005). *Quale disabilità? Culture modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli
- Montuschi, F. (2004). *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*. Milano: Franco Angeli
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione*. Brescia: La Scuola
- Resico, D. (2005). *Disabilità e integrazione: orizzonti educativi e progettualità*. Milano: Franco Angeli
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Esselibri.
- Sibilio, M., Gomez Paloma, F. (2004). *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*. Napoli: Ellissi
- Toffano, E. (2006). *Professione docente capacità disabilità convivenza*. Lecce: Pensa Editore
- Trisciuzzi, L. (2001). *Manuale di didattica per l'handicap*. Bari: La Terza

Riferimenti Normativi

- Belgio; Legge sull'insegnamento speciale del 1970.
- Corte Costituzionale n. 215 del 1987.
- D.P.R. n. 419/74
- Francia; Legge n. 534 del 1975.
- Grecia; Legge n. 1566 del 1988.
- Italia; Legge 517 del 1977.
- Italia; Legge 5 febbraio 1992, n. 104.
- Legge 11 maggio 1976, n. 360.
- Legge n. 341 del 1990.
- Lussemburgo; Leggi 1963, 1973.
- Portogallo; Legge n. 319 del 1991.
- Raccomandazioni per l'Attuazione dei Piani di Studio Personalizzati, 2003.