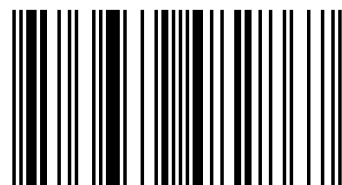


Le volume indique, de façon originale, les éléments fondamentaux de la réflexion de la Pédagogie Spécialisée, en en reconstruisant les intrigues les plus souterraines et en la projetant vers le futur. Le parcours d'émancipation de la personne handicapée qui en ressort rappelle l'homme à une confrontation avec ses propres limites et ses propres peurs, mais en même temps il lui permet de qualifier toujours plus dans le sens scientifique, socio-culturel, relationnel et matériel son caractère d'humanité et de civilisation. A la lumière de sa propre vocation interdisciplinaire, la Pédagogie Spécialisée prend une valeur euristique dans la compréhension des problématiques éducatives et éthique-anthropologiques et dans les actions des supports et d'accompagnement de la personne handicapée, en franchissant les préjugés et les contradictions présentes dans beaucoup de pratiques et dans le débat public et scientifique actuel. Le défi devient celui de la réalisation d'une société pleinement inclusive, où la personne en situation de handicap, de manière identique à toute autre personne, puisse réaliser un personnel Projet de vie et une expression concrète de citoyenneté.

Antonello MURA est professeur à l'université de Cagliari, où il dirige le cours de Spécialisation pour les activités de soutien didactique aux élèves handicapés. Antioco Luigi ZURRU est chercheur à l'université de Cagliari, ses recherches enquêtent les questions éthique-pédagogiques inhérentes aux processus d'émancipation des personnes handicapées.

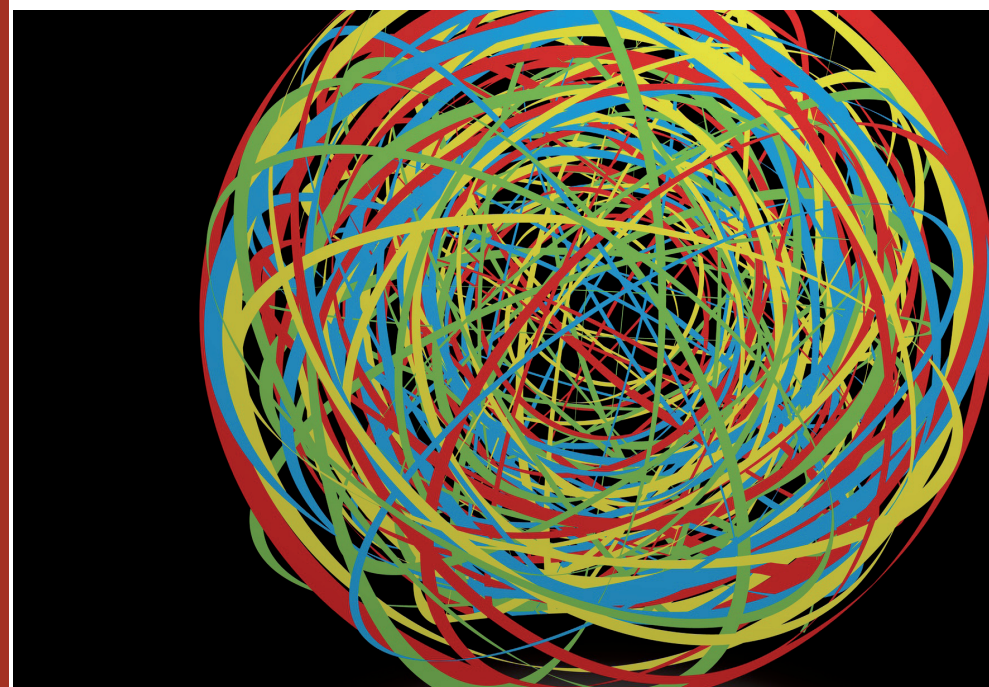


978-3-639-48286-7

Handicap et processus d'inclusion

Mura, Zurrù

**EUE** ÉDITIONS  
UNIVERSITAIRES  
EUROPÉENNES



Antonello Mura  
Antioco Luigi Zurrù

# Handicap et processus d'inclusion

Questions conceptuelles du point de vue de la  
Pédagogie Spécialisée italienne

**Antonello Mura**  
**Antioco Luigi Zurru**

**Handicap et processus d'inclusion**



**Antonello Mura  
Antioco Luigi Zurru**

# **Handicap et processus d'inclusion**

**Questions conceptuelles du point de vue de la  
Pédagogie Spécialisée italienne**

**Éditions universitaires européennes**

**Imprint**

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Publisher:

Éditions universitaires européennes

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

**ISBN: 978-3-639-48286-7**

Copyright © Antonello Mura, Antioco Luigi Zurrù

Copyright © 2017 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2017



# Tables des matières

<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>1. Que signifie Pédagogie Spécialisée?</b>	
1. De la France à l'Italie : les pionniers de l'éducation spécialisée	11
2. Pédagogie Spécialisée : le développement épistémologique	26
3. Société et école : élans d'émancipation	34
<b>2. Universalisation des droits et processus d'inclusion</b>	
1. Aux origines de la culture internationale de l'inclusion	44
2. Les adresses pour une instruction inclusive à l'école	52
3. Dix ans de Convention Onu	59
<b>3. Modèles interprétatifs du handicap et Pédagogie Spécialisée</b>	
1. Handicap et identité dans les classifications du développement humain	70
2. Affaires d'équité et de justice	81
3. La perspective de la Pédagogie Spécialisée	88

<b>4. Questions anthropologiques et éthiques</b>	
1. L'inclusion : un thème interdisciplinaire	96
2. L'éthique et la bioéthique interrogées par la Pédagogie Spécialisée	104
3. Les facteurs personnels dans la CIF : éléments pour un dialogue entre le soin médical et le soin éducatif	112
<b>5. Inclusion : l'expertise italienne</b>	
1. L'accessibilité : un concept Pédagogique	123
2. La didactique et l'orientation à l'école	131
3. Pour une culture motrice et sportive intégrée	139
<b>6. Inclusion et citoyenneté</b>	
1. Soin éducatif, sujet et Projet de Vie	150
2. Solidarité et dynamiques de reconnaissance	157
3. Eléments pour une citoyenneté authentique	165
<b>Bibliographie</b>	<b>171</b>



## Introduction\*

La réflexion sur les racines historiques et sur la résultante étique de l'éducation spécialisée n'est pas une mince affaire. D'un côté, quelques vicissitudes particulièrement « gênantes » pour ceux qui voudraient se dispenser de réévoquer ce qui, venant du passé, continue à troubler les consciences. De l'autre, la reconstruction des événements ne peut être exclusivement orientée à la description des causes et des effets dans le démêlement des phénomènes.

La valeur émancipatrice de l'étude de l'histoire (Bruner, 1996) oriente, en fait, vers l'interprétation et la compréhension des faits historiques aussi plus déplorables, pour donner un sens et vivre le présent outre qu'envisager le futur. Dans ce sens, beaucoup de « tragédies » qui ont marqué l'histoire des peuples prennent le rôle d'aiguillon face aux connaissances actuelles concernant la reconnaissance et le respect de la diversité humaine. Plutôt que de se configurer comme des faits confinés dans le passé, les événements

\* Le volume entier est le fruit de l'élaboration commune des deux chercheurs. Antonello Mura est l'auteur des chapitres 1, 2 et 3; Antiocho Luigi Zurru est l'auteur des chapitres 4, 5 et 6. L'introduction est à attribuer aux deux auteurs.

les plus connus de l'histoire sont l'indicateur des contradictions intrinsèques auxquelles l'« action humaine » cède encore de nos jours, en générant la pauvreté, l'émargination et la xénophobie. Il s'agit, donc, d'interpréter, comprendre et désarticuler les mécanismes selon lesquels de semblables événements se sont produits pour trouver de nouvelles voies d'émancipation de l'être humain.

Pour cette raison, il est nécessaire de « relire » les faits qui caractérisent l'histoire de l'éducation spécialisée et du handicap pour interpréter, comprendre et franchir l'indifférence, les difficultés et les contradictions qui, encore aujourd'hui, caractérisent, dans le monde entier, les conditions existentielles d'environ un milliard de personnes en situation de handicap (WHO, 2011). Le développement des processus d'intégration et d'inclusion, démarré par les pionniers de la Pédagogie Spécialisée, s'inscrit dans un cadre culturel dans lequel, actuellement, les instances de participation et de citoyenneté démocratique diffusée commencent à trouver accueil (UN, 2006a), dans la conviction que la condition de handicap regarde une combinaison complexe de facteurs multiples (WHO, 2001), plutôt qu'une expression existentielle minoritaire. Même si problématiquement, la culture de l'inclusion s'est développée à partir des processus de revendication des mouvements socio-culturels, qui dans le siècle dernier, ont mis en lumière une forte exigence de reconnaissance et d'intégration des diversités. A travers une action d'envergure internationale, l'on a développé ainsi une culture anthropologique capable de dépasser la stigmatisation de la « faiblesse » imputable au handicap, pour en reconnaître la présence et l'identité dans de

nombreuses sphères de la vie sociale.

De cette manière, la nécessité de travailler à la construction d'une société démocratique sur la base de principes de représentation égale et de reconnaissance des différences, tels que traits distinctifs d'une humanité commune, est devenue claire. Un tel effort implique, par contre, une recherche dans la question fondamentale sur les façons de garantir le développement maximum personnel et humain de chaque individu, quelle que soit sa condition de santé.

A ce sujet, malgré l'écho mineur dans la littérature internationale, il est intéressant d'observer le rôle qu'ont pris, dans ce processus, les choix politique-institutionnels, les réflexions pédagogiques et les options didactique-méthodologiques exprimées en Italie à partir des années '70, souvent exclusivement accusées de « *wild integration* ». Plutôt que de regarder à l'inclusion comme un changement de cap définitif par rapport aux processus d'intégration, il peut être utile de comprendre quels éléments de caractère historique et scientifique puissent s'identifier en tant que racines d'un plus ample et complexe parcours d'épanouissement. Il s'agit d'un véritable progrès culturel qui, en Italie, a soutenu les actions pour le développement identitaire de la personne avec un handicap, considérée sujet actif de son propre Projet de Vie, en créant contextuellement la croissance de connaissances sociales et étiques qui deviennent essentielles pour l'émancipation de l'entière communauté humaine.

Dans ce sens, la confrontation continue avec les résultats de la réflexion juridique-institutionnelle, avec les instruments classificatoires et avec les différents modèles interprétatifs du handicap per-

met de mettre en évidence la perspective de la Pédagogie Spécialisée italienne. Cette dialectique souligne la nécessité d'un dialogue interdisciplinaire dans lequel la Pédagogie Spécialisée revêt un rôle euristique et « conjonctif » dans la compréhension des questions éducative et étique-anthropologique qui caractérisent les actions de support et d'accompagnement existentiel de la personne handicapée, en dépassant les schématisations préjudicielles et les contradictions présentes dans beaucoup de pratiques et dans l'actuel débat public et scientifique.

Sur le fond des nombreuses thématiques rappelées dans le texte, l'apparition de la réflexion théorique de la Pédagogie Spécialisée, développée le long de différents courants de recherche, renforce son propre *focus* sur la nécessité d'envisager et de promouvoir des actions d'éducation sociale et individuelle visant au développement de formes toujours plus humanisantes de relation et de soin anthropologique.

## **2. Universalisation des droits et processus d'inclusion**

### **1. Aux origines de la culture internationale de l'inclusion**

Ce qui a marqué le développement socio-politique italien n'a pas de correspondance au niveau international, toutefois, dans la même période historique, une intense saison de rédaction législative et de décret s'est déclenchée au nom de l'Assemblée Générale des Nations Unies. Cette phase a permis d'attribuer une nouvelle identité aux personnes en situation de handicap et elle a contribué à faire mûrir les consciences culturelles, éthiques et organisationnelles, complètement nouvelles par rapport au passé, à l'échelle planétaire. Le thème de l'inclusion scolaire et sociale des personnes en situation de handicap s'est imposé auprès de la discussion internationale, en termes de reconnaissance et entier bénéfice des droits humains. Les résultats de tel débat sont caractérisés dans les différentes situations nationales par les particularités historique-culturelles avec lesquelles les principes fondateurs des différentes déclarations, enchaînées dans le temps, ont été transposées et in-

terprétées.

Parmi les nombreuses résolutions adoptées par l'Assemblée Générale, la *Déclaration des droits du déficient mental*, proclamée le 20 décembre 1971, revêt une importance incontestable. Le document, rappelant la *Déclaration de droits de l'enfant* (1959), fonde ses propres préceptes sur la conviction, déjà exprimée dans la Déclaration Universelle des droit de l'homme (1948), selon laquelle « All human beings are born free and equal in dignity and rights [...]. Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind [...], birth or other status » (UN, 1948). Pour la première fois, dans l'histoire de l'humanité, l'on demande une action nationale et internationale conjointe afin d'établir et assurer une base de référence commune pour la protection des droits du déficient mental.

Le climat de cette période est représenté de manière efficace par ce qui ressort du premier article de la Déclaration, où l'on affirme « The mentally retarded person has, to the maximum degree of feasibility, the same rights as other human beings » (UN, 1971). L'indication par rapport au degré de faisabilité affaiblit l'hypothèse sur l'égalité des droits, ainsi que la nécessité d'affirmer que la personne touchée par un retard mental appartient à la condition humaine laisse entendre combien cela n'était pas encore universellement reconnu. La déclaration qui, de nos jours, paraît faible dans son efficacité, doit être considérée dans un cadre international, où ces mêmes années, dans le bien plus civilisé occident du Nord Europe et dans les Etats Unis d'Amérique, des milliers de personnes

touchée de déficit mental étaient stérilisées pour des raisons eugénétiques (Canevaro, 1999) ou internées dans des instituts pour toute leur existence, dans un climat de totale ségrégation. Donc l'affirmation qui reconnaît le « [...] right to proper medical care and physical therapy and to such education, training, rehabilitation and guidance as will enable him to develop his ability and maximum potential » (UN, 1971) est innovatrice et révolutionnaire.

Une lecture de caractère pédagogiquement spécialisée montre, à distance de presque un siècle et demi, ce que Séguin avait pressenti, c'est-à-dire que les personnes en situation de handicap mental puissent se réaliser à travers le travail et qu'elles ont besoin d'être éduquées précocement dans leur famille (Mura & Zurru, 2015). A ce propos il a été affirmé qu'elles ont le droit « to perform productive work or to engage in any other meaningful occupation to the fullest possible extent of his capabilities » au-delà du fait que la personne devrait « live with his own family or with foster parents and participate in different forms of community life » (UN, 1971).

Pour ce qui regarde les soins médicaux, l'on fait encore référence aux instituts, mais en gardant à l'esprit la possibilité d'en subvenir « in surroundings and other circumstances as close as possible to those of normal life » (UN, 1971). L'orientation qui s'en dégage vise à l'humanisation des conditions de vie, en mettant les bases pour une révision du rôle et de la fonction des instituts. Il s'agit d'un processus qui a du mal à décoller au niveau international. Tandis qu'en Italie, beaucoup d'instituts ont cessé d'exister, alors que d'autres ont converti leurs activités en accueillant la complexité des éléments

qui, toujours plus consciemment, caractérisent la dimension identitaire et la qualité de l'intégration scolaire et sociale. Ces derniers sont ainsi devenus des centres de service spécialisés dans les différents domaines de l'assistance, de la recherche et de la planification d'opérations.

Le débat sur l'intégration est alimenté davantage par les thèmes introduits par la *Déclaration des droits des personnes handicapées*, lancée à New York par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 9 décembre 1975. Il s'agit d'un document plus ample pour ses perspectives et ses contenus, comparé à la délibération de 1971. Dans ce sens, il fait référence à la possibilité de prévenir tous les handicaps physiques et mentaux et de donner assistance aux personnes handicapées dans le développement de leurs capacités dans les terrains les plus variés de l'activité humaine, afin de permettre leur pleine intégration.

La personne handicapée, c'est-à-dire celle qui est « unable to ensure by himself or herself, wholly or partly, the necessities of a normal individual and/or social life, as a result of deficiency, either congenital or not, in his or her physical or mental capabilities » (UN, 1975) – au-delà de n'importe quelle distinction de race, de couleur, de sexe, de langue, d'opinion politique, de nationalité, de condition sociale et de santé, (pt. 2) – doit pouvoir mener une vie digne, la plus normale et complète possible, quel que soit l'origine, la nature ou la gravité du déficit (pt. 3). Par conséquent, les personnes handicapées ont les mêmes droits civils et politiques que tout autre individu (pt. 4) et elles ont besoin de « medical, psychological and func-



tional treatment, including prosthetic and orthetic appliances, to medical and social rehabilitation, education, vocational training and rehabilitation, aid, counselling, placement services and other services » (UN, 1975) pour leur donner la possibilité de développer leurs propres capacités et habiletés et, dans la mesure du possible, devenir autonomes.

Au point 7 l'on consacre le droit à des conditions de vie décentes et au travail par rapport aux capacités de la personne, en précisant « the right, according to their capabilities, to secure and retain employment or to engage in a useful, productive and remunerative occupation and to join trade unions » (UN, 1975). Dans la déclaration, le droit à la vie familiale, sociale et récréative trouve sa dimension, même dans les cas où les exigences de santé de la personne requièrent la résidence auprès d'instituts spécialisés (pt. 9). La Déclaration reconnaît les organisations des handicapés et leur action d'*advocacy* (pt. 12) et se termine en soulignant que les personnes handicapées et leurs proches ont la possibilité d'être informés au sujet des contenus de la Déclaration (pt. 13).

Au niveau international, l'on faisait la synthèse et l'on revigorait ainsi, dans la forme du droit, les exigences d'intégration qui naissaient dans les contextes culturels plus développés. On prenait en considération les mouvements organisés par les mêmes personnes handicapées et par les associations et le débat politique qui s'épanouissait, en Italie aussi bien que dans d'autres réalités internationales.

A ce propos, l'*Independent Living Movement*, qui se développe

auprès de l'Université de Berkeley en Californie, revendique l'accès aux études universitaires et l'utilisation des services à disposition des autres citoyens pour les étudiants en situation de handicap. En Europe aussi, en 1971, on active le premier « Centre pour la vie indépendante », qui prend un rôle actif dans le développement des actions pour la promotion, la revendication et la reconnaissance de l'égalité des droits et des devoirs civils des personnes handicapées. Toujours du côté international, la *Fédération Internationale des Mutuels, Invalides du travail et Invalides Civils*, soutenait, dans toute l'Europe, une campagne de sensibilisation culturelle et sociale en faveur de la suppression des obstacles architecturaux. C'est dans cette période, en Italie, à Stresa, que se déroule une importante conférence à laquelle les représentants associatifs et du gouvernement provenant de beaucoup de pays européens ont participé. (ANMIL, 1965; Mura, 2007a). La promotion des droits humains et le thème de l'intégration des sujets atteints d'un déficit mental se reflète également, de manière significative, aussi dans le travail réalisé par des associations comme la *National Society of Mentally Handicapped Children* de Londres, particulièrement active en Europe, et l'*American Association of Mental Retardation* dans les Etats Unis.

Parallèlement, en Europe, le débat culturel développait des prises de conscience et des travaux recueillis dans le *Premier programme d'action communautaire pour la réadaptation professionnelle des handicapés* (1974), avec le but principal d'aider les personnes handicapées à réaliser une vie normale, indépendante et intégrée dans la société. En 1976, le Conseil des Ministres de

l'Instruction Publique de la CEE adoptait un règlement pour la mise en œuvre du premier programme d'action communautaire visant à garantir des profils d'égalité dans l'accès à l'instruction (de Anna, 1983, 2011).

L'Assemblée Générale de l'ONU intervient encore sur le thème des politiques d'inclusion, en édictant les *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés* (1993). Il s'agit d'une série de Règles, que, même si facultatives, exigent un étonnant engagement étique et politique et qui pourraient prendre un caractère coutumier si un grand nombre d'Etats les adoptait. En partant de la prise de conscience que, partout dans le monde, dans les toutes les sociétés il y ait des obstacles à la pleine intégration, les Règles se proposent d'assurer que les personnes en situation de handicap puissent assumer le rôle de membres effectifs de la société, en exercent les mêmes droits et devoirs des autres citoyens.

La sensibilisation sociale, les soins sanitaires, la réhabilitation, les services d'aide sont indiqués comme « *Conditions préalables à la participation dans l'égalité* ». L'accessibilité, l'instruction, l'emploi, la préservation des revenus, l'assurance sociale, la vie familiale, l'intégrité de la vie personnelle, la culture, les loisirs et les sports, la religion deviennent des objectifs pour une participation égale. L'information et la recherche, l'adoption de décisions et de planifications, les dispositions législatives, les politiques économiques, la coordination des travaux, l'organisation des personnes souffrant d'un handicap, la formation du personnel, la supervision et l'évaluation des programmes et l'application des règles, la coopéra-

tion technique et économique, la coopération internationale constituent les démarches à adopter pour garantir l'inclusion intégrale (UN, 1993).

Une lecture pédagogique-sociale et spécialisée du document souligne la portée des termes et des arguments, capables d'affecter et de créer une ouverture dans les débats politiques et culturels internationaux et nationaux. Toutefois, dans quelques extraits, le caractère innovateur des déclarations pour l'inclusion totale apparaît émoussé par l'exigence de négocier avec les conditions historiques et culturelles bien établies dans les différentes réalités nationales. Un exemple est représenté par la Règle n. 6 concernant l'instruction qui, malgré le rappel à superviser afin que l'éducation des personnes handicapées fasse partie d'un système d'enseignement, n'arrive pas encore à affirmer ce qui doit se produire dans les classes normales et dans un régime d'intégration. Elle justifie plutôt la présence autant des classes spécialisées que des instituts, en particulier pour ce qui regarde l'instruction des sourds et des aveugles.

Tandis qu'en Italie, le principe d'intégration paraissait incontestable, grâce aux expériences institutionnelles, à partir de la moitié des années 1970, il est évident que ce qui est indiqué par les documents internationaux, constituait, pour beaucoup d'autres États, un horizon de nouveauté culturelle et politique malaisé à interpréter. Dans beaucoup de Pays, on engendre, ainsi, une impasse qui s'installe dans la difficulté historique à préciser dans quelle mesure les principes universels doivent se traduire en droits, en subordon-

nant les Etats nationaux à certains choix. Des options politiques et des intérêts gouvernementaux outre que des différences culturelles liées aux traditions, aux religions et aux conditions économiques, dominant. Le processus d'internationalisation des droits est encore incomplet aujourd'hui. Il faut considérer, en fait, qu'encore de nos jours, beaucoup des proclamations sont inachevées, sauf pour la volonté de quelques gouvernements nationaux, tant que la violation des droit humains fondamentaux constitue, dans beaucoup de cas, une condition si concrète qu'impressionnante. (Facchi, 2007).

## **2. Les adresses pour une instruction inclusive à l'école**

En 1994, à Salamanca, la *Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité*, organisée par le Ministère de l'Instruction espagnole et par l'UNESCO, s'est déroulée avec la présence des représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales. C'est en cette occasion qu'a été élaborée la *Déclaration de Salamanca sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*, qui peut être lue comme un développement important et cohérent des politiques d'intégration encouragées par l'ONU avec les déclarations des années soixante-dix et les *Règles Standard* susmentionnées.

La Déclaration de Salamanca représente un autre pas en avant dans la direction de la réalisation des processus d'inclusion, reconnaissant la centralité de l'éducation scolaire et favorisant le déve-

loppement de cadres scientifique-culturels internationaux communs. En ciblant les thèmes de l'instruction, le document assume un rôle, sans précédents, de rupture avec le passé et d'innovation orientée au futur. Dans le domaine des seuls cinq articles dont la déclaration est composée, les Etats sont appelés afin « d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux » (UNESCO, 1994). Le principe encouragé dans la « Conférence Mondiale » de 1990 par l'« Éducation pour Tous », envers laquelle les délégués s'engagent dans le préambule, reconnaît la nécessité et l'urgence que les enfants, les jeunes et les adultes avec des besoins éducatifs spéciaux fréquentent des parcours de formation et d'instruction dans les systèmes communs d'éducation. A ce propos, l'on signale le droit fondamental de chaque enfant à l'instruction, en affirmant que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » (UNESCO, 1994). L'hypothèse sur laquelle se fonde la Déclaration est constituée par la conviction que les écoles inclusives soient « le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier » (UNESCO, 1994).

Dans les extraits de la déclaration, il commence à être évident

comment le discours sur la diversité et sur l'inclusion prenne une dimension d'équité et de justice sociale toujours plus prononcée. Dans ce sens, on peut lire l'indication aux Etats pour qu'ils donnent « le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou difficultés individuelles ». Ainsi, les Gouvernements sont appelés à « adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent » (UNESCO, 1994).

Encore, les Etats et les Gouvernements sont invités à définir et à partager des projets, en établissant des mécanismes de programmation, de supervision et d'évaluation des services créés; à impliquer les membres de la famille et les organisations dans la prise de décisions dans le cadre de l'intégration, à faire en sorte que, dans le domaine d'un changement de système, la formation des enseignants soit capable de répondre aux exigences éducatives spéciales dans les écoles normales (art. 3).

De plus, il est demandé, à tous les Pays participants, de favoriser l'approche inclusive dans les écoles et de soutenir le développement de l'éducation spécialisée comme partie intégrante des systèmes éducatifs. Au niveau national et international, les organismes institutionnels et non gouvernementaux devraient s'activer pour la construction de réseaux coopératifs, comme les centres de support aptes à fournir des biens matériels et le développement de la cul-

ture, académique et professionnelle, concernant les besoins éducatifs spéciaux, aussi à travers la mobilisation de financements pour le développement de projets pilotes.

Au-delà de l'évident déplacement du thème de l'inclusivité du côté de la justice sociale, il est tout aussi clair que la communauté internationale adopte et fait siens quelques axiomes du discours pédagogique, qui, ensuite, fonctionnent comme arrière-plan intégrateur de l'entier document. Encore une fois, dans l'itinéraire d'une émancipation de l'homme et de la société, on laisse manifestement comprendre que l'instruction est l'élément principal d'humanisation et aussi le plus efficace et permanent moyen de développement et de changement social. La personne handicapée, en fait, exprime son propre besoin de réalisation, qui doit être soutenu par un projet ouvert au continu surpassement de soi. Donc, produire et orienter les conditions culturelles et matérielles devient un devoir et une responsabilité sociale et étique pour que cela puisse se réaliser en premier dans l'école et successivement dans la société.

Au terme du programme communautaire européen HELIOS II, qui s'est déroulé de janvier 1993 à décembre 1996, au Luxembourg, un important séminaire de travail a eu lieu, dont les résultats ont mené à la rédaction de la *Charte de Luxembourg*. Le document représente un passage supplémentaire et important dans la maturation de la culture internationale sur l'inclusion. L'objectif principal du programme était celui de faire progresser, entre les états européens, une politique de coopération fondée sur les expériences et les procédures innovatrices dans le secteur des cinq grands do-



maines thématiques : la réadaptation fonctionnelle des handicapés, leur intégration dans le système éducatif, leur formation professionnelle, leur réadaptation professionnelle, l'intégration sociale et la vie autonome (de Anna, 1998). A partir de la conviction que l'école soit non seulement un milieu d'alphabétisation primaire, mais représente un contexte concret d'émancipation pour tous, dans toutes les phases de vie, « L'expérience du programme Helios fournit des exemples de bonnes pratiques sur les valeurs et les philosophies du processus d'intégration. Ces bonnes pratiques ont identifié activement, entre autres, les modalités de bonne coopération entre l'enseignement ordinaire et spécial dans l'optique de la création d'une École pour Tous » (Commission européenne (DGXXII), 1996).

Les représentants des Pays impliqués dans les travaux conclusifs du programme, étant donné les idées principales au sujet de l'intégration des personnes en situation de handicap déjà présentes dans la documentation internationale et le travail ambitieux accompli par les pays membres, ont constitué une table ronde avec l'objectif d'analyser les résultats des quatre années à venir. Les visites d'étude, les sections de travail et les séminaires entrepris ont été pris en compte et les données issues ont été comparées avec celles des autres réalités européennes et extra-européennes. En synthétisant les éléments les plus significatifs de cette expérience, la Charte, qui « comporte trois parties : les principes, les stratégies et les propositions », constitue l'affiche programmatique pour les successives politiques européennes d'intégration.

Les principes sous-tendant à l'intégration scolaire se constituent

autour de l'idée d'« égalité des chances et le droit à la participation sociale de la personne handicapée, supposant une École pour Tous et pour Chacun, quel que soit le niveau d'enseignement et de formation, et ce tout au long de la vie » (Commission européenne (DGXXII), 1996). Donc, l'école se présente comme milieu pour l'enseignement accessible et de qualité apte à s'appliquer aux caractéristiques de chaque élève, dans un parcours convenu avec la famille. En ce sens, « l'intervention précoce renforce la rééducation, l'autonomie, l'intégration sociale et scolaire de l'enfant ayant des besoins spécifiques » (Commission européenne (DGXXII), 1996), en se fondant sur une évaluation précise et constante des besoins de la personne et de l'environnement familial. Dans l'expérience éducative, aussi « les possibilités et les facilités offertes par les nouvelles technologies » (Commission européenne (DGXXII), 1996) jouent un rôle important et les recherches scientifiques doivent être accessibles à tous, à l'intérieur d'un parcours qui présume la coordination entre les spécialistes impliqués. Ces derniers doivent pouvoir bénéficier d'une formation permanente et spécifique dans un contexte équipé de supports et de matériaux les plus appropriés.

Il s'en dégage, ainsi, la nécessité d'investir de façon globale vers l'éducation dans un environnement ordinaire, afin de favoriser la vie autonome et indépendante de la personne, soit dans le milieu social, soit dans le milieu professionnel. Les Etats sont, enfin, appelés à adopter « une législation garantissant à tous les enfants en âge scolaire et à tous les adultes, le droit d'accéder à un système d'enseignement ordinaire. La législation doit être accompagnée de

toutes les ressources appropriées » (Commission européenne (DGXXII), 1996).

Les principes à peine évoqués réclament des actions concrètes pour la réalisation d'une école inclusive. Ainsi, « l'École pour tous et chacun implique un système scolaire flexible, capable de répondre aux différents besoins éducatifs spécifiques dans leur complexité variable » (Commission européenne (DGXXII), 1996). En conséquence, l'école doit viser à un enseignement de qualité, en articulent une relation éducative orientée à la valorisation des capacités globales de l'individu et au respect de ses besoins et de ses aspirations. A ce propos, l'on indique, parmi les stratégies, la nécessité de développer un système de coordination et de coopération pour répondre aux besoins spécifiques des personnes. Un autre aspect important se trouve être la définition d'une terminologie partagée, un moyen utile pour assurer la réussite des processus d'intégration.

Les perspectives et les changements à entreprendre, selon les rédacteurs, identifient comme priorité « sensibiliser davantage l'opinion publique vis-à-vis des personnes ayant des besoins spécifiques. Le changement de mentalités constitue une priorité » (Commission européenne (DGXXII), 1996).

L'expérience HELIOS II, rassemblée et valorisée par les indications de la *Charte de Luxembourg*, représente la tentative de développer les bases pour la promotion de la citoyenneté active et pour le développement d'une conscience culturelle toujours plus approuvée. Il s'agit d'objectifs qui, successivement, ont été poursuivis à travers une multitude de programmes d'élargissement de l'offre

éducative scolaire et universitaire et de plans de mobilité qui portent un nombre croissant d'étudiants et d'enseignants à se déplacer dans les différents Pays de l'Europe, avec le but de connaître, examiner et apprécier les styles de vie et les cultures différentes de celles d'origine, en créant ainsi, les conditions pour la diffusion des bonnes pratiques d'inclusion.

### **3. Dix ans de Convention Onu**

La documentation produite dans les différents contextes internationaux décrit un procès progressif de maturation des certitudes politique-culturelles des peuples au sujet du droit à l'entière inclusion des personnes handicapées. En 2006, ce développement atteint un objectif incontestable avec l'édiction de la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (UN, 2006a). Adoptée par l'ONU le 13 décembre 2006, elle a été souscrite, jusqu'à présent, par 174 Nations ; en revanche, les Pays qui ont accepté aussi le Protocole facultatif qui reconnaît la compétence du Comité des droits des personnes handicapées à recevoir et à examiner les communications sur les différentes dispositions de la Convention, sont seulement 92. L'Italie, avec la Loi n. 18 du 13 mars 2009, a ratifié les deux documents, en accueillant la Convention dans son propre ordre juridique (G.U. n. 61 du 14 mars 2009).

La complexité de l'effet scientifique-culturel sous-jacent, avec les contraintes juridique-normatives qui emploient les Pays souscripteurs, font de la Convention la plus récente et importante proclama-

tion internationale en matière de handicap. L'importance du document et de sa répercussion planétaire sont évidents par le fait que les dispositions contenues regardent potentiellement « *More than one billion people in the world with some form of disability, of whom nearly 200 million experience considerable difficulties in functioning* » (WHO, 2011).

En général, le nombre des personnes qui vivent en situation de handicap augmente considérablement dans les Pays qui disposent de ressources limitées et, dans beaucoup de situations, l'accès aux services minimum de santé et d'instruction est encore interdit. Le chiffre est confirmé aussi en ce qui concerne l'accès au travail; une récente étude, concernant 15 Pays en voie de développement, confirme comment la situation de handicap soit directement liée à la pénurie économique. Ces constatations indiquent la nécessité d'inclure, dans le plus vaste agenda international d'action contre la pauvreté, aussi les actions vis-à-vis du handicap (Mitra, Posarac, & Vick, 2013).

En ce qui concerne l'Europe, selon les dernières données utiles, la population ayant plus de 15 ans qui vit en situation de handicap est estimée à 70 millions de personnes. Les indicateurs des niveaux de l'emploi, de la formation permanente et du risque de pauvreté et d'exclusion sociale indiquent que, dans tous les Pays du vieux continent, la condition des personnes en situation de handicap est moins favorable de celle du reste de la population (Eurostat, 2016).

La Convention exerce une rupture radicale avec le passé du point de vue culturel et juridique, en rappelant et reprenant les prin-

cipes sous-jacents des déclarations précédentes sur les droits de l'homme. A travers le *diktat* des 50 articles qui la composent, en effet, il est évident, à quel point, l'approche au thème du handicap ait extrêmement changé. Les Etats sont appelés à franchir tout préjugé et stéréotype qui cloue au pilori l'identité et la condition des personnes en situation de handicap, en garantissant et en favorisant l'entière réalisation de tous les droits humains et des libertés fondamentales. Ils doivent adopter des dispositions législatives aptes à réduire le manque d'opportunités et à supprimer les obstacles et les discriminations qui empêchent l'intégration totale et la réalisation individuelle et sociale des personnes handicapées.

La Convention, en reprenant les principes scientifiques qui sont à la base de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF), en 2001, abandonne toute conception médicalisante et assistantielle avec laquelle, jusqu'à présent, on avait conçu la condition de handicap. Le but, comme on peut lire dans le premier article, est celui de « promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque » (UN, 2006a).

Dans ce cas aussi, la base du système juridique du document sur le paradigme des droits humains, met les conditions pour reconnaître à toute personne la totale dignité humaine. La titularité des droits et des devoirs constitue une garantie de pleine inclusion sociale et permet de surmonter tout concept résiduel de handicap, en faisant de sorte que ce soit une possibilité normale de la condition

humaine. Les obligations générales qui découlent aux Etats et à chaque citoyen, pour favoriser et garantir l'entière réalisation de tous les droits et libertés fondamentales, donnent immédiatement le signe et le sens de la discontinuité avec le passé. A ce sujet, l'article quatre est particulièrement clair dans la diffusion de l'idée que la communauté sociale doit fonder son action sur les principes d'égalité, d'équité, de justice et de responsabilité sociale. C'est dans ce sens que « chaque État Partie s'engage à agir, au maximum des ressources dont il dispose et, s'il y a lieu, dans le cadre de la coopération internationale, en vue d'assurer progressivement le plein exercice de ces droits ». La force de ce qui précède n'admet « aucune restriction ou dérogation aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales reconnus ou en vigueur dans un État Partie à la présente Convention en vertu de lois, de conventions, de règlements ou de coutumes, sous prétexte que la présente Convention ne reconnaît pas ces droits et libertés ou les reconnaît à un moindre degré » (UN, 2006a).

L'on crée les conditions pour la reconnaissance des liens sociaux selon le principe de la responsabilité subjective et collective et d'un processus d'inclusion partagé et conscient. En ces termes, la construction d'une société inclusive implique la nécessité de « passer de la simple intégration comme reconnaissance au droit à y être et avoir une place pour se réaliser, dans la perspective du simple accès, à la nécessité de créer les conditions de participation et succès pour chacun, personne n'est exclu, de façon à faire apparaître les conditions de potentialité dont chacun est porteur » (Moliterni,

2012). Dans la Convention, favoriser des contextes inclusifs signifie rendre possible l'exercice des droits-devoirs de citoyenneté et la pleine participation à la vie publique et sociale à partir des principes incontournables comme « a) Le respect de la dignité intrinsèque, de l'autonomie individuelle [...], et de l'indépendance des personnes; b) La non-discrimination ; c) La participation et l'intégration pleines et effectives à la société; d) Le respect de la différence et l'acceptation des personnes handicapées comme faisant partie de la diversité humaine et de l'humanité; e) L'égalité des chances; f) L'accessibilité; g) L'égalité entre les hommes et les femmes; h) Le respect du développement des capacités de l'enfant handicapé et le respect du droit des enfants handicapés à préserver leur identité » (UN, 2006a).

Il devient toujours plus clair que « la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (Préambule, e) (UN, 2006a). Cela implique l'attention nécessaire à la coévolution dynamique des éléments du contexte. Il devient, donc, nécessaire de supprimer les obstacles à la participation et à la promotion de la citoyenneté à travers un accroissement des responsabilités et des connaissances publiques et privées, par la sensibilisation de la société dans son ensemble et par la lutte aux stéréotypes et préjugés (art. 8). La croissance de ces connaissances peut se réaliser seulement à partir de réelles possibilités d'accès à l'environnement, à



l'instruction, aux transports, aux communications et aux informations dans chaque sphère de la vie (art. 9), de manière à accorder la possibilité d'émancipation la plus étendue pour l'individu. Ceci est présumé pour la construction d'une société inclusive fondée sur un continuum d'interaction entre plusieurs sujets, où chacun devient important pour l'autre. Il s'agit donc de concrétiser une nouvelle réalité de genre systémique, ouverte à la constitution continue des interactions, dans lesquelles autant l'action que la rétroaction puissent compter sur une variété de sentiers invisibles, et en conséquence infinis, à identifier et parcourir dans chaque direction possible.

Les principes d'équité et de justice sociale qui soutiennent presque tout l'ensemble des articles de la Convention permettent d'apercevoir un modèle anthropologique qui préserve les droits à la vie (art. 10) des hommes, des femmes et des enfants (art. 5, 6 e 7), considère toute possible condition de difficulté et d'inégalité (art. 11, 13, 14 e 16), garantit l'égale reconnaissance face à la loi (art. 12) et la protection de l'intégrité de la personne (art. 17). Cela implique, le droit de chacun, quoique soit sa condition, de se sentir citoyen du monde avec la pleine liberté de mouvement (art. 18 e 20) et de vie indépendante (art. 19), avec un grand respect de la vie privée et familiale (art. 22 e 23) et de la possibilité d'accéder aux informations et d'exprimer ses propres opinions (art. 21). La possibilité de se réaliser à travers le travail apparaît tout à fait naturelle (art. 27) et de participer à la vie publique (art. 29) ou à celle culturelle, récréative et sportive (art. 30).

Le principe d'accessibilité, qui imprègne le système entier de la

Convention, permet de cueillir le rôle fondamental que l'instruction inclusive joue dans le développement de parcours d'émancipation des personnes en situation de handicap. Dans ce sens, les Etats Parties « reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation » (art. 24, alinéa 1). Il s'agit d'un objectif complexe et seulement partiellement attendu qui, en accord avec les enseignements pédagogiques acquis depuis longtemps par la tradition italienne, réaffirme que le système scolaire inclusif est finalisé au plein développement du potentiel humain, à l'acquisition du sens de dignité et d'estime de soi, dans le respect des droits humains et des libertés fondamentales. Dans la totale reconnaissance du caractère unique des différentes conditions existentielles et dans le respect de la diversité, l'école inclusive est donc orientée à la valorisation des talents et des capacités (art. 24, alinéa 1, a, b, c). Il s'agit de propositions en accord avec les connaissances que la littérature scientifique internationale a produit dans les trente dernières années et qui peuvent être résumées dans les mots de Delors (1996) qui identifie, en l'éducation, le moyen le plus approprié à supprimer les conditions de pauvreté, d'oppression et d'exclusion sociale des individus et des nations. De la même manière, l'instruction et l'éducation sont considérées en tant qu'instruments pour la construction d'une « citoyenneté terrestre » et d'une « anthropo-étique planétaire » (Morin,

2001).

En gardant ferme l'attention sur le thème éducatif, l'article 24, aux alinéas 2 et 3, fournit des indications pertinentes et significatives autant pour la diffusion et la généralisation des systèmes d'instruction que pour une qualification de leur organisation, où déjà présents.

2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que : a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ; b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ; c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ; d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ; e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

3. Les États Parties donnent aux personnes handica-

pées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Parties prennent des mesures appropriées, notamment : a) Facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat ; b) Facilitent l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes ; c) Veillent à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles – en particulier les enfants – reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation.

Les questions rappelées impliquent et réaffirment le rôle et la fonction de l'école, comme garnison de l'émancipation humaine et de génération de citoyenneté, où aussi les élèves qui se trouvent dans une situation de difficulté majeure puissent construire de solides racines d'appartenance pour rêver et élaborer un projet de vie possible (Mura, 2015). C'est pour cette raison qu'à personne, bien que complexe puisse être sa condition d'handicap, ne peut être nié

le droit d'accès, de fréquence et de formation.

Ce qui a été relevé dans la Convention sur le droit à l'instruction devient incontestablement partageable, réalisable et même perfectible pour la culture développée en Italie (Mura, 2011a, 2016b). Par contre, ce n'est pas si simple si l'on pense à l'extension planétaire de la Convention et aux nombreuses et différentes formes avec lesquelles, dans les différents Pays, l'on regarde aux processus d'inclusion. A ce sujet, l'article 24 est particulièrement inspiré du travail de la délégation italienne qui, en mettant en valeur son propre modèle inclusif, a surmonté beaucoup des résistances de la part de nombreuses associations présentes dans les différents Pays, européens aussi (Griffo, 2009). En outre, il faut souligner l'importance de la reconnaissance du droit à l'instruction des personnes handicapées, si l'on considère que, dans beaucoup de Pays en voie de développement, l'accès à l'école est encore inexistant. Il s'agit d'une notion qui, en ce qui concerne les réalités européennes et extra-européennes, est relevé par qui écrit que « Dans les autres Pays, dans l'ensemble, on peut voir qu'il y a une circularité, un lent passage des centres éducatifs spécialisés, aux instituts médico-éducatifs, aux écoles spécialisées, pour arriver à l'école ordinaire, mais malheureusement, cet objectif final est atteint très rarement » (de Anna, 2012, p. 51).

Dans beaucoup de Pays, les systèmes éducatifs inclusifs se développent encore avec de particulières difficultés et de façon inégale. Dans les vingt dernières années, en fait, dans les Etats-Unis, l'on a enregistré un accroissement du 30% du nombre des étudiants

avec un handicap qui fréquente les classes communes pour plus du 80% du temps scolaire. Tandis qu'en Europe, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive indique que, seulement en Italie, tous les élèves fréquentent les classes ordinaires, alors que seulement dans quelques Pays, il y a des pourcentages minimaux d'étudiants qui fréquentent des classes et des écoles spécialisées (EU, 2012).

A ce sujet, il n'est pas inapproprié de souligner que la Convention renforce l'élan émancipateur déjà présent dans quelques contextes, en en orientant d'autres vers l'acquisition d'« une *Weltanschauung* sur la perspective inclusive liée au thème des *droits humains*, mais aussi à celui de la *justice*, en se rattachant à la pensée de ceux qui, en Italie et dans le monde, interprètent la perspective inclusive comme *vaste proposition sociale*, à réaliser dans tous les contextes de l'existence, garante de l'environnement et de l'écosystème destiné au changement » (Caldin, 2012, pp. 251–252).

A distance d'un peu plus d'une décennie, les thèmes et les implications présents dans la Convention remettent encore en cause de différentes réflexions pour comprendre quelles sont les bases et les conditions qui permettent d'introduire, de diffuser et de mettre en œuvre les connaissances et les démarches à l'appui de systèmes, non seulement scolaires, réellement inclusifs des personnes en situation de handicap.

## Bibliographie

- Adam, A., & Kreps, D. (2006). Enabling or disabling technologies? A critical approach to web accessibility. *Information Technology & People*, 19(3), 203–218. <http://doi.org/10.1108/09593840610689822>
- Aiello, P. (2012). *Metodi e strumenti della ricerca didattica sul corpo in movimento*. Lecce: PensaMultimedia.
- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Alkire, S. (2005). Why the Capability Approach? *Journal of Human Development*, 6(1), 115–135. <http://doi.org/10.1080/146498805200034275>
- Alkire, S. (2015). *The Capability Approach and Well-Being Measurement for Public Policy. OPHI Working Paper 94*.
- Amman, J. C. (1693). *The Talking Deaf Man*. London: Tho. Hawkins.
- Anderson, J., & Honneth, A. (2005). Autonomy, vulnerability, recognition, and justice. Retrieved from <http://igitur-archive.library.uu.nl/ph/2007-0306-201036/UUindex.html>
- ANMIL. (1965). *Gli invalidi e le barriere architettoniche*. (ANMIL, Ed.). Roma: Eizioni ANMIL.
- Aristotele. (1993). *La politica* (9th 2007). Roma-Bari: Laterza.
- Arrigoni, C. (2017). Se in Islanda scompaiono i bambini down. Retrieved August 23, 2017, from [http://www.corriere.it/cronache/17\\_agosto\\_22/islanda-non-si-nasce-la-sindrome-down-9753b9d4-86fd-11e7-b2b6-63a8cab5b37c.shtml?refresh\\_ce-cp](http://www.corriere.it/cronache/17_agosto_22/islanda-non-si-nasce-la-sindrome-down-9753b9d4-86fd-11e7-b2b6-63a8cab5b37c.shtml?refresh_ce-cp)
- Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2006). *Independent Future. Creating user-led disability services in a disabling society*. Bristol: Policy Press.
- Beckwith, F. (2006). Defending Abortion Philosophically: A Review of David Boonin's A Defense of Abortion. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 31(2), 177–203. <http://doi.org/10.1080/03605310600588723>
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci, F. (2012). La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale. In *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 61–82). Napoli: Liguori.
- Bodini, A., Capellini, F., & Magnanini, A. (2010). *Baskin... uno sport per tutti. Fondamenti teorici, metodologici e progettuali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonet, J. P. (1620). *Reduction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mudos*. Madrid: Francisco Abarca.

- Bourneville, D. M. (1895). *Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés. Rapport fait au congrès national d'assistance publique (session de Lyon 1894)*. Paris: Félix Alcan éditeur.
- Brassington, I. (2012). An open letter from Giubilini and Minerva. Retrieved from <http://blogs.bmj.com/medical-ethics/2012/03/02/an-open-letter-from-giubilini-and-minerva/>
- Brink, B. Van den, & Owen, D. (Eds.). (2007). *Recognition and Power. Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education* (tr. it.1997). Harvard: Harvard University Press.
- Bulwer, J. (1648). *Philocophus, or Deafe and Dumbe Man's Friend*. London: Moseley.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin, R. (2005). Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico. *Salute e Società, IV(1)*, 47–69. Retrieved from [http://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda\\_Rivista.aspx?IDarticolo=25285&lingua=it](http://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda_Rivista.aspx?IDarticolo=25285&lingua=it)
- Caldin, R. (2012). Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 247–269). Napoli: Liguori.
- Caldin, R., & Zappaterra, T. (2016). Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale* (pp. 694–708). Firenze: ETS.
- Cameron, C., & Williamson, R. (2003). Is there an ethical difference between preimplantation genetic diagnosis and abortion? *Journal of Medical Ethics, 29(2)*, 90–2. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1733710&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Campbell, A. G. (1979). Deciding the care of severely malformed or dying infants. *Journal of Medical Ethics, 5(2)*, 65–67. <http://doi.org/10.1136/jme.5.2.65>
- Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1983). Handicap e scuola manuale per l'integrazione scolastica. In A. Canevaro (Ed.), . Urbino: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (2001). L'integrazione in Italia. In S. Nocera (Ed.), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia* (pp. 209–223). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del sentiero e del confine. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.



- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (Eds.). (2002). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique* (tr. it. 1998). Paris: PUF.
- Chamie, M. (1990). The Status and Use of the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). *Wld Hlth Statist. Quart.*, 43, 273–280.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2016). Édouard Séguin. Padre della pedagogia clinica. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia Speciale* (pp. 194–206). Pisa: ETS.
- Commission européenne (DGXXII). (1996). Charte de Luxembourg. Brussels.
- Conseil des Communautés Européennes. (1974). Résolution du Conseil du 27 juin 1974. *Journal Officiel Des Communautés Européennes*, C80(17), 30–32.
- Constant, J. (2014). Edouard Seguin (1812-1880). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(2), 131–133. <http://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.01.008>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Grounded theory research: Procedures, Canons and Evaluation. *Zeitschrift Für Soziologie*, 19(6), 418–427.
- Covelli, A. (2013, January 27). Inclusion, comunicazione e rappresentazione della disabilità. Orientamenti e tendenze nell'informazione giornalistica online. Tesi di dottorato, Roma: Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità, Inclusion: Educazione e Formazione."
- Crispiani, P. (2001). *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Azzano San Paolo: Junior.
- Crispiani, P. (2016a). La pedagogia speciale e la sua storia. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 49–87). Pisa: ETS.
- Crispiani, P. (2016b). Le trame del Novecento. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 88–137). Pisa: ETS.
- D'Acquapendente, F. (1601). *De locutione et eius instrumentis liber*. Venezia: Ioanne Ursino.
- d'Alonzo, L. (2002). *Integrazioni e gestione della classe*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia Speciale*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- D'Amato, A. (2004). *50° anniversario: I fili della memoria*. Roma: AIAS.
- Daniels, N. (2006). Equity and Population Health: Toward a Broader Bioethics

- Agenda. *Hastings Center Report*, 36(4), 22–35.  
<http://doi.org/10.1353/hcr.2006.0058>
- de Anna, L. (1983). *Aspetti Normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*. Roma: Tempinovi.
- de Anna, L. (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini e Associati.
- de Anna, L. (2005). Progettare e promuovere attività motorie e sportive integrate nella formazione di persone con disabilità. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 4(1), 39–45.
- de Anna, L. (2006). Le attività motorie e sportive nella scuola dell'infanzia e primaria in una prospettiva inclusiva. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 6(4), 307–314.
- de Anna, L. (Ed.). (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2010a). Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive. In L. Milani (Ed.), *A corpo libero* (pp. 125–157). Milano: Mondadori.
- de Anna, L. (2010b). I processi formativi e l'integrazione nelle scienze motorie. In A. Cunti (Ed.), *La rivincita dei corpi* (pp. 37–50). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2011). L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU del 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 23–39). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2012). La Pedagogia Speciale in Europa. I processi di Integrazione e di Inclusione nel confronto con altri Paesi. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 41–60). Napoli: Liguori.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci Editore.
- de Anna, L. (2016a). Internationalization, Inclusion and Educational Practices. In L. de Anna (Ed.), *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 21–29). Roma: Carocci.
- de Anna, L. (Ed.). (2016b). *Teaching Accessibility and Inclusion*. Roma: Carocci.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L., & Magnanini, A. (2011). Processi integrazione nelle scienze mototie all'Università. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 355–361.
- de Anna, L., & Rossi, C. (2009). Progettare per l'integrazione e l'inclusione. In L. de Anna (Ed.), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi* (pp. 309–316). Milano: FrancoAngeli.
- De Montmollin, M. (1972). *Les Psychopitres*. Paris: Presses Universitaires de

- France.
- De Sanctis, S. (1915). *Educazione dei Deficienti*. Milano: Francesco Vallardi.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO. Paris: UNESCO. <http://doi.org/10.1086/447500>
- Diallo, K. (2012). Identité et inclusion scolaire et sociale. Le handicap, enjeu des interactions sociales: le cas des élèves des écoles secondaires supérieures de Rome et Cagliari en Italie. Tesi di dottorato, Roma: Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità, Inclusione: Educazione e Formazione."
- Dykens, E., Hodapp, R. M., & Finucane, B. (2000). *Genetics and Mental Retardation Syndromes. A new look at behavior and interventions* (tr. it.2002). Baltimore: Brookes.
- Errani, A. (2002). Le immagini degli handicappati nella storia. Permanenze e cambiamenti. In A. Canevaro & A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 189–236). Roma: Carocci.
- EU. (2012). *Education and disability/special needs policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Brussels.
- Eurostat. (2015). Disability statistics - poverty and income inequalities. Retrieved from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_poverty\\_and\\_income\\_inequalities](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_poverty_and_income_inequalities)
- Eurostat. (2016). Disability statistics - prevalence and demographics. Retrieved August 23, 2016, from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_prevalence\\_and\\_demographics#Main\\_statistical\\_findings](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_prevalence_and_demographics#Main_statistical_findings)
- Eurostat. (2017a). Disability statistics - access to education and training. Retrieved August 23, 2017, from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_access\\_to\\_education\\_and\\_training#Young\\_people\\_neither\\_in\\_employment\\_nor\\_in\\_education\\_and\\_training:twice\\_as\\_many\\_among\\_persons\\_with\\_disabilities\\_in\\_the\\_EU-28](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_access_to_education_and_training#Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training:twice_as_many_among_persons_with_disabilities_in_the_EU-28)
- Eurostat. (2017b). Disability statistics - barriers to employment. Retrieved August 23, 2017, from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_barriers\\_to\\_employment#About\\_19.C2.A0.25\\_of\\_people\\_between\\_15\\_and\\_64\\_reported\\_a\\_limitation\\_in\\_the\\_work\\_they\\_can\\_do](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_barriers_to_employment#About_19.C2.A0.25_of_people_between_15_and_64_reported_a_limitation_in_the_work_they_can_do)
- Facchi, A. (2007). *Breve storia dei diritti umani. Dai diritti dell'uomo ai diritti delle donne*. Bologna: Il Mulino.
- Fantini, B. (1976). *La macchina vivente. Meccanicismo e vitalismo nella biologia del Novecento*. Milano: Longanesi & C.
- Farné, R. (Ed.). (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Fauci, A. S., Braunwald, E., Kasper, D. L., Hauser, S. L., Longo, D. L.,

- Jameson, J. L., & Loscalzo, J. (2008). The Practice of Medicine. In A. S. Fauci, E. Braunwald, D. L. Kasper, S. L. Hauser, D. L. Longo, J. L. Jameson, & J. Loscalzo (Eds.), *Harrison's Principles of Internal Medicine* (pp. 1–6). New York: McGrawHill.
- Ferrara, A. (1992). *Comunitarismo e liberalismo*. Roma: Edizioni Comunità.
- Finnis, J. (1973). The rights and wrongs of abortion: A reply to Judith Thomson. *Philosophy & Public Affairs*, 2(2), 117–145. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2265137>
- Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's first "Children's Houses" in Rome (1907–1915). *Journal of the Behavioral Sciences*, 44(3), 238–257. <http://doi.org/10.1002/jhbs>
- Fougeyrollas, P., & Charrier, F. (2014). Modello del Processo di produzione della disabilità. *EMC - Medicina Riabilitativa*, 21(1), 1–8. [http://doi.org/10.1016/S1283-078X\(13\)66037-X](http://doi.org/10.1016/S1283-078X(13)66037-X)
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., St Michel, G., Cloutier, R., ... St Michel, G. (1999). *The Quebec Classification. Disability Creation Process*. Lac St-Charles: INDCP.
- Fougeyrollas, P., Noreau, L., & Lepage, C. (2004). *La mesure des habitudes de vie*. Québec: RIPPH.
- French, S., & Swain, J. (2004). Whose Tragedy? Towards a Personal Non-tragedy View of Disability. In J. Swain, S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Eds.), *Disabling Barriers - Enabling Environments* (pp. 34–40). London: Sage.
- Gabbard, D. C. (2011). Disability Studies and the British Long Eighteenth Century. *Literature Compass*, 8(2), 80–94. <http://doi.org/10.1111/j.1741-4113.2010.00771.x>
- Garden, R. (2010). Disability and narrative: new directions for medicine and the medical humanities. *Medical Humanities*, 36(2), 70–4. <http://doi.org/10.1136/jmh.2010.004143>
- Gaspari, P. (2001). Un'epistemologia per la Pedagogia Speciale. *Studium Educatonis*, (3), 567–580.
- Gaspari, P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012a). *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012b). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2014). Inclusion e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 53–94). Roma: Anicia.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli*

- interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gelati, M. (2006). Diverse abilità, sport e integrazione. *Ricerche Pedagogiche*, (158), 40–45.
- Gessa Kurotschka, V. (1999). *Dimensioni della moralità. Etica e politica nella filosofia tedesca contemporanea*. Napoli: Liguori.
- Gessa Kurotschka, V. (2006). *Etica*. Napoli: Guida.
- Ghirlanda, S. (2003). *Sport per tutti ... spazio ai disabili*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Gillam, L. (1999). Prenatal diagnosis and discrimination against the disabled. *Journal of Medical Ethics*, 25(2), 163–71. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=479202&tool=pmc-entrez&rendertype=abstract>
- Giubilini, A., & Minerva, F. (2012). After-birth abortion: why should the baby live? *Journal of Medical Ethics*, 261–263. <http://doi.org/10.1136/medethics-2011-100411>
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage.
- Goussot, A. (2002). Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche. In A. Canevaro & A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 27–73). Roma: Carocci.
- Goussot, A. (2009a). Anche i disabili diventano adulti e invecchiano. In A. Goussot (Ed.), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (pp. 19–33). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Goussot, A. (2009b). Inclusione sociale e diritti di cittadinanza. In A. Goussot (Ed.), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (pp. 65–87). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese, A. (2003). *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*. Padova: CEDAM.
- Gray, D. B., & Hendershot, G. E. (2000). The ICIDH-2: Developments for a New Era of Outcomes Research. *Arch Phys Med Rehabil*, 81(December), 10–14. <http://doi.org/10.1053/apmr.2000.20616>
- Griffo, G. (2009). Introduzione. In *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione internazionale ONU alle buone pratiche* (p. ???). Trento: Erickson.
- Habermas, J. (2002). *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale*. (L. Ceppa, Trans.). Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit* (tr. it.1976). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hodapp, R. M. (2006). Total versus Partial Specificity in the Behaviour of Persons with Down Syndrome. In J. A. Rondal & J. Perera (Eds.), *Down*

- Syndrome: Neurobehavioural Specificity* (pp. 125–138). Chichester: Wiley.
- Holder, W. (1669). *Elements of speech an essay of inquiry into the natural production of letters: with an Appendix concerning persons deaf & dumb*. London: T.N. for J. Martyn.
- Honnegger Fresco, G. (1993). “Le due vite” e “Il centro e la periferia”. Due articoli di Maria Montessori conservati e presentati da Ilie Sulea Firu. *Il Quaderno Montessori*, (39), 117–127.
- Honneth, A. (1992a). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992b). *Komunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2001). *Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der hegelschen Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la «reconnaissance». *Revue Du MAUSS*, 23(1), 137. <http://doi.org/10.3917/rdm.023.0137>
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung* (tr. it.2007). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Institute of Education Sciences. (1980). ERIC - Thesaurus - Accessibility. Retrieved June 22, 2017, from [https://eric.ed.gov/?qt=accessibility&ti=Accessibility+\(for+Disabled\)](https://eric.ed.gov/?qt=accessibility&ti=Accessibility+(for+Disabled))
- Itard, J. M. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Gouion fils.
- Itard, J. M. (1807). *Rapport fait à Son Excellence le Ministre de l'Intérieur, sur les nouveaux développemens et l'état actuel du Sauvage de l'Aveyron*. Paris: Imprimerie Impériale.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kittay, E. (2005). At the Margins of Moral Personhood. *Ethics*, 116(October), 100–131. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/454366>
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (4th ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhse, H., & Singer, P. (1985). *Should the baby live?: The problem of handicapped infants*. *Brigham Young University Law Review* (Vol. 1991). Retrieved from <http://www.law2.byu.edu/lawreview/archives/1991/1/bar.pdf>
- Larmore, C. (1987). *Patterns of moral complexity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levasseur, M., Desrosiers, J., & St-Cyr, T. D. (2007). Comparing the Disability Creation Process and International Classification of Functioning, Disability and Health models. *Canadian Journal of Occupational Therapy. Revue Canadienne D'ergotherapie*, 74 Spec No, 233–242. <http://doi.org/10.1177/000841740707405S02>

- Lewontin, R. C. (1993). *Biologia come ideologia. La dottrina del DNA*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Magnanini, A. (2008). *Educazione e movimento*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages, mythe et réalité*. Paris: UGE.
- Manninen, B. A. (2013). Yes, the baby should live: a pro-choice response to Giubilini and Minerva. *Journal of Medical Ethics*, 39(5), 330–335. <http://doi.org/10.1136/medethics-2012-100656>
- Marchesini, R. (2002). *Bioetica e Biotecnologie. Questioni morali nell'era biotech*. Bologna: Apèiron Editoria e Comunicazione.
- Mark, D. B. (2008). Decision-making in Clinical Medicine. In A. S. Fauci, E. Braunwald, D. L. Kasper, S. L. Hauser, D. L. Longo, J. L. Jameson, & J. Loscalzo (Eds.), *Harrison's Principles of Internal Medicine* (pp. 16–23). New York: McGrawHill.
- Masullo, P. A. (2008). *L'umano in transito. Saggio di antropologia filosofica*. Bari: Edizioni di Pagina.
- McMahan, J. (2002). *The Ethics of Killing: Problems at the Margins of Life*. *Journal of the American Academy of Religion*. New York: Oxford University Press.
- Mitra, S. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236–247. <http://doi.org/10.1177/10442073060160040501>
- Mitra, S., Posarac, A., & Vick, B. (2013). Disability and Poverty in Developing Countries: A Multidimensional Study. *World Development*, 41(1), 1–18. <http://doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.05.024>
- Moliterni, P. (2012). Inclusione e integrazione: lo sguardo sulla cittadinanza. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 99–114). Napoli: Liguori.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando Armando.
- Montesano, G. (1913). *Assistenza dei deficienti, amorali e minorenni delinquenti*. Milano: vallardi.
- Montessori, M. (1914). *DR. Montessori's own Handbook*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1936). Maria Montessori: educazione e pace. In *Congresso europeo per la Pace*. Roma: Montessori Digital Library, University of Roma Tre.
- Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino* (2000th ed.). Laren: The Montessori-Pierson Estates.
- Montobbio, E. (2002). Sè e falso Sè. In E. Montobbio (Ed.), *Il falso Sè nell'handicap mentale. L'identità difficile* (pp. 14–17). Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione*

- adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Moravia, S. (1976). *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron. Pedagogia e Psichiatria nei testi di J. Itard. Ph Pinel e dell'anonimo della "Décade"*. Bari: Laterza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mura, A. (2004a). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2004b). Disabilità intellettiva: tra integrazione dei saperi e riunificazione della persona. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 3(5), 467–484.
- Mura, A. (Ed.). (2005a). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005b). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79–114). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005c). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola, lavoro. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 143–188). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2006a). Associazionismo e disabilità: l'expertise educativa delle famiglie (parte I). *Gulliver ErreessE*, (63), 103–106.
- Mura, A. (2006b). Associazionismo e disabilità: l'expertise educativa delle famiglie (parte II). *Gulliver ErreessE*, (65), 106–109.
- Mura, A. (2006c). Prospettive di ricerca per l'integrazione sociale in età adulta. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 5(2), 104–110.
- Mura, A. (2007a). Dalle barriere architettoniche all'accessibilità: cultura e formazione intorno ai temi della disabilità. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 6(4), 366–374.
- Mura, A. (2007b). Tra storia e attualità: l'Associazione Nazionale famiglie di persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale. *Gulliver ErreessE*, (68), 104–108.
- Mura, A. (2007c). Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili. In A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 413–430). Trento: Erickson.



- Mura, A. (2008a). Tra passato e presente verso il futuro: i genitori di fronte alla diagnosi. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 7(1), 45–57.
- Mura, A. (2008b). Un percorso lungo quasi un secolo: il contributo dell'associazionismo tra “vecchie” e “nuove” istanze di cittadinanza. *Gulliver ErreessE*, (80), 111–114.
- Mura, A. (2009a). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (Ed.), *Famiglia e progetto di vita* (pp. 313–328). Trento: Erickson.
- Mura, A. (2009b). Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate. In de A. Lucia (Ed.), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi.* (pp. 111–137). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2011a). Attività motoria e sportiva integrata: un traguardo possibile. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 323–330.
- Mura, A. (2011b). Introduzione. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 11–24). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2011c). L'“accessibilità”: considerazioni teoriche e istanze operative. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 40–60). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2012a). Barriere architettoniche e percorsi di inclusione: un'esperienza internazionale nella scuola primaria (Architectural barriers and inclusion programs: international experience in primary school). *Revista Educaçòn Inclusiva*, 3(2), 95–102.
- Mura, A. (2012b). Gli Istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 11(5), 474–480.
- Mura, A. (2012c). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee.* Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 19–42). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2014). Associations for disabled people in Italy: A pedagogical exploration. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 8(2), 82–91. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2014.03.002>
- Mura, A. (2015). Pedagogia e Didattica dell'inclusione: i temi della formazione. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 13–26). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016a). A Atividade Motora e Esportiva Integrada: a Perspectiva Italiana. In M. A. Almeida & E. G. Mendes (Eds.), *Educação Especial e seus*

- Diferentes Recortes* (pp. 321–338). Marilia: ABPEE.
- Mura, A. (2016b). Accessibility: Educational Perspective for Integrated Physical and Sport Activities. In L. de Anna (Ed.), *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 51–59). Roma: Carocci.
- Mura, A. (2016c). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Onnis, S. (2006). Laboratorio psicomotorio. (INCLUES, Ed.) *Le Buone Prassi per L'integrazione E L'inclusione. Conferenza Internazionale*. Roma.
- Mura, A., & Tatulli, I. (n.d.). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2013a). Elementi per una rilettura pedagogico-speciale di un «serious philosophical problem». *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 39–48.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (Eds.). (2013b). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2015). Integralità della persona e cura educativa nell'opera di Édouard Séguin. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 14(2), 170–182.
- Nagel, T. (1986). *The View From Nowhere. Electronic Journal of Science Education*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities As Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9(2–3), 33–59. <http://doi.org/10.1080/1354570022000077926>
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice*. Cambridge: Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2009). The capabilities of people with cognitive disabilities. *Metaphilosophy*, 40(3–4), 331–351. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9973.2009.01606.x/full>
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). The Quality of Life, (February), 1–26. <http://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- Oliver, M. (1998). Theories of disability in health practice and research. *Bmj*, 317(November), 1446–1449.
- Oliver, M. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle. In R. J. Flynn & R. A. Lemay (Eds.), *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact* (pp. 3–13). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability. From Theory to Practice* (2nd ed.). Palgrave: Macmillan.
- Ornati, A. (2000). *Architetture e barriere. Storia e fatti delle barriere architettoniche in Italia e all'estero*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati, L. (2011). La prospettiva antropologica. In L. Pati & L. Croce (Eds.), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano* (pp. 9–21).

- Brescia: La Scuola.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Pavone, M. (2010a). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2010b). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2011). Cinema e disabilità. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 109–116). Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Perera, J. (2006). Specificity in Down Syndrome: A New Therapeutic Criterion. In J. A. Rondal & J. Perera (Eds.), *Down Syndrome: Neurobehavioural Specificity* (pp. 1–16). Chichester: Wiley.
- Pero, S. (2017). La sindrome di Down sta scomparendo in Islanda. Retrieved August 23, 2017, from [http://www.repubblica.it/salute/medicina/2017/08/22/news/la\\_sindrome\\_di\\_down\\_sta\\_scomparendo\\_in\\_islanda-173630428/](http://www.repubblica.it/salute/medicina/2017/08/22/news/la_sindrome_di_down_sta_scomparendo_in_islanda-173630428/)
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perruca, A. (2003). Progetto di sé e costruzione dell'identità. In *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi* (pp. 11–26). Castrignano dei Greci: Amaltea.
- Platone. (1970). Fedone. In G. Cambiano (Ed.), *Dialoghi filosofici di Platone* (pp. 519–598). Torino: UTET.
- Platone. (1981). *La Repubblica* (9th 1995). Milano: Rizzoli.
- Quinones, J., & Lajka, A. (2017). What kind of society do you want to live in?": Inside the country where Down syndrome is disappearing. Retrieved August 15, 2017, from <https://www.cbsnews.com/news/down-syndrome-iceland/>
- Rawls, J. (1983). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Rawls, J. (1995). *La giustizia come equità*. Napoli: Liguori.
- Renshaw, P., Choo, J., & Emerald, E. (2014). Diverse disability identities: The accomplishment of "Child with a disability" in everyday interaction between parents and teachers. *International Journal of Educational Research*, 63, 47–58. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.002>
- Rossi, C. (2009). La persona in situazione di disabilità grave a scuola: la relazione, il corpo, il movimento. In L. de Anna (Ed.), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi* (pp. 330–340). Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou de l'Éducation* (Vol. I). La Haye: Jean

Néaulme.

- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33. <http://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Salis, F. (2011). Inclusione, bisogni educativi speciali e attività motoria. Un'esperienza in ambito extrascolastico. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 337–342.
- Savulescu, J. (2012). "Liberals Are Disgusting": In Defence of the Publication of "After-Birth Abortion." Retrieved from <http://blogs.bmj.com/medical-ethics/2012/02/28/liberals-are-disgusting-in-defence-of-the-publication-of-after-birth-abortion/>
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Scully, J. L. (2008). Disability and genetics in the era of genomic medicine. *Nature Reviews Genetics*, 9(10), 797–802.
- Scurati, C. (2004). Il nostro sport. *Dirigenti Scuola*, (8), 4–6.
- Séguin, É. (1839a). Conseil a M. O... sur l'éducation de son fils. In D. M. Bourneville (Ed.), *Premieres Mémoires de Séguin sur l'Idiotie (1838-1843)* (p. 15-). Paris: Félix Alcan éditeur.
- Séguin, É. (1839b). Résumé de ce que nous avons fait depuis quatorze mois. In D. M. Bourneville (Ed.), *Premieres Mémoires de Séguin sur l'Idiotie (1838-1843)* (pp. 3–14). Paris: Félix Alcan éditeur.
- Séguin, É. (1842). Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots. In D. M. Bourneville (Ed.), *Premieres Mémoires de Séguin sur l'Idiotie (1838-1843)*. Paris: Félix Alcan éditeur.
- Séguin, É. (1843). Hygiène et éducation des idiots. In D. M. Bourneville (Ed.), *Premieres Mémoires de Séguin sur l'Idiotie (1838-1843)* (pp. 71–182). Paris: Félix Alcan éditeur.
- Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: J. B. Baillière.
- Séguin, É. (1866). *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*. New York: William Wood & Co.
- Sen, A. (1980). Equality of What? In S. McMurrin (Ed.), *Tanner Lectures on Human Values* (pp. 197–220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Shakespeare, T. (1996). Disability, identity and difference. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Exploring the Divide: Illness and Disability* (Vol. 6, pp. 94–113). Leeds: The Disability Press.
- Shakespeare, T. (1999). "Losing the plot"? Medical and activist discourses of contemporary genetics and disability. *Sociology of Health and Illness*, 21(5), 669–688. <http://doi.org/10.1111/1467-9566.00178>
- Shakespeare, T. (2011). Choices, reasons and feelings: Prenatal diagnosis as

- disability dilemma. *ALTER-European Journal of Disability Research/ ...*, 5(1), 37–43. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2010.11.001>
- Sharp, K., & Earle, S. (2002). Feminism, Abortion and Disability: irreconcilable differences? *Reproductive Health*, 17(2), 137–145. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cdso/2002/00000017/00000002/art000002>
- Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teoriche-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Silvers, A. (2012). Moral status: what a bad idea! *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 56(11), 1014–25. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01616.x>
- Stiker, H.-J. (2005a). *Corps infirmes et sociétés. essai d'antropologi historique*. Paris: Dunod.
- Stiker, H.-J. (2005b). *Corps infirmes et sociétés. Essai d'antropologie historique*. Paris: Dunod.
- Stiker, H.-J. (2009). *Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours. Soi-même, avec les autres*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Stocchino, G. (2011). Sport integrato a scuola: il calcio indoor. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 343–348.
- Stocchino, G., & Selis, A. (2004). Solidarsport. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 3(4), 351–354.
- Stock, G. (2004). *Riprogettare gli esseri umani. L'impatto dell'ingegneria genetica sul destino biologico della nostra specie*. Milano: Orme Editori.
- Tatulli, I. (2007a). L'unione Italiana dei ciechi: una associazione storica. *Gulliver ErreessE*, 69, 1006–1109.
- Tatulli, I. (2007b). Voci nell'aria. Storia ed evoluzione dell'Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei Sordi. *Gulliver ErreessE*, 72, 103–105.
- Tatulli, I. (2014). Attività motoria sportiva integrata. Decostruzione di modelli, nuove sfide inclusive nella formazione. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 13(1).
- Terzi, L. (2005a). A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education. *Philosophy of Education: An Anthology*, 3(2), 197–223. <http://doi.org/10.1177/1477878505053301>
- Terzi, L. (2005b). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education.*, 39(3), 443–459. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Terzi, L. (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 757–773. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00589.x>
- Thomson, J. (1971). A Defense of Abortion. *Philosophy & Public Affairs*, 1(1).

- Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2265091>
- Tine, C. T. (2012). À la recherche de significations dans le discours et les pratiques des enseignants. Contenus et dynamique des représentations sociales de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap en Italie. Tesi di dottorato, Roma-Lione: Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità, Inclusione: Educazione e Formazione."
- Tornar, C. (1990). *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: FrancoAngeli.
- UN. (1948). Universal Declaration of Human Rights. *Security Dialogue*. <http://doi.org/10.1177/096701067700800311>
- UN. (1971). Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons.
- UN. (1975). Declaration on the Rights of Disabled Persons. Retrieved from <http://www2.ohchr.org/english/law/res3447.htm>
- UN. (1993). Règles pour l'égalisation des chances des handicapés.
- UN. (2006a). Convention relative aux droits des personnes handicapées. New York.
- UN. (2006b, December 13). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: UN.
- UNESCO. (1974). *Enquêtes et recherches statistiques: travaux en cours. Statistiques de l'éducation spéciale.*
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca.
- Varga, S., & Gallagher, S. (2012). Critical social philosophy, Honneth and the role of primary intersubjectivity. *European Journal of Social Theory*, 15(2), 243–260. <http://doi.org/10.1177/1368431011423606>
- von Weizsäcker, V. (1987). Menschenführung. Nach ihren biologischen und metaphysischen Grundlagen betrachtet. In P. A. Masullo (Ed.), *Biologia e metafisica. Istruzioni per la condotta umana* (pp. 63–166). Salerno: Edizioni 10/17.
- von Weizsäcker, V. (1990). *Filosofia della medicina*. (T. Henkelmann, Ed.). Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103–110. <http://doi.org/10.1080/09650790500200279>
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. <http://doi.org/10.1057/9780230604810>
- WHO. (1946). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference. New York: WHO. <http://doi.org/10.1037/e597332010-037>
- WHO. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and*

- Handicap. A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease.* Genève: WHO.
- WHO. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.* Geneva: WHO.
- WHO. (2011). *World Report on Disability. World report on disability.* Geneva: WHO. Retrieved from [www.who.int](http://www.who.int)
- Wilson, H. J. (2000). The myth of objectivity: is medicine moving towards a social constructivist medical paradigm? *Family Practice*, 17(2), 203–209. <http://doi.org/10.1093/fampra/17.2.203>
- Winnicott, D. W. (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. *International Journal of Psycho-Analysis*, (41), 585–595.
- Winnicott, D. W. (1962). The Theory of the Parent-Infant Relationship — Contributions to Discussion. *International Journal of Psycho-Analysis*, (43), 256–257.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development* (tr. it.1970). London: The Hogart Press.
- Winnicott, D. W. (1968). Playing: Its Theoretical Status in the Clinical Situation. *International Journal of Psycho-Analysis*, (49), 591–599.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen* (tr. it.1995). Oxford: Basil Blackwell.
- Yin, K. R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods.* (tr. it.2005). London: Sage Publications.
- Zavalloni, R. (Ed.). (1967a). *La pedagogia speciale e i suoi problemi.* Brescia: La Scuola.
- Zavalloni, R. (1967b). Problematica della pedagogia speciale. In R. Zavalloni (Ed.), *La pedagogia speciale e i suoi problemi* (pp. 17–84). Brescia: La Scuola.
- Zurru, A. L. (2005). Associazione familiare, disabilità, solidarietà e dinamiche di riconoscimento sociale. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 4(5), 445–458.
- Zurru, A. L. (2006a). Associazione familiare e integrazione sociosanitaria: tracce ed elementi di ricognizione storica. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 5(2), 116–122.
- Zurru, A. L. (2006b). Il disturbo da ADHD: una panoramica sulla realtà associativa italiana. *Gulliver ErreessE*, VIII(66), 102–105.
- Zurru, A. L. (2007). L'associazione Bambini Cerebrolesi. *Gulliver ErreessE*, IX(71), 104–107.
- Zurru, A. L. (2011). Bioetica e disabilità: una riflessione etica sulle condizioni della vita. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 158–173). Milano: FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2013). Disabilità, salute e processi identitari: un approccio

- interdisciplinare tra sapere pedagogico e scienze mediche. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 166–185). Milano: FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2015a). Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 124–136). Milano: FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2015b). *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*. Milano: FrancoAngeli.







**More  
Books!** 



yes

Oui, je veux morebooks!

**I want morebooks!**

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**

Achetez vos livres en ligne, vite et bien, sur l'une des librairies en ligne les plus performantes au monde!

En protégeant nos ressources et notre environnement grâce à l'impression à la demande.

La librairie en ligne pour acheter plus vite

**[www.morebooks.fr](http://www.morebooks.fr)**

OmniScriptum Marketing DEU GmbH  
Bahnhofstr. 28  
D - 66111 Saarbrücken  
Telefax: +49 681 93 81 567-9

[info@omniscrptum.com](mailto:info@omniscrptum.com)  
[www.omniscrptum.com](http://www.omniscrptum.com)

OMNIScriptum







