

Orgoglio e vulnerabilità della cultura dell'integrazione scolastica

Michele Mainardi*

monografia

Sommario

La vulnerabilità della cultura dell'integrazione dipende in modo significativo dalla capitalizzazione di quanto si è realizzato e si realizza nel quotidiano delle singole situazioni per evitarne la dissoluzione, per promuoverne la visibilità di senso e di sostanza e per accompagnarne il processo di accomodamento culturale e strutturale dentro e fuori i confini della scuola. L'articolo vuole porre l'accento sulla vulnerabilità di una cultura dell'integrazione confinata entro i limiti della negoziazione a scapito di quelli del diritto.

Introduzione

Le attenzioni che gli individui e le comunità riservano alle persone *diverse*¹ o in difficoltà rappresentano senza alcun dubbio una delle principali testimonianze dell'evoluzione della cultura e dei valori umani delle società. Tali attenzioni si traducono in atti, fatti e realizzazioni più o meno diversi da un luogo all'altro o nel tempo. Nel secolo scorso, l'esistenza di luoghi deputati a perseguire tale scopo, ad esempio, ha caratterizzato la storia delle attenzioni rivolte nel mondo

occidentale all'educazione delle persone con disabilità (Sander, 2003; Verma, Bagley e Mohan, 2007).

Il privilegio esclusivo dell'educazione scolastica separa inizialmente i beneficiari di attenzioni educative e formative da chi ne è escluso sulla base di criteri di legittimità (il genere, lo status sociale, la religione, ecc.). Il muro del regime dell'esclusione e della ghettizzazione s'incrina, si sfalda, quando si affermano il postulato dell'educabilità e il diritto all'educazione di ognuno. Tale riconoscimento negli atti non coincide necessariamente e immediatamente per tutti anche nei fatti. Nel caso delle persone con disabilità, l'accesso ai luoghi dell'educazione si prospetta e si realizza dapprima esclusivamente in ambienti particolari. Luoghi che si rifanno a sensibilità e risorse eccezionali, a persone che prefigurano e precorrono le

* Direttore del Dipartimento di formazione e apprendimento della Scuola universitaria della Svizzera italiana.

¹ Ossia *diverse da una norma data* definita sulla base di criteri unificanti quali: l'abilità, il genere, l'etnia, la razza, lo status sociale, l'orientamento sessuale, la religione, ecc.

successive forme d'istituzionalizzazione delle attenzioni educative riservate alle persone con disabilità (cfr. Seguin, 1846).

Dalle prime forme di considerazione di alcuni gruppi di persone fino ad allora esclusi, alla presunzione di un significativo vantaggio pedagogico nel ridurre il grado d'eterogeneità interna di gruppi e classi di pari a fini educativi e didattici (o all'altrettanto significativa «certezza» del vantaggio della specializzazione di settore nell'assunzione di compiti educativi con persone con caratteristiche diverse), si afferma e si specializza il regime segregativo.

La separazione delle responsabilità e la ripartizione dei compiti nell'interesse di chi è escluso (l'allievo), immaginata per consentire e assicurare la specializzazione delle attenzioni e l'efficacia del sistema educativo e formativo nel suo insieme, verranno messe decisamente in discussione sul piano etico e deontologico, e altrettanto relativizzate sul piano scientifico, alla prova dei fatti (Jacobson, Foxx e Mulick, 2005).

La cultura dell'integrazione cresce dall'interno. Sempre più persone riconsiderano o rifiutano gli assunti del regime precedente, pensando alla persona e ai vantaggi derivanti dalla sua presenza nei luoghi di tutti, per lei e per tutti. In funzione del grado di penetrazione di questa nuova cultura nelle professioni socioeducative e sanitarie, nell'opinione pubblica, nelle politiche e nelle strutture, il regime dell'integrazione rompe con il precedente regime o lo fa scendere a patti. Pretende dal sistema educativo e formativo l'accomodamento immediato o progressivo dei valori, dei principi e dei dettami della cultura dell'integrazione.

In realtà tradizionalmente molto sensibili alla ripartizione dei compiti e alla specializzazione settoriale, il passaggio dal modello segregativo (differenziazione dei luoghi delle attenzioni) al modello integrativo (differen-

ziazione dei modi ma non dei luoghi delle attenzioni) incrina una costante. L'integrazione diventa possibile ma va negoziata, attivata e talvolta anche presidiata ogni qualvolta l'eccezione incontra la regola.

L'integrazione del singolo allievo con disabilità è possibile e auspicata, ma essa si confronta con la specializzazione dei luoghi e delle attenzioni; dalla considerazione all'assicurazione della qualità e quantità delle attenzioni, essa resta ancora una conquista negoziale della singola nicchia scolastica, «uno scendere a patti» puntuale fra le parti e gli argomenti di volta in volta in causa: una possibilità e una realtà condizionate, da comporre, difendere, sostenere e monitorare.

Nella prospettiva inclusiva, ultima in ordine di tempo, l'attenzione educativa conferma i principi del regime integrativo ma pretende che questi siano tradotti in condizioni normalmente date e non di volta in volta eccezionalmente (ri)conquistate.

L'educazione deve rivolgersi a tutti nello stesso ambiente, senza eccezioni e senza la necessità di effettuare una differenziazione strutturale e fisica dei luoghi.² La differenziazione delle attenzioni si concentra sul ricercare da subito, nel modo più normale possibile e nei luoghi più usuali, le condizioni e situazioni che consentono di mantenere molto vicini le opportunità e gli ambienti di qualsiasi persona a quelli degli altri suoi pari: il riconoscimento della legittimità delle singolarità, all'interno di uno spazio sociale «veramente comune e d'accesso comune», capace di compensare «le debolezze di alcu-

² Organizzazione delle Nazioni Unite/ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità per la garanzia dei diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità*, 2006, <http://www.ass4.sanita.fvg.it/ass4/servizi/allegati/Convenzione%20ONU%20sui%20diritti%20delle%20persone%20con%20disabilit.pdf>.

ni mettendo loro a disposizione quello che abbisogna loro per essere, così come sono, nello spazio comune»³ (Ravaud e Stiker, 2000b, p. 13).

Per l'operatore formato alle «attenzioni speciali» (educatore, docente o altro specialista del settore), si tratta d'intervenire, in quanto risorsa, assieme alle altre figure, professionali e non, per accrescere l'accessibilità degli ambienti alle persone con disabilità, mantenendo perlomeno intatta la qualità usuale di tali contesti per tutti (Mainardi, 2010).

La cultura dell'integrazione

Nei primi anni Sessanta, nuovi paradigmi etici si affermano e s'impongono alla riflessione sulle diversità, sull'esclusione sociale e la discriminazione, interrogando i valori, le persone, le istituzioni, le strutture, le tradizioni... e le professioni.

Questa rivoluzione, non solo nel campo dell'educazione, si accompagna alla progressiva trasformazione di precisi aspetti della cultura istituzionale del momento, ossia di quelle condizioni e disposizioni etiche, giuridiche, politiche, amministrative e strutturali direttamente coinvolte dal regime di attenzioni emergente (Nirje, 1969; Basaglia e Basaglia Ongaro, 1975).

Una trasformazione in parte agita, in parte subita, dagli addetti ai lavori, dalle istituzioni e dalla società. Un processo che innesca la necessità di adeguamenti che consentano al tempo stesso di tollerare, assimilare o anticipare l'evoluzione promossa e richiesta dalle diverse e crescenti voci dell'integrazione: le voci di familiari, di professionisti, di ricercatori, di politici... Persone, molte, che più di altre, o semplicemente

prima, sentono la necessità d'intervenire su quanto osservano nella quotidianità delle azioni e nei fatti, negli ambienti e nelle realizzazioni della sanità, dell'educazione e della scuola.

Finalmente, nel 1994, a Salamanca i rappresentanti dei governi di novantadue nazioni e di venticinque organizzazioni internazionali, riuniti nella *Conferenza mondiale dell'educazione e dei bisogni speciali*, s'impegnano per l'affermazione di un'educazione per tutti, «consapevoli che è necessario e urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno esigenze educative speciali» (UNESCO, 1994, p. viii). Tale volontà è poi espressa in modo compiuto nella *Dichiarazione di Salamanca*, che invita e impegna i firmatari a:

- dare la priorità nelle politiche e nei bilanci al miglioramento dei sistemi educativi, al fine di accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle differenze o difficoltà individuali;
- adottare, come legge o politica, il principio dell'educazione integrata, accogliendo tutti i bambini nelle scuole regolari, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore;
- mettere a punto progetti pilota e favorire scambi con i Paesi in cui esistono già scuole in cui si applichino i principi dell'educazione integrata;
- stabilire meccanismi decentralizzati e di partecipazione per la pianificazione, il controllo e la valutazione dei servizi creati a favore di bambini e adulti con bisogni educativi speciali;
- incoraggiare e facilitare la partecipazione dei genitori, delle comunità e delle organizzazioni delle persone disabili alla pianificazione delle misure adottate per soddisfare le esigenze educative speciali e le decisioni prese in materia;

³ Nostra traduzione dal francese.

- dedicare un impegno crescente sia alla messa a punto di strategie che permettano d'identificare rapidamente le necessità e d'intervenire senza ritardi, sia all'orientamento professionale dell'educazione integrata;
- prestare attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l'incarico, tratti delle esigenze educative speciali nelle scuole di integrazione.⁴

Integrazione e inclusione: due sinonimi per una stessa cultura?

Nella realtà del singolo microcontesto della nicchia sociale, mi sento di condividere i dubbi di Lepri relativi alla necessità di usare il termine «integrazione» o quello di «inclusione» per designare «il processo dinamico di accomodamento/assimilazione in cui sono impegnati sia la persona disabile sia il contesto» (2011, p. 13). Nella maggior parte dei casi questo coincide con quanto avviene nelle nicchie sociali, ossia in uno specifico microsistema inserito nel sistema gerarchico dei contesti in cui le persone si trovano a interagire (Bronfenbrenner, 1986).

Se pensiamo alla realtà delle classi di una scuola, nel caso di un reciproco impegno di accoglienza e rispetto fra le parti, siamo senza dubbio di fronte a una nicchia sociale integrativa e inclusiva ma non per questo tale sistema sarà necessariamente inglobato in un sistema gerarchico di contesti — comprendente, fra l'altro, anche la sede scolastica a cui la classe appartiene — che lo sia altrettanto nel suo insieme o nelle parti costituenti (Sontag, 1996).

Una struttura scolastica è inclusiva quando prevede d'ufficio, nella quotidianità delle attenzioni di cui essa è responsabile e senza riserve istituzionali, individuali o collettive, anche quella (meglio se competente e adeguata) dedicata alle situazioni di handicap che possono interessare singoli allievi e i rispettivi nuclei familiari e sociali nel loro confronto/incontro con e dentro la scuola, prima e durante la scolarità.

In tali strutture, la presenza di allievi con disabilità non è considerata un incidente di percorso, un compito fastidioso o un'emergenza alla quale rispondere condizionatamente all'analisi del grado di eccezionalità della situazione, ma semplicemente un evento possibile e atteso che attiva previsti — anche se rivolti a un nuovo e più o meno singolare allievo⁵ — processi di assegnazione, di considerazione e di accompagnamento di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e dei loro familiari, nel percorso sociale, scolastico, educativo e didattico in seno alla singola sede e alla singola classe.

Una struttura è prevalentemente integrativa nella misura in cui, di fronte ai bisogni educativi specifici di un singolo allievo, l'operatore/l'istituzione scende a patti a proposito del *se*, del *come*, del *quando* e del *quanto* intervenire. Ciò può verificarsi in sistemi scolastici di nazioni che, pur essendo favorevoli all'integrazione, non prevedono l'automatismo dell'inserimento dell'allievo con disabilità nelle classi regolari subordinando tale possibilità, nella prassi dichiarata, a scelte d'opportunità per l'allievo. Ma lo stesso si potrebbe dire anche in situazioni d'ammissione d'ufficio, in quanto l'integrazione è un processo che, in quanto tale, può essere più o meno intensamente «giocato» e curato.

⁴ Conferenza mondiale sull'educazione inclusiva «Confrontare le lacune: diritti, retorica, realtà? Ritorno a Salamanca», Università di Salamanca, 2009.

⁵ Il termine è ripreso da Alexandre Jollien (2003), che lo preferisce ad altri per designare la (sua) particolare condizione di persona con disabilità.

L'attenzione speciale, in un caso come nell'altro, è discussa e negoziata sulla base della possibilità di vedersi riconoscere delle prestazioni speciali stabili o puntuali (ad esempio, rendere accessibili dei locali, adattare i materiali, assegnare un ausiliario di vita scolastica, ecc.) o sulla base di altri fattori collegati alla specifica situazione individuale e contingente.

Una struttura è chiaramente inclusiva se prevede a priori misure scolastiche che rendano accessibili a tutti, anche a potenziali allievi con disabilità ma non solo ad essi, i luoghi e i curricula della formazione, indipendentemente dal riconoscimento peritale di situazioni di diritto differenziate.

In altre parole, come il predisporre una rampa d'accesso indipendentemente dalla presenza o meno a scuola di un allievo che necessiti direttamente di quest'aiuto è una misura inclusiva (un'attenzione istituzionale tesa a garantire un alto grado di accessibilità a tutte le persone con difficoltà di deambulazione), un'attenzione speciale della quale tutti possono fruire, altrettanto lo sono il rivolgersi alla classe come se alcuni allievi fossero audiolesi, quindi con il viso sempre rivolto all'auditorio, anche quando si è alla lavagna, o lo spiegare uno schema a parole con la cura necessaria per renderlo evidente e accessibile anche a chi non vede o non sente (a causa di un problema sensoriale) o che, pur vedendo, fatica comunque a coglierne le peculiarità sulla base della sola schematizzazione.

Altra cosa, indipendentemente e malgrado la sua grande valenza nello specifico, è il fatto di realizzare una rampa per consentire a un singolo allievo l'accesso alle aule o la cortesia quasi personale di quei docenti che, in ragione di una caratteristica personale di un allievo e sulla base di una più o meno esplicita richiesta, accettano di fare lezione diversamente, ad esempio evitando

di parlare con le spalle rivolte alla classe in presenza di allievi audiolesi. Potremmo quasi definire questi incontri una sorta di incidente di percorso come tanti altri, una sorpresa istituzionale che nella sua eccezionalità chiama in causa, più o meno contemporaneamente e più o meno implicitamente, due sentimenti contrapposti (Fougeyrollas, 2001; Fougeyrollas et al., 1998): i sentimenti personali da parte della docente, dell'allievo/a e/o delle persone a lui vicine, rispetto alle pretese/attese risposte di attenzione⁶ e le conseguenti possibili diverse sensazioni di responsabilità e merito nel generare o nel raccogliere lo stato di eccezione.

L'incontro fra queste due prospettive, il bisogno speciale e la sua considerazione da parte dell'istituzione integrativa, non è di regola automatico, ma sottostà innanzitutto al riconoscimento istituzionale dello stato di necessità e dell'eventuale diritto di potersi vedere riconosciute delle risorse e delle condizioni particolari d'accompagnamento sulla base della peculiarità dei bisogni educativi riconosciuti: un'eccezione istituzionale esigibile.

Fintanto che la scolarità degli allievi con disabilità sarà affrontata, a livello istituzionale, prevalentemente come problematica nel microsistema, la scuola non potrà dirsi inclusiva e non riuscirà neppure a fare tesoro di tutto ciò che è stato dimostrato e acquisito:

⁶ Il concetto di «situazione di handicap» è l'espressione di una lettura dinamica e interdipendente della nozione di handicap che, operativamente, si osserva e si affronta nei singoli handicap che via via si (ri)producono nelle singole situazioni e negli ambienti di vita. In termini operativi la situazione di handicap si può affrontare quasi unicamente considerando gli «handicap di situazione» potenziali o reali, con il quale il singolo e chi sta con lui sono o possono essere confrontati nella quotidianità del loro interagire o nella loro interazione con altri (Mainardi, 2010, pp. 90-98).

con la partenza dell'allievo si dissolve, a livello istituzionale, il capitale di esperienza e di memoria delle reali o metaforiche «rampe d'accesso interne» di volta in volta concepite con cura, competenza e impegno, così come si dissolvono le risorse educative e di accompagnamento mobilitate per sostenere la scolarità nelle usuali/ricorrenti situazioni speciali.

La vulnerabilità della cultura integrativa

Non si può parlare d'integrazione a scuola senza ricordare che si tratta innanzitutto⁷ di un «processo collocato», che si realizza all'interno di sistemi gerarchici di contesti. Questi, dal micro al macro, interessano fenomeni, attori, attenzioni e luoghi diversi: dall'opinione pubblica alla formazione nelle «professioni d'aiuto» (Canevaro, 2000), dai luoghi e dalle risorse di vita in generale ai luoghi e alle risorse delle attenzioni scolastiche e educative nel particolare e specifico, dal singolo attore presente nella singola scuola all'Istituzione Scuola come tale (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Sontag, 1996).

La vulnerabilità della cultura dell'integrazione, così come quella dell'inclusione (diretta emanazione della prima), interessa l'assimilazione e l'accomodamento dei principi e delle realizzazioni della stessa da parte di altre culture contigue, prevalenti o dominanti in altri sistemi e contesti concomitanti o inglobanti l'impianto educativo e formativo di una società.

La realtà dei luoghi dell'integrazione (e dell'inclusione) poggia ancora oggi su un

dialogo (scontro) necessario e puntuale, forse a macchia di leopardo, fra persone e contesti. L'affermazione secondo cui «non c'è alcuna necessità di coincidenza fra le attenzioni speciali e i luoghi separati e segregati nell'educazione delle persone con disabilità» (Canevaro, 1999; Caldin, 2001) non lascia tutti (gli interessi e le persone) indifferenti.

La cultura dell'integrazione si confronta con i valori, le credenze, i principi, le realizzazioni, le risorse e gli acquisiti dei vari sistemi gerarchici menzionati; trova spazio fra le percezioni della realtà, del giusto, del corretto, dell'opportuno, generando, presupponendo o facendo traballare, fra sistemi o all'interno degli stessi, referenti concettuali, convinzioni, disposti giuridici, legali e strutturali più o meno condivisi o condivisibili (Sontag, 1996; Mainardi, 2010).

Vi è certamente una differenza sostanziale fra quella comunità che riduce l'integrazione allo spontaneo incontro delle diversità, senza preoccuparsi di rendere accessibile e fruibile a ognuno, nella sua singolarità e nel rispetto degli obblighi e dei diritti, quei contesti e quei processi sociali costitutivi della società civile nel suo insieme e della persona-cittadino in quanto tale e quella che, invece, ne fa un postulato costitutivo.

La capitalizzazione culturale dell'integrazione per una predisposizione strutturale all'inclusione

Per avvicinare il modello inclusivo sarebbe auspicabile che le soluzioni mature e praticate negli anni (l'esperienza di accessibilizzazione degli spazi, dei contenuti e delle relazioni) venissero, per quanto esse consentono di trasferire all'insieme dell'istituzione, capitalizzate, analizzate

⁷ Ossia, prima ancora di essere considerato un processo interpersonale, una condizione individuale, una finalità o un mezzo educativo (Mainardi, 1995a; 1995b).

e generalizzate nella ricorrente regolarità dell'eccezione. Le condizioni di accessibilità, in una scuola inclusiva, precedono l'emergenza dell'urgenza.

Le risorse attive o attivabili fanno parte dell'impianto organizzativo stabile del corpo professionale; la considerazione delle eccezioni alla norma fa parte delle aspettative interne dell'istituzione. L'eccezione — quando si presenta con frequenza e regolarità — comporta situazioni d'insegnamento speciali ma prevedibili, «normalmente speciali», come afferma Ianes (2006).

L'esperienza maturata negli anni può consentire di trarre delle conclusioni, a condizione che si vada oltre l'approccio semplicemente integrativo, quasi sperimentale. L'istituzione e i vari attori istituzionali devono poter individuare e ritenere il capitale d'esperienza, che regolarmente scaturisce da negoziazioni complesse, fra chi richiede delle condizioni speciali, chi le gestisce, chi le vive e chi le finanzia; altrimenti, per un processo integrativo dell'ordine dell'episodio, il tutto resta un fatto possibile ma raro, che non fa stato. Con l'esaurirsi della condizione di necessità, svanisce anche il potenziale d'arricchimento interno: il capitale individuale, culturale e strutturale associato all'esperienza.

Va da sé che, in tale prospettiva, l'istituzione dovrebbe poter assicurare prestazioni basate su risorse istituzionali indipendenti (leggasi preventive) rispetto a quelle che devono essere attivate in base alle prestazioni individuali riconoscibili sulla base del diritto individuale.

L'inclusione passa dall'accoglienza della singolarità in seno a «uno spazio sociale veramente comune e d'accesso comune, capace di compensare le debolezze di alcuni mettendo loro a disposizione il necessario per essere, così come sono, in tale spazio comune» (cfr. Ravaud e Stiker, 2000a, p. 13, traduzione nostra).

Questo non significa che gli interpreti delle attenzioni della pedagogia speciale non siano più necessari, ma vuol dire che la loro azione e la loro collocazione istituzionale (politica, strutturale e culturale), come quella di qualsiasi altro autore dell'educazione, sono subordinate a questo principio (Mainardi, 2010).

Il modello inclusivo presenta molti vantaggi, ma in nessun caso i passaggi da una realtà segregativa o integrativa a una inclusiva devono o possono essere demandati alla sola responsabilità o volontà del singolo docente o della singola sede scolastica.

Rifacendoci alle disposizioni della *Dichiarazione di Salamanca*, concludiamo ribadendo con Doudin e Lafortune (2006) la necessità della Scuola di poter contare su un quadro amministrativo che definisca delle pratiche inclusive e un impianto strutturale e formativo che permetta all'Istituzione e all'insegnante di andare oltre la sola e imprescindibile creatività individuale e le sole (seppur essenziali) risorse reperibili nel micro delle singole nicchie educative.

In altri termini, la cultura dell'integrazione necessita di un impianto culturale e strutturale dentro e fuori la Scuola, che concorra nel sostenere e assicurare le condizioni favorevoli alla qualifica di ogni singolo microsistema direttamente impegnato nel lavoro di sviluppo delle rappresentazioni, delle pratiche e della considerazione educativa e istituzionale della valenza sociale di una «scuola di tutti» (De Michele, 2010), per ognuno e per tutti.

Bibliografia

Basaglia F. e Basaglia Ongaro F. (1975), *Crimini di pace. Ricerche sugli intellettuali e sui tecnici come custodi di istituzioni violente*, Milano, Baldini e Castoldi.

- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Bronfenbrenner U. e Ceci S.J. (1994), *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*, «Psychological Review», vol. 101, n. 4, pp. 568-586.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2000), *Riduzione dell'handicap*, «HP/ Accaparlante», n. 74.
- Canevaro A. e Gaudreau J. (1988), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- De Michele G. (2010), *La scuola è di tutti*, Roma, minimum fax.
- Doudin P.A. e Lafortune L. (2006), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- Fougeyrollas P. (1998), *Les déterminants des situations de handicap et de la participation sociale: Enjeux et défis des perspectives québécoises et internationales*, «Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle», N. spécial, pp. 11-14.
- Fougeyrollas P. (2001), *Le Processus de Production du Handicap: L'expérience québécoise*. In D. Riedmatten (a cura di), *Une nouvelle approche de la différence*, Genève, Médecine & Hygiène/ Cahiers Medico-Sociaux.
- Fougeyrollas P., Bergeron H., Cloutier R., Côté J. e St. Michel G. (1998), *The Québec Classification: Disability Creation Process*, Lac St-Charles, RIPPH.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Jacobson J., Foxx R. e Mulick J. (2005), *Controversial therapies for developmental disabilities: FAd, Fashion and Sciences in Professional Practice*, London, N.Y., Routledge.
- Jollien A. (2003), *L'elogio della debolezza*, Magnano, Qiqajon.
- Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.
- Mainardi M. (1995a), *L'intégration scolaire au Tessin*. In G. Sturny-Bossart e A.M. Besse (a cura di), *L'école suisse-une école pour tous?*, Lucerne, SZH/SPC, pp. 36-40.
- Mainardi M. (1995b), *Les partenaires: La disponibilité à l'intégration elle se prépare*. In G. Sturny-Bossart e A.M. Besse (a cura di), *L'école suisse: Une école pour tous?*, Lucerne, SZH/SPC, pp. 86-90.
- Mainardi M. (2010), *Pour une pédagogie inclusive. La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement*, Tesi PhD. Ed. Centre universitaire de Pédagogie curative, Université de Fribourg-CH, N. 15.
- Mainardi M. (2011), *Dall'integrazione all'inclusione. Argomenti per una riflessione sulla scolarità dell'allievo con disabilità*. In Scuola Ticinese, Divisione della Scuola del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Cantone Ticino-CH, Bellinzona, pp. 2-5.
- Nirje B. (1969), *The normalization principle and its human management implications*. In R. Kugel e W. Wolfensberger (a cura di), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*, Washington D.C., President's Committee on Mental Retardation.
- Organizzazione delle Nazioni Unite/ONU (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità per la garanzia dei diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità*, <http://www.ass4.sanita.fvg.it/ass4/servizi/allegati/Convenzione%20ONU%20sui%20diritti%20delle%20persone%20con%20disabilit.pdf>.
- Ravaud J.F. e Stiker H. (2000a), *Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 1re partie: Les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion*, «Handicap-Revue de Science Humaine et Sociale», vol. 86, pp. 1-18.
- Ravaud J.F. e Stiker H. (2000b), *Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 2ième partie: Vers une typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap*, «Handicap-Revue de Science Humaine et Sociale», vol. 87, pp. 1-17.
- Sander A. (2003), *Über die intégration zur inclusion*, St. Ingbert, Röhring.

- Seguin E. (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, Paris, Ballière.
- Sontag J.C. (1996), *Toward a comprehensive theoretical framework for disability*, «The Journal of Special Education», vol. 30, n. 3, pp. 319-344.
- UNESCO (1994), *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*.
- Verma G., Bagley C. e Mohan M. (2007), *International perspectives on educational diversity and inclusion*, London/New York, Routledge.

Abstract

The vulnerability of integration culture depends significantly on capitalising what has been achieved and is being achieved in the day-to-day experience of the single situations to avoid their dissolution, to promote their visibility of meaning and substance and to accompany the cultural and structural accommodation process inside and outside the school boundaries. The article aims to emphasise the vulnerability of an integration culture restrained within the limits of negotiation at the expense of the limits of legal rights.