

Barriere architettoniche e percorsi di inclusione: un'esperienza internazionale nella scuola primaria

(Architectural barriers and inclusion programs: international experience in primary school)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 10/04/2012

Aceptación: 10/06/2012

Antonello Mura

(Università di Cagliari)

RESUMEN

En una sociedad inclusiva las personas con discapacidad deben sentirse a gusto, ya que como todo ciudadano gozan del mismo medio ambiente, donde sus características son ampliamente consideradas en las políticas de diseño y organización de las ciudades y de los países en los que viven o en cualquier otro lugar donde decidan viajar. Los edificios, los medios de transporte, los servicios, los lugares de estudio, de trabajo o de entretenimiento deben ser accesibles a todos, no discriminando a nadie, y representando por lo tanto, como para cualquier otro ciudadano, oportunidades para el diálogo y la participación. Lo dicho, es al menos en parte, lo que cualquier persona con discapacidad sueña y desea cuando, enfrentándose con las condiciones reales de vida, se encuentra limitada en la posibilidad de movimiento, de disfrute de un bien o de un servicio, o en la posibilidad de estudiar, trabajar o de diversión. ¿La enseñanza y la educación pueden ayudar a que este sueño se parezca a la realidad? Este ensayo inspirándose en una experiencia integradora transnacional que ha puesto el centro de atención en los recursos didácticos y en las respuestas que ofrecen las escuelas primarias europeas en relación a las barreras arquitectónicas.

PALABRAS CLAVES

Accesibilidad, barreras arquitectónicas, inclusión.

ABSTRACT

In una società inclusiva anche le persone interessate da disabilità si sentono a proprio agio perché come gli altri cittadini fruiscono dell'ambiente, le loro caratteristiche sono ampiamente considerate nelle politiche progettuali e organizzative delle città e dei paesi in cui vivono o in qualunque altro luogo decidano di recarsi. Gli edifici, i mezzi di trasporto, i servizi, i luoghi di studio, di lavoro o di divertimento sono accessibili a tutti, non discriminano nessuno, e rappresentano dunque, come per ogni altro cittadino, occasioni d'incontro, d'informazione, di dialogo, di confronto o di partecipazione. Quanto detto è almeno in parte quello che ogni persona interessata da disabilità sogna e desidera quando, confrontandosi con le reali condizioni di vita, si trova limitata nella possibilità di movimento, di fruizione di un bene o di un servizio, o nella possibilità di studiare, di lavorare o di divertirsi. L'istruzione e l'educazione possono aiutare a fare in modo che il sogno assomigli alla realtà? Questo saggio prendendo spunto da un'esperienza inclusiva transnazionale che ha posto al centro del percorso didattico di tre scuole primarie europee il tema delle barriere architettoniche proverà a dare una risposta.

KEYWORDS

Accessibilità, barriere architettoniche, inclusione.

(Pp. 15-XX)

1. Politiche di formazione e disabilità

Non c'è dubbio che dalla conclusione del secondo conflitto mondiale gli Stati europei siano costantemente e sempre più congiuntamente impegnati nella ricerca di condizioni di vita fondate sulla pace, sulla libertà, sull'uguaglianza e sulla giustizia e finalizzate allo sviluppo democratico, alla costruzione di un modello di cittadinanza e di identità europea, al progresso socio-culturale ed economico. I principali fattori guida di tale processo emancipativo sono stati individuati nell'educazione e nella formazione, correttamente considerate i più efficaci e duraturi mezzi di sviluppo e di cambiamento sociale¹.

Da tale premessa si può comprendere come l'investimento nella formazione di base e specialistica, nell'orientamento culturale e professionale, nell'utilizzo delle nuove tecnologie, nella formazione *lifelong learning* e *lifewide learning* e nell'utilizzo di metodologie d'insegnamento efficaci sia divenuto una irrinunciabile priorità. Il riordino dei sistemi d'istruzione e di formazione e la valorizzazione di tutte le risorse umane, con riferimento anche alle persone che vivono una condizione di disabilità, sono divenuti obiettivi irrinunciabili nell'ultimo decennio per la quasi totalità dei governi europei e per quelli che intendono entrare a far parte dell'Unione europea. Ne è conseguita una pluralità di interventi che, nell'intento prioritario di reagire alle difficoltà presenti in più settori dell'economia europea e di sviluppare forme di cittadinanza attiva fondate su una coscienza culturale sempre più condivisa fra i cittadini dei vari Stati, hanno dato luogo all'allargamento dell'offerta formativa scolastica ed universitaria attraverso il varo di piani di mobilità culturale che attualmente consentono agli studenti e ai docenti di spostarsi, per periodi più o meno lunghi, nei differenti Paesi della Comunità europea ed extraeuropea.

Tra i programmi culturali e di mobilità che hanno sviluppato maggiormente il protagonismo attivo delle persone in situazione di disabilità e permesso la formazione in servizio degli insegnanti, consentendo un'ampia raccolta e diffusione di esperienze e dati, si possono menzionare i progetti *Helios*, *Horizon*, *Erasmus*, *Socrates*, *Tempus*, *Grundtvik*, *Comenius*².

L'attenzione di quest'articolo, che ha come oggetto prioritario d'interesse la riflessione pedagogica sulle barriere architettoniche, nella parte conclusiva si soffermerà su quest'ultima tipologia progettuale (*Comenius*), per riproporre, sia pur sinteticamente, alcuni tratti di un'esperienza triennale appena conclusa da tre scuole primarie e dell'infanzia europee. I paesi interessati sono l'Italia, la Germania e la Romania. Tre scuole, come tre paesi, con storie, stili d'insegnamento, pratiche didattiche e una cultura dell'integrazione profondamente differenti e che proprio a partire dal tema delle barriere architettoniche si sono confrontate per realizzare il non facile compito di progettare e svolgere in comune un percorso pedagogico e didattico. A conclusione del programma, tutti i protagonisti dell'esperienza hanno maturato sul piano cognitivo, relazionale, didattico e più in generale socio-culturale e politico nuove conoscenze e consapevolezze che sono scaturite dall'interazione e dalla costruzione di autentiche esperienze di cittadinanza attiva.

2. Barriere architettoniche, molto di più che un ostacolo fisico

In Italia quando si fa riferimento alle problematiche della disabilità il tema delle barriere architettoniche, unitamente a quello dell'integrazione scolastica, è un argomento fra i più discussi anche dai non esperti

¹ Cfr. Consiglio dell'Unione Europea (Lisbona 2001), (Stoccolma, 2001), (Barcellona, 2002), http://europa.eu/index_it.htm;

² Per l'approfondimento si veda: http://europa.eu/quick-links/schools-universities/index_it.htm

del settore. I motivi principali d'interesse, come già evidenziato in un precedente lavoro (Mura, 2007), possono sinteticamente riassumersi:

- a) nella visibilità concreta e pubblica degli strumenti di abbattimento delle barriere architettoniche, principalmente costituiti da spazi riservati e attrezzati (parcheggi, scivoli, ascensori, piattaforme, ecc), da contrassegni e segnaletiche (nelle auto, nelle aree di sosta, negli edifici pubblici, nei mezzi pubblici) e dalla diffusione crescente delle *tecnologie assistive* (protesi, carrozzine, attrezzature informatizzate e multimediali);
- b) nella produzione legislativa di una moltitudine di norme urbanistiche (circa 45) che a partire dalla fine degli anni '60 ad oggi hanno disciplinato in senso tecnico la costruzione di edifici e di spazi pubblici e privati e in maniera sempre più stringente mirano a renderli *accessibili, adattabili e visitabili* per coloro che sono interessati da deficit motori, sensoriali e psichici³;
- c) nella attenzione che storicamente la stampa, spesso con carattere sensazionalistico, attraverso quotidiani, periodici, TV e più recentemente Internet riserva alle situazioni che ostacolano o precludono ai cittadini l'accessibilità delle strutture e dei servizi. Un ruolo non meno importate nel dibattito pubblico è svolto dalle proposte e dalle denunce delle associazioni di categoria e dai servizi informativi degli Enti istituzionali (ministeri, regioni, province, comuni), che raggiungono i cittadini attraverso indagini conoscitive, opuscoli, guide all'accessibilità riferibili a tipologie differenti di utenti.

Oltre ai suddetti elementi, che generano la parte più ampia della discussione pubblica, si devono considerare i lavori scientifici e specialistici che, sebbene meno conosciuti, hanno influenzato profondamente

la decisionalità politica. Tranne pochi lavori iniziali sugli effetti psico-sociali della deprivazione nella mobilità (AMNIL, 1966, Ornati, 2000), l'interesse scientifico ha però privilegiato le tematiche della progettazione urbanistica (Orofino, 1980; Ponzio Ponzio, 1985; Vescovo F., 1990), dei trasporti e della mobilità urbana (Ponzio, Parena, Bodi, 1979; Empler, 1997; AA.VV. 2009), delle protesi e degli ausili (Andrich, 1988, 2002). Insomma la problematica delle barriere architettoniche è stata principalmente affrontata in chiave tecnica e già nei primi anni '80 in alcune città italiane sono stati realizzati progetti tesi a garantire la maggiore fruibilità ambientale di fasce sempre più ampie di popolazione.

Se per un verso l'approccio tecnico è risultato utile alla risoluzione concreta di molti problemi dall'altro non ha avuto la forza propulsiva di far comprendere la natura intrinseca della questione. Le barriere architettoniche infatti prima ancora che essere un problema tecnico da risolvere con adattamenti di varia natura (scivoli, corrimano, carrozzine, servizi igienici particolari, posti riservati nei mezzi di trasporto, ecc.) rappresentano un problema culturale ed etico che denota l'incapacità dell'uomo di pensare l'ambiente a misura di tutti gli esseri umani.

L'origine di tale difficoltà è remota e plurima, ma due elementi macroscopici possono essere sufficienti a rappresentarla: in primo luogo, si può certamente affermare che finora l'utilizzo dell'ambiente e la progettazione degli spazi e dei servizi sono stati realizzati solo in funzione dell'"uomo standard", senza tener conto delle differenti esigenze che la complessità costitutiva degli uomini e delle donne reali reclama. In secondo luogo, è altresì da notare che la condizione di marginalità sociale delle fasce deboli (donne, bambini, anziani, malati) e di totale esclusione dei disabili, per un tempo lunghissimo, ha impedito di coglierne i bisogni, le risorse e le potenzialità⁴.

³ Una rassegna aggiornata dei più recenti provvedimenti normativi nazionali e delle provvidenze a favore dell'abbattimento delle barriere architettoniche e della "progettazione senza barriere" è contenuto in <http://www.handylex.org/>

⁴ Per approfondimento di questi aspetti si rinvia a Mura A, 2007.

Quando il riconoscimento di questi ultimi ha avuto avvio le differenze sono rimaste così marcate e nette che è nata l'idea di un percorso speciale e separato di educazione e di vita, che ha categorizzato i bisogni, e con essi le persone (i ciechi, i sordi, i paralitici, gli spastici, i down, ecc.,...), facendoli percepire come assolutamente diversi e lontani da quelli della generalità della popolazione. In quest'ottica, anche in Italia, per un periodo piuttosto lungo, la gente comune ha percepito gli interventi e gli strumenti tesi ad abbattere le barriere architettoniche come artifici e specialismi tecnici atti a rimuovere gli ostacoli incontrati da particolari gruppi sociali con «bisogni speciali».

Ciò che sfuggiva, e che la riflessione della pedagogia speciale ha evidenziato, è che le norme, come anche la tecnica, per quanto importantissime, da sole non sono sufficienti a risolvere un problema complesso che, nel suo nucleo più profondo, fa riferimento *all'idea di uomo e di umanità che la società ha maturato*. Di fronte alla "diversità" generata dal deficit occorre superare ogni pregiudizio, ogni atteggiamento pietistico o assistenziale, per considerarla *una caratteristica strutturale/costitutiva dell'umanità* (Canevaro, 1987, Caldin, 2001, Mura, 2007). Il problema delle barriere architettoniche inoltre non riguarda solamente la popolazione indicata come disabile, in Italia infatti circa tre milioni di persone hanno problemi di mobilità e in Europa si stima che circa il 20% della popolazione, per motivi differenti, presenti analoghi problemi. Se si considera poi la disabilità conformemente a quanto indicato dall'OMS nel 2001⁵ si comprende benissimo che essa non è una condizione immodificabile, ascrivibile al soggetto, ma è piuttosto il risultato di una complessa relazione tra le condizioni di salute, i fattori personali e ambientali in cui la persona vive. La disabilità può essere dunque considerata una realtà riducibile e in talune situazioni persino azzerabile, ma al contrario in assenza di conoscenze e interventi può anche essere implementata.

Se si assume il deficit, non come un incidente di sviluppo, ma come caratteristica ontologica dell'essere umano è più facile comprendere come tale condizione possa anche rappresentare una risorsa per l'intera comunità. In Italia, ad esempio, l'integrazione degli alunni disabili nella scuola comune inizialmente non è stata facile, ma dopo un po' di tempo è stato chiaro per tutti che proprio grazie ad essa è stato possibile migliorare e rinnovare l'organizzazione delle risorse, i contenuti, i metodi d'insegnamento, le relazioni umane e tutti gli alunni, le famiglie, il personale scolastico e l'intera società se ne sono giovati (de Anna 98, 2007). La stessa cosa sta avvenendo per le barriere architettoniche: il loro abbattimento inizialmente è stato considerato solo in relazione alle esigenze delle persone interessate da disabilità, ora è sempre più evidente che l'assenza di barriere architettoniche è un utile indicatore della qualità della vita per l'intera popolazione. Si può anche aggiungere che l'abbattimento delle barriere architettoniche è stato il germe che ha fatto sviluppare un'idea molto più ampia del diritto alla mobilità e pian piano è divenuto il simbolo di ogni ostacolo culturale ed etico che nega condizioni di accesso e di realizzazione alla persona.

La testimonianza più eloquente di quanto affermato la ritroviamo nella recente *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (2006), in cui all'art.9 si sottolinea che le persone con disabilità, come tutti gli altri cittadini, per avere una vita indipendente, devono avere «accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o forniti al pubblico, sia nelle aree urbane che in quelle rurali». Sul piano teorico e concettuale, ma anche politico e culturale, si compie un'azione straordinaria poiché si correla il principio di accessibilità al diritto soggettivo di realizzazione. Anche sul piano pedagogico si compie un importante passo in avanti poiché riconoscere la necessità di

⁵ World Health Organization, International Classification of Functioning, Disability and health, Geneva, 2001.

vivere in un contesto pienamente accessibile significa aver finalmente compreso il valore e la ricchezza della diversità. Ma come già detto in precedenza, le norme e la tecnica da sole rischiano di non essere sufficienti, e l'esperienza insegna che alle dichiarazioni contenute nelle differenti Carte dei diritti internazionali non sempre sono corrisposti diritti effettivamente esigibili da parte dei cittadini e, come si sa, quando i diritti non sono rispettati sono un "inganno" o rassomigliano a "diritti di carta".

Quanto evidenziato può essere sufficiente a comprendere che la tematica delle barriere architettoniche non reclama soluzioni solo normative o tecniche e che deve essere invece inserita in un più ampio processo di educazione e coscientizzazione civile, che travalica i contesti locali e nazionali poiché pone al centro l'uomo e l'idea stessa di umanità. L'esigenza diviene dunque quella di affrontare in termini interdisciplinari e trans-culturali una problematica che si iscrive pienamente nel dibattito pedagogico e che in quanto tale non può risolversi solo con obblighi formali a carico delle Istituzioni, degli Enti o dei singoli cittadini. La problematica delle barriere architettoniche reclama piuttosto responsabilità culturali ed etiche, che si traducono in atteggiamenti, comportamenti, conoscenze e buone pratiche istituzionali e collettive capaci di testimoniare l'intima adesione e la maturazione della comunità trans-nazionale, ma perché

ciò accada bisogna investire in una "precoce", "lunga" e "buona" educazione.

3. Il progetto Barrierefree: un esempio di "buona pratica"

Il programma *Comenius* citato nel paragrafo iniziale di questo scritto può considerarsi una "buona pratica" nella direzione appena indicata poiché ha avuto come macro obiettivo proprio quello di considerare la "diversità", non solo quella legata alla disabilità, come risorsa dalla quale partire per scoprire la rete di relazioni e comunanze che univa gli alunni delle tre scuole in quanto cittadini europei. In questa sede, non è possibile effettuare un resoconto dettagliato dei sette progetti congiuntamente realizzati dalle tre scuole durante lo svolgimento del programma triennale e già documentati in un precedente lavoro⁶. Si fa sinteticamente riferimento ad uno di essi, il progetto *Barrierefree*, che ha coinvolto i docenti, alcune classi delle tre scuole, le famiglie, le amministrazioni comunali e alcune associazioni di volontariato per un semestre scolastico. Le caratteristiche generali del progetto, con riferimento alle finalità, agli interventi metodologico didattici e alla valutazione, sono schematizzate nella tabella che segue.

<i>Kind of project</i>	Comenius transnational project
<i>Comenius is</i>	Experience of international comparison between educational institutions and methods of construction of European citizenship through lifelong learning.
<i>Project title</i>	Barrierefree
<i>Specific aim</i>	Inclusion and special needs
<i>Partners</i>	Primary school Oristano (Italy), Special school Wiesbaden (Germany) and the Scoala Roman (Romania).
<i>Time of implementation</i>	Six months

.../...

⁶ Riferimenti completi relativi a tutti i progetti realizzati si trovano in Mura A, Salis F., 2005.

.../...

<i>Project aims</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A noted beliefs ingenuous and pre-opinions in the architectural barriers experience; - Having direct experience in architectural barriers; - The reality issue promote the meta-reflection on action; - Imagine and suggest solutions built in interaction; - Disseminate the experience in local, national and international contexts.
<i>Context</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interaction and action made by teachers and pupils in the territory of belonging, with descriptive and comparative purpose projected in the international field (through exchange and visit).
<i>Methodological approach</i>	<p>Action-research based on criteria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - synchronous action; - sharing; - international comparison.
<i>Local participation</i>	<p>Pupils, teachers, headmasters, families, voluntary associations with special needs people and local administrations .</p>
<i>Didactical way (realized in the three countries):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Detection and analysis of pre-knowledge of the students' life; - Preliminary meeting with the referents of associations directly affected by disabilities; - Detection of the problem of architectural barriers in the three cities through direct experimentation; - Reflection in class (circle time, peer cooperation; problem-solving; cooperative learning); - Graphical representation of obstacles (cards, posters,...) ; - Building groups of graphics cards indicative of problematic situations (location, type of the obstacle) and hypotheses for solutions; - individual reflection and collective communication by pupils, the municipal government of the outcomes of the research work and socializing with the same entities subject land.
<i>Expected Results:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - construction of a sense of responsibility and citizenship; - identification of obstacles and proposals for a resolution built by the pupils and submitted to municipal administration; - awareness of a problem of strong ethical-value.
<i>Assessment</i>	<p>Triangulation of experience between the three schools through the project teams and leaders international coordination. Re-visiting and reworking of experience (to extract meanings and implications).</p>
<i>Actions and documents that validate the experience:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Three-different levels (teaching in class , meeting in the territory, computer power point and video productions); - International comparison (design, materials exchange, presentation area, triangulation in the assessment); - Reports of teachers (nationally and internationally, and at the Agency 'Socrates); - Document sent to the municipalities of reference containing the proposed hypotheses for solutions identified; - Public presentation of the course with assistance from the narrative and reflections on the experience of pupils involved in the project.

L'esperienza e i risultati maturati nel corso del progetto *Barrierefree* consentono di confermare che il progetto Comenius si è rivelato un valido strumento per l'incremento della dimensione europea dell'istruzione. Gli alunni e gli insegnanti provenienti dalle tre scuole, coinvolgendo i soggetti extrascolastici territoriali, hanno avuto modo di lavorare sul tema delle barriere architettoniche incontrandosi, scambiandosi le esperienze, esplorando i diversi aspetti delle altre culture, delle società e delle economie, imparando ad apprezzare punti di vista diversi dal proprio, riconoscendo che l'originalità e l'unicità di ogni essere umano, qualunque sia la sua cultura o la sua condizione, presuppone il rispetto, il diritto soggettivo di realizzazione e di inclusione sociale.

Gli alunni hanno vissuto il percorso didattico come un'avventura e una continua scoperta, lo studio dell'inglese, utilizzato come lingua di lavoro, ha assunto subito finalità concrete motivando tutti gli alunni al suo apprendimento; la geografia è divenuta lo strumento per raccontare i luoghi di provenienza, descrivere i territori, analizzare/modificare gli spazi; la storia ha rappresentato lo strumento per narrare e raccontare agli altri la propria cultura d'origine; l'insegnamento dell'educazione civica, non è stato un formulario astratto di regole e diritti, ma è divenuto disponibilità concreta ad accogliere, di volta in volta, presso le proprie famiglie i ragazzi e i docenti del Paese ospite, è divenuto ancora pratica di cittadinanza attiva quando i ragazzi, simulando le disabilità e accompagnando direttamente i loro compagni con disabilità, hanno sperimentato concretamente i limiti imposti dalle barriere architettoniche e riflettendo sui problemi hanno formulato suggerimenti e ipotesi di soluzione ai rispettivi amministratori comunali.

Sempre sul versante pedagogico-didattico gli insegnanti delle tre scuole, sforzandosi di superare le difficoltà della lingua inglese (per nessuno lingua d'origine), hanno avuto modo di incontrarsi e di confrontarsi sul

senso e l'intenzionalità dei processi educativi, sulle scelte di programmazione, di metodo e di contenuto. Le visioni differenti e le diversità di approccio metodologico si sono dovute smorzare a favore di scelte condivise che contenessero elementi significativi di fattibilità didattica e per quanto possibile di replicabilità transculturale. Si è così concordato che ogni unità d'apprendimento potesse essere organizzata nel rispetto di cinque fasi: a) *Warm-up*, si parte dalle conoscenze degli alunni e le si implementa gradualmente; b) *Presentation*, si crea la motivazione collettiva sul materiale individuato; c) *Practise*, si avvia la parte operativa e si lavora sui contenuti linguistici, logico-matematici, motori, musicali, iconici; d) *Reflection*, si attiva la ricognizione/riflessione sull'esperienza; e) *Test*, si procede al controllo di tutte le fasi del processo e alla valutazione.

L'azione documentativa nello svolgersi dell'intero progetto ha assunto valore certificatorio e di memoria e ha rappresentato costantemente l'occasione per riflettere sull'azione didattica, sui processi e sui risultati. I prodotti documentativi hanno così consentito ai docenti di appropriarsi in termini espliciti dei quadri teorici, degli approcci metodologici, della valenza o meno dei contenuti e degli strumenti didattici utilizzati, contribuendo nel contempo a dare unità e continuità all'azione individuale e quella collettiva, in un quadro che dilata l'agire oltre i confini nazionali e crea la cultura della ricerca, della sperimentazione e della condivisione trans-nazionale.

Nel condurre e nel riportare l'esperienza raramente si sono utilizzati in maniera esplicita i termini "diversità" e "integrazione", che poi, di fatto, costituivano il fulcro dell'intero percorso. Ciò è dovuto al fatto, come scrive l'insegnante coordinatore della scuola italiana, «che il progetto è stato pensato, vissuto, agito direttamente in termini d'integrazione, realizzando itinerari e percorsi che fanno coesistere tutte le diversità»⁷, o come direbbe un collega accademico, percorsi di "speciale normalità"⁸.

⁷ Ibidem.

⁸ Anes D. 2006.

Bibliografia

- AA.VV. (2009). *Libro bianco sull'accessibilità e mobilità urbana. Linee guida per gli Enti locali*, Milano: Franco Angeli.
- AMNIL (1966). *Gli invalidi e le barriere architettoniche*, Atti della Conferenza Internazionale di Stresa, 17-20/06/1965. Roma: AMNIL.
- ANDRICH, R. (1998). *Ausili per l'autonomia*. Pro Iuventute, Milano.
- ANDRICH, R. (2008). *Progettare per l'autonomia*. Firenze: Giuntino.
- CALDIN, R. (2001). *Introduzione alla Pedagogia speciale*. Bologna: Cleup.
- CANEVARO, A., (1987). *Handicap e scuola manuale per l'integrazione scolastica*. Urbino: NIS.
- DE ANNA, L. (1998). *Pedagogia Speciale*. Milano: Guerini.
- DE ANNA, L. (2007). Educational integration of students with disabilities in Italy, in the school or all. In rivista *Baltic Journal of Special Educations* n. 1 (16) Special education pp. 8-16. Siauliai (Lituania): Special Education Research centre, Siauliai University.
- Empler M.T. (1997). *Progettare il Confort urbano e d'interni*. Rimini: Maggioli.
- IANES, D. (2006). *Speciale Normalità*. Trento: Erickson.
- MURA, A. (2007). *Dalle barriere architettoniche all'accessibilità: cultura e formazione intorno ai temi della disabilità in "L'integrazione scolastica e sociale"*. Trento: Erickson, n. 6/4, pp. 48-56.
- MURA, A. Salis F, (2005). *Un'esperienza transnazionale di integrazione scolastica*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Trento: Erickson, n. 4/5, pp. 423-445,
- MURA, A. (a cura di). *L'accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative*. In A. Mura, (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, Milano, Angeli.
- ORNATI A. (2000). *Architettura e barriere*. Milano: Franco Angeli.
- OROFINO, E. (1980). *Barriere Architettoniche*. Torino: Omega.
- PONZIO, M.T. (1985). *Barriere architettoniche*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- PONZIO, M.T. (1979). Parena S., Bodi S., *Una città per tutti*. Torino: Comune di Torino.
- VESCOVO, F. (1990). *Accessibilità e barriere architettoniche*. Rimini: Maggioli.

Sobre el autor

Antonello Mura

Prof. associato di Pedagogia e Didattica Speciale

Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

Università di Cagliari

Facoltà di Scienze della Formazione

Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Filosofiche

Via Is Mirrionis, 1

Tel.: 0706757377; cell. 3496664796

Email: antonello.mura@unica.it

Skype: antonellomura.unica