

Scuola e famiglie a confronto, per una co-evoluzione inclusiva. Costruire alleanze educative per comprendere l'X-fragile

Elisabetta Ghedin • Università degli Studi di Padova, elisabetta.ghedin@unipd.it

Simone Visentin • Università degli Studi di Padova, simone.visentin@unipd.it

Rinalda Montani • Università degli Studi di Padova, rinaldamontani@virgilio.it

School and families facing each other, for an inclusive coevolution Building educational alliances to understand the fragile X Syndrome

This paper discusses a training proposal made in community with parents of children with Fragile X Syndrome, teachers and educators (for a total of 15 participants) who experience daily difficulties of listening and meeting between the different contexts in which children and young people are to live. The starting point is the awareness of the risks of a closer everyday activities and responsibilities of educational care: what is important for the student well-being? What factors facilitate my educational act? Who can help me to identify the barriers in learning, teaching, and participation that make it much exhausting my job? The proposal was realized through the creation of local inclusive networks that mediate the fragility and support forces to enhance the talent of each and promote truly flourishing life design.

Keywords: inclusive communities, life design, partnerships

In questo saggio viene illustrata una proposta formativa realizzata in comunità con genitori, insegnanti ed educatori che riscontrano quotidianamente difficoltà di ascolto e incontro tra i diversi contesti in cui bambini e giovani si trovano a vivere (famiglia, scuola, associazioni). Il gruppo coinvolto nel progetto è rappresentato da genitori, insegnanti (curricolari e di sostegno, scuola dell'infanzia, primaria e secondaria) e educatori (per un totale di 15 persone) che vivono l'esperienza dell'incontro con una persona con Sindrome dell'X fragile. Abbiamo condiviso con le persone coinvolte 3 tematiche con l'obiettivo di accompagnare nella promozione del progetto di vita (Visentin 2016; Pavone 2009; Colleoni 2006). Il punto di partenza è la consapevolezza sui rischi di una quotidianità densa di attività e responsabilità di cura educativa, che esaurisce il tempo del ripensarsi: cosa è importante per il ben-essere di mio figlio, dei miei alunni? Quali fattori facilitano il mio agire educativo? A chi mi posso affidare per individuare gli ostacoli all'apprendimento, all'insegnamento, nonché alla partecipazione che tanto rendono faticoso il mio lavoro? Interrogativi come questi "ronzano" nella testa di un insegnante, di una mamma o di un papà, che faticano però a trovare una sosta per ripensare e riorganizzare il fare quotidiano. Attraverso la creazione di reti di prossimità inclusive (famiglia, scuola, Associazione) che medino le fragilità e sostengano le forze è possibile valorizzare il talento di ciascuno e promuovere progetti di vita realmente fioriti (Ghedin, 2014).

Parole chiave: comunità inclusive, progetto di vita, alleanze

219

esperienze

Scuola e famiglie a confronto, per una co-evoluzione inclusiva. Costruire alleanze educative per comprendere l'X-fragile

1. Sviluppare comunità di pratiche inclusive: l'idea ispiratrice del progetto, obiettivi e strategie di facilitazione¹

In questo contributo intendiamo documentare un'esperienza formativa che ha visti coinvolti genitori, insegnanti ed educatori quotidianamente impegnati nell'incontro con bambini e ragazzi con Sindrome dell'X Fragile². A fare da sfondo culturale l'impegno dell'Associazione Italiana Sindrome X Fragile onlus, che in questi ultimi anni ha investito sulle potenzialità capovolgendo i tradizionali interventi che prendono vita proprio dai deficit (Daghini & Trisciunglio, 2014). Da qui l'idea di proporre un percorso che facilitasse un nuovo passo verso la maturazione di uno sguardo attento alle persone nel loro complesso, attraverso la generazione di reti educative co-evolutive che promuovono contesti di vita a favore del ben-essere di tutti e di ciascuno. «Un percorso in cui non si cerchi il “come agire”, ma che porti le persone a una riflessione sul “perché agire”, lasciando alla straordinaria creatività di ogni genitore la scelta di come farlo» (Brunetti, 2015, p. 23).

Il percorso è stato costruito attorno all'idea di scuola come comunità educante, che genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi (MIUR, Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 10). Una scuola comunitaria quindi che contribuisce a porre l'accento sull'importanza della cura come bene sociale primario (Nussbaum, 2007).

Di fondo, la finalità formativa di tale modello progettuale è di affermare la cultura inclusiva attraverso la promozione di atteggiamenti e modalità relazionali basati sulla reciprocità e il riconoscimento delle differenti capacità, perseguendo obiettivi come: a) favorire il confronto tra le diverse figure educative; b) sollecitare i partecipanti a cogliere le risorse proprie e quelle del contesto; c) incoraggiare i processi di *modelling* tra genitori.

Quello che si cerca di fare, passo dopo passo, è di far evolvere lo spazio di con-

- 1 Elisabetta Ghedin ha scritto i paragrafi “Narrarsi per costruire significati: protagonisti e processi” e le metafore “Il campo da coltivare” e “L'orchestra”. Simone Visentin ha scritto il paragrafo “Sviluppare comunità di pratiche inclusive: l'idea ispiratrice del progetto, obiettivi e strategie di facilitazione”; le metafore “Il nodo” e “Il cammino”. Rinalda Montani ha scritto le metafore “Il panier” e “Il labirinto”. Il paragrafo “Valutare per co-progettare: riflessioni di chiusura” è stato scritto da E. Ghedin e S. Visentin.
- 2 “La Sindrome dell'X Fragile è una condizione genetica ereditaria: si trasmette cioè dai genitori ai figli. È inclusa dal 2001 nell'elenco delle malattie rare stilato dal Ministero della salute, ma è relativamente frequente: colpisce prevalentemente i maschi (circa 1 caso su 4000) ma può manifestarsi anche nelle femmine (circa 1 caso su 6000). È dovuta ad una mutazione completa di un particolare gene - il gene FMR1 (Fragile X Mental Retardation 1) - posizionato sul braccio lungo del cromosoma X che presenta una rottura (il “sito fragile” FRAXA). (R. Daghini e L. Trisciunglio (a cura di) 2014. Oltre l'X Fragile. Conoscere, capire, crescere: un percorso possibile verso l'autonomia, Franco Angeli: Milano, p. 19).



divisione: da un processo in cui si condividono informazioni, ad una dinamica relazionale nella quale ci si mette maggiormente in gioco definendo obiettivi comuni ed esplorando buone strategie educative (Department of Health & Department of Educational Skills, UK, 2002). L'esito auspicato è quello di crescere assieme per diventare una *squadra educativa* che abbia l'aspirazione di lavorare per uno stare bene collettivo.

La proposta formativa ha cadenza mensile e ogni incontro rappresenta un tempo *sospeso*, un tempo *altro* che offre immediatamente l'opportunità di narrazione auto-biografica. Quindi i partecipanti, incontrandosi, hanno modo di:

- individuare nuove modalità educative positive, che rinforzano l'agire debole;
- allargare i dispositivi di cura da mettere in gioco, grazie all'interscambio fruttuoso tra i partecipanti.

A questo, fa da sottofondo una cura relazionale diffusa che:

- riconosce le competenze di ciascuno e ne legittima il contributo alla discussione;
- consente l'adesione al gruppo con stili e tempi differenti;
- favorisce l'emersione della leadership tra pari, cui fa da contraltare il "passo indietro" dei conduttori;
- sostiene l'empowerment e l'autoefficacia personali.

Il gruppo in questo modo si costruisce come una Comunità di Pratiche (Wenger, 1998) dove si mettono al centro le pratiche di cura intesa come possibilità di nutrire l'*agency personale* (Sen, 1985; Gasper, 2007), cioè la capacità di agire in funzione di obiettivi ritenuti importanti e che vanno al di là del proprio ben-essere individuale: il focus è il ben-essere del figlio/alunno e gli adulti si mettono in gioco per discutere su come fare un buon lavoro educativo corale. Perciò il gruppo è crocevia di relazioni che tengono assieme i vari contesti di vita e soprattutto incentiva l'armonizzazione educativa tra essi.

Un lavoro di squadra di questo tipo porta alla creazione della cosiddetta *team-agency*: quando un individuo ragiona come membro di una squadra, passa a considerare non più le azioni che producono il miglior risultato per lui, ma le combinazioni d'azioni di tutti i membri della squadra che meglio promuovono gli obiettivi della squadra stessa e, in particolare, la parte che egli può avere all'interno del piano d'azione della squadra (Bacharach, 2006). Secondo questo principio qualsiasi componente della comunità, anche il meno esperto, gode di uguali diritti di appartenenza ad essa perché caratteristica fondamentale di questa comunità è la diversità tra i diversi membri del gruppo (insegnanti, genitori, operatori socio-sanitari, facilitatori), Proprio questa eterogeneità di conoscenze realizza e permette lo scambio di esperienze ed *expertise* (da un genitore con un figlio adulto ad un genitore con un figlio più piccolo, tra insegnanti curricolari e per il sostegno, tra diverse figure professionali, e tra di esse e le famiglie) (Santi, 2006). L'apprendistato cognitivo, inteso come procedura cognitiva che si muove dalla pratica concreta all'astrazione di concetti, proprietà, procedure di azione e strategie di autoregolazione che si attestano sul piano cognitivo, permette di riflettere sulle pratiche di cura come qualcosa che si costruisce nel gruppo e che comporta la consapevolezza di un impegno condiviso verso la promozione del progetto di vita dei bambini e ragazzi con Sindrome X fragile (e non solo), favorendo la soluzione collaborativa dei problemi, l'imparare a risolverli lavorando in gruppo o con qualcuno di più competente. Ecco perché si parte dalle caratte-



ristiche del contesto e dei compiti in cui genitori insegnanti e operatori sono coinvolti quotidianamente.

In merito agli aspetti di conduzione, i facilitatori fanno propria la strategia del co-teaching (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013). Tale metodo viene inteso come pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione tra professionisti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di persone che apprendono insieme e ottengono importanti traguardi di apprendimento (Ghedin, 2009). L'aspetto comune è la collaborazione intesa come relazione genuina di partecipazione che può divenire modello per tutti coloro che sono coinvolti nel processo di inclusione (classe, scuola, famiglie, comunità) (Ghedin & Aquario, 2016). I facilitatori hanno svolto la funzione di struttura di sostegno (*scaffolding*, Bruner, 1997) con l'obiettivo di avviare, facilitare e promuovere il "dialogo" tra i diversi interlocutori. Sostegno che nel corso degli incontri si è andato dissolvendo fino a giungere a incontri in cui si è sviluppato "un processo di transazione negoziabile" in cui gli interlocutori da soli, si scambiavano e mettevano in circolo copioni, scenari, schemi concettuali simili, ma culturalmente più ricchi di quelli già da loro precedentemente posseduti (Bruner, 1986).



2. Narrarsi per costruire significati: protagonisti e processi

Al ciclo di 6 incontri hanno partecipato circa 15 persone di provenienza diversa: mamme e papà di bambini e adolescenti con Sindrome dell'X fragile, insegnanti per il sostegno della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado, operatori socio-sanitari. Ogni incontro è stato caratterizzato da un tema e da una relativa metafora che l'ha accompagnato:

	I incontro	II incontro	III incontro	IV incontro	V incontro	VI incontro
Metafore	Il nodo	Il pianiere	Il labirinto	Il campo da coltivare	Il cammino	L'orchestra
Mediatore ¹	P. Reynolds. (2013). Il punto. Milano: Ape/Junior	C. A. Tomlinson., M. B. Imbeau (2011). Condurre e gestire una classe eterogenea. Roma: LAS ,	Canevaro (2008). Pietre che affiorano. Trento: Erickson	A. Bajani (2014). La scuola non serve a niente. Bari: Laterza.	J. Mctighe, G. Wiggins (2004). Fare progettazione. Las: Roma	D. Pennac (2014). Diario di scuola. ,Milano: La Feltrinelli.
Tema	Costruire alleanze educative	Generare uno sguardo condiviso	Attivare strategie didattico-educative	Nutrire vite fiorenti	Progettare la vita	Armonizzare le relazioni
Valutazione	Ex-ante: La grande domanda			In itinere: Storia "Lo chiameremo Andrea"		Ex post: La grande domanda

Tab. 1: Lo sviluppo di ciascun incontro

La tabella illustra l'articolazione del percorso, all'interno del quale ogni incontro aveva come punto di riferimento un determinato tema educativo. Il gruppo vi si avvicinava socializzando e commentando la metafora che lo accompagnava.

3 Quelli indicati in tabella sono solo alcuni dei mediatori utilizzati. Una presentazione maggiormente esauriente degli stessi sarà fatta nelle pagine successive.

Nel nostro progetto le metafore hanno rappresentato delle “idee di modellamento” (Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999) – legate alla pratica e alla teoria – con riferimento all’attività di apprendimento. Ci permettevano cioè di dire qualcosa – ritorna quindi l’importanza del processo narrativo – su come le teorie e i loro contenuti appaiono ad ogni partecipante e quanto sono importanti per quanto riguarda la sua attività. Nella nostra esperienza ogni metafora era oggetto di discussione e di confronto: ogni partecipante era sollecitato a narrare il proprio significato dell’immagine proposta.

Assieme alla metafora abbiamo usato dei *mediatori* (Canevaro, 2008): virgolettati tratti da differenti testi – alcuni dei quali esemplificati nella tabella 1 – con i quali illustrare e approfondire il tema oggetto di discussione. Li abbiamo utilizzati soprattutto come facilitatori comunicativo-relazionali, affidandoci a loro nel momento in cui il gruppo faticava a confrontarsi spontaneamente e/o aveva il desiderio di approfondire l’analisi del tema dato.

Quello che si vuole enfatizzare è che il percorso sviluppato si è voluto configurare innanzitutto come esperienza narrativa. « Narrare aiuta a comprendere e, se è vero che tutto ciò che appartiene agli affari umani può essere compreso solo quando l’azione è conclusa (Arendt, 2003) e l’attore o lo spettatore raccontano i fatti accaduti, allora la narrazione diventa un atto epistemico importante » (Mortari, 2013, p. 41). Attraverso la narrazione l’uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire (Striano, 2001). I partecipanti sono ricorsi, passo dopo passo, sempre più facilmente alla narrazione, che li ha sostenuti soprattutto nei momenti in cui si sono trovati in difficoltà nell’esprire i loro pensieri; questo ha costituito un atto cognitivo fondamentale nei processi di elaborazione della conoscenza (Mortari, 2013). Se è vero che « gli esseri umani pensano per storie » (Bateson, 1984, p. 28) e che la narrazione svolge la funzione di organizzare i vissuti e fornire una struttura ai significati dell’esperienza (Bruner, 1992), allora l’atto narrativo risulta costituire il dispositivo privilegiato per occuparsi del significato dell’esperienza vissuta. Così, anche sul versante valutativo la modalità narrativa è stata quella privilegiata: Varisco (2000) a tal proposito sostiene che valutare significa coinvolgere il singolo, nel gruppo, all’auto-osservazione, all’autoascolto, alla riflessione e all’automonitoraggio della propria attività sviluppata in pratiche condivise. Dunque valutare per capire (Bezzi, 2007): per fare questo è necessario porsi delle domande e provare a dare delle risposte attraverso la realizzazione del percorso. Ecco il motivo per cui all’inizio e alla fine del percorso, come momenti di valutazione *ex-ante* ed *ex-post*, abbiamo proposto ai partecipanti di individuare la loro personale “grande domanda”: abbiamo cioè chiesto loro di socializzare l’interrogativo che li accompagnava all’inizio del percorso – in termini di aspettative rispetto al cammino che ci aspettava; a livello di preoccupazioni educative legate alla cura del figlio/ alunno e così via – e in modo complementare, come momento di verifica finale, abbiamo rilanciato la proposta nell’ultimo incontro, proponendo di mettere a fuoco la “grande domanda” che, in qualche modo, si portavano a casa a conclusione dell’esperienza.

Come vedremo meglio in dettaglio nelle pagine successive, l’ultimo appuntamento è stato l’occasione cruciale di valutazione dell’intera esperienza, momento nel quale il gruppo ha narrato criticamente il cammino, mettendo a confronto le grandi domande iniziali con quelle finali, per prendere consapevolezza dei cambiamenti avvenuti e delle questioni aperte. Attraverso il “pensiero narrativo” i partecipanti hanno realizzato una complessa tessitura di accadimenti ed eventi utilizzando trame e orditi paralleli e complementari, mettendo in relazione espe-



rienze, situazioni presenti, passate e future in forma di ‘racconto’, che hanno attualizzato e hanno reso oggetto di possibili ipotesi interpretative e ricostruttive. In questo processo, fatto di argomentazioni, spiegazioni, chiarimenti, comprensioni, ogni partecipante ha appreso e fatto tesoro dell’*expertise* condivisa e maturata all’interno del gruppo stesso (Bezzi, 2007). La valutazione in itinere è stata la realizzazione de “Lo chiameremo Andrea”: un prodotto narrativo, costruito passo dopo passo dal gruppo, all’interno del quale sono di fatto confluite le varie biografie personali dei partecipanti: storia che ha catalizzato parte degli apprendimenti del gruppo, svolgendo una funzione rappresentativa ed epistemica.

Dopo questa presentazione del quadro d’insieme del progetto, nelle prossime pagine procederemo ad illustrare contenuti e dinamiche relazionali di ogni incontro, dando spazio nell’ultimo paragrafo a delle considerazioni conclusive che fanno sintesi degli esiti valutativi.

Primo incontro: “Il nodo” (Costruire alleanze educative)



Il nodo è... slegare, costruire legami, diffidenza, diventare stretto, unire, inghippi, blocchi, esclusione, superare, difficoltà, sciogliere, tenere insieme.⁴

Il nodo è stata la metafora che ha caratterizzato il primo incontro, il cui scopo era sollecitare una discussione sulla qualità della relazione tra genitori ed insegnanti, per iniziare a comprendere il valore dell’alleanza educativa.

A fare da sfondo – oltre ad alcune colonne portanti come l’Index per l’inclusione (Booth & Ainscow, 2014) e l’International Classification of Functioning (ICF; World Health Organisation, 2001), per la loro capacità nel promuovere una lettura sistemica dei contesti e delle esperienze – alcuni mediatori culturali: le *sette regole di ascoltare* di Sclavi (2003), il *decalogo dell’alleanza* di Montobbio e Navone (2003), nell’idea di incoraggiare il cambio di prospettiva nella lettura delle esperienze. Si è sostenuta l’opportunità di mettere in discussione il personale punto di vista per provare a sperimentare l’effetto di un atteggiamento di esplorazione di modi di pensare differenti. Nella consapevolezza che l’alleanza nella cura è l’esito di un processo complesso che richiede tempo, fiducia, condivisione, a volte complicità.

A livello di esiti, in questo primo appuntamento le riflessioni dei partecipanti si sono focalizzate molto sul ben-essere del figlio/alunno. A conferma di questo, riportiamo qui di seguito alcune delle “grandi domande” che sono state condivise:

Come posso fare per farlo stare bene? Che iniziative posso prendere per fare in modo che stia bene coi compagni? Come si fa a percepire il limite tra la sindrome e il carattere del bambino?

Coerentemente a una conduzione che voleva privilegiare stili espressivi plurali, l’incontro si è concluso con la storia illustrata de *Il Punto* (Reynolds, 2007) per aiutarci a valorizzare il contributo di ciascuno e offrire un momento di decantazione per la chiusura dell’incontro stesso. Il pomeriggio si è chiuso con un compito per casa: “Come presentereste l’X fragile nella classe o sezione di vostro figlio/alunno?”

4 Il box introduttivo all’inizio di ogni tema racchiude le parole chiave emerse dalla discussione finale di gruppo.

Secondo incontro: “Il paniere” (Promuovere uno sguardo positivo)

Il paniere è...risorse, ricchezza, diversità, trasformazione, limiti, regole, esperienza, disponibilità, consigli, gruppo, conoscenza, utilità, contenitore, strumenti, empatia, condividere, riempire, ascoltare...

La metafora del *paniere* ha caratterizzato il secondo incontro, finalizzato a mettere l'accento sulle esperienze positive che possono caratterizzare le strategie e le relazioni didattico-educative. La scelta della metafora e dell'obiettivo ad essa collegato, è stata fatta alla luce del clima del primo incontro: riscontrando tra i partecipanti un vissuto prevalentemente pessimista e focalizzato su ciò che non funziona – a casa, a scuola, nella relazione tra genitori e insegnanti – a partire da questa seconda tappa abbiamo maggiormente incoraggiato i partecipanti a “sestacciare” le proprie biografie per riempire il paniere di “cose buone”⁵.

A livello di mediatori culturali, abbiamo fatto nostre ad esempio le parole di Canevaro, quando scrive: «Chi ha bisogni speciali cresce. E chi cresce deve poter andare oltre il rapporto con una sola persona, il vivere unicamente nell'immediatezza. Deve poter incontrare gli altri, immaginare il futuro, ricordare il passato. Deve imparare, giorno dopo giorno, a organizzarsi come tutti: con i propri limiti, e cercando di superarli senza negarli» (2010, p. 21).

Abbiamo rilanciato il valore della progettazione corale, costruita attraverso le sinergie possibili a livello istituzionale, per passare dalle funzioni ai funzionamenti. Canevaro infatti precisa che « le funzioni esprimono una regolarità statica e ripetitiva, ed esigono più che dialogo e risposte, manutenzioni. I funzionamenti hanno dinamiche non sempre prevedibili, aperte a uno sviluppo evolutivo. Le prime sono programmate e programmabili. I secondi sono ricchi, più o meno, di imprevisti » (2010, p. 22). Per far evolvere le funzioni in funzionamenti è necessario andare oltre la ripetitività, aprirsi alla creatività e all'improvvisazione. Il tema dell'improvvisazione abbiamo cercato di socializzarlo a partire dalla prospettiva di Santi e Zorzi (2015), che pongono l'accento sull'importanza, paradossalmente, di essere impreparati di fronte all'esperienza educativo-didattica. L'improvvisazione suona come impreparazione nel momento in cui la figura educativa prova a gestire l'ambiente, familiare o scolastico, come uno spazio che ti può dare qualcosa di non previsto. Dunque l'essere impreparati si traduce nella sorpresa di fronte agli eventi, ma anche al modo sviluppato per affrontarli.

Il gruppo, facendo tesoro anche delle sollecitazioni culturali appena esposte, e in risposta al “compito per casa” lanciato alla fine del primo incontro, ha lavorato sulla gestione della fase di inserimento scolastico. In particolare, è stata valorizzata l'esperienza di un'insegnante di sostegno e l'uso del passaporto: uno strumento - spesso sotto-forma di power point e/o video - che facilita la conoscenza del bambino con sindrome dell'X-fragile e offre una lettura olistica dell'alunno, andando oltre il deficit per valorizzare le capacità e le caratteristiche personali del bambino/ragazzo.

In questo processo generativo di buone strategie relazionale ritroviamo la stessa logica che appartiene alle parole di Benni: «Il bosco visto dall'alto è una macchia impenetrabile, ma tu puoi conoscerlo albero per albero. La testa di un uomo è incomprendibile, finché non ti fermi ad ascoltarlo» (2002, p. 67).

5 A. Canevaro, Relazione introduttiva Summer School Sipes 2016.



Il labirinto è...strategie, momenti prefissati, uscita, panico, percorso, circoli viziosi, confusione, obiettivi, segnali, tentativi, scelte, attenzione, muro, prove, cambiamento, strada giusta, saper perdersi, ritrovare, tornare...

Questo incontro, simboleggiato dal labirinto, aveva come obiettivo promuovere una riflessione sulla necessità di attivare strategie didattico-educative condivise, partendo dall'idea che « L'atto di allontanarsi da casa e rientrarvi ogni giorno coincide col fare esperienza nel mondo e con l'apprendere e acquisire le competenze che servono a leggerlo e capirlo, come pure quelle che servono per *stare al mondo* e *saper funzionare insieme agli altri*. Tutto questo avviene a scuola » (Rossi Doria, 2012, p. 7).

Se la scuola è un mondo nel quale bisogna imparare ad abitare - imparando ad orientarsi con le proprie scelte - perché è un contesto di apprendimento che prepara alla vita, la famiglia può essere pensata come crocevia, sistema dinamico di relazioni che incidono (con modalità più o meno dirette) in quelle che sono le strategie didattico-educative che spettano alla scuola e ai docenti come assunzione diretta di responsabilità (Rossi Doria, 2015).

La scelta vincente del gruppo è stata quella di *partire dalla periferia*, e non dalla prevedibile e più sicura “area protetta del contesto scolastico”. La sfida del partire dalle periferie è quella di *“cercare li”* dove c'è esperienza e anche umanità ferita, per far crescere in umanità, intelligenza, valori. Così facendo l'educazione diventa inclusiva perché tutti dovrebbero avere un posto *“da casa a scuola”*. Ed è inclusiva la didattica come « approccio all'insegnamento focalizzato sulla singola persona e come manifestazione del convincimento che ogni studente è nello stesso tempo unico e di primaria importanza come discente e come essere umano » e fa riferimento alla *differenziazione* (Tomlinson & Imbeau, 2012, p. 68).

A queste condizioni, oltre alla sfida di partire dalle periferie, si aggiunge quella del *ragionevole rischio* in educazione. La metafora del *labirinto* nella didattica ben si addice come esempio di allenamento emotivo-relazionale al provare e riprovare (fare e disfare nel laboratorio, come si evince dalle parole riportate), perché, non sempre, nelle scelte didattico-educative si trova subito il giusto sentiero. È importante non fermarsi, ma saper ritornare indietro per poi ripartire: *“Prova in altro modo”* ci insegna Montobbio (Montobbio & Navone, 2003).

In questo incontro i partecipanti si sono divisi, in una prima fase, in due gruppi: da un lato coloro che hanno figli/alunni nella scuola primaria; dall'altro coloro che sono “ingaggiati” nella scuola secondaria - per poi ritrovarsi a socializzare gli esiti in grande gruppo nella fase di chiusura.

La narrazione ha prodotto un repertorio di tattiche - per utilizzare una parola chiave proposta da un genitore - che può essere così sintetizzato:

- L'inclusione è OK:
 - Quando è narrata (dall'alunno, dai genitori, dagli insegnanti).
 - Quando riguarda tutti, ciascuno a proprio modo.
- La creatività in didattica è OK:
 - Un tablet e un po' di curiosità tecnologica: ecco fatto, ad esempio, un *va-demecum* di fisica.
 - Un insegnante di disegno tecnico e un righello: ingredienti per provare a disegnare, cosa mai osata prima!
- La scuola è OK se si fa comunità:



- Il dirigente scolastico pensa un alunno con disabilità come un'opportunità.
- I docenti curricolari scoprono che un alunno disabile nella classe è occasione per migliorare la loro proposta didattica, anche procedendo "per prove ed errori", a partire dal confronto tra colleghi.
- L'esperienza coi pari è esperienza di amicizia, che si conquista giorno dopo giorno.
- La scuola è ok se è nella comunità:
 - Si apre al territorio (associazioni, servizi...).
 - È vicina al contesto di vita degli alunni (più occasioni di incontro fuori dalla scuola; maggiore facilità nel percorso casa-scuola;...).

Il termine *tattica*⁶, parola poco usata in ambito scolastico, dal punto di vista etimologico assume un valore diverso da strategia: per uscire dal labirinto è necessaria anche una tattica, cioè un metodo utilizzato per conseguire degli obiettivi. Secondo de Certeau, mentre la strategia crea il suo spazio autonomo, una tattica è un'azione volontaria determinata dall'assenza di un luogo proprio; lo spazio della tattica è "lo spazio dell'altro".

Complessivamente, il gruppo ha dimostrato di essere consapevole che rimane aperta la questione legata al come muoversi dalle periferie al centro, cioè da casa a scuola: la modalità, non emersa esplicitamente, ma latente e crescente è quella della *prudenza* definita dall'economista Zamagni come «la virtù di chi è capace di guardare lontano» (2015).



Quarto incontro: "Il campo da coltivare" (*Nutrire vite fiorenti*)

Il campo da coltivare è...lavorare, faticare, sudare, accompagnare, perseguire, fiorire, semina, possibilità, raccolto, interessi, spazio, raccolto, tempo, apprendimento, fiducia, attesa, vita...

Con questo incontro, e la metafora del campo da coltivare, ci si è focalizzati sui fattori *tempo* e *spazio* della quotidianità educativa, al fine di promuovere un *essere* e un *fare* che diano valore al ben-essere di quanti vivono la relazione (Sen, 2001).

Non a caso la parola *coltivare* [dal lat. mediev. *cultivare*, der. di *cultus*, part. pass. di *colĕre* «coltivare»] significa curare un terreno, una pianta con *il lavoro*, la concimazione e gli altri mezzi opportuni a renderli capaci di dar frutto oppure esercitare un'attività, dedicarsi o ancora di facoltà spirituali o di sentimenti, esercitare, assecondare curarli, tenerli vivi nella speranza di poterli un giorno tradurre in realtà. Questa parola quindi implica l'esercizio di un lavoro, un'attività, quindi un *fare* ma anche altre dimensioni come il dedicarsi, l'aver cura, aver premura, quindi un *saper essere*, oltre che un *essere* che è connaturato al fine ultimo del coltivare cioè alla fioritura (*flourishing life*, Sen, 1993, pp. 30-53).

Il campo da coltivare richiama anche all'esito del lavorare, a quel *saper essere*, che alcuni genitori hanno indicato con il fiorire e la fioritura, a ciò che Aristotele individuò con il termine di Eudaimonia inteso come Sommo bene, fine ultimo verso cui devono *tendere* tutte le azioni compiute dagli uomini nell'ambito della propria esistenza.

6 Termine usato da un partecipante.

Biggeri e Bellanca, (2011) traducono questo termine come “fioritura”, che si esplica nel processo di espansione delle opportunità e delle capacità individuali ovvero delle *capability*⁷. Significa vivere una vita ricca nella scia del funzionamento umano, che connota una situazione di ben-essere, generatività, crescita ed esperienza. E’ ciò di cui parla Bajani quando fa riferimento al contadino metaforico, come possono essere ad esempio gli insegnanti, i genitori, gli educatori i quali coltivano vite fiorenti per e con i bambini e i giovani di cui *hanno cura*.

A sostegno della discussione, i sei aspetti⁸ della comprensione durevole di Mctighe e Wiggins (2004) che hanno soprattutto permesso al gruppo di modellizzare, sotto forma di buoni principi di cura educativa, le numerose esperienze raccontate. In particolare, ci si è potuti focalizzare sulle comprensioni durevoli, intese come conoscenze profonde, empatiche, pregnanti e possedute in modo tale da poter essere facilmente utilizzate in contesti diversi, nei quali esse servono a chiarire una situazione o un problema. La comprensione appare come un qualcosa di sottile, intesa come abilità di pensare e di agire con flessibilità usando ciò che si conosce.

Lesito di questo quarto incontro, che si collocava a metà del percorso, è stato “Lo chiameremo Andrea”: un prodotto narrativo, costruito passo dopo passo dal gruppo, all’interno del quale sono confluite le varie biografie personali dei partecipanti: storia che ha catalizzato parte degli apprendimenti del gruppo, svolgendo una funzione rappresentativa ed epistemica. “Lo chiameremo Andrea”, nell’economia complessiva del percorso, ha permesso di orientare l’attenzione del gruppo sul positivo perché, come sostiene Janssen (2008), questo orientamento di pensiero può avere effetti di *empowerment* per le persone, con la generazione di un sentire positivo che aiuta a riporre fiducia nel proprio ruolo e a trovare energia per agire non come meri esecutori di azioni decise altrove ma come professionisti e genitori creativi che disegnano e realizzano il paesaggio in cui abitare (Mortari, 2013).



Quinto incontro: Il cammino (Progettare la vita)

Il cammino è... scelta, lungo, quotidianità, percorso in avanti, curiosità, strada, non finisce mai, sempre andare avanti, potenzialità, segnali, persone, apprezzamento, fiducia, camminare insieme, disponibilità, infinito.

Il quinto incontro ha esteso il confronto al tema del Progetto di vita, attraverso la metafora del cammino. Ha permesso di ritornare sui contenuti delle precedenti riunioni rinforzando la dimensione temporale e lo sguardo al futuro. Per fare questo, si è cercato soprattutto di comprendere se e in che modo fosse cambiato l’atteggiamento personale verso la quotidianità e le sfide che riserva: “Il problema non è il problema. Il problema è il tuo atteggiamento rispetto al problema. Comprendi?”⁹ è stato perciò l’input di apertura.

È emersa soprattutto un’accreciuta capacità di contestualizzare le problema-

7 Nel CA (Sen, 1985) le *capability* sono le libertà sostantive di cui un individuo gode di condurre il tipo di vita a cui lui o lei danno valore. Sono funzionamenti potenziali degli individui o “le combinazioni alternative di functioning che una persona è in grado di raggiungere” (Biggeri e Bellanca, 2011, p. 22).

8 Spiegare, interpretare, applicare, avere prospettiva, empatizzare, avere autoconoscenza.

9 Virgolettato tratto dal film “I pirati dei caraibi”.

tiche, riuscendo a gestire la tendenza a generalizzare le difficoltà. Dentro a questo clima, si è inserita bene la discussione sul Progetto di Vita perché ha stimolato la tensione emancipativa di insegnanti e genitori, la loro capacità di pensare adulti alunni e figli (Visentin & Strobbe, 2014). PdV narrato come percorso lungo, da fare assieme, domandandosi dove si vuole andare e con l'aspirazione di "farli camminare con le proprie gambe". Il cammino è descritto come un percorso che non finisce mai, che ha bisogno della curiosità dell'alunno/bambino e per essere autentico deve considerare i suoi desideri.

Tra i partecipanti è maturata l'idea di un progetto di vita che si fa tensione al non ancora, un po' come Kaneklin e Manoukian (citati da Lepri, 2011, p. 88) quando affermano che « il progetto è un sogno con delle scadenze ». E le scadenze possono essere i nuovi apprendimenti, le nuove esperienze di vita godute, una più articolata capacità di scegliere e quindi di autodeterminarsi.

Non a caso, la storia illustrata che ha chiuso questo incontro è stata "Un piccolo passo" (James, 2008), che attraverso un linguaggio anche umoristico, ironico e leggero ha permesso di dare valore alle piccole conquiste quotidiane, spostando lo sguardo su ciò che si è riusciti già a fare piuttosto che su ciò che manca.

Ironia e umorismo sono state di certo tra le risorse che abbiamo messo dentro la nostra valigia per camminare con fiducia, facendo nostre le parole di Canevaro quando afferma che « l'inclusione è andare per il mondo, andare nel mondo. Che non è preparato. Il mondo non è mica preparato a riceverci, ma noi lo dobbiamo sapere. E non pensare che c'andiamo quando sarà preparato. C'andiamo in ogni modo. E mettiamo insieme le cose che ci servono. Questo è l'interesse per la fase nuova, la fase adulta»¹⁰.



Sesto incontro: "L'orchestra" (Armonizzare le relazioni)

L'orchestra è...musica, trascendenza, armonia, aspirazioni, sintonizzarsi, concertazione, coordinarsi, linguaggio, team, piacevolezza, orchestrare, bene, direttore, insegnanti, ascoltare, abbellimento, stare insieme...

La metafora dell'orchestra richiama ciò che Pennac scrive nel libro *Diario di scuola*: «Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che sa fare solo bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica» (Pennac, 2007, p. 107). E ritorna anche in questo caso il riferimento alla fioritura che, facendoci contaminare da un altro contesto quello della musica ad esempio, rappresenta un *abbellimento* (detto anche *ornamento*, *fioritura* o *fioretto*) ed è costituito dall'inserimento nella linea melodica

¹⁰ Virgolettato tratto dalla video intervista allegata a Canevaro A., 2013, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson.

di una o più note la cui funzione non sia strutturale bensì ornamentale e/o espressiva. La fioritura è una successione di note, che non di rado contengono passaggi cromatici, inserita in qualsiasi punto del brano. Le note della fioritura sono più piccole e sono eseguite quasi improvvisando, senza rigide regole ritmiche lasciando così all'esecutore un certo margine di discrezionalità. La fioritura può presentarsi come: una variazione alla melodia che la precede; una nuova melodia autonoma; un passaggio ornamentale tra la melodia precedente e quella successiva (Fonte: Wikipedia). Viene in mente il riferimento a ciò che Canevaro definisce come riposizionamento, inteso come possibilità che un individuo si ricollochi rispetto a una mappa di percorso che ne permetta degli sviluppi diversi da quello che sembrava il suo destino. (Canevaro, 2006). E il riferimento corre al progetto di vita (*percorso*) che, in riferimento alla sua evoluzione (*nel suo sviluppo*) ha l'opportunità di beneficiare di sviluppi possibili (*elementi* come percorso realizzato, incontro con altri genitori e insegnanti, dialogo) che lasciano intravedere sentieri e confini di vita alternativi, diversi, e condivisi.

La fase finale dell'incontro è stata dedicata alla valutazione complessiva del percorso: abbiamo quindi rilanciato la "grande domanda" al gruppo, con l'obiettivo di conoscere se e in che modo fossero cambiati gli interrogativi di partenza. Analizzando la discussione che ne è nata, abbiamo visto che gli insegnanti sono riusciti a costruire, rispetto agli esiti di inizio progetto, una lettura maggiormente articolata delle dinamiche relazionali – come trovare la fiducia del genitore? Come si sente il genitore quando lascia il figlio a scuola? – e dell'impegno didattico: quali metodologie adottare? Come essere efficace nell'insegnamento? Come creare un'armonia tra i differenti stili didattici dei vari docenti della classe?

I genitori, dal canto loro, si sono soffermati anche su questioni che riguardavano la propria persona: quando finirà quest'angoscia nei confronti del mondo scolastico? Riuscirò a tenere assieme tutti gli impegni? Ce la farò ad essere sereno/a?

Dunque, uno dei processi maggiormente emersi in questa esperienza è quello di *decentramento*:

- se ricondotto al bambino/alunno, ci si impegna a considerare il suo ben-essere in rapporto alla qualità delle relazioni che vive (in particolare le relazioni tra pari a scuola, piuttosto che le relazioni tra fratelli in famiglia);

la mia domanda è riuscirò un giorno forse a essere serena? E la mia risposta è penso no...io penso mio figlio sia felice, lo vedo un bambino contento, che sta bene, però poi mi chiedo è così come lo vedo io, oppure non esprimendosi, ...ti chiedi ma sta bene è tutto apposto, ti poni sempre delle domande, e quando sarò più vecchia riuscirò a seguirlo come ora, e se poi non ci sarò cosa farà lui, e queste domande ti fanno mancare la serenità

- se ricondotto a sé, come genitore o insegnante, l'azione sprona la ricerca di maggiore reciprocità: non ci si chiede solo "Di cosa ho bisogno per fare un buon lavoro educativo?" ma si fa i conti anche con l'interrogativo "Quale contributo posso dare affinché altri insegnanti e genitori possano a loro volta fare un buon lavoro?"

la mia domanda era che cosa sente (non con le orecchie) il genitore quando lascia suo figlio a scuola, è ancora valida, io non so moltissime cose e vorrei saperne sempre di più... ho letto una frase che noi abbiamo paura della luce e non abbiamo paura del buio, penso sia proprio così credo che non dobbiamo dare mai niente per scontato e dobbiamo sempre provare.



A queste due principali declinazioni in tema di decentramento, se ne aggiunge una terza, meno evidente e tuttavia preziosa: il decentramento rispetto al proprio ruolo educativo. Questo vale soprattutto per un genitore, un po' troppo spesso focalizzato sul proprio "essere padre/madre di...":

a me resta sempre l'angoscia del mondo istituzionale e della scuola che non riesce con le sue regole a mettere il ragazzo al centro poi intanto incrocio le dita e non mi pare possibile che ad esempio riesca a farcela da solo, quando il ragazzo è stato all'inizio dell'anno due settimane da solo in classe...alla fine uno si gratifica quasi con la negazione di quello che chiede.

Questo incontro ha rinforzato il convincimento sull'opportunità di ri-equilibrare tempi, spazi ed energie dedicati ai differenti ruoli sociali, cercando di non fossilizzarsi solo su quelli che implicano una responsabilità educativa.

3. Valutare per co-progettare: riflessioni di chiusura

Il gruppo ha trovato ne "Lo chiameremo Andrea"¹¹ il simbolo della sua capacità generativa di cambiamento. In linea con l'idea che nelle comunità di pratica si eseguono compiti complessi che vengono affrontati servendosi delle caratteristiche dell'ambiente in cui si svolgono (Santi, 2006), tale storia fa sintesi delle varie biografie personali narrate e vuole emanciparsi dalle stesse per diventare un mediatore relazionale-educativo-didattico per altri genitori-insegnanti-educatori che incontrano bambini e ragazzi con la sindrome X fragile.

Consideriamo questa storia come mediatore per costruire collegamenti con le esperienze di vita vissute dai vari interlocutori e andare avanti attraverso una narrazione e un'evoluzione della storia stessa. Ecco perché Andrea è un bambino di 7 anni che vive esperienze scolastiche che possono essere raccontate indistintamente da molti genitori. È malleabile, per poter riflettere l'impronta che la persona vi pone senza che questa sia definitiva ma sempre perfezionabile. Può permettere di esercitare l'impronta soggettiva, sperimentando gli aspetti creativi ma anche distruttivi, essendo nello stesso tempo attore e spettatore. Inoltre tale storia permette di condurre e guidare una sperimentazione di sé da parte della persona, senza che questi si senta giudicato in maniera tale da compromettere altre esperienze.

La co-valutazione (Aquario, 2015) finale ha permesso anche di individuare alcuni aspetti particolarmente significativi che il gruppo vive come questioni aperte, sempre in evoluzione. Li presentiamo accompagnati dai virgolettati dei partecipanti:

- cura reciproca tra insegnanti e genitori come colonna portante dell'alleanza educativa:

io noto da parte degli insegnanti l'ansia e la paura di non essere preparati, io invece da genitore penso che in un insegnante non mi interessa quanto sia preparata e quanto conosce della malattia di mio figlio ma mi rassicura una

11 "Andrea è un bimbo di 7 anni, abita con la sua famiglia in un bel quartiere residenziale di una città popolosa di ragazzi provenienti da tutta Italia volenterosi di imparare... Anche Andrea vuole imparare il suo appetito per le cose da grandi lo rende impaziente e frenetico..." (Testo tratto da "Lo chiameremo Andrea...")



persona che fa di tutto per imparare, ma che si rende disponibile, vuol dire che è pronta per fare questo cammino, quindi se anche parte da zero ma ha questa disponibilità a voler imparare sei in una botte di ferro.

- corresponsabilità e punti di vista diversi come opportunità liberanti:

Come insegnante mi chiedo sempre come entrare in questa relazione che si rinnova ogni anno, come essere dentro la relazione però cercando di condividere, essere corresponsabile di questo progetto che abbiamo davanti rimanendo rispettosa della loro fatica che rimane sicuramente loro e a volte mi sento estranea in questa relazione perché so che c'è un essere genitori che non è l'essere insegnanti

- percepirsi generatori di creatività educativa e didattica:

Anche grazie a quello che ci siamo detti qui dentro, devo dire che all'inizio mi preoccupavo di farlo star bene, nel senso che vivevo una reciproca frustrazione agli inizi. Adesso mi interessa molto di più come rendergli le cose interessanti, perché quando c'è l'interesse e la motivazione c'è una scintilla: ti preoccupi meno dell'iperattività e sei concentrata su cosa puoi fare.



Riteniamo che il passo più significativo che il progetto ha permesso di muovere sia legato alla consapevolezza che non è la sola progettualità educativa dell'alunno/figlio ad interessare, ma l'intreccio delle biografie di tutti i protagonisti in scena: i progetti di vita maturano in osmosi tra loro, facendo del bene comune la finalità di cura che li tiene assieme. Complessivamente, il contesto partecipato ha permesso di ri-discutere i temi educativi e concretizzare quell'idea di partnership che poi ciascuno ha rimesso in gioco a scuola e in famiglia.

A questo impegno educativo che ingaggia le figure adulte, si accompagna il desiderio di fare della classe uno spazio felice, come ci ricorda Mario Lodi (1977, p. 31): «I principi sui quali ho fondato l'attività delle mie scolaresche in tutti questi anni tendono a realizzare una comunità in cui i bambini si sentano uguali, compagni, fratelli; essi non avvertono e non hanno al di sopra uno che li comanda e li umilia, ma un maestro che li guida alla esplorazione della vita. In questo tipo di comunità ovviamente non c'è il voto e nessun altro timore. C'è invece la motivazione a tutto ciò che si fa. E tra i fini delle attività c'è quello della felicità».

Abbiamo narrato e praticato, ogni volta che ci si incontrava, un'idea di inclusione che Canevaro traduce in "senso di appartenenza": grazie a questo clima abbiamo nutrito l'*empowerment* personale e di gruppo e siamo diventati comunità consapevole dei diritti umani e civili in gioco, disposta ad affermarne il rispetto oltretutto il loro godimento (Barbutto et al. 2011)¹².

12 In continuità con il progetto illustrato in queste pagine, nel 2015 e nel 2016 è stata attivata l'esperienza "Le Buone X Prassi I e II", coordinata a livello nazionale dal prof. Andrea Canevaro e da Alessia Brunetti, e condotta nel territorio Veneto dagli scriventi.

Riferimenti Bibliografici

- Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Bacharach M. (2006). *Beyond individual choice*, New York: Princeton University Press.
- Bajani A. (2014). *La scuola non serve a niente*. Bari: Laterza.
- Barbuto R., Biggeri M., Griffo G. (2011). Life project, peer counselling and self-help groups as tools to expand capabilities, agency and human right. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5, 192-205.
- Benni S. (2002). *Saltatempo*. Milano: Feltrinelli.
- Bezzi C. (2007). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave, e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Biggeri M., Bellanca N. (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Bouchard J.M. (1996). *Les relations entre parents et intervenants: perspectives théoriques, Apprentissage et socialisation*. Bruxelles: Pierre Mardage.
- Bronfenbrenner U. (1989). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: La Terza.
- Brunetti A. (2015). *Giorno dopo giorno*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche di confine e di sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). Il lessico della pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Colleoni M. (2006). *Una persona con possibilità di storia e di biografia*, in AA.VV. *Costruire biografie nella disabilità*. Torino: Gruppo Abele.
- Daghini R., Triscioglio L. (a cura di) (2014). *Oltre l'X Fragile. Conoscere, capire, crescere: un percorso possibile verso l'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Eco U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.L. (Eds.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*. London (UK): Cambridge University Press.
- Gaspar D., (2007). What is the capability approach? Its core, rationale, partners and dangers. *The Journal of Socio-Economics*, 36, 335-359.
- Ghedin E., Aquario D. (2016). *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 165-182.
- Ghedin E. (2014). *Conclusioni ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*. In: Gomez Paloma F. (a cura di). *ICF e scuola. Dalla Sinergia istituzionale al Progetto di vita*, p. 189-207, Trento: Erickson.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 157-175.
- Ghedin E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- James S. (2008). *Un piccolo passo*, Reggio Emilia: ZooLibri.
- Kaneklin C. e Manoukian F. (1990). *Conoscere l'organizzazione*. Milano: Nuova Italia Scientifica.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Medeghini R., Fornasa W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (a cura di) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Montobbio E., Navone A.M. (2003). *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio-assistenziale di persone con disabilità marcata*. Pisa: Del Cerro.



- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna: il Mulino.
- OMS (2007). *International Classification of Functioning – Children and Youth*, Geneva: WHO.
- Pavone M. (a cura di) (2009). *Famiglia e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Pennac D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Reynolds P.H. (2007). *Il punto*. Milano: Salani.
- Rossi Doria M. (2011). *Genitori e insegnanti*. Roma: Astrolabio.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10, 351-361.
- Sclavi M. (2003). *L'arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sen A. (1993). *Capability and well-being*. In M. Nussbaum, A. Sen (Eds.). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen A.K. (1985). Well-being, agency and freedom: the Dewey Lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82, 169-221.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo come libertà*. Milano: Mondadori.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tomlinson C. A., Imbeau M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.
- Varisco B. M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini Studio.
- Visentin S., Strobbe E. (2014). Autonomi assieme, ciascuno a proprio modo. I percorsi di autonomia per adolescenti e giovani adulti con sindrome di Down, visti con gli occhi dei genitori. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/1, 67-80.
- Visentin S. (2016). *Progetti di vita fiorenti*. Napoli: Liguori.
- Zamagni S. (2015). *Prudenza*. Bologna: Il Mulino.

