

Gli studenti universitari tra formazione e ricerca.  
Il contributo della didattica alle professioni educative,  
nei processi inclusivi

*University students between training and research.  
The contribution of didactic to educational professions,  
in inclusive processes*

**Roberta Caldin**

Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale / Università degli Studi di Bologna

abstract

*In this paper, we present some indications of enhancement of the didactics and, in particular, to enhance the apprenticeship. We twist this proposal with the relevance of the implementation of inclusive processes, referring – especially – to situations where we encounter minors with disabilities. In the economy of this paper, we try to highlight some elements that may be useful even when the social context and policy choices do not seem to support the goal of inclusion*

**Keywords:** *educational professions, didactics for inclusion, itineraries of search in internship*

Nel presente contributo, intendiamo presentare alcune indicazioni di valorizzazione della didattica e, in particolare, del tirocinio, intrecciando questa proposta con la rilevanza dell'attuazione dei processi inclusivi, in riferimento – soprattutto – a situazioni nelle quali incontriamo minori con disabilità. Nell'economia del presente lavoro, cerchiamo di cogliere alcuni elementi che possano risultare fruibili anche quando il contesto sociale e le scelte politiche sembrano non sostenere l'obiettivo dell'inclusione.

**Parole chiave:** professioni educative, didattica per l'inclusione, itinerari di ricerca nel tirocinio

# Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi

---

## Premessa

In Italia, la certezza della garanzia del diritto all'inclusione – a cominciare da quella scolastica – può, talvolta, far perdere “l'entusiasmo dei pionieri”, il desiderio di nuove mete, il fascino di poter migliorare le situazioni, la possibilità di far nascere nuovi interrogativi; in tal senso, e sperando di non essere fraintesi, pensiamo che ciò che trova legittimazione sul piano dei diritti della persona rischia, talvolta, di abbassare la tensione che sollecita a ricercare nuovi esiti e nuove modalità per realizzarli.

I processi inclusivi, nel nostro Paese, continuano a mantenere – frequentemente – una connotazione “compensativa”, legata all'esigibilità dei diritti di seconda generazione (economici, sociali, culturali), nei quali, però, troppo spesso la disabilità si declina sulle mancanze e sulle deficienze, riproducendo una logica assistenzialistica e compensatoria che non induce all'iniziativa personale del singolo, della sua famiglia, della sua comunità. In tal senso, sarebbe opportuno tornare a riferirsi anche ai diritti di prima generazione – come il diritto alla vita, alla sicurezza; alla libertà di pensiero, di coscienza, di religione e di espressione, di associazione, di fondare una famiglia, di essere eletto, di partecipare alla vita politica ecc. – che portano alla costruzione dell'individuo come soggetto capace e protagonista del proprio progetto di vita.

La finalità formativa nei processi inclusivi, infatti, è rappresentata dall'intenzione educativa che l'inclusione non abbia una dimensione compensatoria, né esclusivamente specialistica, ma di carattere *ordinario*: cioè che cerchi di far sì che ciò che viene attuato possa, in senso ampio, produrre vantaggi per tutti, attribuendo a ciascuno quello che ognuno di noi può fare responsabilmente, nel proprio contesto.

I professionisti impegnati nell'area educativa hanno visto l'avvio dell'inclusione in Italia – al tempo, soprattutto in ambito scolastico, grazie alla Legge 517/77 – vivendo un periodo caratterizzato dalla necessità di “prendere in carico” le persone con disabilità, andando a confrontarsi e a misurarsi con le istituzioni chiuse nelle quali esse erano collocate. Il com-

pito attuale, però, dei professionisti dell'educazione, è quello di "riposizionarsi" rispetto alla *mission* formativa che si è rinnovata, evoluta e che appare maggiormente complessa.

Cosa può significare questo e quali ricadute può avere – in ambito universitario – per la formazione delle giovani generazioni di cui abbiamo *cura*? Diciamo che, innanzitutto, gli educatori, i pedagogisti e gli insegnanti che formiamo dovrebbero "riposizionarsi" rispetto agli obiettivi formativi della propria formazione iniziale, passando – nei processi inclusivi – dalla presa in carico effettuata all'interno di un unico contesto (ad esempio, l'istituto "dedicato") o di pochi contesti (ad esempio, la famiglia e la scuola) a svolgere un accompagnamento lungo un tratto del percorso di vita della persona che viene loro affidata, ponendo grande attenzione al contesto esistenziale di riferimento, scoprendo sviluppi diversi da quelli che si poteva immaginare, cambiando strada, aprendo varchi, ri-pensando e riformulando il progetto di vita e il ruolo – di protagonista – della persona disabile stessa. L'inclusione, infatti, non è un processo che conduce a obiettivi pienamente raggiungibili e definitivi, ma un *ideale regolativo* che spinge sempre ad andare avanti, a camminare e a raggiungere nuovi traguardi; in tal senso, i processi inclusivi sollecitano, avviano e potenziano modalità emancipative, volte alla crescita e all'autonomia dei genitori e dei figli, degli educatori, degli insegnanti e degli studenti, in un processo dinamico e intrecciato che palesa quella sfaccettatura dell'educazione – di comeniana memoria – come un *topos*, un luogo, una dimensione che noi percorriamo per tutta la vita, spostandoci ogni giorno "oltre" il territorio esistenziale già esplorato.

## 1. La didattica e il tirocinio

Nel documento CUN del gennaio 2017 (CUN, 2017, pp. 3-23), si leggono alcuni dati estremamente interessanti per i contenuti che intendiamo trattare. Il documento, in riferimento all'Università, indica una generale riduzione degli immatricolati, con marcate differenze territoriali: queste possono anche essere ascritte allo scarso riconoscimento del mercato del lavoro alla formazione universitaria (ad esempio, per alcune regioni italiane – tra cui il Veneto – questo aspetto appare molto evidente), alla crisi economica, alla carenza del sistema italiano del diritto allo studio ecc. In questo documento, viene posta l'attenzione alla rilevanza dell'orientamento nelle scuole superiori e alla prospettiva di un sistema integrato di orientamento Scuola-Università, a partire dal 4<sup>o</sup> anno della scuola superiore, con la proposta di una formazione in situazione (laboratori, stage ecc.) che

conduce ad un ripensamento anche della didattica erogata e della qualità della didattica stessa.

Più che ad una didattica dell'insegnamento, nella quale la lezione rimane insostituibile per l'inquadramento problematico degli argomenti e per la sintesi concettuale degli stessi, desideriamo qui riferirci a una didattica – come luogo formativo – che *ha cura* dell'apprendimento; l'idea – fortunatamente molto diffusa – è che la didattica debba *aver cura* non solo di chi insegna, ma anche di chi apprende e, ancor più, dei problemi di chi apprende.

Possiamo intendere la didattica come scienza autonoma, con una propria teoria della conoscenza e una metodologia d'azione specifica, che pone al centro della propria riflessione teorica e operativa l'interazione-comunicazione tra il soggetto in formazione e gli oggetti dell'educazione (conoscenze, competenze, modelli di comportamento socio-affettivo), all'interno delle istituzioni intenzionalmente formative, come, ad esempio, l'Università (Frabboni, 2006, 2015).

Trattare di didattica per l'inclusione significa orientarsi con un approccio scientifico (costruito sulla base delle conoscenze disponibili e verificato con specifiche esperienze), non solo nella direzione di individuare le attività più adeguate da svolgere, ma anche in quella di valutarne l'applicabilità nel contesto e l'utilità per tutti gli studenti, in modo da riuscire a strutturare un modello riproducibile in momenti diversi e in altri ambienti. In estrema sintesi, diciamo che intendiamo la didattica per l'inclusione come scienza capace di riflessioni che possano creare l'opportuna mediazione tra l'allievo che apprende e gli oggetti dell'apprendimento (Cottini, 2008; d'Alonzo, 2017).

Dal nostro punto di vista, il nodo centrale della didattica rimane il rapporto tra docente e studente e, in tal senso, possiamo dire che la responsabilità (del rapporto con l'altro) è la dimensione fondante della didattica. Ovviamente parliamo qui di una certa responsabilità, che non è avulsa dal contesto nel quale siamo impegnati; riteniamo che la miglior idea di responsabilità sia quella che si declina rispetto a qualcosa o qualcuno, cioè rispetto ad un contesto, fatto di situazioni, ambienti, persone, ma soprattutto di "appartenenze", costituite da elementi di possibile dinamicità e di co-evoluzione, perché l'appartenenza necessita di essere aggiornata, confermata, disconfermata, attenuata, potenziata (ad esempio, a seconda se lavoriamo con un bambino piccolo o con un preadolescente).

Nella didattica vi è, quindi, una responsabilità che riguarda se stessi non disgiungibile da quella che riguarda la comunità nella quale siamo professionalmente impegnati; aggiungiamo che il ruolo del professionista per l'educazione è ineguagliabile e carico di responsabilità poiché egli usa

se stesso quale strumento principale (anche se non esclusivo) del/nel suo lavoro.

Come pedagogisti speciali, continuiamo a chiederci come mai le nostre ottime strategie didattiche per l'inclusione incidano così marginalmente sul progetto complessivo di vita delle persone con disabilità e, pur risultando decisamente mirate e eccellenti nel percorso scolastico, si rivelino solo parzialmente utili o fruibili negli itinerari esistenziali post scolastici. Le conferme di ciò vengono dal fatto che una piccolissima percentuale di disabili lavora e ha una cittadinanza "attiva", mentre in altri Paesi ciò avviene con maggior incidenza. Questo potrebbe attribuirsi, genericamente, al fatto che nell'area della disabilità è presente un approccio culturale complessivo che non chiede mai troppo, né dà mai troppo (diciamo che non è esigente con se stesso e neppure con gli altri). Questa prospettiva induce un sistema di *welfare* prevalentemente assistenzialista, privo di progettualità, di lungimiranza, di richieste, di sogni futuri, senza alcuna fiducia nella modificabilità della situazione; d'altra parte, chi eroga "servizi" può farlo e, proprio in ragione del fatto che "offre" gratuitamente qualcosa, non richiede di essere valutato. Frequentemente, anche i professionisti dell'educazione che formiamo nelle nostre aule universitarie rischiano di maturare questa consuetudine di pensiero. Probabilmente, non si pensa abbastanza al fatto che anche i percorsi di autonomia rappresentano un importante percorso cognitivo (basti pensare a quanto sia importante il potenziamento delle condotte esplorative nei bambini con ritardo mentale, limitate fin dalla primissima infanzia) e di quanto queste siano didatticamente collegabili al progetto di vita.

Nel lavoro didattico che promuove prospettive inclusive, sono indispensabili forti sollecitazioni a mettere in campo modalità inusuali, flessibili, che si possano misurare con situazioni complesse, che si muovano con dinamiche di complementarità, di reciprocità, che abbiano un carattere utopico, di traino, perché le situazioni problematiche sono poliedriche e richiedono un percorso euristico che vede nel gruppo uno strumento di eccellenza per la formazione: si tratta di co-evolvere nell'apprendimento, punto nodale dell'integrazione degli apprendimenti e della conoscenza delle difficoltà e delle disabilità. Nodale perché lega nella qualità reciproca dell'integrazione gli apprendimenti e la vita (e quindi riguarda anche il progetto di vita); in tal senso, la pratica didattica deve enfatizzare l'aspetto interattivo tra docente e studente, tra docente e studenti, tra docenti, tra studenti. Co-evolvere significa anche cooperare, trovare insieme una nuova ragione (e non tanto chi ha ragione), ritirando pian piano il proprio aiuto, la propria azione per lasciare posto all'altro. È necessario che impariamo a percepire i bisogni di chi vive una situazione di difficoltà non fissati

una volta per tutte, ma articolati secondo i contesti, le epoche, le stagioni dell'esistenza; è utile raffigurare la risposta al bisogno non nell'istante in cui si presenta, ma in una prospettiva continuativa e lungimirante (Canevaro, 2015).

Nei processi inclusivi, si tratta di pensare anche ad una didattica che faccia i conti con le rappresentazioni mentali standardizzate e/o devianti che indicano la persona disabile come un malato da curare o come un bambino da proteggere; una didattica che promuova conoscenza diretta di persone in situazione di disabilità (ad esempio, grazie a testimonianze in aula) e/o di agenzie educative impegnate in quest'area (scuola, famiglia, servizi ecc.), attraverso una *postura attiva* di ricerca che implementi, potenzi e valorizzi il tirocinio come luogo privilegiato di ricerca (Zuccherma-glio, Scaratti, Ferrai, 2012, pp. 76-92).

Crediamo, infatti, che sia proprio il tirocinio il luogo propizio all'innovazione didattica per i futuri professionisti dell'educazione: un tirocinio che vada a connettere l'identità dello studente con quella del futuro professionista; che promuova ricerca e non solo osservazione, né esclusivo affiancamento; che sia in grado di porre "dilemmi disorientanti" (Mezirow, 2003), domande di ricerca che producano nuove piste esplorative; un tirocinio che sia in grado di sollecitare e sostenere la capacità di interrogare i contesti e che ponga in luce competenze che possono diventare tali nell'approccio e nel confronto con i contesti stessi o che emergano proprio da questi; un tirocinio che chiarisca e amplii gli interessi di apprendimento e non solo li confermi (Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2016, pp. 667-685); un tirocinio che aiuti ad apprendere e ad acquisire dall'esperienza, non solo che faccia *fare esperienza* (Mortari, 2003; Hooven, 2014; Flott e Linden, 2015); un tirocinio, insomma, che potenzi e valorizzi pienamente il ruolo del Tutor di tirocinio e che spinga ad immaginare possibili prefigurazioni professionali, mettendo insieme Tutor, Docenti e Studenti come promotori e coordinatori di *esperienze di ricerca*, svolte in gruppo, rielaborate in gruppo e individualmente; che comprenda, ma anche che oltrepassi, l'approccio del *service learning*; che produca un auto-orientamento in chi lo svolge e in chi lo incontra, perché generativo e foriero di sviluppo.

Tutto ciò, all'interno di alcuni obiettivi dei processi inclusivi che mirano a ridurre l'autoassorbimento narcisistico degli adulti (male fra i più orrendi della nostra epoca); che sollecitano ad abitare i contesti di tutti; che spingono a fare i conti con i confini che i minori pongono agli adulti; che vada a ad ampliare le relazioni, facendoci esercitare cognitivamente con la complessità e con il superamento dei problemi.

### 3. Didattica e professioni educative: itinerari di ricerca.

È importante *abitare il tempo che viviamo*, anche grazie alla trasformazione di situazioni puramente ri-creative (che pur conservano la loro valenza educativa) in azioni di *ri-costruzione* volte a compensare, riequilibrare, ridurre, integrare, accogliendo la diversità, favorendone il dispiegamento integrale, alla ricerca di quel potenziale infinito da attualizzare, soprattutto in ambito extrascolastico e nel territorio: esistono, infatti, reali problemi di inclusione delle persone con disabilità dopo l'obbligo scolastico e/o nel tempo libero e questo rappresenta la sfida dell'inclusione, oggi: non è possibile, infatti, *escludere* (dalla vita sociale, dal lavoro, dal tempo libero) – limitando la partecipazione – dopo aver *incluso* nella scuola di tutti.

Chi ha un deficit ha bisogno di vivere relazioni non dominanti: è necessario riflettere sulla relazione e sulle relazioni affinché esse non siano statiche, presentistiche, ma possano vivere un'evoluzione: noi siamo responsabili di quanto avviene, siamo responsabili perché ci situiamo e ci leggiamo dentro ad un'appartenenza, e non ci percepiamo come autoreferenziali. Si tratta di una progettualità che orienta l'azione, l'*agere*, direbbe Vico, ovvero, ciò di cui ci occupiamo in questo momento; si tratta di qualcosa che si svolge in un *presente intensivo* (Orlando Cian, 1997), che spinge al cambiamento, travalicando i problemi contingenti.

Il modello antropologico sceglie la persona, non sceglie le logiche di mercato, né la logica della competizione, né quella della meritocrazia avulsa dalla dimensione sociale; il talento, infatti, va messo a confronto e non sotterrato; va investito, va fatto circolare, va immesso, diciamo così, in una dimensione sociale dove il merito non sia agganciato a dimensioni isolanti e segreganti: "L'istruzione ha un ruolo fondamentale nella costruzione del futuro per tutti, sia per l'individuo, sia per la persona come membro della società e del mondo del lavoro. *Il sistema educativo* deve essere il *luogo centrale* che assicuri lo sviluppo personale e l'inclusione sociale, che consentiranno ai bambini e ai giovani di essere quanto più indipendenti possibili. Il sistema educativo è il primo passo verso una società dell'*integrazione/inclusione*" (Dichiarazione di Madrid, 2002, art. 7).

Solo la stabilità delle figure professionali può permettere la competenza (del singolo e del contesto): è importante che la modifica di un contesto rimanga patrimonio nell'organizzazione futura; cioè bisogna fare in modo che rispondendo alle esigenze originali di un individuo si possano avere dei miglioramenti che vanno al di là della sua originalità: questo ampliamento della risposta porta ad una responsabilità distribuita (Carazzone, 2006, pp. 22-23).

Una categoria fondante del lavoro didattico che ha come fine lo svilup-

po e il potenziamento dei processi inclusivi è quella che G.M. Bertin, rifacendosi a Nietzsche, indica nella *lievità*, che libera la realtà dai connotati della pesantezza, trasformandola nel desiderio del volo, nella tensione al lontano, nelle attività del riso, della danza, del gioco, dell'immaginazione e della costruzione creativa (Bertin, 1977).

In tal senso, vari sono i livelli nei quali può realizzarsi il lavoro didattico: certamente deve permettere a ciascuno di incontrare e di elaborare meta-significati da condividere con altri (attraverso attività artistico-espressive ecc.), dove l'adulto può essere anche *esperienza dell'altro* (Bertolini, 1988<sup>7</sup>), che incita e sollecita all'attraversamento di quei limiti (e non al rifiuto, né all'accettazione incondizionata), affinché un'esperienza corporea, emozionale, di sofferenza (come può essere un deficit) divenga metafora organizzatrice, dimensione simbolica, introspettiva, resa possibile anche da mediatori quali le mani, le braccia, il corpo, la voce, gli strumenti musicali, gli oggetti/mediatori, basilari facilitatori della relazione stessa.

È necessario un lavoro didattico ed educativo che vada a motivare o a ri-motivare il *recupero dei desideri*, perché la malattia, la disabilità *possono ingabbiare* il soggetto limitandone le dinamiche relazionali, nel senso che producono una distanza, quotidianamente rimarcata, tra *desiderio ed effettive possibilità di realizzazione*. Le dimensioni ludico-ricreative permettono l'avvio di un processo di pensiero-emozione-movimento che può far scaturire un'emozione precisa e una parola che risponda ad *istanze interiori* poco esplicitate (basti pensare all'alunno con ritardo mentale severo); oppure può sollecitare il corpo come strumento espressivo, rendendolo *corpo vissuto* (e non solo *subito*, come succede alle persone con disabilità motorie complesse), per riuscire a valorizzare e a rendere esprimibile il potenziale corporeo di ciascuno: le dimensioni ludico-ricreative, infatti, si configurano come ambito privilegiato di rielaborazione dei linguaggi, luogo nel quale ciascuno, con i suoi vincoli e le proprie risorse, può "dire" (narrare, mostrare) all'altro la propria esistenza.

Ma è necessario che le dimensioni ludico-ricreative promuovano e realizzino *atti relazionali/comunicativi* all'interno di gruppi di persone: è la gruppalità che si carica di significatività e che conferma il singolo nell'*appartenenza*, intesa come un *esistere dentro un campo di significati condiviso con altri*. La *regressione* nel gruppo, così ben indicata da Bion (1972; 1971), facilita la rielaborazione dei contenuti proposti e permette a ogni soggetto di sperimentare, a contatto con gli altri, dimensioni affettivo-emozionative tali per cui mentre attenua la percezione dell'individualità, aumenta quella di dipendenza funzionale riferita al bisogno dell'altro che ciascuno ha, in uno sfondo di reciprocità che limita situazioni di dipendenza infinita e di onnipotenza replicata. La regressione facilita l'appren-

dimento di elementi cognitivi e affettivi; produce un cambiamento nell'auto-organizzazione e nella percezione di se stessi, sorretto dall'esplorazione del sé e dal confronto con gli altri; le dimensioni ludico-ricreative possono sollecitare gli elementi creativi nei quali ciascuno possa divenire capace di iniziativa responsabile, collocandosi in un campo di possibilità e di azione progettuale (si vedano, ad esempio, le interessanti esperienze di teatro con persone disabili).

Il linguaggio gestuale viene incoraggiato soprattutto quando è necessario veicolare comunicazioni complesse, superando le difficoltà di comprensione interpersonale; acquisire disinvoltura e sicurezza anche con funzioni relazionali, di attenzione all'altro, di scambi informativi e simbolici tra due o più interlocutori. Talvolta, le iniziative didattiche con i minori disabili declinano l'operato sull'attaccamento, sulla dipendenza, anziché sull'autonomia personale e il far da soli. Bisognerebbe ricordare come, anche solo sotto l'aspetto antropologico, il deficit (in particolare quello mentale) significhi già *esperienza di essere agito da* (qualcun altro) (De Martino, 1975), che comporta la perdita di sé e che si trasforma nell'essere separati da se stessi. Si verifica, cioè, una fenomeno di depersonalizzazione e di grande alterazione dell'io, un'estraneità a se stessi, un vissuto di essere perennemente *agiti da altri*, e viene a mancare la "capacità valorizzante di essere al mondo come soggetto dotato di senso", dato che l'unico senso diviene quello della de-realizzazione che impedisce di segnare i confini, i limiti della propria territorialità e del proprio spazio vitale.

Perciò, la figura singolare e poliedrica dell'educatore (e del professionista dell'educazione) acquista particolare rilievo quando la sua attività è rivolta a persone con disabilità, dato che egli si adopera svolgendo una funzione mediatrice per un'educazione fisica e mentale del soggetto in difficoltà; le situazioni ludico-ricreative, in ambito di disabilità, possono rassicurare, accompagnare e sollecitare movendosi in ambiti di frontiera, individuando potenzialità latenti, residue, parziali, deviate; svolgendo una funzione trasgressiva verso l'esistente, per modificarlo; effettuando un percorso euristico di potenziamento di strumenti critici, di riflessione e operativi, di azione, di logiche integrate, interdisciplinari, plurimodali e reticolari, superando l'appiattimento esistenziale che può derivare dai deficit gravi, connotando di *lievità* gli scomodi percorsi esistenziali dei disabili: per aiutarli, insomma, a spiccare il volo anche se la loro pista di decollo è una carrozzina.

I professionisti dell'educazione devono avere una grande chiarezza mentale di se stessi e del proprio operato; in quest'ottica, divengono rilevanti le conoscenze che alcune discipline offrono agli educatori: in modo particolare, quelle provenienti dalla pedagogia, dalla psicologia e dalla psi-

coanalisi possono prospettare delle coordinate importanti per *il problema dell'igiene mentale* di chi esercita una professione educativa. Le professioni educative, infatti, più di altre, vengono a contatto, frequentemente, con due esperienze psichiche rilevanti: la frustrazione e i meccanismi di difesa. La prima risulta alquanto abituale nell'*educare*, poiché i tempi sono estremamente dilazionati e gli obiettivi, talvolta, raggiunti solo parzialmente; l'educatore, poco consapevole degli effetti di tali frustrazioni, può confondere gli insuccessi contingenti con l'incapacità personale e accrescere la disistima e la svalutazione di sé. I meccanismi di difesa, che assolvono ad un ruolo vitale di protezione e di salvaguardia, possono diventare abnormi quando le situazioni risultano particolarmente conflittuali e frustranti. Così, per esempio, quando non si riesce a fronteggiare un'occasione professionale complessa e gravosa (l'ambientamento particolarmente difficile di un bambino disabile molto piccolo; il distacco, molto problematico, di un bambino dai suoi genitori; la relazione educativa con un bambino con disabilità complessa ecc.), la si può privare di significatività attraverso un'estrema razionalizzazione o con l'uso sistematico della *proiezione* che induce ad attribuire ad altri l'insuccesso dei propri errori. In queste circostanze, una sufficiente conoscenza e una buona consapevolezza dei meccanismi di difesa possono guidare ad un loro veloce riconoscimento, mettendo l'educatore in grado di attivare strategie di *coping* o di limitazione degli stessi. A questi accorgimenti nell'esercitare la professione educativa, proficui per la salute psichica degli educatori – ma anche per quella dei bambini e dei loro genitori – si aggiunge quello di lavorare in équipe, o comunque non in solitudine, per promuovere e incrementare il confronto, la discussione, per attenuare il senso di onnipotenza e quello di coltivare una significativa, variegata e soddisfacente vita privata che aiuti a sdrammatizzare i contrasti e i dissensi delle contingenze professionali, senza che ne siano sviliti l'impegno e la tensione progettuale (Bertolini, 1988<sup>7</sup>, pp. 260-262).

## Bibliografia

- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1988<sup>7</sup>). *L'esistere pedagogico. ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bion W.R. (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 2, pp. 65-77.

- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Carazzone C. (2006). Il bambino disabile come persona soggetto di diritti: cambiare prospettiva. In Fondazione Paideia-Cepim Torino, *Nascere bene per crescere meglio. Esperienze e percorsi nella comunicazione della disabilità* (pp. 17-32). Torino: Fondazione Paideia-Cepim.
- Cottini L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- CUN (2017). *Università: le politiche perseguite, le politiche attese. Il difficile percorso delle autonomie universitarie 2010-2016*. Gennaio.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Martino E. (1975). *La fine del mondo*. Bari: Laterza.
- E. U. (2002). *Dichiarazione di Madrid*. Madrid.
- Flott E. A., Linden L. (2015). The clinical Learning Environment in Nursing Education: A Concept Analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 72, pp. 501-513.
- Frabboni F. (2006). *Didattica e apprendimento*. Palermo: Sellerio.
- Frabboni F. (2015). *La scuola comprensiva. Riflessioni su curriculum verticale e continuità educativa*. Trento: Erickson.
- Galimberti A., Gambacorti-Passerini M., Palmieri C. (2016). Formare il professionista educativo di secondo livello. Quali sfide per l'Università? *Scuola Democratica*, 3, pp. 667-685.
- Hooven K. (2014). Evaluation of Instruments Developed to Measure the Clinical Learning Environment. At Integrative Review. *Nurse Education*, 39, pp. 316-320.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola
- UNESCO (2010). *Education for all*. Unesco.
- Visentin S., Caldin R., Chiandetti L. (2015). *Families with Pluridisabled Children: The Parental Point of View on their Relationship with Health and Social Services*, in: *Innovative Practice and Interventions for Children and Adolescents with Psychosocial Difficulties and Disabilities* (pp. 92-112). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Zucchermaglio C., Scaratti G., Ferrai L. (2012). Apprendere trasformando: costruire e abitare le proprie pratiche lavorative. *Scuola Democratica*, 4, pp. 76-92.

0  
P  
P