



Elisabetta Ghedin

University of Padova | elisabetta.ghedin@unipd.it

Laura Invernici

University of Padova | laura.invernici.1@studenti.unipd.it

Paternal views on disability: Autobiography as a didactic medium for inclusion*

Sguardi paterni sulla disabilità: L'autobiografia come mediazione didattica per l'inclusione

Call • La narrazione come dispositivo pedagogico per dare voce alla disabilità

ABSTRACT

This contribution aims at arguing the efficacy of autobiography as a tool of inclusion and for inclusion. Indeed, thanks to its individual and universal properties and potentials, autobiography is accessible to everyone, enjoyable by everybody. Starting from an in-depth investigation on the paternal profile, on post-modern family innovation and the related socio-cultural impacts, an intertwined decoding of three autobiographical works begins.

The analysis is conducted as three fathers' formation paths, in relation to the existence of their children and the situation of disability that they all experience.

Since autobiography presents itself as a means expressing both singular diversity and relationships with other diversities, social and scholastic systems need to welcome the autobiography as urgent opportunity for interpersonal enrichment, especially in the context of didactics for inclusion and inclusive teaching for family education.

Keywords: autobiography, disability, fatherhood, paternal function, family education, inclusive didactic

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Ghedin E., Invernici L. (2022). Paternal views on disability: Autobiography as a didactic medium for inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 249-261 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-20>

Corresponding Author: Elisabetta Ghedin | elisabetta.ghedin@unipd.it

Received: 01/05/2022 | **Accepted:** 28/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-20

* Il contributo è stato condiviso, progettato e realizzato interamente dalle autrici: Laura Invernici ha scritto il contributo e Elisabetta Ghedin ha contribuito alla progettazione della sua strutturazione, all'elaborazione della cornice teorica di riferimento e ha partecipato alla stesura del presente contributo revisionando ogni sua parte.



Introduzione

Il presente contributo si propone di indagare la narrazione autobiografica come forma di pensiero intenzionale e intenzionato a creare la storia di ciascun individuo, per orientarlo a costruire la propria identità, soprattutto in termini di peculiarità e ben-essere personale. La ricerca (Demetrio, 1996, 2001, 2012; Cambi, 2005; Batini & Giusti, 2008; Gaspari, 2008; Salati & Zappa, 2014; Garrino, 2015) si interroga sui paradigmi della pedagogia narrativa, della riflessività e dell'autobiografia, quali significativi quadri teorici e metodologici nel processo formativo di sviluppo della propria libertà, di valorizzazione di sé, di ricerca di senso e significato esistenziale (Di Rienzo & Serreri, 2015, p. 234).

Accogliendo la prospettiva per cui educare è narrare (Demetrio, 2012), l'analisi si muove nel panorama del pensiero autobiografico quale capacità umana di interconnettere fatti ed esperienze con intenzionalità comunicativa, formando l'individuo a divenire "sistema autopoietico" (Maturana & Varela, 1980), ossia consapevole delle proprie narrazioni di vita, pronto a riassegnarne nuovi significati recuperati nel tempo e nello spazio che dedica a sé in forma di cura. Processo di risignificazione che accompagna la condizione di dissolvenza paterna insita nel panorama contemporaneo, la cui principale conseguenza risiede nell'impellente necessità di ricostruire una propria storia di vita.

Dunque, discostandosi dagli schemi usuali di una letteratura scientifica (Winnicott, 2004; Zucchinalli & Tomisich, 2009; De Serio, 2012) centrata sul ruolo e sulla funzione materna nel processo educativo dei figli, la ricerca investiga la figura paterna in molteplici contesti, compreso quello scolastico, focalizzando lo sguardo sul padre-autore che convive con la situazione di disabilità del figlio. Tale lettura offre l'opportunità di approfondire la complessa cornice socio-educativa e gli eterogenei scorci familiari insiti in essa, avanzando riflessioni nella didattica inclusiva per l'educazione familiare.

Mediante connessione tra profilo narrante e contenuto narrato, si osserva la pregnanza dell'autobiografia nell'arricchimento della relazione interpersonale, oltre che dell'identità personale. Lo stesso lanes (2006) associa allo strumento autobiografico la forma di uno strumento di "normalità", in quanto agisce per il beneficio del singolo laddove si presenta come principale affermazione del possesso dei medesimi diritti di tutti, di essere soggetto di uno stesso valore, di avere pari opportunità.

Il sistema scolastico, intrecciato a quello familiare, viene studiato quale contesto significativo per sviluppare il pensiero autobiografico, un ambiente narrativo di cui ciascun individuo sperimenta tanto il bisogno, quanto il desiderio; sentimenti che accompagnano il padre contemporaneo in cerca di sé.

1. L'evaporazione paterna ed il ruolo educativo del padre nella disabilità

Come evidenziato da Sellenet (2006) e Argentieri (2014), l'attuale realtà è caratterizzata dal cosiddetto "tempo dei padri", individui che assumono in modo differente il proprio ruolo e che, per aspirare ad essere genitori riconosciuti, sono chiamati a farsi testimoni (Recalcati, 2013); figure educative che portano nel quotidiano incontro con i figli la propria persona, con le passioni personali e la capacità di essere responsabili, consapevoli della complessità del loro agire (Cambi, 2008), soprattutto se in situazione di disabilità.

La voce di un padre che si racconta nel rapporto con il figlio delinea una comunicazione empatica verso le dinamiche familiari e gli approcci alla gestione delle difficoltà quotidiane, finalizzata a seminare e raccogliere suggerimenti per ripensare in maniera inclusiva le singole attitudini. Le narrazioni autobiografiche di un genitore la cui quotidianità è caratterizzata dalla disabilità rappresentano un manifesto fondamentale per l'inclusione, in quanto permettono di creare e diffondere documenti che contengono parole, pensieri e riflessioni che ciascun narratore dona e sente di condividere con il resto dell'umanità senza indugi, ovvero senza se e senza ma (Soresi, 2020). La libertà di narrarsi guida 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 [...]" (Ghedini, Visentin & Montani, 2016, p. 232).

Nella prospettiva dello psicoanalista francese Jacques Lacan (2002), il padre costituisce tradizionalmente il principio della Legge. Attualmente, come conseguenza della natura frenetica e individualistica



della società odierna, definita per queste stesse caratteristiche “ipermoderna”, il ruolo simbolico del padre evapora, determinando il dominio prevalente del godimento individuale (Recalcati, 2017). Il padre può essere accolto come colui nel quale ci identifichiamo per disidentificarci e viceversa, ovvero come figura che sa generare un rispetto che non passa dal timore ma che si genera dalla testimonianza (*ibidem*).

Questo processo di trasformazione del padre e del relativo rapporto con i figli trae le sue radici nell'importanza e nella centralità che l'infanzia inizia ad assumere a partire dalla seconda metà del Novecento (Elias, 1939). Nello stesso anno di promulgazione della Legge n. 151, relativa alla Riforma del Diritto di Famiglia Italiano, l'Italia si avvia ad un primo riconoscimento dei diritti dei soggetti in età evolutiva. In particolare, grazie alla Relazione Falcucci del 1975, concernente i problemi scolastici degli alunni in situazione di disabilità, il sistema politico-educativo dichiara che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. Emerge per la prima volta il concetto di “progetto educativo”, con il superamento dell'unicità del rapporto insegnante-classe per aprirsi alla responsabilità distribuita tra un gruppo di insegnanti interagenti, ma anche tra genitori, nonché alla collaborazione profonda tra scuola e famiglia. In questa linea, la dissolvenza del padre corrisponde ad una crisi innovativa, nei termini di rinnovamento complesso e radicale di una prassi, che si apre ad una nuova conformazione. Infatti, insieme al padre, evapora anche il riferimento al padre come fattore di genere; il ruolo paterno non è più connotato dalla maschilità, bensì dall'assunzione di responsabilità individuali nei confronti dei figli, del luogo e tempo familiare in cui essi crescono e si sviluppano.

Caldin e Cinotti (2013) analizzano ed approfondiscono la questione descrivendo la realtà inaspettata e non cercata di un genitore nel quale la paura predomina sulla speranza: la realtà di un padre che affronta la nascita di un figlio con disabilità rappresenta “un'esperienza dolorosa [...] una condizione e situazione di forte vulnerabilità” (p. 94). Il genitore, infatti, a seguito della conoscenza della diagnosi, adotta un atteggiamento di “*paternità ferita*”, quale insieme di elementi psicologici caratterizzati dal senso di fallimento, autosvalutazione personale, necessità di mettere in dubbio la diagnosi con la percezione negativa del proprio progetto di paternità (Cinotti, 2013, p. 58).

Affrontare questa sfida educativa richiede una matrice di supporto, atta a promuovere fiducia nelle capacità genitoriali e resilienza nelle condizioni problematiche, per esempio mediante la guida di chi ha già attraversato un'esperienza analoga, attraverso progetti e/o azioni di intervento per il supporto della famiglia, oppure grazie ad attività di coscientizzazione, espressione e condivisione dei propri vissuti (Stern, 1999), di cui l'autobiografia è una delle principali manifestazioni. Attraverso un'opera di distanziamento creativo, il genitore recupera, analizza e comunica il proprio vissuto, in un'assoluta libertà di rappresentazione.

I padri, come le madri, vivono sentimenti ambivalenti e hanno bisogno di essere accompagnati in questa fase del loro ciclo di vita, acquisendo uno spazio psichico dove hanno il diritto di pensare e provare emozioni, per poter elaborare e poi ri-acquisire le proprie competenze genitoriali (Caldin & Cinotti, 2013). Nel contempo, il ben-essere di un individuo è strettamente connesso al ben-essere di colui che agisce con cura nei suoi confronti. Parallelamente, un figlio con disabilità può sperimentare un'efficace educazione familiare laddove essa sia orientata al “*flourishing*” (Nussbaum, 1996), ovvero al funzionamento ottimale di ciascuno dei suoi membri, e laddove i genitori coinvolti siano prima di tutto considerati persone e poi, in connessione al loro contesto di vita, “*caregiver*” (Cinotti & Corsi, 2013). Si tratta perciò di sollecitare la proposta di esperienze di piena partecipazione emancipante, mediante l'attivazione di una dinamica dialogica con la quale fronteggiare situazioni di difficoltà che possono riguardare ogni soggetto.

Le nuove configurazioni familiari e la derivante complessità sociale si proiettano così nella vita scolastica, imponendo all'interno di essa un'attenzione necessaria al nuovo ruolo genitoriale nello sviluppo e nell'inclusione dell'identità personale, sociale e culturale dei figli. Oggi, si tratta dunque di ri-costruire un'alleanza educativa che tenga conto della pluralità e varietà di scenari sociali non nella natura di un problema da risolvere, bensì come stimolo a lavorare su più ampie prospettive di vita per ciascun soggetto implicato. In tal senso, si potrebbe puntare ad un'alleanza che nasca da una comunicazione basata sulla comprensione, sulla valorizzazione e sul potenziamento delle cosiddette *life-skills*, ovvero competenze



comportamentali “capaci di evolversi e di contestualizzarsi e di accompagnare la crescita della comunità” (Guetta, 2014, p. 74). Esempio concreto della ricollocazione genitoriale e familiare nel contesto scolastico è il Decreto interministeriale 182/2020; infatti, relativamente alla composizione del Gruppo operativo di Lavoro per l’Inclusione (GLO), il termine “collaborazione” viene sostituito da quello di “partecipazione” dei genitori e delle famiglie, dimostrando un progresso democratico verso la piena inclusione dei medesimi nell’organizzazione scolastica.

In questa forma di co-educazione, risulta fondamentale realizzare spazi e tempi per parlarsi ed ascoltarsi vicendevolmente, in modo da conoscere le esigenze educative delle parti coinvolte; coerentemente, l’autobiografia può rispondere a tale richiesta e al bisogno di prendere coscienza di uno stato nuovo (Proust, 2005), dando e ridando voce ai padri, come a qualsiasi altro soggetto, sostenendo la promozione della singola identità.

2. Il potenziale autobiografico per la promozione del Sé

Ogni individuo rappresenta il prodotto delle storie che ha vissuto ed ascoltato, in quanto quotidianamente racconta ed incontra il racconto degli altri ed in questa relazionalità avviene la negoziazione del Sé con quello altrui (Taylor, 1999). Si promuove così una visione olistica della persona che riconosce ed abbraccia la molteplicità identitaria della medesima quale risultato di diversi modelli, ruoli e scenari interattivi; dunque, il Sé si realizza nella relazione con l’Altro, all’interno di una complessa coreografia di co-azioni (Gergen, 2009).

La narrazione diviene dimensione essenziale di edificazione dell’identità soggettiva e insieme di apertura costante al mondo esterno, agendo nel contesto della singola esperienza creativa. Si delinea una forma di apprendimento generativo, in cui il soggetto costruisce attivamente significati attraverso la generazione di associazioni tra stimoli e informazioni (Dario, 2014). La generatività narrativa si mostra quale possibile volontà dell’individuo di oltrepassare il presente, lasciando un segno nel mondo, attraverso la cura e l’attenzione verso l’umanità, costituendo e tramandando nuove fonti di significato, che valgano come creazioni ed opportunità per ciascuno di vivere meglio nella realtà (Erikson, 1950; 1982).

In tal senso, la narrazione rigetta le dinamiche di integrazione quale distinzione e interazione biunivoca tra soggetto integrato e soggetto integrante, per abbracciare i processi di inclusione quale spontanea valorizzazione delle risorse intra ed interpersonali e della diversità; nell’approccio narrativo, dunque, l’inclusione non si pone come modo di dire innovativo né alternativo, ma come realtà necessaria complessivamente disposta per la vita di tutte e di tutti (Canevaro, 2007).

Tre sono i principali elementi che rendono l’autobiografia quale azione intenzionale per favorire l’apprendimento, ossia mediazione didattica inclusiva (Damiano, 2013). In primis, la sua accessibilità, grazie alla quale ciascun individuo, in qualsiasi situazione, può usufruirne in maniera individualizzata e unica; in secundis, l’occasione di riconciliazione che offre al soggetto rispetto ai singoli vissuti, per raggiungere una vita emotiva fiorente; infine, la sua direzionalità verso lo sviluppo dell’Artistry (Coppi, 2019), o competenza creativa, di ciascuno, intesa come capacità di ri-dare vita alla storia e alla memoria personale in forma sempre nuova ed originale.

Accogliere il tempo di ciascun individuo per permettergli di narrare di se stesso e del suo modo di vedere la realtà, significa adottare una didattica individualizzata che, riprendendo il Decreto Ministeriale 5669/2011 in materia di diritto allo studio di alunni e studenti con DSA, costituisce la via più efficace e flessibile da attraversare al fine di potenziare le abilità del singolo e di acquisire competenze individuali e universali.

In tal senso, la pedagogia e la didattica per l’inclusione non possono prescindere da una poetica di e per l’inclusione. Una poetica che riguarda non solo i testi e i racconti che parlano esplicitamente di bisogni speciali, disabilità, disagio, ma che, attraverso il linguaggio universale della creatività, spesso ricco di metafore e di rimandi, riesce a dialogare con ciascuno, senza imporre barriere narrative che tendono a discriminare o ghettizzare (Grandi, 2012).



La pluralità degli interventi educativi e formativi deve includere l'opportunità di narrare della propria vita, in termini di abilità e disabilità, sia nell'ottica del sostegno all'altro, sia nella prospettiva della sua valorizzazione. Il fondamento che unisce didattica inclusiva ed autobiografia risiede nel riconoscimento dell'unicum costituito da ogni persona, non solo della persona in situazione di disabilità, in quanto portatrice di una propria storia di vita e di un proprio modo di guardare al mondo unici e particolari.

Il luogo narrativo è luogo educativo ed è quindi fondamentale progettare azioni che ne evidenzino il potere generativo, partecipativo ed esplorativo. La qualità degli spazi di vita va di pari passo con la qualità degli apprendimenti, nella prospettiva attraverso la quale Malaguzzi (2010) ha definito lo spazio come "terzo educatore", insieme ad insegnanti e genitori. A tale proposito, riprendendo l'articolo 11 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2012), ogni individuo detiene il diritto umano ad uno spazio di libera espressione, di libera ricezione e comunicazione di idee.

Inoltre, l'autobiografia consente al soggetto di coltivare capacità metacognitive, ovvero di riflessione rispetto alle modalità di apprendimento messe in atto. In tal senso, i metodi autobiografici promuovono quella che le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio (2018) definiscono "capacità di imparare ad imparare". L'autobiografia viene a proporsi come mezzo di auto-riflessione, mediante cui il soggetto opera un'attenta introspezione per poter progettare in maniera più consapevole la propria vita. Progettare il futuro rappresenta uno degli aspetti più rilevanti nel programma di azioni a sostegno delle persone in situazione di disabilità e delle loro famiglie, come presentato nella Legge 112/2016, nota anche come "Legge sul Durante e Dopo di Noi".

Lo strumento autobiografico può sostenere il personale progetto di vita, quello che vorremmo accadesse nella nostra esistenza (Ianes & Cramerotti, 2009) in uno sfondo di esperienze ed apprendimenti intrecciati.

3. La paternità innamorata: intrecci di vita

La narrazione è strumento interculturale, poiché richiama incontri narrativi e individualità che raccontano storie reciprocamente, e l'autobiografia quale forma di narrazione viaggia nell'inclusione e nell'intercultura, poiché consente di rimescolare voci e lingue in uno scambio ove ciascuno porta e riceve qualcosa. La lettura e l'analisi di diversi racconti autobiografici può rappresentare un notevole punto di origine da cui costruire traiettorie inclusive. Dunque, è possibile creare una solida connessione con le tematiche precedentemente trattate al fine di parlare di disabilità, superando la visione medico-sanitaria di "condizione" ed accogliere invece quella narrativa di "possibile situazione di vita". Il punto di partenza è scaturito da una "domanda dialogo" espressa in tal forma: "Quale può essere l'approccio inclusivo di un padre odierno alla situazione di disabilità di un figlio?".

L'operazione di selezione delle autobiografie è stata guidata da alcuni criteri di riferimento (Tab. 1). In primis, le narrazioni scelte si presentano quale mezzo di espressione di un impulso, atto a comporre, per poi condividere, una testimonianza di vita. In secundis, gli autori delle opere rispecchiano un medesimo ruolo, quello di padre, nel quale si rivedono e si riconoscono e del quale raccontano, svelando tratti comuni e condivisibili con gli altri, ma anche e soprattutto peculiarità individuali, appartenenti a ciò che la persona è sulla base di un vissuto specifico, composto di esperienze, connessioni sociali, contesti.

Inoltre, il contenuto delle autobiografie vuole essere un "progetto pedagogico autoeducativo ed educativo, percorso generativo di senso, un percorso a cui la realtà impone di partire dalla solitudine per provare a percorrere poi altre tappe dell'esistenza" (Giusti, 1999, p. 6). Si tratta di approcciarsi alla solitudine di un padre che con-vive situazioni di disabilità, leggendo la sua personale scrittura per poi accogliere sensibilmente gli argomenti inclusivi esposti¹.

1 L'analisi delle autobiografie è centrata sulle riflessioni emergenti dei padri-autori; dunque, i concetti proposti e rielaborati derivano dalla scelta, esplicitata in scrittura, di ciascun autore di far emergere significati personali, per poi evidenziarne possibili connessioni con la realtà educativa per l'inclusione.



Infine, il destinatario non è un soggetto predefinito; l'autobiografia nasce come estensione della propria identità, ma si trasforma in documento umano prezioso che colloca ogni storia e rappresentazione individuale della vita in un orizzonte più generale e, potremmo dire, collettivo (Demetrio, 1996).

A partire da tali criteri, le opere selezionate sono state: *Una notte ho sognato che parlavi* (2013) di Gianluca Nicoletti, *Ziguli: la mia vita dolceamara con un figlio disabile* (2013) di Massimiliano Verga, *Nati due volte* (2000) di Giuseppe Pontiggia.

Criteri di selezione	Opere autobiografiche		
	<i>Una notte ho sognato che parlavi</i>	<i>Ziguli: la mia vita dolceamara con un figlio disabile</i>	<i>Nati due volte</i>
Autobiografia come cura di sé (Demetrio, 1996)	✓	✓	✓
Fattori personali ed ambientali espliciti (ICF-CY, 2007)	✓	✓	✓
Identificazione nel duplice ruolo educativo Padre - Insegnante			✓
Modello bio-psico-sociale di disabilità (ICF-CY, 2007)	✓	✓	✓
Promozione di culture inclusive (Booth & Ainscow, 2002)	✓	✓	✓
Progettazione di interventi concreti per il supporto della disabilità	✓		
Valore pedagogico dell'autobiografia come opera condivisa	✓	✓	✓

Tab. 1: check-list per verificare la presenza dei criteri di riferimento nelle tre opere autobiografiche

L'indagine ha assunto una sfumatura socio-pedagogica ricorrendo al metodo dell'analisi genetica, che consiste nell'esplorazione dello sviluppo di un soggetto individuando nella sua autobiografia un punto di origine ed una condizione attuale (Gallino, 1962) ed attraversando il percorso di mezzo. In conformità a tale metodo, l'azione di ricerca si è mossa prima su un piano verticale, per esaminare specificatamente la personalità sociale del padre-autore e la soggettività relazionale con il figlio, poi su un piano trasversale, al fine di individuare nei diversi percorsi elementi di reciprocità, esposti nei successivi sottoparagrafi, soddisfacendo così il principio metodologico per cui non esiste validità di spiegazione senza relazione (*ibidem*). In prospettiva didattica, si è creata una similitudine con il curricolo verticale per le competenze trasversali: la storia di ogni autore è stata posta al centro dell'indagine per essere analizzata e in essa individuati i nuclei tematici trasversali e condivisi.

3.1 Un comune significato di scrittura

Il primo elemento trasversale osservabile corrisponde al valore che Nicoletti, Verga e Pontiggia attribuiscono all'operazione di scrittura del Sé. L'autobiografia di ognuno dei tre autori nasce come risultato di una concatenazione tra bisogno e desiderio, esistenti in uno stesso scenario caratterizzato dalla presenza della disabilità. Il bisogno ha origine dal raggiungimento di ciò che Demetrio (1996) nomina "tempo della maturità" (p. 23), ossia un tempo dettato dalla pienezza e densità di difficoltà, dove la propria vita necessita di essere ridisegnata a partire dalla cura, ossia da una nuova e attenta consapevolezza di essa.



“A me non serve poi molto per immaginarmi felice: mi basterebbe avere tempo [...] per scrivere” afferma Nicoletti (2013, p. 133), cercando di ritrovare nella scrittura una dimensione individuale, nella quale le faticose responsabilità verso l’altro si silenzino istantaneamente per lasciare spazio alle responsabilità verso se stesso.

Per il secondo autore l’autobiografia diviene una forma di tregua, in cui egli ha la possibilità di “venire a patti con se stessi, gli altri, la vita” (Verga, 2013, p. 27) per affrontare l’inquietudine e il dolore del ricordo. Mantenendo un’evidente sintonia con i due autori sopracitati, il terzo autore enuncia l’esigenza di ritrovare una propria verità prendendo le distanze da se stesso, ed il ricorso ad un alter ego ne è la prima lampante dimostrazione.

Al bisogno di auto-narrarsi, gli autori affiancano in maniera complementare il desiderio di svolgere tale processo, assumendo ora una nuova prospettiva. Recuperano le vesti di padri e ne illustrano le sfumature intrinseche di genitorialità quale relazione umana, educativa e formativa orientata al riconoscimento del figlio in situazione di disabilità. Ciascuno di questi autori dedica l’attenzione “ai disabili che lottano non per diventare normali ma se stessi” (Pontiggia, 2000, p. 6), rivendicando i diritti umani in cui tanto i figli, quanto i genitori, possano sentirsi chiamati in causa e rispettati.

I tre autori condividono la volontà di soffermarsi sulle buone pratiche di inclusione, più che sulle buone parole, offrono e nel contempo richiedono risposte ai bisogni e ai desideri dei figli, in direzione del benessere e della felicità dei medesimi.

3.2 Tommaso, Moreno, Paolo: figli di uno stesso amore

Un secondo aspetto essenziale che attraversa ciascuna autobiografia avvicinandola profondamente alle altre, concerne l’evoluzione da una paternità ferita (Caldin & Cinotti, 2013) ad una paternità innamorata. La conoscenza della disabilità, che non coincide con la “presa d’atto” (Montuschi, 1997) della medesima, costituisce il punto di partenza nella costruzione della relazione tra padre e figlio.

Nicoletti, Verga e Pontiggia, infatti, raccontano un simile percorso di conoscenza della disabilità, che potrebbe essere racchiuso e spiegato nelle tre fasi individuate da Gargiulo (1987): fase del trauma, fase dell’ambivalenza, fase dell’accettazione e della consapevolezza.

Con tensione emotiva, ciascun autore, usufruendo del proprio stile narrativo, racconta la comunicazione della diagnosi quale discrepanza tra bambino “ideale” e bambino “reale”, ossia il trauma. Nonostante il dolore vissuto si dimostri dominante rispetto ad ogni altro sentimento, nessuno dei padri rifugge dal provarlo e dall’affrontarlo, non abbandona le proprie responsabilità genitoriali al momento dell’evento: “Dal giorno del suo primo attacco epilettico, però, quel mio bimbo grande è stato capace di riprendersi la mia attenzione, come fosse il primo tra i figli [...] sta occupando a tempo pieno ogni mia giornata” afferma Nicoletti (2013, p. 4). Il padre diviene sistema dinamico e resiliente che intraprende un percorso rivoluzionario teso a scorgere in sé e nei contesti di vita le migliori risorse e strategie per trasformare la separazione in una forma alternativa di unione, che “alla fine [...] sarà una rinascita” (Pontiggia, 2000, p. 21).

La fase dell’ambivalenza accompagna ogni narrazione, specialmente nell’ambito autobiografico dedicato alla riflessione autocritica verso il ruolo di padre come principale caregiver. I tre autori condividono un senso di colpa determinato dalla paura di non agire a sufficienza per offrire valide garanzie di felicità ai rispettivi figli, Tommaso, Moreno e Paolo. Paura che se da un lato costituisce una sfida costruttiva per la crescita personale, dall’altro rivela un’esacerbazione dettata dall’investimento globale del Sé, di ogni suo tempo e spazio, per il bene dell’altro: “il padre di un autistico di solito fugge. Quando non fugge, nel tempo lui e il figlio diventano gemelli inseparabili [...]” (Nicoletti, 2013, p. 7).

Infine, la fase della consapevolezza si traduce nella conquista della paternità innamorata. Presa coscienza del proprio mondo interiore, come del mondo interiore del figlio, il padre supera l’impatto con la disabilità nei termini di limite, per visualizzare essa quale chiave di interpretazione della realtà. Le tre autobiografie sottolineano come Tommaso, Moreno e Paolo, indipendentemente dalla situazione nella quale vivono, non costituiscono né mai costituiranno figli ideali. La diversità che appartiene a ciascuno di essi li



connota di realtà e concretezza, ed è grazie ad essa che la paternità accoglie il figlio non come idea, bensì come oggetto di amore pensoso, in continua trasformazione. Il figlio è “un costante riempitivo multisensoriale e traccia la casa come nessun altro è capace di fare” (Nicoletti, 2013, p. 131), ed ogni padre “cerca sempre gli occhi del figlio” (Verga, 2013, p. 41) per riconoscersi come tale.

3.3 Manifesti inclusivi

Un ultimo elemento di attenzione concerne il valore ed il potere di inclusione insiti in ognuna delle tre autobiografie. Gli autori dipingono una storia di vita che si intreccia inevitabilmente alle storie di vita altrui. Ciascuna opera presa singolarmente predispone una precisa manifestazione dell’inclusione, ma le tre opere interconnesse integrano i singoli quadri in una comune cornice, trasformandosi in un ricco manifesto per l’inclusione. Nello specifico, ogni autore sottolinea in maniera chiara e vivida la necessità di costituire una rete di collaborazione tra famiglia, scuola e territorio: quanto più la connessione tra tali contesti è solida, tanto si incrementa il potenziale di sviluppo di ciascun contesto sociale considerato e, conseguentemente, tanto più ne risulta promosso il ben-essere del singolo individuo, la sua crescita personale e interpersonale. Assumendo la prospettiva della pedagogia della mediazione (Feuerstein, 1990), famiglia, scuola e territorio divengono organizzatori creativi di un ambiente inclusivo, nel quale viene preso ugualmente in considerazione ciò che il singolo può fare e ciò che potrebbe essere in grado di fare, qualora usufruisse delle risorse necessarie a poterlo fare. Infatti, riprendendo il pensiero di Nussbaum (2002), un contesto si può dire capacitante qualora promuova la piena espressione di ciascuno, ossia qualora operi sulla creatività come potenziale presente in ogni individuo.

Nicoletti, Verga e Pontiggia desiderano essere e sentirsi inclusi in questa rete di alleanza, sia nella responsabilità di genitori, e quindi mediatori, ma anche nelle vesti di fruitori del sistema, al fine di trovare un sostegno capace di ri-mediare alle difficoltà riscontrabili nella vita di ogni giorno e soddisfare il diritto di “chiedere, domandare, pretendere” (Verga, 2013, p. 128). Per progettare una vita degna “dobbiamo renderci conto che l’organizzazione che imposteremo [...] dovrà valere anche oltre, nell’età adulta (Nicoletti, 2013, p. 132).

Dunque, risulta ora fondamentale approfondire la pratica autobiografica quale mediazione creativa che incoraggia l’individuo nello svelamento e nella condivisione della propria storia personale, per una ricerca permanente di senso (Demetrio, 2003) e di armonia con se stesso e con gli altri.

4. Buone pratiche di inclusione: l’autobiografia nella didattica

Creatività ed inclusione rappresentano due concetti diversi ma interconnessi profondamente. La creatività è un vero processo di creazione, dove la fantasia stessa insieme alla ragione collaborano per realizzare un prodotto pratico e concreto (Munari, 1971). Essa si forma e si trasforma, poiché pensiero e fantasia sono in costante relazione con l’esperienza dell’individuo; allo stesso modo, l’inclusione si delinea quale processo dinamico, instabile, in continua costruzione (Medeghini, D’Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013). Assumendo tali premesse, si può considerare la pratica autobiografica come incontro tra creatività ed inclusione, poiché offre l’opportunità di ricordare se stessi reinventandosi come personaggi di un racconto concreto, fruibile da tutti come creazione artistica.

L’autobiografia può quindi inserirsi tra le metodologie trasversali all’apprendimento, disposte ad offrire la valorizzazione del pensiero creativo (De Angelis, 2002), e che possono acquisire un profondo valore formativo ed autoformativo tanto per i bambini in quanto educandi, quanto per gli adulti, nel ruolo di insegnanti, genitori, rappresentanti dell’istituzione educante.

Dunque, tale mediazione riconosce e motiva la partnership educativa tra scuola e famiglia e, nel contempo, incentiva pratiche di co-teaching tra gli insegnanti allo scopo di superare insieme e/o abbattere le barriere all’apprendimento e alla partecipazione (Forlin, 2001). In riferimento a ciò, tra le ricerche più



recenti sull'autobiografia come strumento di formazione (Demetrio, 1996; Cambi, 2005), è emerso che la scrittura autobiografica possiede il potere di focalizzare l'attenzione sull'unicità della persona, sul suo percorso di formazione. Si presenta cioè come strumento disponibile a percorrere vie plurali di acquisizione dei saperi, modi alternativi di esprimere le proprie competenze, diversi e molteplici stimoli per nutrire la motivazione personale. In tal senso, l'autobiografia declina e concretizza i tre principi chiave dell'Universal Design for Learning, predisponendo molteplici mezzi di rappresentazione, espressione e coinvolgimento.

Canevaro (1997) ritiene che l'apprendimento possa dirsi reale solo se connotato di ambienti altamente relazionali e pregni di affettività; il mezzo autobiografico si situa coerentemente nella programmazione per "sfondi integratori" (*ibidem*), dove lo sfondo rappresenta un contenitore di incontro dei progetti di ciascun componente della relazione educativa, così come un sollecitatore di situazioni complesse, ed infine un facilitatore dell'apprendimento.

Inoltre, l'autobiografia sostiene buone prassi per l'inclusione, nei termini di "corpus sedimentato e consultabile di esperienze consolidate" (Canevaro & lanes, 2002, p. 7), poiché ambisce a formare i singolari percorsi di crescita, invece di conformarli.

Interrogarsi sulle modalità creative con cui ciascun membro di una famiglia attraversa una condizione riflessiva, caratterizzata da saperi impliciti ed espliciti, significa esplorare la famiglia come "comunità di pratiche" (Fabbri, 2008), come luogo primario di condivisione e socializzazione di pratiche sostenute da linguaggi, oltre che relazioni. La famiglia, infatti, è "il primo tempo e primo luogo del nostro identificarci con un nome e con un cognome; in quanto spazio della cura (o viceversa della sua mancanza) che assume sempre una tonalità educativa o degli apprendimenti cruciali" (Demetrio, 2008, p. 20). Per la figura familiare che assume il ruolo genitoriale con le rispettive responsabilità, organizzare i propri ricordi e le proprie esperienze, ed attuarne in seguito una riflessione multidimensionale, costituisce un'operazione "essenziale per migliorare e rendere più consapevole la relazione con i figli" (Catarsi, 2008, p. 6). Nel contempo, il bambino o la bambina, narrando di sé, accoglie l'opportunità di far conoscere alla famiglia, in generale alla comunità sociale, i propri desideri, i propri bisogni, i propri modi di essere, dimostrando la propria presenza al mondo circostante per trarne riconoscimento e ben-essere.

Approfondendo la dimensione della solidarietà identitaria, Olivieri (2017) sostiene che tutti hanno una storia da raccontare, che vale la pena ascoltare in quanto nuova, sconosciuta, diversa da quella che già si possiede. Trasferire e adattare un percorso autobiografico in un contesto didattico che coinvolge i bambini e le rispettive famiglie, con la mediazione e collaborazione degli insegnanti, significherebbe promuovere processi creativi e insieme inclusivi per costruire storie che parlino di sé, dell'altro, delle infinite relazioni possibili tra i due.

A tale proposito, Scardicchio e Prandin (2017), analizzando il ruolo delle parole per auto-narrarsi, ritengono necessario incentivare itinerari didattici autobiografici al fine di aprire una libera condivisione di vissuti tra i diversi partecipanti e favorire la "contaminazione" (p. 109), ossia la generazione di feedback tra partecipanti medesimi e, dunque, l'identificazione interpersonale.

Situando la pratica autobiografica all'interno di un format didattico laboratoriale è possibile pianificare proposte didattiche atte ad usufruire di molteplici strumenti, stimoli e procedure (Farello & Bianchi, 2001) con cui esplorare i temi generativi, ovvero i contesti di significato e i momenti apicali di una storia di vita, a partire dai quali costruire connessioni narrative. Danieli e Macario (2019) sostengono che l'espressione della propria storia mediante laboratorio autobiografico rappresenta un talento fecondo da sviluppare nei bambini e nella bambine, come negli adulti, poiché creatività e metacognizione si incontrano creando un ricco spazio-tempo del conoscersi e del conoscere.

In questo senso, citando la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), si potrebbe pensare ad una progettazione delle fasi di lavoro in ottica universale, ossia proponendo attività e relativi strumenti accessibili e utilizzabili da tutti nella maniera più estesa possibile. Gli stessi processi di scrittura e lettura si potrebbero svolgere mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), ma anche usufruendo di tecniche innovative, come il digital story-telling, o narrazione digitale, grazie a cui riscrivere la storia mediante linguaggi multimediali e multimodali (Salis, 2018). In



aggiunta, si potrebbe ricorrere alla Comunicazione Aumentativa Alternativa, quale approccio di integrazione o sostituzione del linguaggio orale e/o della scrittura attraverso mezzi alternativi di comunicazione (Lloyd, Fuller, & Arvidson, 1997).

Dunque, le finalità didattiche del metodo autobiografico consistono nell'esplicitazione di codici, funzioni comunicative, norme di regolazione ed interazione per stimolare sentimenti positivi, come potenzialità cognitive. La didattica autobiografica si presenta quale *mindscape* significativo (Lingiardi, 2020), paesaggio psichico immerso nella memoria in cui abitano ricordi, viaggi, sogni. Narrare di sé nei contesti di apprendimento significa donare armonia spazio-temporale al proprio vissuto, rispondendo al ruolo della comunità educativa contemporanea di promuovere opportunità di attribuzione di senso alla complessa varietà di esperienze quotidiane (Pinnelli, Fiorucci & De Stradis, 2020).

Sebbene le applicazioni didattiche dedicate all'educazione familiare appaiano ancora poco diffuse, esse si dimostrano in crescente affermazione nei contesti socio-educativi del nostro Paese; progettare un modello di intervento strutturato sulla comunicazione, condotto mediante un approccio autobiografico, e destinato alla fruizione di figli, genitori, familiari, può sostenere tale processo e, nel contempo, aiutare a superare la distanza esistente tra saperi codificati-espliciti e saperi pratici-taciti (Fontani, 2019), incentivando di conseguenza la correlazione tra buone teorie e buone prassi.

Proporre a ciascun individuo, adulto o bambino, di narrare di sé, usufruendo dei mezzi di espressione e comunicazione più adeguati al suo corretto funzionamento, risponde all'esigenza, chiaramente esplicitata nell'ICF-CY (WHO, 2007), di costruire un ambiente di apprendimento facilitante ricco di ecofattori positivi (Ghedin, 2017) per lo sviluppo integrale delle singole potenzialità.

Conclusioni

L'autobiografia assume un ruolo educativo e formativo in quanto consente di reperire nella personale narrazione l'insieme di interpretazioni e costruzioni efficaci a progettarsi, sviluppando o incrementando capacità di introspezione, metacognizione, autonomia. Il progetto di ciascuno coglie le potenzialità che la situazione offre (Farello & Bianchi, 2001, p. 21), e la situazione narrativa fa sì che la realizzazione personale si apra a diversi modi di poter essere.

In tal senso, il progetto di vita di un padre esistente nella società ipermoderna è connotato di trasformazioni sociali e familiari che conducono ad un avvicinamento tra sfera personale del genitore e sfera personale del figlio, di cui il percorso educativo ne rappresenta un ambito fondamentale.

Promuovere nell'ambiente scolastico la predisposizione di situazioni dedicate alla narrazione di sé, significa accogliere il compito urgente di dare voce ai bisogni educativi di ogni attore coinvolto nello scenario di apprendimento, poiché l'ascolto e il soddisfacimento di tali bisogni è premessa necessaria per il successo formativo. La vicenda personale può divenire la questione educativa più rilevante, poiché, come sostiene Demetrio (2001): "Se la scuola non disattende tale progetto, finalmente, può riavvicinarsi a quanto la vita vera insegna" (p. 12).

La questione si sposta allora dall'essere ripetitori di azioni all'essere generatori di nuove informazioni, organizzatori creativi del proprio ambiente, facendo riferimento a quell'esperienza che Dewey definiva "vitalità intensificata" (Matteucci, 2007, p. 62), ossia il fatto che la vita si sviluppi in un ambiente, non solo in esso, ma a causa sua, interagendo con esso. Dunque, è nel clima relazionale che si crea attorno alle esperienze percettive e narrative che prende forma quella *sintonizzazione estetica* con il mondo da cui dipenderanno i nostri gusti e disgusti (Lingiardi, 2020). Diviene importante costruire un ambiente per la coltivazione di tale pensiero intenzionale, provando ad orientarsi a "esercizi pedagogici esistenziali", perché, come sostiene Hadot (2002), in essi "il pensiero fa in qualche modo di se stesso la materia, e cerca di modificare se stesso" (p. 29).

La narrazione di autobiografie quali "buone storie", ossia storie che non mirano ad imporre valori, ma aiutano a pensarli e ri-pensarli (Vanzetta, 2021), favorisce la progettazione di un percorso co-costruito, la cui finalità è originare un cambiamento che lascia sullo sfondo le visioni negative e permette a ciò che è



positivo in noi di sbocciare. Quello che possiamo e dobbiamo fare è studiare forme di educazione al/ pedagogia del ben-essere connettivo, cioè alla possibilità di allargare gli spazi (opportunità di connessioni), e poi ritrovare la propria struttura (opportunità di personalizzazioni), in modo plastico. Si tratta di una plasticità dello spazio educativo/psicologico legata ad un processo che ci dovrebbe appassionare alla costruzione di umanizzanti aspirazioni di ben-essere connettivo, favorendo sane e positive connessioni con gli altri ambienti (Ghedin 2021).

Riferimenti bibliografici

- Argentieri, S. (2014). *Il Padre Materno*. Torino: Einaudi.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola.: Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cambi, F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (Ed.), *Pratiche narrative per la formazione*. Roma: Aracne.
- Cambi, F. (2008). Tra padri e figli: un rapporto conflittuale... in trasformazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 39-44.
- Canevaro, A. (1997). Programmazione per sfondi integratori. *La Didattica*, 3, 22-27.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (Eds.). (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Cinotti, A. (2013). Padri e figli/e disabili: vulnerabilità e resilienze. *Studium Educationis - Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 3, 93-102.
- Catarsi, A. (2008). Educazione familiare e autobiografie genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5-18.
- Cinotti, A. (2013). Essere padri: inclusi o esclusi? Uno sguardo sulla funzione paterna nella disabilità. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 53-62.
- Cinotti, A., & Corsi, F. M. (2013). L'educare dei padri con figli/e disabili. Riflessioni pedagogiche e progetto di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (2), 133-145.
- Coppi, A. (2019). L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita. *Studi sulla Formazione*, 22 (2), 169-179.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Danieli, L., & Macario, G. (2019). *Nati per scrivere: Il paesaggio fuori e dentro di me. Percorsi di scrittura autobiografica nella scuola primaria*. Milano: Mimesis.
- Dario, N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12 (4), 83-94.
- De Angelis, B. (2002). Una sfida educativa: l'incontro della formazione scolastica con i problemi dell'intelligenza. In B. De Angelis & L. Vitale (Eds.), *Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé* (p. 74). Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2001). Abitudini per tutta una vita. In P. Farello & F. Bianchi (Eds.), *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé* (pp. 9-13). Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta: teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (2008). Le scritture familiari tra memoria e diari del presente. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 19-38.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- De Serio, B. (2012). L'«amore pensoso» tra vocazione domestica ed emancipazione femminile. La figura della madre nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi. In B. De Serio (Ed.), *Cura e formazione nella storia delle donne, madre, maestre, educatrici* (pp. 20-21). Bari: Progedit.
- Di Rienzo, P., & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 231-253.
- Elias, N. (1939). Il processo di civilizzazione. In T. Iaquinia (Ed.), *Padri di oggi tra messa a fuoco e dissolvenza* (pp. 63-73). Firenze: Firenze University Press.



- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Farello, P., & Bianchi, F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé* (Vol. 30). Trento: Erickson.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. Washington, DC: National Education Association.
- Fontani, S. (2019). L'approccio autobiografico nell'Educazione Speciale per le Disabilità cognitive. Dai fondamenti teorici alle opportunità applicative. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XVII (1), 101-113.
- Forlin, C. (2016). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. In E. Ghedin, D. Aquario & D. Di Masi (Eds.), *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva* (p. 158). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gallino, L. (2016). Sull'uso delle autobiografie come strumenti d'indagine (1962). *Quaderni di Sociologia*, (70-71), 177-188.
- Gargiulo, R. M. (1987): Lavorare con i genitori di bambini handicappati. In E. Zappella (Ed.), *Come un colpo in buca sul green: i vissuti delle famiglie di bambini disabili dalla diagnosi al loro ingresso nella scuola dell'infanzia* (p. 109). Firenze: Firenze University Press.
- Garrino, L. (2015). *Strumenti per una medicina del nostro tempo: medicina narrativa, metodologia pedagogia dei genitori e International classification of functioning, ICF*. Firenze: Firenze University Press.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Ghedin, E., Visentin, S., & Montani, R. (2016). Scuola e famiglie a confronto, per una co-evoluzione inclusiva. Costruire alleanze educative per comprendere l'X-fragile. *Italian Journal of Educational Research* (17), 219-234.
- Ghedin, E. (2017). Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 89-104.
- Ghedin, E. (Ed.) (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare le capability connettive delle scuole*. Milano: Guerini.
- Giusti, M. (1999). Il desiderio di esistere. In F. Bocci (Ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 39-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grandi, W. (2012). Una poetica per l'inclusione della disabilità. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15 (1), 173-179.
- Guetta, S. (2014). Learning to live together: uno spazio per l'incontro tra la famiglia e la scuola. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 65-78.
- Hadot, P. (2002). *What is ancient philosophy?* Harvard: Harvard University Press.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1). Trento: Erickson.
- Lacan, J. (2002). Sovversione e dialettica del desiderio. In G.B. Contri (Ed.), *Scritti* (p. 828). Torino: Einaudi.
- Lingiardi, V. (2020). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lloyd, L. L., Fuller, D. R., & Arvidson, H. H. (1997). *Augmentative and Alternative Communication: A Handbook of Principles and Practices*. New York: Pearson College Div.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Matteucci, G. (Ed.). (2007). *Arte come esperienza*. Milano: Aesthetica.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Munari, B. (1971). *Artista e designer*. Roma-Bari: Laterza.
- Nicoletti, G. (2013). *Alla fine qualcosa ci inventeremo*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (1996). *La fragilità del bene: fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *International classification of functioning, disability and health. Children and Youth version*. Geneva: World Health Organization (trad. it. *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2007).



- Pinnelli, S., Fiorucci, A., & De Stradis, L. (2021). Supportare la fragilità dei bambini durante l'emergenza da Covid-19. Un percorso di digital storytelling e scrittura autobiografica nella scuola primaria. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3(1), 37-48.
- Pontiggia, G. (2000). *Nati due volte*. Milano: Mondadori.
- Proust, M. (2005). Alla ricerca del tempo perduto. Dalla parte di Swann. In F. Bocci (Ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (p. 205). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco: Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2017). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Salati, E. M., & Zappa, C. (2014). *Storie di scuola: pedagogia narrativa per l'infanzia*. Milano: Produzione Editoriale XY.
- Salis, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *RELAdEl. Revista Latino-americana de Educación Infantil*, 7 (2-3), 171-181.
- Sellenet, C. (2006). *Nuovi papà, bravi papà*. Milano: Fabbri.
- Soresi, S. (2020). *Dire le diversità. Parole per un'inclusione senza se e senza ma*. Padova: Messaggero.
- Stern, D. (1999). Nascita di una madre: come l'esperienza della maternità cambia una donna. In A. Cinotti (Ed.), *Essere padri: inclusi o esclusi? Uno sguardo sulla funzione paterna nella disabilità* (pp. 53-61). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Taylor, D. (1999). *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per curare la psiche*. Piacenza: Frassinelli.
- Ulivieri S. (2017): Dalla differenza come valore e diritto alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé. In I. Liodice & S. Ulivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali* (pp. 9-17). Bari: Progedit.
- Varela, F., & Maturana, H. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Verga, M. (2013). *Ziguli: la mia vita dolceamara con un figlio disabile*. Milano: Mondadori.
- Winnicott, D. W. (2004). La funzione di specchio della madre e della famiglia nello sviluppo infantile. In A. Nunziante-Cesaro & V. Boursier (Eds.), *Psicoanalisi dello sviluppo* (pp. 230-237). Roma: Armando.
- Zucchinali, M., & Tomisich, M. (2009). *Le comunità mamma-bambino: una risorsa del sociale per tutelare la relazione madre-bambino*. Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti normativi

- Legge 19 maggio 1975, n. 151 - *Riforma del diritto di famiglia*.
- Relazione conclusiva della Commissione Falcucci del 1975 - *Problemi scolastici degli alunni handicappati*.
- Convenzione sui diritti delle persone con disabilità del 13 dicembre 2006 (A/RES/61/106).
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 - *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- Versione consolidata del Trattato sull'Unione Europea e del Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea del 26 ottobre 2012 (2012/C 326/01) - *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, articolo 11, relativo alla libertà di espressione e d'informazione.
- Legge 22 giugno 2016, n. 112 - *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare*.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01) - *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 - *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*.

Sitografia

- Vanzetta, E. (2021). *Le buone storie non parlano di emozioni, permettono di viverle*. Retrieved June 6, 2022 from <https://www.literacyitalia.it/le-buone-storie-non-parlano-di-emozioni-permettono-di-viverle/#:~:text=Le%20buone%20storie%20sono%20quelle%20che%20non%20pretendono%20di%20trasmettere,chiuse%20C%20ma%20aprono%20al%20pensiero.>