

Miscellanea

Promuovere contesti prosociali e pratiche narrative inclusive a scuola

Grazia Lombardi*, Susanna Testa**

Riassunto: Il presente contributo riporta nella prima parte alcune riflessioni relative allo sviluppo di competenze sociali, comunicativo-relazionali, prosociali nel contesto scolastico. Nella seconda parte approfondisce l'approccio narrativo come metodo, strumento e linguaggio formativo e autoformativo che permette agli alunni di ricomporre il progetto comunicativo-relazionale ed esistenziale.

Parole chiave: competenze comunitivo-relazionali, empatia, prosocialità, disabilità, narrazione.

English title: Promoting prosocial contexts and narrative practices at school

Abstract: In the first part, this contribution reports some reflections relating to the development of social, communicative-relational and prosocial skills in the school context. In the second part it delves into the narrative approach as a training and self-training tool and language method that allows students to recompose their communicative-relational and existential project.

Keywords: communicative-relational skills, empathy, prosociality, disability, narrative.

1 La risorsa compagni tra competenze comunicativo-relazionali e prosociali

Il ragazzo che percepisce un'esclusione sia dal mondo scolastico che da quello dei pari è un ragazzo che rischia di non essere più tra i banchi o se c'è è come se non ci fosse. Il sistema scuola, che dovrebbe formare le future generazioni e promuovere la loro partecipazione al miglioramento della società, rende invece sempre più visibili alcuni sintomi di una sofferenza imperante. Le classi oggi risultano sempre più attraversate da situazioni di disagio diffuso, che riguardano non solo gli allievi identificati con bisogni educativi speciali ma, più in generale, l'intera popolazione studentesca. Si riscontrano, infatti, forme di *drop-out*, scarso rendimento, conflittualità tra pari e atteggiamenti oppositivi nei confronti dei docenti, che rendono le aule dei luoghi difficili da gestire e da organizzare (d'Alonzo, 2019); tutto ciò, come hanno evidenziato alcuni studi, sembra tradursi in una conseguente resistenza da parte degli insegnanti ad utilizzare didattiche cooperative e collaborative, mentre il comportamento o la "buona condotta" divengono performance da valutare e giudicare attraverso meccanismi di premi e punizioni. Ne

* Università di Urbino "Carlo Bo". Email: grazia.lombardi@uniurb.it

** Università di Roma Tor Vergata. Email: susanna.testa@uniurb.it

Questo articolo è frutto della collaborazione tra Grazia Lombardi e Susanna Testa.

Grazia Lombardi è autrice del par. 1. Susanna Testa è autrice del par. 2.

deriva una visione miope che non risulta in grado di affrontare, in modo profondo e problemico (Gaspari, 2023), un vuoto che non si è riusciti ancora a colmare. Non si tratta più, quindi, di trasmettere solo conoscenze (Dettori, Carboni, 2024): la scuola è innanzitutto un luogo dove gli allievi costruiscono e si misurano con esperienze emotive, legate all'accettazione di sé e dell'Altro, grazie a esperienze amicali, amorose, ma anche conflittuali, con forme di "attaccamento" al docente e ai pari, attraverso vissuti indelebili e relazioni significative che in qualche modo contribuiranno ad orientare la loro esistenza. Proviamo ad immaginare tutto ciò in un contesto educativo in cui vi sia la presenza di bambini con background culturali differenti, contesti socio-economici svantaggiati, condizioni di disabilità più o meno visibili, con particolari fragilità (Morganti et al., 2023). C'è bisogno, pertanto, di promuovere contesti inclusivi che favoriscano l'incontro e l'accesso all'esperienza e al tempo dell'Altro. L'Altro come enigma, seduzione, desiderio, eros, vicinanza, mancanza. Nell'epoca delle passioni tristi, del *binge watching* e dell'obesità multimediale, l'informazione è semplicemente lì, presente, straripante, ma l'acquisizione nei "luoghi" del sapere necessita di una temporalità diversa, di un lungo processo di maturazione e soprattutto di relazioni (Byung-Chul Han, 2017). C'è bisogno di creare un humus, un terreno fertile per sviluppare l'abitudine a "vivere e ad apprendere insieme", ad allenare un pensiero critico, creativo, riflessivo, proteso all'apertura mentale e al nuovo, un valore aggiunto che può nascere solo dal confronto, dalla reciproca conoscenza, dalla prossimità, dalla condivisione con l'Altro. Ciò è inevitabilmente collegato allo sviluppo di un pensiero democratico, ai valori etici, al rispetto per le opinioni, le culture e gli stili degli altri, diversi da noi. È il richiamo a uno sguardo necessariamente intersezionale e complesso, di una scuola che ri-trova nella dimensione affettiva, nelle emozioni, nei sentimenti, nelle relazioni, la sua origine e la sua forza propulsiva e che si impegna per la creazione di contesti accessibili e universali. In tal senso le istituzioni scolastiche che assumono una postura inclusiva abbattano barriere, ostacoli e pregiudizi, elicitando un atteggiamento più umano e accogliente, grazie all'opportunità di empatizzare, di conoscere le differenti dimensioni dell' "intelligere", le diverse forme della comunicazione, delle potenzialità, delle sorprendenti capacità di cui ognuno è portatore, nel "fare, risolvere, pensare, evolversi" coralmente. Incontrarsi significa ri-conoscersi attraverso una sensibile conoscenza (Gaspari, 2021), in un processo di co-costruzione intersoggettiva, connettiva con la mente e la storia imprevista di un compagno con disabilità, ad esempio. In uno spunto di riflessione, Canevaro fa riferimento ad Edelman "[...] della possibilità che il cervello non viva una specializzazione assoluta delle sue componenti, ma si organizzi per implementare, rispetto ai compiti che non erano stati previsti, nuove capacità di progettazione e di adattamento" (Canevaro, 2009, p. 419). In quest'ottica le relazioni tra i compagni, non sempre valorizzate, rappresentano una preziosa risorsa, capace di stabilire un clima di protezione, di accoglienza, ma anche di "trasgressione" e problematizzazione della didattica. La risorsa compagni diviene, potenzialmente, fonte di apprendimento ed etero-formazione, soprattutto in presenza

di alunni per i quali nuove modalità di aiuto, scambio e comunicazione devono essere escogitate. La cura e la relazione d'aiuto, a scuola, in un'ottica evolutiva ed inclusiva, possono assumere modelli, metodi, strategie, pratiche, finalizzate allo sviluppo e al riconoscimento delle emozioni, dei sentimenti, dell'empatia per la realizzazione di comportamenti e azioni prosociali. In tale direzione, l'approccio didattico-pedagogico ha una grande opportunità che può espletarsi mediante il suo assetto tecnico organizzativo, i contenuti curricolari, le attività proposte, il clima prosociale e inclusivo che riesce a realizzare. Si tratta di un cammino non privo di ostacoli e che proprio per questo necessita di una costruzione collettiva, implicante non solo la risorsa compagni, ma il sostegno e la mediazione di tutto il team docente (insegnanti curricolari e specializzati, educatori, pedagogisti, altre figure professionali ecc.). A tale proposito, è importante soffermarsi sul significato più ampio del termine prosocialità, non sempre conosciuto nelle sue molteplici sfaccettature. Si tratta di una gamma di comportamenti quali il condividere, il donare, l'empatizzare, l'aiutare che possono apportare benefici ad altre persone o gruppi (secondo i loro criteri) o che mirano a obiettivi sociali oggettivamente positivi, senza l'aspettativa di ricevere ricompense materiali o esterne. Tali comportamenti o azioni aumentano la probabilità di generare reciprocità positiva e sostegno nelle interazioni sociali, preservando al contempo l'identità, la creatività e l'iniziativa degli individui o dei gruppi coinvolti (Roche, 1997; 2002; 2010). Un aspetto peculiare del comportamento prosociale e che connota in modo fondativo la dimensione della cura e della relazione d'aiuto è l'*empatia*. Eisenberg et al. (2010) hanno definito l'empatia come un sentimento, un'effettiva risposta che scaturisce dall'apprensione o dalla comprensione della condizione o dello stato emotivo dell'altro ed è simile a quello che l'interlocutore sente o si aspetta di sentire. Da ciò discende un'altra principale caratteristica del comportamento prosociale, la relazione d'*aiuto* e nel nostro caso, l'aiuto tra coetanei, che può manifestarsi con la reciprocità e la reversibilità dei ruoli, per cui chi è stato aiutato tenderà a sua volta ad aiutare. Per l'autrice, l'empatia non va confusa con risposte "simpatetiche" o "reazioni di angoscia", "disagio" o "paura" che possono manifestarsi alla vista o dinanzi alla sofferenza di un compagno, e che in alcuni casi potrebbero portare a colludere con le emozioni dell'interlocutore e a compromettere l'azione d'aiuto, per questo è sempre importante la mediazione dell'adulto nella prevenzione del disagio o di atti lesivi che potrebbero scaturire da un clima non accogliente. Le relazioni tra i pari sono simmetriche, pertanto l'aiuto ricevuto da un coetaneo si rivela particolarmente significativo poiché è caratterizzato da una forte identificazione e può diventare un valido strumento per riconoscersi, creare connessioni mentali, promuovere fiducia, amicizia, confidenza, solidarietà. Alcuni studi internazionali in ottica transculturale (Lombardi et al., 2015) con un gruppo sperimentale di studenti tra i 14 e i 16 anni afferenti a scuole italiane e brasiliane, che avevano frequentato classi eterogenee, hanno messo in evidenza come le variabili "inclusività" e "prosocialità" possano davvero realizzare contesti accoglienti di cui hanno la possibilità di beneficiare tutti gli alunni, specie quando

viene attivata la “risorsa compagni” in dinamiche di aiuto tra pari di alunni con esigenze educative speciali. Ciò è stato avvalorato dalla significatività di alcune risposte, come: “Vengo tempestivamente in soccorso di chi è in stato di bisogno”, “Mi attivo spontaneamente al fine di impedire che altre persone si trovino in difficoltà”, “Cerco di essere vicino e prendermi cura di chi ne ha bisogno”, “Aiuto volentieri i miei compagni nello svolgimento delle loro attività”, “Cerco di aiutare gli altri”, “Sono disponibile per attività di volontariato a favore dei bisognosi”. Una dinamica relazionale che si basa, in alcuni momenti, sulla cura e l’aiuto dei propri compagni, distribuito in modo bilanciato ed equilibrato, si dispone più facilmente ad una postura *cooperativa*: la riuscita di un alunno implica automaticamente lo sguardo anche alla riuscita degli altri. Ciò che non avviene invece, in quella competitiva, ove la riuscita di uno implica automaticamente che l’altro non riesca. “L’interdipendenza positiva è una modalità di relazione che si stabilisce tra i componenti del gruppo quando ciascuno percepisce di essere legato agli altri in modo tale che il proprio successo risulta strettamente collegato alla condivisione del sapere di base e alla coordinazione del proprio lavoro con quello altrui, dunque al successo di tutti” (Dozza, 2006, p. 46). Quando un’insegnante e il sistema considerano la scuola solo finalizzata al profitto scolastico, alla produttività sterile e non si soffermano sulle relazioni interpersonali focalizzandosi solo sui “programmi”, rischiano di trascurare gran parte dei loro alunni. Come accennato in precedenza, la risorsa dei pari non viene sempre contemplata per realizzare strategie didattiche cooperative, pur rappresentando una delle componenti fondamentali dei processi di insegnamento-apprendimento. Il gruppo classe è un intreccio di relazioni, emozioni e sentimenti che possono avere un effetto amplificatore dei saperi, se opportunamente canalizzati e distribuiti, o al contrario rappresentare un ostacolo. La scuola, nella sua dimensione di ruolo istituzionale, presenta aspetti formali, burocratici, impersonali, mentre la classe presenta aspetti informali, personali e comunitari, centrati sul tema del prendersi cura dell’altro, dell’affettività, del fare squadra, del soffrire per i fallimenti, del gioire per i successi, in un afflato comune. La scuola, pertanto, protesa solo alle procedure formali e programmocentriche, rischia di fallire perché manca inesorabilmente delle spinte vitali del con-vivere e del con-esserci. Tutto questo non sorge sempre spontaneamente, si tratta di un’azione educativa e apprenditiva orientata al potenziamento delle relazioni. Mettersi “nei panni dell’altro”, “confrontarsi”, “aiutarsi”, “condividere”, “cooperare”, “conoscersi” e “ri-conoscersi” sono variabili importanti per un alunno o per uno studente e altrettanto importanti sono le azioni educativo-formative che favoriscono le *competenze socio-relazionali*, caratterizzate da una tendenza alla comunicazione efficace e assertiva, orientate allo sviluppo di una manifestazione chiara e sincera delle emozioni e dei sentimenti, alla gestione e alla mediazione delle conflittualità. In una prospettiva prosociale è altresì importante incentivare azioni pedagogico-didattiche orientate “alla conferma dell’altro”, “alla valorizzazione positiva”, “all’ascolto attivo”. Nel sistema classe ogni partecipante introduce la sua storia, il suo vissuto, la sua originale unicità; si tratta di eventi che

influenzano le relazioni e provocano negli altri delle risposte, delle risonanze emotive che a loro volta toccano e coinvolgono, tutti più profondamente, in un atto educativo trasformativo ed emancipativo. In quest'ottica le relazioni tra i compagni assumono una connotazione diversa soprattutto se stimolati da docenti che le valorizzano e modificano le modalità d'insegnamento-apprendimento in una dimensione meno lineare, ma più circolare, condivisa e affettiva. In tale prospettiva pedagogica ognuno diventa educatore dell'altro, tutti si educano reciprocamente ed emerge una dinamica coevolutiva. Come sostiene Andrea Canevaro, "la coevoluzione è contaminazione; può quindi spaventare e creare resistenze su immaginari identitari accompagnati dal timore di scomparire [...] Sembra quindi che si esca da una reciprocità istintiva per giungere, forse, ad una nuova reciprocità che contiene la coevoluzione" (Canevaro, 2006, p. 16).

② **Approccio narrativo come metodo e linguaggio nella ricomposizione esistenziale degli allievi con "bisogni educativi speciali"**

L'inclusione è un processo in continuo divenire, che richiede alla comunità scolastica di porre al centro delle politiche e delle pratiche formative la diversità come caratteristica ontologica di ogni essere umano. Si intende, pertanto, riflettere sull'importanza dell'approccio narrativo (Cambi, 2002; Demetrio, 1996; 1999; 2012; Gaspari, 2008; 2018; 2023; 2024; Mortari, 2013; Trisciuzzi, Zappaterra & Bichi, 2006) come metodo, strumento e linguaggio formativo ed autoformativo che permette agli allievi con bisogni educativi speciali e non solo di costruire la propria identità e ricomporre il progetto esistenziale in senso emancipativo e trasformativo (Bocci et al., 2023; Gaspari, 2023; 2024). La narrazione è una pratica connaturata all'uomo, corrisponde alla necessità di comprendere, organizzare e assegnare un significato alle proprie esperienze. Ascoltare le storie degli altri aiuta ad allargare i propri confini mentali, offre la possibilità di accogliere le differenze-diversità di ognuno e di prendere in considerazione altri punti di vista.

Il dispositivo narrativo consente di delineare coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni e situazioni, inquadrandoli all'interno di un universo di discorso e di senso, rendendoli interpretabili sulla base degli stati intenzionali dei loro protagonisti, collocandoli all'interno di un continuum che fa di loro parte viva e vitale di una storia (personale o collettiva che sia) e ne fa memoria (Striano, 2022, p. 164).

Gli esseri umani elaborano e organizzano la loro conoscenza utilizzando il pensiero narrativo e logico-scientifico; se il secondo è descrittivo, procede in modo sequenziale e ha l'obiettivo di eliminare l'ambiguità, il dubbio, l'incertezza, quello narrativo ha la proprietà di esprimere più significati, il racconto è di per sé polisemico, aperto a molteplici possibilità (Bruner, 1988; 1992; 2001; 2006).

Nell'affermare *in principio è il racconto*, Paul Ricoeur sottolinea come l'attività di raccontare sia la forma espressiva più utilizzata per attribuire significati soggettivi alla realtà e alle esperienze vissute; uno strumento di interpretazione utile per interagire con il mondo sociale; un modo per comprendere e per trasmettere agli altri la propria visione del mondo (Bocci et al., 2023, p. 437).

Il bambino, a partire dalla scuola dell'infanzia, è immerso nelle narrazioni che costituiscono un importante strumento per lo sviluppo linguistico, emotivo e socioculturale. Nei racconti letti in classe emergono le emozioni dei personaggi che gli allievi imparano a riconoscere in sé stessi ed empaticamente negli altri. Grazie all'ascolto di fiabe, favole, racconti gli alunni acquisiscono, con lo sviluppo delle competenze linguistiche, la capacità di costruire relazioni intersoggettive orientate all'accoglienza delle differenze-diversità, alla collaborazione e all'aiuto reciproco. La narrazione è, dunque, all'interno di una progettazione plurale, uno strumento efficace per la strutturazione di contesti scolastici inclusivi capaci di accogliere e rispondere alle eterogenee richieste educative, formative e culturali. L'allievo con bisogni educativi speciali, nella narrazione di sé, è impegnato in un percorso di decentramento e di riflessione sulle proprie esperienze esistenziali (Bruner, 2006), articolandole in senso diacronico nella dimensione retrospettiva formata dai ricordi, in quella presente del qui e ora e nella prospettiva progettuale rivolta al futuro. Nel caso degli alunni con fragilità:

vi è continuamente il rischio che il soggetto si identifichi totalmente nel suo deficit e [...] che l'identificazione totale con il deficit comporti la categorizzazione, la perdita cioè di identità originale e l'assunzione di un'identità di categoria (Canevaro, 1999, p. 75).

È attraverso la dimensione narrativo-autobiografica di ricorsiva ricomposizione esistenziale che l'Io ricostruisce sé stesso ed elabora, nel dialogo con gli altri, il proprio universo soggettivo. La finalità prioritaria dell'approccio narrativo consiste nell'attivazione e nello sviluppo delle capacità critico-riflessive, immaginative e creative degli alunni che raccontandosi prendono atto della propria condizione di differenze-diversità, dei limiti, delle risorse e delle possibili ulteriori prospettive. Raccontare la propria storia di vita non significa fotografare la realtà esistente, ma attribuire un nuovo senso alle proprie esperienze, a sé stessi e alla relazione con gli altri. La natura fenomenologico-ermeneutica della narrazione consente di rileggere la propria vita interrotta dall'incontro con la patologia, la sofferenza, il dolore e di interpretare in modo differente ciò che è accaduto, immaginandosi nuovi itinerari possibili. L'esplicitazione delle difficoltà, dei limiti incontrati, dei pensieri e delle emozioni facilita la costruzione della relazione con i coetanei che possono, rispecchiandosi nel racconto, comprendere in profondità l'universo del compagno e della sua storia esistenziale. Con le parole di Jedlowski, "ogni autobiografia è sempre anche biografia di qualcun altro" (2010, p. 8).

In questo senso la narrazione di sé diviene lettura ermeneutica della storia e della stratificazione dei suoi significati.

Il raccontare [...] presuppone, sempre e comunque, un carattere transitivo e dialogico, finalizzato a favorire il migliorativo ritrovamento di sé con l'altro: la narrazione, mentre alimenta un contesto sinergico e inclusivo di interlocuzione comunitaria, dinamica e allargata, in senso sociale e culturale, diviene cura, nel duplice significato soggettivo e oggettivo, in quanto mette costantemente in discussione modelli istituzionali consolidati, per assumere gradualmente una nuova responsabilità di fronte alla fragilità dell'esistenza ed alla ritessitura biografica dei soggetti in condizione di disabilità. L'etica della cura narrativa oltrepassa ogni visione settoriale e specialistica per recuperare la profondità antropologico-culturale ed educativa della giustizia sociale (Gaspari, 2024, p. 48).

L'attivo rivelarsi agli altri da parte degli allievi con la voce o con gli scritti costituisce, come afferma Arendt (1997), un "luogo politico" di incontro e di ascolto in cui si costruiscono relazioni autentiche e di cura. La narrazione permette agli allievi con bisogni educativi speciali di elaborare la drammaticità dell'incontro con la personale vulnerabilità, con la solitudine dell'emarginazione, con la consapevolezza delle limitazioni e di rileggere, riscrivere e reinterpretare ogni evento sotto una nuova luce. Raccontandosi e ascoltando le storie altrui, gli allievi imparano ad accogliere il proprio stato di fragilità e a consolidare la capacità di far fronte a situazioni di crisi e di cambiamento (Canevaro, 2020). Ogni storia di vita è una trama narrativa in cui è possibile ritrovarsi e rispecchiarsi scoprendo parti della propria esistenza:

ogni storia di vita, lungi dall'essere chiusa in sé stessa, si ritrova involupata in tutte le storie di vita con le quali ognuno è mischiato [...]. Questa prospettiva, che assume la differenza nell'identità, ci pone di fronte a un'etica ancora più impegnativa: se l'altro è in me, sono irrimediabilmente impegnato non solo di fronte a lui, ma con lui (Ricoeur, 1993, p. 68).

L'approccio narrativo libera l'allievo con bisogni educativi speciali dal ruolo assunto come paziente oggetto di cura e lo rende soggetto, protagonista attivo della sua vita promuovendo l'empowerment individuale e l'autodeterminazione (Cotini, 2016). Ciò consente al docente di costruire un'autentica relazione d'aiuto e di cura educativa (Mortari, 2017; 2019) intesa come *epimeleia*, ossia come capacità di occuparsi e preoccuparsi dell'allievo in modo autentico, accompagnandolo nel delicato percorso di crescita e di emancipazione in modo che apprenda a *prendersi cura di sé* (Gaspari, 2021). Porre l'approccio narrativo al centro della progettazione didattica inclusiva significa prendersi cura degli allievi e dei contesti tenendo conto della complessità delle relazioni che si generano in aula, dell'organizzazione dello spazio e della gestione del tempo. "Poiché la persona è il suo tempo, il primo principale modo che abbiamo per averne cura è darle tempo" (Bruzzone, 2016, p.

112), è necessario allora predisporre dei momenti dedicati alle pratiche narrative per promuovere l'avvio di trasformativi processi di crescita e di emancipazione degli alunni con bisogni educativi speciali e dei loro compagni (Castiglioni, 2011).

Il raccontarsi (...) come capacità di accettare la propria identità nel necessario confronto con gli altri presuppone sempre e comunque un riconoscimento, una narrazione elaborata in funzione di un destinatario, frutto di relazioni educative basate sulla reciprocità e sul senso di accoglienza e di appartenenza, che aiutano il soggetto con disabilità a cogliere il valore del suo “esserci nel mondo” (Gaspari, 2023, p. 28).

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1997). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Bocci F., De Angelis B., (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25, pp. 435-460.
- Bruner J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (1992). *ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J.S. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari: Laterza.
- Byung Chul H. (Tamaro V. trad.), (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milano: Nottetempo.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano: Mondadori.
- Canevaro A. (2006). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la “logica del domino”*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2020). In Elena Malaguti, *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza. Pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras edizioni (pp. 9-15).
- Castiglioni M. (2011). *La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo*. In C. Bargellini, S. Cantù (a cura di). *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Quaderni ISMU, 1, pp. 93-119.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2019). Dizionario di pedagogia speciale. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 1-368). Milano: Morcelliana.
- Demetrio D. (1996). *L'autobiografia: Il raccontarsi come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Demetrio D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Dettori F., Carboni F. (2024). *A scuola di emozioni, empatia e sentimenti: percorsi per un'inclusione più efficace*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola: il lievito e gli ingredienti*. Erickson: Trento.
- Eisenberg N., Di Giunta L., Kupfer A., Steca P., Tramontano C., Caparra G.V. (2010). Assessing Perceived Empathic and Social Self Efficacy Across Countries European. *Journal of Psychological Assessment*, 26(2), pp.77-86.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2016). La narrazione delle diversità in Pedagogia speciale. In F. Salis (a cura di). *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia, pp. 17-34.
- Gaspari P. (2018). Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto. In G. Mura (a cura di). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli, pp. 29-43.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione, Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2022). L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), pp. 180-188.
- Gaspari P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*, Milano: FrancoAngeli.
- Jedlowski P. (2010). Parlami di te. La narrazione di sé nelle conversazioni ordinarie. In F. Batini e S. Giusti (a cura di). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Lombardi G., Ricci, C., de Anna, L., Gardou C., & Olivar R.R. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70(2), 223-245.
- Morganti A., Roche Olivar R., Signorelli A., Marsili F. (2023). I Centri di fiducia prosociale: l'inclusione a presidio e salvaguardia del futuro. *Italian Journal of Special education for Inclusion*. 11(2), pp.156-166.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Roche Olivar R. (1997). Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. *Laboratorio de investigation prosocial aplicada*, 28, pp.1-20.

- Roche Olivar R. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Roche Olivar R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos:métodos y pautas para optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Striano M. (2022). *La ricerca narrativa*. In L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, pp.161-182.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.