

# Verso buone prassi di cura

## Un percorso di supervisione tra professionisti sulla sessualità delle persone con disabilità intellettive

Simone Visentin

Ricercatore universitario confermato, Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) – Università degli studi di Padova

Elisabetta Ghedin

Ricercatrice universitaria confermata, Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) – Università degli studi di Padova

Debora Aquario

Ricercatrice universitaria confermata, Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) – Università degli studi di Padova

Diego Di Masi

Assegnista, Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) – Università degli studi di Padova<sup>1</sup>

monografia

## Sommario

L'articolo presenta gli esiti di un progetto di supervisione alla pari sul tema della sessualità delle persone con disabilità intellettive, finalizzato a far emergere le buone prassi messe in atto dai professionisti coinvolti nelle relazioni di cura e nelle progettualità educative.

A partire da costrutti come il ben-essere e la vita fiorente, e valorizzando la co-progettazione e la co-valutazione, l'itinerario ha generato un articolato materiale di riflessione sulle pratiche educative, qui sintetizzato in quattro principi pedagogici che mettono in luce la connotazione sistemica dei processi di cura, influenzati dall'autenticità delle relazioni quotidiane, dalla riflessività dell'équipe e dalla capacità della comunità educativa (famiglie e servizi) di promuovere una cultura condivisa sulla sessualità.

## Parole chiave

Buone prassi, ben-essere, disabilità intellettive, affettività e sessualità, co-valutazione.

<sup>1</sup> Simone Visentin ha scritto «Oltre la quotidianità, verso principi che orientano: riflessioni in circolo»; Elisabetta Ghedin, «Buone prassi e ben-essere: la svolta positiva»; Debora Aquario, «Valutare per riflettere e per dare valore alle buone prassi» e «I significati del percorso: riflessioni valutative in itinere»; Diego Di Masi, «Supervisione alla pari e riflessività professionale».

## Buone prassi e ben-essere: la svolta positiva

Scopo del presente contributo è valorizzare gli esiti di un progetto di supervisione alla pari (Counselman e Weber, 2004) sviluppato sul tema dell'affettività e della sessualità delle persone con disabilità intellettive al fine di far emergere le buone prassi che i professionisti mettono in atto, attraverso un dialogo positivo e fiorente che mette in luce l'*agency* inclusiva dei partecipanti. I sette enti coinvolti sono: Servizio Inserimento Lavorativo (ULSS 6 Euganea), Cooperative Gruppo Polis, Istituti Riuniti Padovani di Educazione e Assistenza (IRPEA), Opera della Provvidenza S. Antonio (OPSA), Fondazione Patavium Anffas Onlus, Associazione Down DADI, Associazione «Nuova Realtà». Tale percorso si colloca in linea con la crescente attenzione verso costrutti come il ben-essere e la vita fiorente. Deneulin (2014, p. 39) si riferisce a questo come alla «svolta sul benessere», considerandolo in modo pro-attivo come la realizzazione del proprio potenziale fisico, emotivo, mentale, sociale e spirituale, ispirato da un impegno armonioso in sintonia con se stessi, la famiglia e gli amici, la comunità e il mondo in generale. Si intende una vita buona che «fiorisce» (*flourishing*; Nussbaum, 2000) in tutte le sue potenzialità, indicando le molteplici opportunità — educazione (Ghedin, 2009), lavoro (Canevaro, 2006), vita indipendente (Imprudente, 2013), famiglia (Pavone, 2010), sessualità (Lascioli et al., 2010; ONU, 2006) — attraverso le quali ogni persona può realizzarsi e promuovere progetti di vita fiorenti (Visentin, 2016).

Secondo questa visione, ciascuno cerca di attribuire significati a quanto gli accade sulla base di conoscenze condivise con altri (partecipazione come «il coinvolgimento in una situazione di vita») ed è attore delle sue trasformazioni (attività come «l'esecuzione

di un compito o un'azione da parte di un individuo»; OMS, 2007, p. 41).

I professionisti coinvolti nel percorso sono stati considerati come attori sociali partecipi, che agiscono sulla base di scopi e progetti (Santi, 2004) nell'ambito di sistemi di interazione interpersonale, cooperativa o competitiva in cui sono inseriti (Zani e Ciconnani, 1999) e all'interno di ambienti (ricchi di ecofattori positivi) che facilitano questa assunzione di ruolo verso pratiche «buone» in materia di sessualità. Si intendono qui iniziative ben documentate che forniscono la prova del successo nel contribuire alla rimozione e/o alla riduzione delle barriere all'inclusione delle persone con disabilità in riferimento alla sessualità, e che possono essere replicabili. La prova del nove del fatto che si tratti di una buona prassi è nella verifica della reciprocità del sostegno verso la positiva evoluzione: le indicazioni che speriamo di dare hanno il focus di garantire il ben-essere del contesto, che va messo sullo stesso piano di quello della persona con disabilità e dei professionisti che si occupano della cura (Canevaro e Ianes, 2015).

Il percorso, che rappresenta il punto da cui partire per costruire insieme, con-tessere, produrre contesti positivi (Paolini, 2015), ha visto la partecipazione di una rete di sei Enti del territorio padovano che si occupano di persone adulte in situazione di disabilità e ha coinvolto 30 professionisti (educatori, operatori socio-sanitari, assistenti sociali, psicologi, coordinatori), i quali, a partire dall'esperienza quotidiana e dagli approfondimenti teorici realizzati in alcuni anni di formazione comune<sup>2</sup> (step 1), hanno riflettuto sulle loro «buone prassi», impegnandosi in

<sup>2</sup> I professionisti sono stati coinvolti, nei cinque anni precedenti a questo progetto, in alcuni percorsi formativi centrati sulle tematiche dell'adulità e della sessualità delle persone con disabilità intellettiva, organizzati prevalentemente in forma di convegni.

un percorso che aveva come finalità la partecipazione e il ben-essere di tutti gli attori coinvolti (Canevaro, 2006; Ghedin, 2009) (step 2). I professionisti sono stati suddivisi in due gruppi, in base alla tipologia di progettualità, nei quali hanno lavorato e dibattuto temi differenti in virtù delle diverse esigenze emerse. Il pensiero e le conversazioni si sono spostate su pratiche riflessive lontane da ciò che si occupa di «problemi» e si sono orientate ad attivare le reti di scambio dei «tesori nascosti in casa» (Canevaro, 2006). I dialoghi positivi, attivi e costruttivi, hanno contribuito a identificare esperienze buone e a mettere ciò che si impara a buon uso, offrendo possibilità di costruire relazioni positive e produttive (Ghaye, 2010). Nello step 3, la riflessione, l'analisi e la discussione guidata dalle trascrizioni degli incontri precedenti hanno permesso di riorganizzare il materiale intorno a 4 principi pedagogici: Identità, Capability, Comunità, Universalità.

Di seguito verranno illustrati i passaggi del percorso (tabella 1).

### Supervisione alla pari e riflessività professionale

L'atteggiamento dialogico così descritto, attento a promuovere uno sguardo positivo sulle esperienze professionali, è supportato anche dalla letteratura sulle pratiche collaborative (Laal e Laal, 2012). La collaborazione si rivela una scelta migliore rispetto alla competizione: infatti, nelle nostre società sta crescendo la necessità di affrontare le sfide fondamentali (Austin, 2000) spostando il focus sul lavoro di gruppo, sull'interdipendenza e sulla comunità (Leonard e Leonard, 2001). Molti ambiti del sapere sono stati attraversati da questa svolta collaborativa, compreso l'ambito educativo, dove è possibile osservare il diffondersi di nuovi approcci basati sulla collaborazione:

TABELLA 1  
Articolazione del percorso

	STEP 1	STEP 2							STEP 3
VALUTAZIONE	INIZIALE: PER CO-PROGETTARE	IN ITINERE: PER COMPRENDERE							FINALE: PER RIFLETTERE
Fasi del percorso	QUATTRO FOCUS GROUP	GRUPPI	INCONTRI E TEMI					TRE INCONTRI	
			«ZERO»	I	II	III	IV		V
Riflessione sulla formazione progressa e co-progettazione passi successivi	Gruppo 1	Confronto sul significato di «buone prassi»; individuazione temi di discussione	<i>Lessico</i>	<i>Lavoro di rete</i>	<i>Osservare e interpretare bisogni</i>	<i>Energia vitale</i>	<i>Sostenibilità sociale</i>	Riflessione e analisi guidata dalle trascrizioni degli incontri; individuazione di 4 principi: Identità, Capability, Comunità, Universalità	
	Gruppo 2	<i>Lessico</i>	<i>La persona</i>	<i>Le famiglie</i>	<i>Gli operatori</i>	<i>Il servizio e il territorio</i>			

*co-teaching, coaching, critical friend, peer supervision*, solo per citarne alcuni.

Di fronte ad alcune situazioni problematiche, cercare la soluzione ricorrendo a modelli e a saperi universali non sempre è la scelta più appropriata. Se è vero che non ci sono decisioni giuste o sbagliate, ma solo decisioni migliori o peggiori (Schwab, 2013; Biesta, 2013), allora si trasforma necessariamente anche il nostro rapporto con la conoscenza: non è più possibile concepirla come un corpus con validità universale, ma deve essere costruita a partire da problemi concreti e all'interno di contesti reali e mutabili. Si sviluppano cioè attività dialogiche che impegnano il gruppo nella risoluzione di un problema, nella realizzazione di un compito o nella creazione di un prodotto (Laal e Laal, 2012).

In un ambiente collaborativo vengono promosse opportunità per ascoltare differenti prospettive, difendere le proprie e/o altrui argomentazioni, costruire il proprio quadro concettuale, la propria lettura del mondo, per arrivare a sviluppare le capacità di ragionamento di livello superiore e di cogliere il significato delle informazioni per una comprensione significativa (Wiggins e McTighe, 2004). Nell'ambito dello sviluppo professionale, Lakeman e Glasgow (2009) suggeriscono che lo scambio e la riflessione tra operatori migliora la responsabilità professionale, aumenta le capacità e le conoscenze, facilita le relazioni tra colleghi; allo stesso tempo, riduce il rischio di burnout (Edwards et al., 2006), aumenta la soddisfazione e il benessere lavorativo (Hyrkäs et al., 2006) e sviluppa l'identità professionale (Bleach, 2014).

Attraverso la supervisione tra pari, una delle espressioni collaborative nei gruppi, gli operatori si impegnano in una conversazione dinamica (Schön, 1983), che consente loro di analizzare azioni e prospettive assunte al fine di poter osservare e discutere, con

una postura critica, le conoscenze, le competenze, i valori e i contesti organizzativi e relazionali che determinano le pratiche professionali. Il modello di supervisione tra pari proposto nel progetto qui presentato ha visto la presenza di facilitatori a garanzia della correttezza procedurale. Nel progetto presentato in queste pagine, le diverse fasi della supervisione — la scelta e la descrizione delle situazioni, le domande, i commenti, i feedback e le riflessioni — sono state gestite metodologicamente dai facilitatori, mentre i contenuti sono l'esito del confronto dialogico tra i professionisti coinvolti.

### **Valutare per riflettere e per dare valore alle buone prassi**

In accordo con questi presupposti, l'itinerario valutativo che ha accompagnato il percorso si è caratterizzato come un processo riflessivo condiviso e costante (co-valutazione riflessiva).

È stato assunto un atteggiamento valutativo positivo, con l'idea di comprendere e valorizzare professionalità ed esperienze, grazie a un processo valutativo complesso e multidimensionale (focalizzato su molteplici aspetti e che dispone di dati di diversa natura) finalizzato a promuovere la partecipazione di tutti gli attori coinvolti, orientato al benessere e al miglioramento, attento alla riflessione costante su ciò che accadeva durante il percorso (Schön, 1983; Cousins e Earl, 1995; Swaffield, 2008; Aquario, 2015). I passaggi valutativi sono stati i seguenti:

- Valutazione iniziale: focus group per la progettazione di scenari possibili rispetto al percorso.
- Valutazione *in itinere*: è stata proposta, alla fine di ogni incontro, una scheda in cui veniva chiesto di individuare facilitatori e barriere percepiti rispetto alla

partecipazione e di produrre un'immagine rappresentativa dell'incontro stesso.

- Valutazione finale: nello step 3 si è attivata una riflessione guidata dalla lettura e dall'analisi delle trascrizioni degli incontri precedenti.

Le riflessioni, generate dalle azioni appena descritte, rappresentano l'insieme dei dati valutativi che restituiscono il significato dell'intero percorso. Nei paragrafi successivi sarà data testimonianza degli esiti della valutazione *in itinere* e di quella finale.

### **I significati del percorso: riflessioni valutative in itinere**

Risulta possibile, attraverso le schede raccolte durante tutto il percorso, cogliere innanzitutto l'evoluzione delle percezioni rispetto al proprio coinvolgimento come individui e come gruppo. Fin dall'inizio emerge una «voglia di fare rete»: le immagini più ricorrenti riprodotte nei disegni sono, infatti, una catena, un puzzle, un ponte, una rete da pesca. Anche le frasi riportate nelle schede confermano questa dimensione: incontrarsi permette di «sentire che anche i colleghi hanno paure e perplessità», consente la costruzione di un contesto in cui «siamo tutti chiamati a partecipare» e, a volte, come confessa un partecipante, «il gruppo riempie i miei silenzi». Parallelamente è evidente l'intreccio tra la dimensione professionale e quella dei vissuti personali, tanto da far coniare il termine «rete professionale affettiva», simbolo di una comunità legata da dinamiche relazionali professionali e affettive.

Nel secondo incontro troviamo parole come «circularità», «alchimia» e «complessità» e disegni di vortici, frecce, cerchi concentrici. Emerge la consapevolezza che serve «molto scambio, molto confronto, molto bisogno di guardarsi, di capirsi e di aprirsi sul tema».

Il gruppo coglie l'importanza di una lettura complessa, che tenga conto dell'alchimia di vissuti emergenti, da considerare in connessione tra di loro e, soprattutto, in relazione a se stessi.

Nei disegni del terzo incontro ritorna frequentemente l'immagine del sole, simbolo, come scritto nelle frasi associate, di una visione «dall'alto», una distanza «buona», dal contesto e dalla tematica, «tale da favorire comprensione e consapevolezza», per «mantenere accesa» l'intenzionalità professionale.

La tematica affrontata nell'incontro successivo ha dato vita a disegni e frasi incentrati sulla sessualità come energia vitale: immagini di tamburi, percussioni, metronomi, note musicali, annotazioni che parlano di «ritmo dei corpi, del mondo, del cosmo».

La metafora della crescita spicca nell'ultimo incontro: alberi o fiori che, innaffiati e ben coltivati, diventano grandi e forti. Qui sono due i piani che si intrecciano: la propria crescita come professionisti (il percorso come «mezzo per far crescere l'esperienza e coltivare la motivazione», «nutrimento per far sì che operatori e utenti sboccino») e la crescita della cultura della sessualità, che va nutrita perché possa fiorire («in una comunità inclusiva, dove la diversità è la vera uguaglianza e la cultura la vera ricchezza, è possibile guardare alla cultura sulla sessualità come qualcosa che cresce»).

### **Oltre la quotidianità, verso principi che orientano: riflessioni in circolo<sup>3</sup>**

L'analisi delle sbobinature è servita in chiave valutativa per riflettere sulle buone prassi emerse e per giungere all'individuazione di quattro principi pedagogici attorno ai quali ruotano le buone prassi stesse:

<sup>3</sup> Le parti riportate tra virgolette sono parole chiave e pensieri estrapolati dalle discussioni nei gruppi.

1. *Principio dell'Identità*: integrazione tra competenze emotive e riflessive, consapevolezza rispetto al Sé professionale. I partecipanti hanno riconosciuto nel proprio atteggiamento di positiva fiducia (Caldin, 2001) un prerequisito dell'agire educativo. Un passaggio chiave ruota attorno al «farsi concavi e convessi»: «Come professionista ti fai concavo per accogliere la persona e le sue istanze, ma se ti senti destinatario di una forte pulsione sessuale; è importante mettere dei limiti, farti convesso, nel rispetto di te stesso». La relazione di cura (Mortari, 2006) è terreno sfidante e affaticante, perciò i professionisti devono poter contare su tempi e spazi diversi, dove far decantare vissuti e sviluppare anche una riflessione metacognitiva (Schön, 1983). Una risposta può essere l'équipe: «Deve essere come un'orchestra: ciascuno deve poter e saper portare il proprio sapere in modo da generare quella pluralità di sguardi fondamentale per leggere tutte le situazioni che ci coinvolgono quotidianamente». Il team che orchestra deve essere a supporto di una gestione più intenzionale anche delle difficoltà quotidiane, nelle quali la diade professionista-utente può farsi triade, perché il professionista cerca l'alleanza con un collega capace di portare uno stile relazionale differente, grazie alla «pedagogia dell'esempio» suggerita da un partecipante.
2. *Principio delle Capability* (Sen, 2000): promuovere differenti relazioni, opportunità per conoscere nuove persone e vivere contesti espressivi alternativi. La quotidianità deve essere accompagnata da una prospettiva progettuale che aiuta a «tenere lo sguardo alzato» e che pensa nuove opportunità di ben-essere, soprattutto sul piano relazionale e sessuale, come ad esempio organizzare vacanze estive in collaborazione con altri servizi, nell'ottica di allargare gli spazi di conoscenza, generando nuovi legami e sentimenti: simpatia, affetto, desiderio, amore.
3. *Principio della Comunità*: una cultura comune, tra professionisti e famiglie, sulla sessualità. Quando la «progettazione è coraggiosa», nell'aprire a nuovi scenari, la comunità educativa deve essere capace di costruire un'alleanza (Montobbio e Navone, 2003) che privilegia il dialogo informale: non si tratta, come raccontava un partecipante, «di confondere i ruoli e di diventare amici, ma di ridurre la gerarchia e mettere in circolo punti di vista diversi», perché è solo nella condivisione degli obiettivi che si costruiscono progetti sostenibili. Un altro componente usa la metafora della rete: «Bisogna creare una rete di sicurezza, come quella che i trapezisti usano al circo. Supporta e non ostacola. Attenzione che la rete non diventi una rete da pesca, che cattura e invischia». Rete, dunque, come reticolato che sostiene il confronto, legittimando competenze e punti di vista diversi.
4. *Principio dell'Universalità*: «La sessualità è energia vitale». La sessualità di tutti è riconosciuta come orizzonte etico entro cui agire (Imprudente, 2013), così l'interrogativo con cui fare i conti è: «In che modo la persona che ho di fronte esprime e comprende la propria sessualità?». Forse non è un caso che questa sensibilità sia emersa da chi ha cura di persone con disabilità complessa, incontrando le quali si è chiamati a scardinare le proprie sicurezze rispetto a che cosa sia la sessualità. Dove non si riesce a comprendere l'intenzionalità dei gesti e delle pulsioni, è importante aver cura della corporeità: «liberare i corpi», sdraiare ad esempio su un tappeto in palestra una persona che passa il suo tempo in

una carrozzina basculante, perché possa vivere percezioni epidermiche differenti. E ancora, mettere delicatezza e cura in tutte le azioni di accudimento giornaliero perché l'intimità rischia appunto di essere violata (Veglia, 2003). Un partecipante ha saputo fare sintesi di questa visione grazie a una metafora di Veglia: «Dare valore all'aspetto affettivo e sessuale significa fare come il bravo contadino che segue il suo vigneto in maniera impeccabile e con amore, coltivandolo sul lato sud della collina, dove è scaldato dal sole».

Rimane viva l'esigenza di continuare ad aver cura delle connessioni tra Enti, tanto che il gruppo di lavoro è diventato un tavolo permanente nel territorio dell'azienda socio-sanitaria padovana: alla supervisione mensile si aggiungeranno degli incontri di formazione tra pari, grazie ai quali i professionisti finora coinvolti diffonderanno tra i colleghi dei differenti servizi l'*expertise* costruita fin qui, mantenendo perciò centrale l'idea di una conoscenza che nasce dal basso e che promuove una cultura inclusiva, attenta ai diritti delle persone con disabilità.

# Towards best practices in care: A supervision project involving professionals about the sexuality of people with intellectual disabilities

## Abstract

The article presents the results of a peer-supervision project concerning the sexuality of people with intellectual disabilities, with the aim of bringing out best practices carried out by professionals in their care relationships and educational projects. Starting from constructs such as well-being and a flourishing life, and enhancing the collaborative dimension in the project design and assessment, the path generated articulated material about educational practices, here synthesised in four pedagogical principles that highlight the systemic view of care processes. The principles give value to the authenticity of everyday relationships, the reflectivity of the team and the capacity of the educational community (families and services) to promote a shared culture about sexuality.

## Keywords

Good practices, well-being, intellectual disabilities, affectivity and sexuality, co-assessment.

## Autore per corrispondenza

Simone Visentin

Università degli Studi di Padova

FISPPA – Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Sociologia e Psicologia applicata

Via Beato Pellegrino, 28

35137 Padova

E-mail: simone.visentin@unipd.it

## Bibliografia

- Aquario D. (2015), *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*, Parma, Junior-Spaggiari.
- Austin J.E. (2000), *Principles for partnership*, «Journal of Leader to Leader», vol. 18, pp. 44-50.
- Biesta G. (2013), *Knowledge, judgement and the curriculum: On the past, present and future of the idea of the practical*, «Journal of Curriculum Studies», vol. 45, n. 5, pp. 684-696.
- Bleach J. (2014), *Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development*, «European Early Childhood Education Research Journal», vol. 22, n. 2, pp. 185-197.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla Pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche di confine e di sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Trento, Erickson.
- Counselman E.F. e Weber R.L. (2004), *Organizing and maintaining peer supervision groups*, «International Journal of Psychotherapy», vol. 54, n. 2, pp. 125-43.
- Cousins J.B. e Earl L.M. (a cura di) (1995), *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*, London, Falmer Press.
- Deneulin S. (2014), *Wellbeing, justice and development ethics*, Oxon, Routledge.
- Edwards D., Burnard P., Hannigan B., Cooper L., Adams J., Juggessur T., Fothergil A. e Coyle D., (2006), *Clinical supervision and burnout: The influence of clinical supervision for community*



- mental health nurses, «Journal of Clinical Nursing», vol. 15, n. 8, pp. 1007-1015.
- Education Endowment Foundation (2016), *Teaching and learning toolkit*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit/>
- Ghaye T. (2010), *Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*, New York, Routledge.
- Ghedini E. (2009), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori.
- Hyrkäs K., Appelqvist-Schmidlechner K. e Haataja R. (2006), *Efficacy of clinical supervision: Influence on job satisfaction, burnout and quality of care*, «Journal of Advanced Nursing», vol. 55, n. 4, pp. 521-535.
- Imprudente C. (2013), *Corpo, gabbia o specchio?*, <http://www.accaparlante.it/node/30144>
- Laal M. e Laal M. (2012), *Collaborative learning: what is it?* «Social and Behavioral Sciences», vol. 31, pp. 491-495.
- Lakeman R. e Glasgow C. (2009), *Introducing peer-group clinical supervision: An action research project*, «International Journal of Mental Health Nursing», vol. 18, pp. 204-210.
- Lascioli A., Pezzetta R., Tosini F. e Flori C. (2010), *Cinquanta di questi giorni. Per pensare la sessualità del disabile intellettuale*, Roma, Aracne.
- Lascioli A. (2016), *Il diritto alla sessualità delle persone con disabilità intellettiva è una grande opportunità di umanizzazione. Ma non bisogna aver paura*. In C. Lepri, *Le persone al centro. Autodeterminazione, autonomia, identità per la persona disabile*, Milano, FrancoAngeli, pp. 57-76.
- Leonard P. e Leonard L. (2001), *Assessing aspects of professional collaboration in schools: Beliefs versus practices*, «Alberta Journal of Educational Research», vol. 47, n. 1, pp. 4-23.
- Montobbio E. e Navone A.M. (2003), *Prova in altro modo*, Pisa, Del Cerro.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Nussbaum M. (2000), *Women and human development: The capabilities approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OMS (2007), *ICF-CY*, Trento, Erickson.
- Paolini M. (2009), *Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano*, Trento, Erickson.
- Paolini M. (2015), *Disabilità e qualità dell'incontro. Relazioni interpersonali nell'educazione e nella cura*, Milano, FrancoAngeli.
- Santi M. (2004), *Didattica e cultura dell'integrazione. Dalle definizioni ai significati*, «Studium Educationis: Rivista per la Formazione nelle Professioni Educative», vol. 3, pp. 687-697.
- Schön D. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, London, Temple Smith.
- Schwab J. (2013), *The practical: A language for curriculum*, «Journal of Curriculum Studies», vol. 45, n. 5, pp. 591-621.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Arnoldo Mondadori.
- Swaffield S. (2008), *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application*, Abingdon, Routledge.
- Veglia F. (a cura di) (2003), *Handicape e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza. Dal riconoscimento di un diritto al primo centro comunale di ascolto e consulenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Visentin S. (2016), *Progetti di vita fiorenti*, Napoli, Liguori.
- Wiggins G. e McTighe J. (2004), *Fare progettazione. La teoria*, Roma, Las.
- Zani B. e Cicognani E. (1999), *Le vie del ben-essere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci.