

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Massimiliano Fiorucci

9

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi del Salento
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Università Alma Mater di Bologna
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

Comitato scientifico della Junior Conference

Alessandro Vaccarelli, Francesco Magni, Andrea Mangiatordi, Matteo Morandi, Silvia Nanni, Alessandra Rosa, Marianna Traversetti, Iolanda Zollo

Pedagogia e politica,
in occasione dei 100 anni
dalla nascita di Paulo Freire

a cura di

Massimiliano Fiorucci

Silvia Nanni

Marianna Traversetti

Alessandro Vaccarelli

E-book Sessioni Junior



ISBN volume 978-88-6760-874-4
ISSN collana 2611-1322



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Panel 1

- 3 **Davide Capperucci**
Impegno emancipativo dell'educazione e sviluppo delle competenze a scuola
- 17 **Simone Digennaro**
Corpi multipli: una nuova forma di dualismo
- 27 **Marianna Traversetti**
La lezione di Freire: quale contributo per la didattica rivolta agli allievi con bisogni educativi speciali?
- 37 **Maria Vittoria Isidori**
I Bisogni Educativi Speciali (BES). Una rinnovata intenzionalità conoscitiva attraverso l'insegnamento di Freire
- 45 **Maura Tripi**
Povert  educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale
- 51 **Antonella Cuppari**
Rileggere la complessit  del lavoro sociale alla luce della pedagogia freiriana
- 57 **Ines Guerini**
Lingua Facile e tentativi di emancipazione per le persone con impairment intellettuale. Una sperimentazione nella ricerca in prospettiva inclusiva
- 65 **Francesca Di Michele**
L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libert  e della responsabilit 
- 71 **Laura Landi**
Da luogo di incontro a comunit  educante: il ruolo della scuola oltre la pandemia
- 81 **Lia Daniela Sasanelli**
Disabilit , autodeterminazione, inclusione: l'eredit  pedagogica di P. Freire e le potenzialit  del Capability Approach
- 91 **Antonella Lo Sardo**
Sfide educative e itinerari pedagogici dopo la pandemia da Covid-19. Differenza di genere ed educazione alla cittadinanza democratica
- 99 **Anna Paola Paiano**
Pedagogia, politica e partecipazione. Un caso di studio nel Sud Italia

- 107 **Nicoletta Di Genova**
La parola che genera: educazione linguistica e emancipazione sociale dei singoli e delle comunità
- 113 **Milena Pomponi**
Le politiche inclusive: un'emancipativa lente di studio pedagogica del costruito d'inclusione

Panel 2

- 123 **Gabriella Falcicchio**
La parola come strumento di trasformazione socio-politica: Freire e la tradizione nonviolenta
- 135 **Andrea Dessardo**
Antistatalismo e libertà della scuola nel pensiero di don Luigi Sturzo
- 147 **Silvia Nanni**
Frammenti di mondo senza una cornice di senso. Ritrovare la speranza attraverso la pedagogia di Paulo Freire
- 155 **Elisabetta Villano**
Comprendere per cambiare. La pedagogia dell'emancipazione di Klaus Mollenhauer
- 161 **Dalila Forni**
Le 'narrazioni dell'oppresso' e le potenzialità del racconto interattivo
- 169 **Tommaso Farina**
"Uno vale uno": il rapporto tra educazione e politica nell'era del web
- 175 **Giulia Gozzelino**
Libertà e educazione nella lotta alle discriminazioni. Un dialogo tra il pensiero critico di Paulo Freire e la trasgressione di bell hooks
- 181 **Matteo Adamoli**
La prassi della coscientizzazione all'interno dell'ecosistema dei media
- 187 **Annalisa Quinto**
L'educazione come progetto sociale. La pedagogia tra resistenza ed emancipazione
- 193 **Emilio Conte**
Il Novecento di Giuseppe Lombardo Radice: questione contadina, nazione ed emancipazione popolare. Il ruolo dell'educazione nella riflessione dell'anteguerra (1907-1914)
- 201 **Cristiana De Santis, Eleonora Mattarelli**
Freire e Spivak: l'impegno con la lettura

Panel 1

Interventi

Davide Capperucci
Simone Digennaro
Marianna Traversetti
Maria Vittoria Isidori
Maura Tripi
Antonella Cuppari
Ines Guerini
Francesca Di Michele
Laura Landi
Lia Daniela Sasanelli
Antonella Lo Sardo
Anna Paola Paiano
Nicoletta Di Genova
Milena Pomponi

La lezione di Freire: quale contributo per la didattica rivolta agli allievi con bisogni educativi speciali?

Marianna Traversetti

Ricercatrice – Università degli Studi dell'Aquila
marianna.traversetti@univaq.it

1. L'influenza del pensiero di Freire in epoca odierna e i compiti dell'educazione e della scuola

Il contesto pregevole del Convegno Nazionale SIPED “Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire” ha promosso una fertile riflessione epistemologica intorno al pensiero freiriano, che ha dato le mosse al tratteggiarsi di una cornice valoriale e culturale di grandissimo spessore metodologico ed interpretativo. Questa cornice, infatti, ha consentito di argomentare a più voci sulla pratica educativa di stampo freiriano, fondamentalmente contraddistinta da una forte valenza emancipatrice e dialogica, determinata ad influenzare il senso dell'approccio all'istruzione e alla formazione nel corso della storia e nell'ambito dell'incessante mutarsi della realtà sociale (Catarci, 2016), anche alla luce dei recentissimi cambiamenti dovuti all'emergenza sanitaria, che ha prepotentemente influenzato gli scenari non solo politico-economico-sociali, ma anche educativi (Istat, 2020).

Ma è proprio l'esperienza educativa di Paulo Freire, che ha alla sua base un'impostazione politico-sociale riferentesi ad un'epoca non solo temporalmente, ma anche strutturalmente e culturalmente diversa da quella odierna-caratterizzata da contesti sociali variegatissimi e assai differenti dagli ambienti di vita attuali-a rendere possibile accedere al significato profondo dell'agire educativo di oggi. Un significato che mette a nudo tutta la straordinarietà intellettuale e morale propria del concetto di educazione, quale occasione di liberazione dalle forme contemporanee di oppressione delle coscienze (Reggio, 2017), mediante modalità di riflessione e azione che, da un lato, prevedono un coinvolgimento dialogico e problematizzante di tutti gli attori del processo educativo stesso-in primis, nella scuola, gli insegnanti

e gli allievi-e, dall'altro, guidano la comprensione delle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, di orientamento politico, sessuale ecc.) [e] divengono un punto di vista dei processi educativi, offrendo l'opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è" (Fiorucci, 2019, p. 27).

La scuola dei tempi nostri, dunque, è chiamata a cogliere tale straordinarietà ed a "reinventare Freire" (Reggio, 2017), come egli stesso raccomandò di fare: "Non ripetetemi, reinventatemi!", attraverso una lettura e ri-lettura delle prassi educative e metodologico-didattiche, al fine di rendere queste stesse in grado di sviluppare quel pensiero critico che, configurandosi come "attività metacognitiva [che] coinvolge la percezione, la critica, il giudizio e il processo decisionale" (Pithers, 2000, p. 241), consente agli allievi di orchestrare (Pellerey, 2013) e di auto-regolare le proprie strategie di apprendimento e le proprie capacità di partecipare alla vita scolastica e sociale; ossia, in buona sostanza, quell' "abilità di riflettere e argomentare le proprie osservazioni, di valutare le informazioni in maniera critica, di discernere i fatti oggettivi dalle convinzioni soggettive, di comunicare in maniera efficace le proprie conoscenze, i propri principi e interpretazioni" (Pacífico, Spezzano, Timpanaro, 2012, p. 2).

A partire da tali considerazioni, emerge chiaramente la duplice esigenza, da parte degli insegnanti, di esercitare "il diritto morale ad un insegnamento che incarna lo spirito del pensiero critico e [da parte degli allievi] il diritto morale di imparare a pensare in modo critico" (Norris, 1985, p. 1).

La lezione di Freire, in questa prospettiva, sostiene il compito principale dell'educazione in senso ampio, che è quello di formare una coscienza critica, da cui deriva il compito principale degli insegnanti in senso stretto, che è quello di proporre strategie didattiche in grado di promuovere la massima inclusione di tutti e di ciascuno (Unesco, 2000, 2005, 2009, 2017), realizzando un processo di insegnamento/apprendimento tale da coltivare

l'uomo dialogico, che è critico, sa che se il potere di fare, di creare, di trasformare, è un potere degli uomini, questo potere può essere distrutto. Questa possibilità, però, invece di uccidere nell'uomo dialogico la sua fede negli uomini, gli appare come una sfida a cui deve rispondere. È convinto che questo potere di fare e trasformare, anche se negato in situazioni concrete, tende a rinascere. Può riconoscere. Può costituirsi (Freire, 1999, p. 71).

Dalla delineazione gnoseologica dell'uomo dialogico condotta da Freire sorge, ricorsivamente, il richiamo ad un altro conseguente compito prioritario della scuola, che è quello di far affiorare il talento individuale (Margiotta, 2018), che non è da considerarsi come un dono, ma piuttosto come una combinazione disposizionale del potenziale cognitivo ed emotivo degli allievi in formazione, rendendo cioè possibile a questi ultimi di esprimersi, sviluppando le proprie attitudini, riconoscendole e condividendole, come in un circolo virtuoso, arricchente e reciproco (Traversetti, 2018).

È questa l'ottica valoriale e metodologica che ben si coniuga con il messaggio di Freire, finalizzato alla diffusione ed implementazione di un'educazione intesa, primariamente, quale pratica della libertà. Essa richiede necessariamente che tra l'educatore/insegnante e l'apprendente si instauri un dialogo che abbia alla base un interrogativo da parte dell' educatore/insegnante: su che cosa dialogare con l'educando/allievo?

Infatti, se

per l'educatore/educando che è dialogico [e] che problematizza la realtà, il contenuto programmatico dell'educazione non è un'elargizione o un'imposizione (un insieme di nozioni da depositare nell'educando), ma la restituzione organizzata, sistematica, arricchita agli individui di ciò che essi più desiderano sapere (Freire, 1999, p. 71),

si viene a profilare un'educazione che orienta un processo di insegnamento/apprendimento capace di concepire il dialogo culturale, prodotto dell'interazione tra l'insegnante e l'allievo, quale mediazione per realizzare una trasmissione ed interpretazione autentiche del sapere. Un dialogo, ossia, che non passa *dall'*insegnante *all'*allievo, ma che nasce e si trasforma *tra* l'insegnante e l'allievo, grazie all'impiego di strumenti educativi e didattici che permettono all' uno e all'altro di originare punti di vista su sé stessi, sugli altri e sul mondo. Punti di vista su temi rilevanti, su contenuti di apprendimento e di studio, su significati epistemologici, fenomenologici e culturali che costituiscono, di fatto, l'*habitus* del programma di istruzione.

La pedagogia di Freire sollecita allora gli educatori/insegnanti, a prendere in considerazione gli uomini-nel caso della scuola, gli allievi-come *esseri in situazione* verso i quali rivolgere il proprio programma di insegnamento "organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta" (ivi, p. 73); un programma, vale a dire, che rifletta l'insieme delle caratteristiche individuali e che tenga conto delle potenzialità cognitive, emotive e rela-

zionali di ciascun allievo, nonché dei bisogni educativi speciali (OECD, 2005) e delle plurime esigenze di apprendimento e di partecipazione (WHO, 2001, 2017) dell'intera classe.

Ed è in una siffatta dimensione pedagogico-didattica di ispirazione freiriana che affiora la rilevanza di quella triade inscindibile, costituita dalla “persona”, dall’ “ambiente” e dalla “partecipazione”, entro la quale quest’ultima rappresenta l’*outcome* più importante dei processi educativi e formativi (Chiappetta Cajoa, 2019). La partecipazione risulta essere, infatti, il costrutto culturale fondante, in termini di uguaglianza e di dignità umana, di diritto della persona-allievo, a trovare nel suo contesto di vita familiare, scolastico e sociale tutte le opportunità possibili, ed a perseguire liberamente i propri traguardi di vita.

La riflessione intorno al concetto di educazione di Freire aiuta, dunque, anche a ribadire con forza che, più in particolare, nel momento in cui non si garantisce a tutti ed a ciascuno, con le proprie peculiarità, di partecipare pienamente alla vita scolastica, non si tutela neppure la salvaguardia, più in generale, dei diritti economici e legislativi della realtà sociale.

Di qui, proviene un altro compito primario degli insegnanti, che non è quello di imporre nozioni e modalità di comportamento, ma piuttosto, di porre le condizioni per far sì che gli allievi possano dialogare tra di loro, e con gli insegnanti stessi, circa le loro aspirazioni, i loro obiettivi; in una parola, circa il loro Progetto di vita (L. 328/2000).

2. Il contesto di apprendimento degli allievi con bisogni educativi speciali e il costrutto di “funzionamento umano”

Per realizzare il contesto di apprendimento e di partecipazione fin qui tratteggiato è necessario che gli insegnanti operino un’azione ed un’analisi critica non solo delle peculiarità e potenzialità di ciascun allievo, ma anche delle caratteristiche dell’ambiente in cui egli vive ed opera. Il dibattito suscitato dalla riflessione sulla pedagogia freiriana e sugli approcci alla persona-allievo già delineati rende infatti evidente l’importanza e la significatività del costrutto di *funzionamento umano*¹ (WHO, 2001, 2017),

1 È descritto dalla *World Health Organization* (2001) con l’ICF.

che “comprende tutte le funzioni corporee, l’attività e la partecipazione, i fattori ambientali e personali e che [...] viene identificato come il risultato dell’interazione positiva tra le caratteristiche individuali ed i fattori contestuali, ambientali e personali” (WHO, 2001, p. 168), con la conseguente capacità di funzionare, di apprendere e di partecipare.

Le matrici teoriche di questo costrutto sono note (Dewey, 1961; Bruner, 1996; Bronfenbrenner, 1978) ed aiutano a comprendere il significato profondo dell’uguaglianza delle opportunità e della possibilità di sviluppare le potenzialità individuali per la libera scelta dei “funzionamenti” per il proprio benessere (Sen, 2014).

Nell’ambito di questa impostazione culturale, la capacità di funzionare e, pertanto, di apprendere e partecipare, necessita di “fare cose” indispensabili per vivere una vita adeguata e di non incorrere nel rischio di fallimento di tali capacità, in vista di un’ottima qualità di vita (Nussbaum, Sen, 1993). Un concetto, quest’ultimo, che è entrato nel contesto educativo piuttosto recentemente e che è il prodotto dei mutamenti verificatisi, su scala mondiale, nella concezione dell’educazione-e, dunque, dell’insegnamento e dell’apprendimento-che richiede, in particolar modo in riferimento agli allievi con bisogni educativi speciali, che tale qualità sia tutelata e garantita.

La stretta relazione semantico-metodologica esistente tra il costrutto di *funzionamento umano* proposto dalla “Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF” (WHO, 200, 2017) e i principi freiriani e della didattica inclusiva (Ianes, 2005; Chiappetta Cajola, 2015), implicano due imperativi: per i sistemi scolastico e sociale, che i bisogni educativi speciali degli allievi non debbano essere ridotti ad un personale problema intrinseco di questi ultimi, ma considerati in termini di capacità; per gli insegnanti, che è proprio la scuola ad avere la responsabilità del contesto, fornendo risposte concrete ed efficaci, di natura progettuale, organizzativa e didattica (Chiappetta Cajola, 2015), per stimolare l’apprendimento e la partecipazione, e rendere reale il valore fondamentale dell’educazione per tutti (Unesco, 2000).

È in un tale quadro argomentativo che il contenuto del programma di insegnamento diviene l’oggetto mediatore tra l’allievo ed il contesto in cui egli stesso apprende e partecipa, divenendo così in grado di consentire a quest’ultimo di promuovere una personale ricerca che, a sua volta, “dà inizio al dialogo dell’educazione come pratica della libertà (Ivi, p. 73); una sorta,

cioè, di processo, in qualche misura, inclusivo e tale da generare l'insieme dei saperi dell'*universo tematico* del popolo, di freiriana memoria.

Proprio l'attenzione all'universo tematico può costituire un possibile campo di riflessione su cui gli insegnanti possono impegnarsi, allo scopo di sviluppare le potenzialità e di permettere il determinarsi del funzionamento dell'allievo, nell'ambito di una comprensione critica della totalità della realtà contestuale (biologica, affettiva, relazionale, comunicativa, sociale), offrendo le chiavi per costruire e ricostruire, sulla base dei variegati fattori ambientali che sussistono d'intorno l'interazione tra l'allievo e l'ambiente di apprendimento (Goussot, 2013). Come sottolineava Freire, infatti, è necessario avere prima "la visione totale del contesto, per poi separarne e isolarne gli elementi e, attraverso le analisi di questi parziali" (Ivi, p. 74), l'insegnante può, in tal modo, avere un quadro più chiaro e completo della realtà scolastica vissuta dall'allievo.

È proprio qui che il pensiero di Freire e le caratteristiche della scuola si incontrano felicemente con la prospettiva culturale dell'ICF, secondo cui la partecipazione attiva degli allievi con bisogni educativi speciali alla vita scolastica, che evidentemente non può essere desunta dalla diagnosi medica, è un aspetto fondamentale e ineludibile dell'inclusione. Del resto, è noto che la presenza nell'ambiente di uno o più ostacoli all'apprendimento possa limitare anche la partecipazione, rendendo quindi le esperienze educative inaccessibili. Se a scuola sono presenti fattori ambientali ostacolanti (pregiudizi, barriere architettoniche, mancanza di servizi e strutture, atteggiamenti negativi delle persone, ecc.) che si riflettono in forme di inaccessibilità, emarginazione ed esclusione, l'ICF auspica l'introduzione, l'implementazione e l'impiego efficace di fattori ambientali facilitanti che possano garantire la migliore performance e promuovere il pieno apprendimento e la piena partecipazione di tutti e di ciascuno.

Una società più equa, infatti, che si richiama ai principi freiriani di un'educazione inclusiva, deve assicurare la messa in campo del maggior numero di facilitatori, tali da migliorare il "funzionamento" degli allievi, proprio perché il processo di sviluppo di ognuno, in età evolutiva, avviene in un ecosistema in cui tutti sono legati da complesse interazioni.

3. Per una pedagogia e una didattica problematizzanti

Si è di fronte all'esigenza, sempre più palpabile e impellente, di una metodologia della ricerca pedagogica e della didassi e della didattica che diventa problematizzante, e che chiede pertanto, ai ricercatori, di proporre agli insegnanti strumenti educativi significativi per la lettura del contesto della scuola e, agli insegnanti, di proporre agli allievi dimensioni culturali, operative e metodologiche tali da fornire loro la possibilità di conoscere e riconoscere l'interazione delle parti della realtà (fisica, sociale, scolastica) che vivono, per poter "funzionare".

Secondo questo approccio epistemologico, chiaramente di orientamento freiriano, l'analisi critica di una significativa dimensione esistenziale condotta, in particolar modo, da parte degli insegnanti, consente agli allievi di assumere atteggiamenti critici di fronte agli ostacoli posti dalla vita quotidiana.

Si tratta, in buona sostanza, di guidare questi ultimi ad accogliere la straordinarietà data dall'opportunità di percepire che la loro comprensione e la ragione della realtà "non si trovano fuori di essa, come del resto essa non si trova divisa da loro (come se fosse un mondo a parte, misterioso e strano che li schiaccia)" (Freire, 1999, p. 74).

Ciò a dire che l'espressione massima di sé stessi cresce nell'ambito di un'educazione, tesa alla resilienza, in grado di congiungere alla realtà che si vive e alle sue risorse (Vaccarelli, 2016), e si determina nel rapporto con gli altri e con i fattori dell'ambiente, siano essi costituiti da persone (con i loro atteggiamenti), da strutture fisiche (luoghi ed oggetti presenti a scuola e nelle classi), da politiche, servizi e sistemi (con il loro grado di efficienza ed efficacia), in considerazione delle loro caratteristiche peculiari, facilitanti od ostacolanti (Booth, Ainscow, 2014) l'attività e la partecipazione del singolo.

Alla base della pedagogia freiriana, del resto, c'è l'imperativo, nell'ambito di una dimensione educativa capace di costituirsi quale volano per l'inclusione e quale garanzia di crescita sociale, in termini culturali e in termini politici, che ciascun allievo sia posto nelle condizioni di diritto a disporre di ambienti di apprendimento ideali per lo sviluppo felice e libero (Nusbaum, 2011) della sua autostima, della sua autoefficacia e della sua autodeterminazione (Bandura, 2000).

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci faber.
- Bronfenbrenner U. (1978). Il ruolo sociale del bambino nella prospettiva ecologica. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (1), 4-20.
- Bruner J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (a cura di) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Torino: Einaudi.
- Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 15-34.
- Freire P. (1999). Ripartire dai temi generatori. Appunti per una metodologia educativa dialogica. Testi tratti da Paulo Freire "La Pedagogia degli oppressi", inserto di *Giovani e periferie*, AQF, pp. 70-79.
- Goussot A. (2013). *Autismo e competenze dei genitori: metodi e percorsi di empowerment*. Maggioli Editore.
- Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328-Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Miano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C., Sen A.K. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Communications Outlook 2005*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey M. (2013). *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo. Orientamenti pedagogici*, 60 (2), 479-97.
- Pithers R.T. (2000). Critical thinking in education: a review. *Education Research*, 42, 237-49.

- Reggio P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Pacifico M., Spezzano C., Timpanaro G. (2012). Il Progetto Metodo di studio e capacità. In *Annali della pubblica amministrazione*, (vol. 3-4, pp.11-17). Firenze: Le Monnier.
- Sen A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Edizioni Mondadori.
- Traversetti M. (2018). Il potenziale degli allievi con DSA e lo studio a casa. Alcuni dati di ricerca. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 281-296.
- UNESCO (2000). *The Right Education. Towards Education for All Through Hout life. Word Education report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2009). *Better Education for All: When We're Included Too*. Paris: UNESCO.
- UNESCO- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- WHO-World Health Organization (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF*. Trento: Erickson.
- WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=25.