



Un'idea di "Buona Scuola": la Scuola Estesa.  
Dalle prospettive emergenziali alle prospettive  
di sviluppo e di apprendimento "For All"  
About the "Good School": the Wide School.  
From emergency perspectives to the development  
and learning perspectives "For All"

---

Paola Damiani

Università degli studi di Torino

paola.damiani@unito.it

**ABSTRACT**

Changes and stresses of the current school don't guarantee the improvement of teaching-learning processes and people's life. It's therefore essential to engage in reflexive processes, to safeguard the critical issues and to develop change's resources, from institutional framework. The article proposes a proactive reading about the recent and discussed Law 107/2015, the so called "Buona Scuola", to support the construction of methodological devices and learning models to "frame and redefine" actions and processes, that are often differential and fragmentary, for some type of students, usually considered "critical and emergency".

Non sempre i cambiamenti e le sollecitazioni ai quali la scuola attuale è continuamente sottoposta favoriscono il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento e della vita delle persone. Risulta pertanto essenziale avviare processi sistematici di riflessione, al fine di presidiare le criticità e valorizzare le potenzialità del cambiamento, a partire dai quadri normativi di riferimento. L'articolo intende proporre una lettura proattiva di alcuni aspetti della recente e discussa Legge 107/2015, al fine di supportare la costruzione di dispositivi metodologici e di meta-modelli formativi in grado di "incorniciare e ridefinire" azioni e processi, spesso differenziali e frammentati, a favore di alcune categorie di studenti considerate "problematiche ed emergenziali".

**KEYWORDS**

"Good School"; Wide School; Change; Inclusive education.  
Buona Scuola; Scuola Estesa; Cambiamento; Didattica Inclusiva.

## 1. La “Buona Scuola” come *Wide school*

Partendo dalla consapevolezza che per affrontare un tema complesso e problematico come quello della “Buona Scuola”, assunto definitivamente dalla recente Legge 107 del 13 Luglio 2015, non si può che selezionare un ambito parziale e provvisorio entro il quale iniziare a riflettere, si intende qui presentare un’idea di Buona Scuola “utile e sostenibile”, che può essere sintetizzata attraverso il neologismo di “*Scuola Estesa*”.

L’aggettivo “estesa”, nella sua accezione ampia e multidimensionale, ne rappresenta la qualità e la progettualità e deve essere inteso in prospettiva dinamica, problematica e teleologica, per la concretizzazione di un cambiamento migliorativo della scuola in senso “autenticamente buono”.

Una prima connotazione del concetto di *Scuola Estesa* si può riferire alla configurazione delle relazioni tra scuola ed extrascuola, per quanto concerne gli aspetti comunicativi, materiali, temporali e spaziali (reali e virtuali), che realizzano l’interconnessione tra il sistema scolastico e gli altri sistemi e contesti formativi. Il comma 1 dell’articolo unico della Legge 107, nel ribadire il pieno riconoscimento della centralità della scuola nella società attuale della conoscenza, evidenzia al contempo la necessità di realizzare una *scuola che esca dalla scuola*; una scuola aperta intesa come un laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva.

Il valore dell’apertura al mondo reale e alle risorse educative prossimali, distali e globali è stato ampiamente tematizzato dalla letteratura pedagogica degli ultimi anni, anche se non ancora pienamente concretizzato nella quotidianità delle prassi degli istituti scolastici. La pedagogia speciale ha contribuito significativamente alla costruzione di una visione sinergica per la definizione di un progetto di vita degli studenti, per la scuola e oltre la scuola (Linee Guida sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, MIUR 2009; Ianes, Cramerotti, 2009), anche se essenzialmente riferito agli studenti con disabilità. Il concetto di progetto di vita, letto all’interno del paradigma della Qualità della Vita (Renwick, Brown, 1996; Schalock, Verdugo Alonso, 2002), sposta il focus verso una prospettiva formativa multidimensionale e longitudinale, rivolta a tutte le persone: il progetto di vita si può compiere soltanto attraverso processi e azioni che si realizzano nello spazio e nel tempo, per l’intero arco della vita e in tutti i contesti significativi per la sua esistenza. Una buona Qualità di Vita “long-life” dovrebbe configurarsi come l’elemento di riferimento per orientare le molteplici attività di formazione volte all’inclusione sociale, all’autonomia e alla ricerca di un lavoro soddisfacente per gli allievi con bisogni educativi speciali (Caldin 2015; Ianes e Cramerotti, 2009), così come per tutti gli altri.

Il recente campo di ricerca sulle relazioni tra il *Capability Approach* e l’*Educational* (cfr. Alessandrini, a cura di, 2014) ribadisce la necessità di estendere gli obiettivi formativi curriculari, oltre la scuola e i contenuti disciplinari in senso stretto, per tutti gli studenti, secondo traiettorie originali: occorre assumersi la responsabilità e la cura degli studenti in termini di libertà/capacità di sviluppo e di apprendimento (Palmieri, 2000), considerando non soltanto le libertà (autonomie) che lo studente guadagna nel contesto-classe e scuola, ma anche le libertà che potrà avere in futuro nel contesto-mondo (Sen, 2001) come cittadino in grado di orientare autonomamente la propria razionalità (Nussbaum, 2002).

Nella medesima prospettiva, il manifesto di Morin (2015) per cambiare l’educazione obbliga a ripensare in modo radicale la missione dell’insegnamento e ciò che è insegnato: conoscere la conoscenza per “insegnare a vivere” diviene l’oggetto prioritario del cambiamento. Si tratta di un oggetto certamente non nuovo, ma non ancora o non sempre pienamente realizzato, sulle cui ragioni occorrerebbe soffermarsi ulteriormente.

La seconda connotazione di *Scuola Estesa* riguarda le sue dimensioni organizzative, strategiche e metodologiche. Il provvedimento legislativo sulla Buona Scuola intende disciplinare l'autonomia delle istituzioni scolastiche dotandole delle risorse umane, materiali e finanziarie, nonché della flessibilità, necessarie a realizzare le proprie scelte formative e organizzative (art. 1, commi 1-4).

L'esplicito richiamo alla flessibilità, quale principio strategico prioritario – insieme alla differenziazione e all'efficienza/efficacia – definisce l'orientamento delle azioni da intraprendere al fine di realizzare al meglio la finalità della scuola autonoma attuale: garantire il successo formativo di tutti gli allievi e le allieve, nel rispetto delle differenze individuali. Tale finalità, anche sotto la spinta dei fenomeni mediatici, dei processi di partecipazione delle famiglie, delle associazioni di genitori e, soprattutto, dei progressi in campi pedagogico e neuropsicologico (conoscenze *evidence based* sui processi di apprendimento, sugli stili di apprendimento, sui disturbi del neurosviluppo, ecc.) è di fatto diventata una *conditio sine qua non* che segna lo spartiacque di un nuovo modo “di pensare e di fare la scuola”, nonché di un nuovo e imprescindibile “dover sapere, dover fare e dover essere” dei docenti (Gomez Paloma, Damiani, 2015).

Nella concretezza dei contesti e delle azioni (si pensi alla gestione delle classi complesse, alla progettazioni di curricula per competenze verticali e interdisciplinari; ai processi di valutazione in itinere e conclusiva dei cicli; alla realizzazione dei processi di potenziamento, differenziazione e inclusione), emergono dialettiche che possono risultare problematiche, ma che al contempo costituiscono sfide ineludibili, come la messa in relazione delle dimensioni dell'efficacia/efficienza – anche alla luce delle comparazioni valutative dei sistemi scolastici nazionali e sovranazionali fondate su standard di prestazione – con le categorie della personalizzazione e dell'inclusione delle differenze (Chiosso, 2012). Nell'attuale fase della modernità, pluralismo e complessità hanno aperto le porte ai paradossi di uno spazio-tempo che unisce globalizzazione e individualizzazione (Manfredi e Saviano, 2014) e che tiene insieme modelli e paradigmi spesso molto differenti.

In effetti, la terza accezione dell'aggettivo *estesa* si riferisce proprio all'assunzione del paradigma delle differenze e della neurodiversità (Armstrong, 2011) per la descrizione della persona-studente e, conseguentemente, allo spostamento scientifico-culturale dal modello dell'integrazione al modello dell'inclusione (Pavone, 2012; Damiani in Pavone, 2015), con tutte le questioni aperte che tale rivoluzione paradigmatica comporta.

Il modello inclusivo prevede, infatti, l'allargamento delle attenzioni/protezioni specifiche per le fragilità e i bisogni formativi degli allievi con disabilità, alle fragilità degli altri allievi con bisogni educativi speciali, fino al superamento del concetto stesso di bisogno (Fornasa e Medeghini, 2012; Ainscow e Booth, 2014; Dovigo, 2014), per agganciare le differenze di tutti gli allievi e tutte le allieve e porre enfasi al ruolo facilitante od ostacolante del contesto. Occorre riconoscere che il processo inclusivo è in atto, in Italia come in Europa, ma il cammino è ancora lungo. In prospettiva, si potrebbe stressare ulteriormente il concetto di “differenze” estendendolo al di là degli allievi, a tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi e formativi (famiglie, insegnanti, professionisti e cittadini dell'ex-trascuola) e a tutti i contesti (classi, scuole, famiglie, territori ...).

Infine, l'ultima accezione dell'idea di *Scuola Estesa* può essere ricondotta al processo a monte che rende possibile il funzionamento reale e quotidiano delle scuole, ovvero alla formazione dei suoi operatori, con particolare riferimento ai dirigenti scolastici e ai docenti. Il comma 124 della Legge 107 sancisce che la formazione in servizio dei docenti di ruolo sia obbligatoria, permanente e strutturale. Non occorre argomentare su quanto sia indispensabile ripensare i modelli formativi dei professionisti della scuola, compresi i meccanismi di selezione,

valutazione e premialità, intorno ai quali il dibattito è fervido (Previtali, 2014), ma ancora poco organico e, soprattutto, povero di euristiche valide e chiare.

La cornice della *Scuola Estesa* qui delineata consente di sottolineare la necessità di *estendere* contenuti e strategie di formazione dei docenti, per il potenziamento delle stesse competenze chiave-trasversali richieste agli studenti (capacità di collaborare; competenze comunicative e sociali; flessibilità; creatività; competenze organizzative e imprenditoriali...) e di presidiare lo sviluppo globale della personalità del docente oltre che del discente, attraverso dispositivi formativi in grado di favorire lo sviluppo di aspetti emotivo-relazionali, empatici, creativi, corporei, impliciti, espressivi, progettuali. Soltanto una formazione degli insegnanti estesa a tutte le dimensioni evolutive ed educative, al pensiero plurimo, alla competenza empatica, alla capacità di star bene con se stessi e con gli altri, alla capacità di tollerare le differenze e di affrontare incertezze e novità con la mente, con il cuore e con il corpo, consentirà di realizzare una scuola attualizzata "autenticamente buona". Varie ricerche (Boyer, 1990; Dufour, Eaker, 1998) hanno messo in evidenza come la dimensione di comunità, la cooperazione e la coesione tra i docenti abbiano implicazioni sullo sviluppo delle competenze disciplinari e di cittadinanza dei loro studenti.

I principi del cambiamento, dell'innovazione e dell'inclusione sono quindi dichiarati nelle cornici normative e costituiscono punti di non ritorno per le scuole e per tutti i soggetti che in esso vi operano. Occorre tuttavia presidiare il rischio che anche questa volta ai buoni intenti e alle buone dichiarazioni non seguano effettivi ed adeguati cambiamenti strutturali e sistematici delle istituzioni scolastiche (Bottani, 2015). Come sottolinea Ianes (2014), in questi ultimi anni la scuola e la didattica non sono cambiate con la stessa velocità e la stessa intensità con le quali si sono verificati novità e cambiamenti strutturali nella società.

## 2. Dalla pedagogia speciale per le emergenze alla pedagogia specializzata per tutti, attraverso la progettazione e la realizzazione di curricula inclusivi

Per favorire la concretizzazione della Buona Scuola secondo l'accezione della *Scuola Estesa* sopra descritta (e mitigare il rischio gattopardesco che "tutto cambi perché nulla cambi"), pare strategico e prioritario realizzare il passaggio dalle prospettive eccezionali, supportate e veicolate dalle progettazioni aggiuntive o speciali per alcune categorie di allievi o di situazioni "a rischio", alle prospettive di sviluppo e di apprendimento "For All", realizzabili attraverso la ri-progettazione curriculare ordinaria e generale.

Occorre modificare e allargare sguardi e policy per consentire il superamento di approcci emergenziali dedicati a problematiche interpretate come singole, "speciali", da eliminare il prima possibile (dalle cui esperienze risulta difficile imparare), a favore di approcci riflessivi ermeneutici, capacitanti, sistematici e regolari, in grado di comprendere, evidenziare e predisporre risorse (e libertà) per la gestione ordinaria delle complessità delle persone e dei contesti o, meglio, della relazione tra le persone e i contesti.

Come evidenzia Caldin (2015), ci si è ormai accorti che la maggior parte dei minori che frequentano le scuole nel mondo hanno problemi specifici e costituiscono una popolazione nella quale le dimensioni critiche o comunque necessitanti un intervento educativo individualizzato sovrastano quelle ordinarie. Tale passaggio può essere realizzato nelle scuole soltanto attraverso un approccio integrato, complesso, comunitario e com-partecipativo, che preveda il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti adulti e studenti; della scuola e dei territori.

A partire dall'analisi di tre esperienze progettuali in atto presso le scuole del Piemonte, in tre ambiti considerati "eccezionali" e separati della vita scolastica

“normale” (o più semplicemente dal suo ideale), si è osservato come in realtà esse stiano convergendo verso un modello comune di intervento migliorativo-innovativo “generalizzato”, che vede come focus e denominatore comune l’assunzione del paradigma della didattica inclusiva.

Le sperimentazioni in oggetto si riferiscono a tre progetti di ricerca-azione, a livello inter-istituzionale (MIUR, Università, USR), che riguardano rispettivamente: la gestione degli allievi afferenti alla scuola in ospedale e all’istruzione domiciliare; la ri-progettazione di un percorso pluriennale per la prevenzione della dispersione scolastica (Progetto “Provaci ancora SAM”); la gestione degli allievi con BES nei licei scientifici e classici, con particolare riferimento alla questione della didattica delle discipline di indirizzo e alla loro valutazione.

Al termine del primo anno di sperimentazione, la constatazione di una sostanziale convergenza di finalità, obiettivi, strategie e strumenti nelle tre progettualità apre una riflessione sulla possibilità di comprendere e rileggere le singole esperienze entro un meta-modello culturale e concettuale, prima che operativo, in grado di ricomporre la complessità e l’unitarietà dei processi di cura e sviluppo, apprendimento e insegnamento, dichiarando i diversi livelli di assunzione di impegno e di responsabilità da parte di tutti i soggetti coinvolti.

In particolare, tale riflessione ha preso avvio dal riconoscimento, da parte dei docenti e dei diversi operatori (ricercatori, educatori, referenti di progetto), di una sorta di paradosso: una *comune* situazione di bisogno educativo *speciale* degli allievi “attivatori di progettualità eccezionali”. In effetti, per questi allievi, pur nella salvaguardia delle loro specificità, sono stati messi in campo strategie e strumenti didattici per migliorare la partecipazione e l’apprendimento – ovvero l’inclusione – a livello di sistema-classe e sistema-scuola da parte di tutti i soggetti coinvolti (docenti ospedalieri, docenti dei consigli di classe, famiglie, educatori, sanitari e studenti...), al fine di elevarli dalla categoria delle emergenze e presidiare la “rischiosa e frequente” dinamica della delega agli specialisti o ai professionisti e ai contesti altri.

Spesso, infatti, lo studente in ospedale diventa una responsabilità totale dei medici e dei docenti della scuola in ospedale, così come l’allievo a rischio dispersione scolastica “subisce” una presa in carico eccezionale e parallela da parte degli educatori (alla luce un progetto speciale), che vede un progressivo disimpegno dei docenti dei consigli di classe non direttamente coinvolti nel progetto; lo stesso tipo di dinamica di delega si riscontra quasi quotidianamente negli istituti scolastici nei confronti del docente referente per gli allievi con DSA (Disturbi Specifici dell’Apprendimento).

In tutti i casi si tratta di dinamiche semplificatrici ed escludenti, opposte a quelle indicate dalle cornici normative e pedagogiche della scuola attuale ed “Estesa”, prima delineate, la quale si caratterizza come una scuola-comunità aperta e accogliente.

Come sottolinea Canevaro (2015), la parola «inclusione» ci indica un chiaro impegno: non considerare chi ha bisogni speciali come appartenente a un mondo a parte.

La teoria assunta per il miglioramento delle tre sperimentazioni, attraverso una meta-progettazione integrata, si fonda sul presupposto che il modello della didattica inclusiva, una didattica unitaria, ma non univoca né uniformante, possa sostenere e veicolare il passaggio dalla pedagogia delle emergenze alla pedagogia dello sviluppo *For All*, in un’ottica di vantaggio e guadagno per i diversi soggetti e contesti coinvolti, attraverso una corrispondente assunzione di impegno e di corresponsabilità da parte di tutti. Dal punto di vista metodologico, sinteticamente, la *buona didattica* che si intende implementare nel corso dell’a.s. 2015-16 si fonda su principi comuni all’ *Universal Design for Learning* e alla Legge 107 (flessibilità, differenziazione, personalizzazione, accessibilità...) e si contrappo-

ne alla didattica trasmissiva e conformante, agganciata ai defunti programmi nozionistici; una didattica “inutile” per la vita e l’autonomia degli studenti. Come afferma Stella (2015), “molte delle cose insegnate non servono e molte altre i ragazzi non capiscono a che cosa servano”. La progettazione curriculare per nuclei fondanti disciplinari, essenziali e dotati di significato, offre una via di uscita a tale *bias*.

La necessità di insegnare un pensiero critico/consapevole sulle finalità con cui si possono usare le proprie abilità (Sen, 2001) si realizza nella didattica per problemi e per progetti – attraverso i compiti autentici, gli approcci laboratoriali, il *co-teaching* e la metacognizione – finalizzati all’attivazione di processi di capacitazione e di sviluppo globale della persona dell’allievo entro contesti comunitari estesi: gruppo-classe-scuola-territorio-reti (materiali e digitali).

L’approccio per problemi e progetti, fondato sul ciclo di apprendimento esperenziale (Kolb, 1984) può realizzare inclusione (Trincherò, 2013), consentendo di “imparare a vivere”; le strategie centrate su un problema aperto, sfidante, tratto dal mondo reale e carico di significato funzionano per tutti (Hattie, 2009). Tale approccio risulta funzionale allo spostamento di focus dall’individuo al contesto, alla rivalutazione inclusiva dei contesti “altri”, l’oltre-aula e l’oltre-scuola: il cortile, l’oratorio, il teatro e anche l’ospedale, in quanto contesti vitali e reali, possono diventare contesti formativi aperti/per tutti, attraverso le tecnologie (ad esempio attraverso collegamenti skype con i compagni ospedalizzati) o la partecipazione diretta di gruppi di studenti aperti e misti.

Un obiettivo di ricerca prioritario consiste nell’identificazione degli elementi fondativi caratterizzanti le “buone pratiche formative” – che nel paradigma inclusivo vengono meglio definite come pratiche “eque” (Ianes, Canevaro, 2015; Santi, 2015) – e nei modelli organizzativi coerenti, sulla base dell’evidenza di un forte collegamento tra modello organizzativo e curriculum scolastico e della relazione tra la dimensione di comunità e l’efficacia degli apprendimenti e della partecipazione dei soggetti (Orsi, 2002).

Oltre ai quadri normativi nazionali per l’inclusione scolastica (Legge 104/1992; Legge 170/2010; Dir. Min. 27/12/2012; Cir. Min. 6/2013), il modello assunto fa riferimento a i “Cinque messaggi per l’educazione inclusiva” dell’European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), i quali definiscono orientamenti e principi delle azioni che le scuole devono intraprendere. In particolare, il secondo messaggio: “L’educazione inclusiva è un bene per tutti” mette a fuoco l’impatto educativo e sociale positivo dell’educazione inclusiva, mentre il terzo e il quarto (Professionisti altamente qualificati, Sistemi di sostegno e Meccanismi di finanziamento) mettono in luce l’importanza di avere professionisti adeguatamente formati (in particolare tra gli insegnanti), unitamente al bisogno di sistemi di sostegno da parte di tutti gli stakeholder. L’ultimo messaggio: “Dati attendibili” ribadisce l’importanza della cultura della documentazione e dei dati, nonché i vantaggi e limitazioni del loro uso.

Come evidenzia il testo europeo, la raccolta di dati significativi e di qualità richiede un approccio sistemico che prenda in considerazione l’alunno, il suo collocamento, l’insegnante, nonché le questioni inerenti alle risorse. I dati relativi al collocamento dell’alunno sono un punto di partenza utile e necessario, ma devono essere integrati con elementi chiari sul prodotto del sistema e sui suoi effetti; tuttavia, i dati relativi all’impatto dell’educazione inclusiva sono molto più difficili da raccogliere e spesso sono assenti nella raccolta dati dei vari paesi. La progettazione e l’implementazione dell’educazione inclusiva riguarda l’intero sistema educativo e tutti gli allievi: equità e qualità vanno di pari passo e l’educazione inclusiva deve essere vista come un concetto in evoluzione in cui le questioni relative alla diversità e alla democrazia divengono sempre più importanti (p. 7).

Alla luce di tali principi e considerazioni, particolare attenzione sarà dedicata

alla progettazione e alla realizzazione di modalità adeguate e articolate di monitoraggio e di valutazione degli esiti e dell'efficacia delle tre sperimentazioni piemontesi, in riferimento al loro impatto sulla qualità dei processi inclusivi.

In particolare, indicatori specifici di miglioramento, relativi sia al contesto generale sia alla qualità dei processi di apprendimento e di partecipazione degli studenti "in situazioni speciali", dovranno essere individuati entro la fine del prossimo anno scolastico, al fine di confermare la validità del meta-modello di progettazione identificato e di corroborare la teoria di partenza.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Armstrong, T. (2011). *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Boyer, L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate, The Carnegie foundation for the advancement of teaching*. New York: Jossey Bass, John Wiley and Sons.
- Booth, T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Editore.
- Bottani, N. (2015). Introduzione sessione "Le chiavi per apprendere". Atti del Convegno ADi. Bologna, 27 febbraio.
- Caldin, R. (2015). *La promozione dell'inclusione e l'impegno «cooperativo», L'integrazione scolastica e sociale* Vol. 14, n. 3, settembre 2015. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Disabilità: un mondo di inclusioni, L'integrazione scolastica e sociale* Vol. 14, n. 3, settembre 2015. Trento: Erickson.
- Damiani, P. (2015). Il ruolo della scuola: la didattica in aula. L'azione didattica in classe (cap.10-11). In Pavone M. *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Dovigo, F., (2014). Introduzione. In Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fornasa, W., Medeghini, R. (2012). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Angeli.
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (a cura di) (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., (2009). *Il Piano educativo individualizzato-Progetto di vita*. Trento, Erickson.
- Ianes, D. (2015). *La scuola inclusiva: differenze, equità e competenze*, Atti del Convegno "La qualità dell'integrazione scolastica, 13-14-15 novembre 2015.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Orsi, M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità*. Brescia: La Scuola.
- Renwick, R., Brown, I. (1996). Being, belonging, becoming: the Centre for Health Promotion model of quality of life. In Renwick, R., Brown, I. and Nagler, M. (eds). *Quality of*

- Life in Health Promotion and Rehabilitation: Conceptual Approaches, Issues, and Applications* (pp. 75–88). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso M. A., (2006). *Manuale della Qualità della Vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Stella, G. (2015). "Con la legge 170/2010 gli studenti stanno meglio o peggio a scuola?" XV Congresso Nazionale Associazione Italiana Dislessia AID, Napoli, 15-16 maggio
- Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.

### Riferimenti sitografici

- European Agency for special needs and inclusive education "Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi". Available at: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf). [Ultima consultazione 11/06/2016].
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" (15G00122). Available at: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>. [Ultima consultazione 11/06/2016].
- Maifredi F., Saviano M. (2015), *Gli orizzonti della bioetica*, Articolo in Scienze e Ricerche. Available at: <http://www.scienze-ricerche.it/?p=1921>. [Ultima consultazione 11/06/2016].
- Previtali D. (2014), "Una buona idea di valutazione", slide. Available at: [http://www.istruzione.it/sistema\\_valutazione/allegati/MIUR%20271114\\_previtali.pdf](http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/MIUR%20271114_previtali.pdf). [Ultima consultazione 11/06/2016].
- Santi M. (2015), *Le prospettive dell'inclusione nella scuola italiana*, PAIDEIA Pratiche didattiche e percorsi interculturali. Available at: <http://www.aracneeditrice.it/pdf/9788854889613.pdf>. [Ultima consultazione 11/06/2016].