

## L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato

### Inclusive education in schools and the role of the specialist teacher

**Giovanni Arduini**

Associate Professor of Experimental Education | Department of Human, Social and Health Sciences | University of Cassino and Southern Lazio (Italy) | [g.arduini@unicas.it](mailto:g.arduini@unicas.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Arduini, G (2022). Inclusive education in schools and the role of the specialist teacher. *Pedagogia oggi*, 20(1), 249-255.

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-31>

#### ABSTRACT

The inclusion of differences is a theme that, even today, generates a strong reaction in the school world. The conformation that the classes present and the great heterogeneity that characterises them, reflect today's social complexity which, compared to the past, is certainly more multifaceted and pluralistic. In the classroom, the presence of students with certified disabilities is a reality that brings with it great variety. Inclusion seems to be the only catalyst for efforts to change, and attempts to make teaching and schoolwork more relevant, promoting the emotion of relationship and learning. The continuous and incessant search for quality in inclusion is, in reality, the search for quality in schooling. Despite much research and many developments on the theme of inclusion, the latter represents a complex issue that requires specific training that is now entrusted to specialised courses in support. This article seeks to describe the added value offered by these courses with a view to building a constantly evolving professionalism.

L'inclusione delle differenze è un tema che, ancora oggi, anima fortemente il mondo della scuola. La conformazione che le classi presentano e la grande eterogeneità che le caratterizza, rispecchiano la complessità sociale odierna che, rispetto al passato, risulta certamente più articolata e pluralistica. L'inclusione sembra essere l'unico catalizzatore di sforzi di cambiamento, di tentativi per rendere più significativa la didattica, il lavoro scolastico, l'emozione della relazione e dell'apprendimento. La continua e incessante ricerca di qualità dell'inclusione è, in realtà, la ricerca di una qualità del fare scuola. Nel presente lavoro si intende cercare di descrivere il valore aggiunto offerto dai corsi di specializzazione al sostegno nell'ottica della costruzione di una professionalità in continua evoluzione.

**Keywords:** Inclusion, Disability, Teacher training, Special needs, Teacher special needs

**Parole chiave:** Inclusione, Disabilità, Formazione insegnante, Docente di sostegno, Bisogni speciali

**Received:** March 15, 2022

**Accepted:** May 8, 2022

**Published:** June 30, 2022

**Corresponding Author:**

Giovanni Arduini, [g.arduini@unicas.it](mailto:g.arduini@unicas.it)

## Premessa

Una delle questioni più rilevanti che continua ad animare il dibattito scientifico-culturale degli ultimi anni è quella riguardante la formazione dell'insegnante specializzato nel sostegno, una figura chiave per garantire la qualità dei processi inclusivi a scuola.

Occorre partire dalla consapevolezza che ci troviamo oggi in un'epoca di profonde fragilità che hanno portato all'emergere di nuove paure e insicurezze che si riflettono nelle nostre vite e che stanno modificando i rapporti sociali, economici, politici, culturali, e anche le stesse relazioni educative. La scuola, di fronte a tutto questo, ha bisogno di essere ripensata, poiché continua ad assumere un ruolo fondamentale, avendo la responsabilità di preparare le nuove generazioni ad un futuro sempre più incerto e imprevedibile (Sibilio, 2018).

La complessità sociale odierna sta poi investendo le stesse prospettive della pedagogia condizionandone le teorie e le buone pratiche educativo-didattiche, essa richiede una continua riflessione critica che non può non partire proprio dall'importante ruolo assunto dal docente specializzato all'interno del mondo della scuola, il quale deve imparare a interpretare i vari cambiamenti presenti nei contesti socio-culturali attuali, per cogliere le nuove forme di disagio e di disadattamento sociale e relazionale.

La prospettiva dell'inclusione continua a rappresentare un traguardo fondamentale basandosi sulla convinzione che ogni individuo ha valore ontologico e appartiene alla comunità in cui vive e sperimenta se stesso. Tale prospettiva, come conferma Pavone, "adotta un approccio valoriale-progettuale-organizzativo radicale, rivolto a priori a un gruppo eterogeneo, di cui la diversità di ciascuno diventa la condizione naturale della convivenza" (Pavone, 2012, p. 158).

Adottare una prospettiva inclusiva significa infatti partire proprio dal riconoscimento della diversità quale condizione ontologica strutturale della condizione umana, superando ogni forma di discriminazione e di marginalizzazione e individuando nelle differenze opportunità di riconoscimento e di arricchimento reciproco (Pugnaghi, 2020).

La piena inclusione è un obiettivo che la scuola dell'autonomia persegue attraverso un'intensa e articolata progettualità, valorizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio, in relazione ai molteplici attori che ne prendono parte (docenti di sostegno, docenti curricolari, personale educativo, ecc.).

Dal punto di vista didattico riconoscere, accogliere e valorizzare tutte le diversità significa ripensare e rinnovare le scelte progettuali, organizzative e metodologiche messe in atto, realizzando percorsi pedagogici orientati a rispondere a molteplici fragilità educative. Il docente inclusivo deve imparare a cogliere le diverse occasioni di apprendimento esistenti nel corso della vita dell'individuo, nei suoi diversi momenti evolutivi, generando nuove idee, prospettive e modi di pensare l'esistenza, al fine di contrastare le nuove emergenze e i nuovi bisogni educativi (Baldacci, 2018).

## 1. Il ruolo del docente specializzato in una scuola di qualità

La gestione della complessità educativa attuale chiama in causa senz'altro la necessità di far acquisire al docente di sostegno nuove competenze che si leghino ad una continua contaminazione di saperi, di progettualità e di relazioni. Egli deve imparare a porsi nuovi obiettivi e a ricercare nuove pratiche didattico-educative in grado di attuare cambiamenti significativi e necessari per imparare a prendersi cura delle potenzialità di ciascuno, nessuno escluso, attraverso l'ascolto autentico e attivo.

La sfida che la scuola di oggi deve sostenere richiede un ripensamento delle funzioni e delle competenze attribuite al docente specializzato, impegnato nella difficile opera di costruzione di una scuola di qualità che abbia come punto di avvio la pratica dell'inclusione di tutti gli alunni nel contesto scolastico.

L'insegnante specializzato per il sostegno continua a rappresentare un importante punto di riferimento per la scuola, è un docente che è in grado di confrontarsi con l'eterogeneità del gruppo classe, di riconoscere le differenze individuali e di potenziare le autonomie di tutti, attraverso l'ausilio di una pluralità di strategie didattiche e relazionali. Attraverso il suo operato è in grado di attivare cambiamenti significativi nella gestione della classe, nell'accesso ai saperi, proponendo una reale differenziazione didattica, in grado di coinvolgere tutti gli alunni e di ottimizzare le condizioni organizzativo-contestuali (Gaspari, 2016).

La necessità di una sua formazione specifica si riflette sull'importanza di acquisire un grado di consa-

pevolezza diverso, con una più accentuata capacità di leggere le situazioni e analizzarle in modo critico, di cogliere ciò che sfugge all'attenzione comune e di leggerlo empaticamente come un fenomeno della scuola e non come un problema legato a specifiche categorie di soggetti.

La formazione specifica affidata ai corsi di specializzazione intende, infatti, anche valorizzare l'idea di un agire riflessivo fondato sulla consapevolezza che il docente deve sia comprendere la sua esperienza, collocandola nel contesto sociale in cui avviene, sia usare la conoscenza acquisita per la pratica successiva.

La necessità di attuare un pensiero riflessivo rappresenta, tra l'altro, una questione recente per quanto riguarda le professioni educative e la formazione degli insegnanti. Tale pensiero viene considerato oggi un aspetto essenziale per tutti gli insegnanti che vogliono comprendere la natura complessa della classe e che intendano risolvere problemi legati alla pratica d'insegnamento, partendo proprio dal mettere in discussione il processo di conoscenza e il ruolo dell'esperienza personale (Crotti, 2016). Infatti, "un soggetto che riflette è un Io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige" (Mortari, 2003, p. 154).

Il docente specializzato, così come gli altri docenti della classe, deve quindi imparare a pensare sul suo agire. La complessità della classe spesso richiede decisioni rapide, alle quali occorre, tuttavia, associare un pensiero meta-riflessivo, una sorta di "reflection-for-action", che non riguarda soltanto incidenti improvvisi, ma anche situazioni routinarie che sono percepite (dal docente) come problematiche (Eraut, 1995). Si tratta di un percorso mentale dove si immaginano situazioni in prospettiva, si analizzano ipotesi di azione in movimenti professionali problematici, e si vagliano approcci e soluzioni migliori da attuare nella realtà critica in cui si opera.

Partendo da questa prospettiva il docente di sostegno impara a sviluppare nuove conoscenze e nuovi schemi d'azione per far fronte all'indeterminatezza delle varie situazioni: il sapere, quindi, non rappresenta più un dato preesistente, ma è l'esito di un processo attivato attraverso una conversazione riflessiva con la situazione in cui si agisce (Montalbetti, 2017).

## 2. L'importanza di un'educazione inclusiva

Abbiamo visto come oggi l'inclusione degli alunni con disabilità, e non solo, venga riconosciuta come condizione fondamentale che, come afferma d'Alonzo, consente di promuovere una molteplicità di integrazioni in un contesto di speciale normalità (d'Alonzo, 2004; Ianes, 2006). Un punto di riferimento importante per le istituzioni educative, utile per promuovere processi inclusivi di qualità e azioni di miglioramento sostenibili, è riconducibile all'"Index for Inclusion" (Booth, Ainscow, 2002; 2014).

L'idea alla base di questo modello è che i processi inclusivi riguardino tutti, quindi non solo gli alunni con Disabilità o con BES; inoltre essi non si riferiscono solo agli studenti, ma a tutte le componenti della scuola: insegnanti, dirigenti, genitori, personale educativo, ecc. Questo significa che sono tutti chiamati a partecipare per sviluppare al massimo il proprio potenziale e, così facendo, contribuire allo sviluppo dell'intera collettività. Ciò comporta una mobilitazione concettuale di tutta la comunità scolastica (Bocci, 2018).

Adottare questa nuova modalità di agire nei diversi contesti permette di imparare a guardare con maggiore consapevolezza ciò che accade attraverso un'azione continua di rimodifica e messa in discussione mediante un guardare più attento, capace di andare oltre e cogliere anche ciò che prima era sotto i nostri occhi ma non riuscivamo a vedere. La stessa circolarità del processo di autoanalisi e automiglioramento proprio delle fasi dell'Index rinvia al concetto di inclusione come un processo che non ha mai fine e che deve confrontarsi con la completa eterogeneità che contraddistingue lo sviluppo e il funzionamento umano, rendendo ciascun soggetto completamente differente da un altro.

Traendo ispirazione dall'Index, è nato uno strumento valutativo, il "Commitment Towards Inclusion Repertoire" (Santi, Ghedin, 2012) che si pone come obiettivo il miglioramento delle pratiche inclusive, in ogni istituzione educativa, attraverso l'assunzione di impegni concreti atti a garantire la realizzazione di comunità realmente accoglienti e inclusive. In particolare, il Repertoire intende valutare la qualità dei processi inclusivi, facendo riferimento ad "opportunità di inclusione concreta offerta dalle varie organizzazioni educative in termini di partecipazione alle decisioni e alle occasioni disponibili, che consentono l'aumento di un benessere soggettivo e collettivo" (Santi, Ghedin, 2012, p. 105).

Questo strumento si basa sul modello bio-psico-sociale della salute proposto dall'“International Classification of Functioning” (OMS, 2001; 2007), il quale interpreta la salute e il funzionamento umano come il risultato di un'interazione complessa tra fattori biologici, funzionali, di partecipazione sociale e fattori contestuali, ambientali e personali (Dainese, 2016; Cottini, 2018). L'ICF ha determinato un importante cambiamento nella conoscenza e descrizione del funzionamento globale di ogni persona, attraverso la promozione di un approccio nuovo, ecologico e olistico, capace di cogliere sia le caratteristiche personali sia la loro interazione con le variabili proprie dei diversi contesti di vita (Ianes, 2006; Caldin, 2009).

Da una iniziale prospettiva prettamente medico-diagnostica che si limitava ad osservare i soli sintomi fisici o “visivi” di una disabilità, si è passati a una nuova prospettiva, capace di scavare più a fondo per andare a comprendere quell'intensa rete semantica che invece ruota intorno al mondo delle disabilità e dei Bisogni Educativi Speciali.

È importante riconoscere l'importanza di adottare un approccio bio-psico-sociale nella lettura dei bisogni educativi, partendo da una visione più umana e complessa, meno alienante e attenta ai molteplici punti di vista e ai diversi livelli di significato. Partendo da quest'ottica la prospettiva inclusiva ha poi sicuramente bisogno di contesti che siano facilitanti, adottando apparati metodologici di base capaci di promuovere processi di apprendimento significativi, per tutti, attraverso una proposta didattica in cui diviene consuetudine affrontare il lavoro in aula con modalità differenti (d'Alonzo, 2016).

Creare una vera e propria “cultura dell'inclusione” (Kirschner, 2015, p. 7) significa partire proprio dalla consapevolezza che è necessario promuovere l'adozione di nuove pratiche all'interno di contesti nuovi e accoglienti, questi due aspetti lavorando sinergicamente si rafforzano a vicenda. Gli insegnanti di sostegno devono imparare a confrontarsi con ambienti nuovi e sempre più complessi, dove diventa necessario saper rispondere in modo riflessivo e consapevole alle diverse situazioni che si presentano.

A questo proposito, Tomas Hehir e Lauren Katzman (2012) sottolineano l'importanza di promuovere una mentalità collaborativa tra i diversi docenti, insieme ad un approccio sempre più inclusivo e creativo che spinga i nuovi docenti ad aprirsi nell'affrontare sempre nuove sfide. Un approccio flessibile, innovativo permette, infatti, di guidare i futuri insegnanti a conoscere e comprendere le diverse sensibilità individuali che necessitano continuamente di supporti e stimoli specifici.

È sorta negli ultimi anni la consapevolezza che l'inclusione non va considerata come un prodotto esportabile e quindi come qualcosa di applicabile avvalendosi di una tecnica o di una norma ben precisa (Bocci, 2015; 2018), ma al contrario va vista come un processo che non ha mai fine, in quanto va a “coinvolgere tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare” (Booth, Ainscow, 2014, p. 33).

### 3. Una riqualificazione delle professionalità educative

Come osservato fino ad ora, la problematica relativa al miglioramento della qualità dei processi di inclusione rinvia ad una questione complessa e mai conclusa che richiede una continua valutazione delle dinamiche e dei fenomeni che la caratterizzano unita al lavoro di riqualificazione delle professionalità educative, nell'ottica di una costruzione collettiva da sostenere scientificamente. Una delle sfide del futuro è proprio quella di migliorare la formazione dei docenti in modo da affrontare la diversità, padroneggiare i vari metodi di insegnamento ed avere un maggiore impatto sull'apprendimento di tutti gli studenti. Ogni docente dovrebbe essere guidato da un'attitudine mentale orientata al miglioramento e quindi deve credere che ogni studente ce la può fare e può migliorare.

In particolare, per sostenere un ambiente di apprendimento inclusivo ogni docente dovrebbe prestare attenzione a diverse dimensioni, strettamente legate tra loro, tra queste abbiamo:

- la *dimensione organizzativa*: legata in particolare alla predisposizione del setting dell'aula, alla definizione degli obiettivi didattici e alla progettazione dei materiali da utilizzare;
- la *dimensione metodologica*: che fa riferimento in particolare all'utilizzo delle varie strategie didattiche come il *cooperative learning*, la *peer instruction*, la simulazione, ecc. e con esse anche l'utilizzo di una vasta gamma di mezzi per rappresentare la conoscenza;
- la *dimensione relazionale*: che pone particolare attenzione al clima in aula, alla comunicazione docente-studente, all'agentività degli studenti e alla motivazione all'apprendimento (Caldin, Cinotti, 2018).

Un ulteriore aspetto riconosciuto dalla riflessione scientifica nazionale e internazionale come competenza qualificante la professionalità educativa è quello legato alla dimensione della ricerca. Un docente, in questo caso specializzato, se formato alla ricerca saprà sicuramente porsi domande, muovere da un'attività osservativa rigorosa del contesto nel quale agisce, saprà costruire e progettare in modo coerente itinerari di apprendimento, proponendo diverse strategie e risposte, consapevole della loro provvisorietà e limitatezza. Sarà dunque un insegnante in grado di costruire contesti di apprendimento significativi e di valutare la qualità su diversi livelli con il fine di promuovere sempre il miglioramento di ogni alunno.

#### 4. La formazione del docente specializzato

È emerso come la costante ricerca della qualità del fare scuola focalizzi la sua attenzione su diversi elementi e aspetti considerati importanti per la promozione anche della qualità dell'inclusione. Fra questi ritroviamo senz'altro le metodologie e le pratiche per l'integrazione, la progettazione individualizzata, personalizzata e quella curricolare, le competenze trasversali e una continua riflessione epistemica sui concetti di integrazione, inclusione, disabilità, Bisogni Educativi Speciali, necessaria per promuovere una più attenta e ampia risposta pedagogico-didattica nei confronti di ogni forma di fragilità. Tutti questi aspetti si legano poi inevitabilmente alla ricerca, definizione e formazione delle competenze dell'insegnante specializzato, che contestualmente si riflettono sulla necessità di un sapere condiviso fra tutti gli insegnanti.

L'insegnante specializzato per il sostegno che si relaziona con una pluralità di contesti e professionisti, dovrebbe imparare a stabilire un equilibrio relazionale soddisfacente sia all'interno che all'esterno della comunità scolastica (Albanese, 2006) malgrado le difficoltà che spesso incontra. In un'indagine condotta dalla Fondazione Agnelli (2009) emerge, ad esempio, come gli insegnanti specializzati coinvolti fossero legati dalla convinzione di non possedere un'identità professionale certa, perché spesso poco coinvolta e valorizzata all'interno del sistema scolastico e territoriale (Mura, Zurru, 2016).

Promuovere contesti inclusivi e significativi dove il docente specializzato deve essere in grado di instaurare delle relazioni positive con tutti gli attori coinvolti (alunni, docenti curricolari, famiglie, educatori, comunità), richiede una continua riformulazione di una professionalità così importante e complessa. È chiaro che il ruolo educativo dell'insegnante specializzato non può sicuramente esaurirsi nella sola relazione che instaura con gli alunni, ma va, al contrario, osservato come una figura di sistema strategica (Cottini, 2014; Ianes, Canevaro, 2015), chiamata "a svolgere un lavoro di rete e ad assumere un ruolo-ponte tra l'alunno certificato e gli alunni di classe, fra l'alunno e gli insegnanti curricolari, fra scuola ed enti locali e territoriali, tra scuola e famiglia" (Mannucci, Collacchioni, 2008, p. 184).

È necessario un vero e proprio mutamento di paradigma nella formazione che intende coinvolgere non solo il piano tecnico e professionale del docente specializzato ma anche quello umano ed esistenziale, ponendo attenzione all'aggiornamento professionale relativo alle conoscenze e alle competenze del sapere per il saper fare, ma anche al saper essere cioè i comportamenti, gli atteggiamenti, la capacità di ascolto, la tensione emotiva, l'emozione della relazione, tutte componenti che vanno a identificare il legame che intercorre tra una persona che si pone in relazione con l'altro da sé.

Il dibattito in corso sulle possibili direzioni di senso da assumere sul suo rinnovato ruolo e sulla delicata questione delle sue competenze vede, da un lato, una flessibilità nelle scelte culturali, etiche e metodologiche, dall'altra, il bisogno di non sentirsi mai del tutto formati per aprirsi ad un *long life learning* caratterizzato da continua ricerca e interscambio delle conoscenze acquisite attraverso il confronto con i colleghi e con le altre figure educative (Gaspari, 2015).

L'attenzione è rivolta proprio alla necessità di realizzare percorsi che supportino lo sviluppo della professionalità del docente di sostegno ri-pensando e co-progettando degli itinerari di formazione rivolti alle diverse figure professionali coinvolte nei processi inclusivi. L'azione stessa di costruzione della soggettività professionale deve prodursi all'interno di un circolo virtuoso, processo formativo-relazione-orientamento formativo in cui, se da una parte si evidenzia la capacità del futuro insegnante di autoguidare le proprie scelte, al contempo si sottolinea la necessità di una relazione che possa farsi orientatrice di scelte innovative (Massaro, 2015).

La formazione degli insegnanti di sostegno nei corsi di specializzazione si lega, in particolare, alla necessità di costruire un profilo professionale che sappia coniugare tre componenti apparentemente distinte

ma che nella realtà operativo-didattica sono strettamente correlate, ovvero attività teoriche, tirocinio e laboratorio.

Il laboratorio, in particolare, rappresenta quel luogo del fare dove si collegano la parte teorica con la parte esperienziale del tirocinio e si costruiscono iter educativo-didattici attraverso l'acquisizione di specifiche competenze.

Le esperienze di laboratorio, dunque, rappresentano un importante momento di sintesi e di integrazione delle conoscenze acquisite durante le attività teoriche-disciplinari, nella prospettiva di una razionalità finalistica che diventi progettualità educativo-didattica.

Le attività teoriche promosse nei corsi di specializzazione di sostegno hanno invece un'impostazione specifica che si propone di collegare le varie teorie al contesto in cui si inseriscono attraverso il riferimento a casi concreti, richiamando continuamente l'importanza del ruolo del docente di sostegno e del contesto in cui opera, cercando, altresì, di far emergere l'aspetto vocazionale, elemento fondamentale su cui la stessa Università di Cassino insiste molto.

Si tratta di una professionalità fondata su solide competenze e valori etici ma che al contempo deve essere alla continua ricerca di nuovi riferimenti teorici e di dispositivi applicativi, la cui formazione dovrebbe anche avere l'obiettivo di aiutare "a sviluppare una propria personale teoria pedagogica basata sul pensiero critico e la capacità di analisi, coerente con le conoscenze, le abilità e i valori che si riflettono nelle competenze didattiche e professionali" (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p. 23).

La sua formazione, dunque, non riguarda più solo l'ambito specifico delle disabilità, ma richiede un approfondimento anche delle competenze e conoscenze relative a funzioni dell'Io quali intelligenza, memoria e attenzione e a tutto ciò che è implicato nei processi di adattamento all'ambiente a partire dalla motivazione rispetto all'apprendimento e continuando con le competenze metacognitive e con la dimensione emozionale dell'intelligenza (Galanti, 2018).

Educare nell'attuale società dove la scuola appare smarrita è sicuramente un compito arduo e richiede un sempre più necessario dialogo tra insegnante di sostegno e insegnanti curricolari, ponendo al centro della riflessione la condivisione e l'adozione di metodologie inclusive efficaci attraverso un pensiero critico e riflessivo (Recalcati, 2014). La scuola continua però ad assumere un ruolo straordinario: in essa, infatti, prendono forma i destini e si gettano le basi per preparare alla vita sociale e professionale un giovane che per lunghi anni è chiamato a solcarne i percorsi (d'Alonzo, 2018).

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed Opportunità*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Albanese O. (ed.) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Antonietti M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2): 155-174.
- Baldacci M. (2018). La problematica scolastica odierna. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 7-16). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069-1081). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F., Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. In International Conference Proceedings, *None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education. Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Bergamo: Università di Bergamo.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

- Caldin R. (2009). I pensieri degli studenti e del docente sul corso di Pedagogia dell'Integrazione (pp. 120-126). In A.M. Favorini (ed.), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., Cinotti A. (2018). Pour un projet pédagogique de soutien à la paternité. Handicap, inclusion et enfance. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 13(2): 25-41.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 10-20.
- Cottini L. (2016). Il paradigma dell'inclusione scolastica. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1(1): 32-50.
- Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1): 11-19.
- Crotti M. (2016). Povertà e vulnerabilità: una riflessione di pedagogia sociale. In R. Gnocchi, G. Mari (eds.), *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa* (pp. 77-88). Milano: Vita e Pensiero.
- D'Alonzo L. (2004). *Integrazioni e gestione della classe*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018). Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1065-1066). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (eds.) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Eraut M.E. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1: 9-22.
- Galanti M.A. (2018). La formazione dell'insegnante di sostegno e i conflitti sociali: dall'integrazione all'inclusione. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1103-1108). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2): 31-44.
- Hehir T., Katzman L. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Canevaro A. (eds.) (2015). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Kirschner S.R. (2015). Inclusive education. In W. George Scarlett (ed.), *The Sage Encyclopedia of Classroom Management*.
- Mannucci A., Collacchioni L. (2008). *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse*. Roma: Aracne.
- Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1(2015): 295-314.
- Montalbetti K. (2017). Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 15(3): 93-102.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Mura A., Zurru A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2): 150-160.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning*. Geneva: WHO.
- OMS (2007). *ICF- Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute, versione bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2012). Inserimento, integrazione, inclusione. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale* (pp. 145-158). Napoli: Liguori.
- Pugnaghi A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1): 81-108.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per una erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5(numero speciale): 99-111.
- Sibilio M. (2018). Pedagogia e didattica: un dialogo tra emergenza e cambiamento. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 105-108). Lecce: Pensa MultiMedia.