



**Maria Grazia Simone**

Associate Professor in Special Education | eCampus University, Novedrate (CO), Italy | mariagrazia.simone@uniecampus.it

## Il docente specializzato per il sostegno e nuove sfide di inclusione The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion

Call

The contribution intends to outline the role, professional identity and development potential of the specialized teacher for the support and challenges that he faces daily in school to encourage the inclusion of students with difficulties, contributing, with his skills, to the well-being of the whole class. It was decided to give the floor to some aspiring support teachers reached as part of a vast exploratory survey, carried out in three Italian universities, during their specialization courses. The idea emerges of a figure who, starting from the initial training phase, is called upon to face at least *three challenges* (professional, didactic and technological) to become an innovator of teaching practices and thus make the school an inclusive environment, capable of welcome everyone's diversity and capable of valorising the difference.

**Keywords:** specialized teacher | initial training | support teaching | inclusion

Il contributo intende delineare il ruolo, l'identità professionale, il potenziale di sviluppo del docente specializzato per il sostegno e le sfide che egli affronta quotidianamente nella scuola per favorire l'inclusione degli allievi con difficoltà contribuendo, con le sue competenze, al benessere di tutta la classe. Si è scelto di dare la parola ad alcuni aspiranti docenti di sostegno raggiunti nell'ambito di una vasta indagine esplorativa, realizzata in tre atenei italiani, durante i percorsi di specializzazione. Emerge l'idea di una figura che, già a partire dalla fase della formazione iniziale, è chiamata ad affrontare almeno tre sfide (professionale, didattica e tecnologica) per divenire un innovatore delle pratiche di insegnamento-apprendimento e così rendere la scuola un ambiente inclusivo, capace di accogliere la diversità di ciascuno e valorizzare la differenza.

**Parole chiave:** docente specializzato | formazione iniziale | insegnamento di sostegno | inclusione

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Simone, M.G. (2024). The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 212-219. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-20>

**Corresponding Author:** Maria Grazia Simone | mariagrazia.simone@uniecampus.it

**Received:** 26/03/2024 | **Accepted:** 03/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-20



## 1. Ripartire dalla formazione iniziale al sostegno didattico

Domandarsi a che punto è, in Italia, la costruzione di un sistema scolastico che sia al tempo stesso *equo*, ossia caratterizzato da uguali opportunità di apprendimento, di relazionalità, di sviluppo per tutti gli allievi, ed *inclusivo*, dove ciascuno, nell'ambito della stessa progettazione didattica della classe, sia messo nelle condizioni di apprendere secondo le sue capacità, i suoi ritmi, i suoi bisogni, ecc. porta a confrontarsi con una sorta di paradosso.

Dinanzi alla ormai acclarata e condivisa necessità di garantire un'istruzione di qualità, di promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti, di migliorare ambienti e processi didattici, di valorizzare la diversità di ciascuno così come richiesto, ad esempio, dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (Onu, 2015), esiste di fatto una oggettiva difficoltà di costruire, in ciascun paese, un sistema scolastico all'altezza degli ideali e delle migliori intenzioni di inclusione, come definiti da diverse organizzazioni internazionali (Peder, 2017).

Come afferma L. Cottini, nonostante l'ampio ventaglio delle opzioni didattiche ormai disponibili, dei modelli organizzativi, delle modalità di adattamento dei curricoli, delle strategie di progettazione e delle procedure di valutazione, tutte validate dal punto di vista scientifico e volte ad elevare la qualità dell'inclusione scolastica, quest'ultima procede per "passi lenti" che causano ritardi e difformità tra contesti differenti. L'Autore rintraccia un possibile motore del cambiamento individuandolo nella formazione dei docenti: "È necessario potenziare i percorsi formativi degli insegnanti – sia a livello iniziale, che in servizio – per far penetrare la convinzione di come l'impegno per l'inclusione sia un compito di tutti e come si concretizzi su una didattica attenta non solo alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all'ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all'impiego funzionale delle tecnologie" (Cottini, 2018, pp. 146-147).

Dal nostro punto di vista, ed è questa la nostra ipotesi, la possibilità di successo dei processi di insegnamento-apprendimento rivolti agli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali dipende strettamente dalla qualità e dall'efficacia dei percorsi di formazione iniziale al sostegno didattico, di taglio accademico, intesi come volano per promuovere inclusione e fattore di innovazione della didattica scolastica.

All'interno dei percorsi di formazione accademica al sostegno didattico, in questi speciali incubatori di riflessioni e di esperienze, volti alla crescita professionale e allo sviluppo di una particolare sensibilità educativa, didattica e relazionale nei confronti di chi, per varie ragioni, presenta delle difficoltà, è possibile per il formando prendere contezza e confrontarsi con tre sfide, delle quali discuteremo più innanzi, che abbiamo voluto denominare rispettivamente *sfida professionale*, *sfida didattica* e *sfida tecnologica*.

## 2. Dare la parola ai docenti specializzandi

Alcuni autori (Canevaro, d'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011) hanno registrato una certa resistenza, nelle ricerche che si occupano di formazione dei docenti all'inclusione, a *dare la voce ai docenti*, a coloro che si fanno ogni giorno promotori di benessere nelle scuole, che militano sul campo e che si battono per il diritto all'istruzione degli studenti con difficoltà e disabilità.

Nell'intenzione di mettere sotto il focus dell'indagine la centralità della delicata e complessa fase della formazione iniziale alle attività didattiche per il sostegno, è sembrato opportuno chiedersi: chi sono oggi gli aspiranti docenti di sostegno? perché vogliono abbracciare questa professione? che genere di motivazione ad insegnare possiedono? quale è la rappresentazione delle competenze possedute e di quelle da maturare? quali bisogni formativi avvertono? quali sono le attese rispetto al percorso di specializzazione? che rapporto hanno con le tecnologie didattiche e come hanno vissuto, assieme ad i loro allievi, il periodo di didattica a distanza a causa della pandemia da Covid-19?



Per rispondere a questi quesiti abbiamo voluto dare la parola ad alcuni specializzandi dei corsi di abilitazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità attivati, nell'anno accademico 2021-2022, in tre atenei italiani: l'Università degli Studi di Foggia, l'Università degli Studi Internazionali, la Link Campus University.

L'obiettivo generale dell'indagine esplorativa è stato di *elaborare l'identikit dell'aspirante docente di sostegno* in un'epoca storica del tutto particolare, ossia quella del post pandemia da Covid 19. Si riporta alla memoria che, in quel periodo, i corsi di specializzazione per il sostegno si sono svolti interamente online, mediante l'utilizzo di diverse piattaforme, a causa dell'emergenza sanitaria.

Lo studio preliminare, propedeutico alla fase attuativa dell'indagine, si è realizzato mediante l'approfondimento teorico della letteratura nazionale e internazionale sul tema per delineare e mappare lo scenario complessivo di ricerche similari. Successivamente si è dato vita ad uno studio di fattibilità per identificare i problemi oggetto di indagine, le aree di opportunità della stessa, l'ipotesi di partenza che hanno portato alla scelta e alla progettazione dello strumento di rilevazione (in termini di dimensioni, criteri, indicatori, ecc.) e all'identificazione del campione. Il questionario a risposta multipla (Limone & Simone, 2022) che ne è derivato è stato sottoposto a procedure di collaudo fino a che, nel giugno 2022, in forma anonima ed autosomministrabile online, è stato compilato dai corsisti individualmente, alla fine dei percorsi di specializzazione attivati presso i tre atenei prima citati.

È stato possibile per il ricercatore suddividere idealmente il questionario in cinque aree di indagine:

- *Profilo generale*: nella introduttiva sezione del protocollo di indagine si prende contezza di genere, età, ultimo titolo di studio, esperienze di insegnamento, ecc. degli intervistati
- *Motivazione ad insegnare e competenze ritenute utili per l'insegnamento*: in questo segmento del questionario le domande sono volte ad indagare i motivi alla base della scelta della professione docente, quali fattori vi hanno influito maggiormente, il livello di soddisfazione verso l'esercizio di questa professione da parte di chi già insegna, che cosa rappresenta l'insegnamento per gli specializzandi, quali competenze sono ritenute necessarie nell'esercizio di questo ruolo, ecc.
- *Esperienza didattica ed inclusione*: sono stati rivolti alcuni quesiti che interessano maggiormente chi ha in corso, oppure ha avuto in passato, anche brevi esperienze di insegnamento sul sostegno e si è scelto di indagare il livello di coinvolgimento in classe da parte degli altri colleghi, la qualità della relazione non soltanto con lo studente con disabilità, ma anche con l'intero gruppo classe, il rapporto con la famiglia dell'allievo, le metodologie didattiche ritenute più utili per favorire l'apprendimento e l'inclusione.
- *Rapporto con le tecnologie didattiche*: all'interno di questo set di domande, si è voluto scoprire il rapporto tra gli intervistati e le nuove tecnologie, la frequenza della sua utilizzazione e gli scopi principali della fruizione, la percezione di efficacia sugli esiti dell'insegnamento rivolto allo studente con disabilità, le possibili difficoltà e i punti di forza rispetto alla utilizzazione dei dispositivi tecnologici in classe.
- *Pandemia e didattica a distanza*: l'ultima sezione del protocollo di indagine riguarda la disamina dell'esperienza di insegnamento a distanza, per chi ha avuto la possibilità di viverla come docente, nel periodo dell'emergenza sanitaria da Covid-19 mediante l'analisi delle eventuali criticità riscontrate, delle aree di vantaggio, del rapporto con l'allievo.

### 3. Alcuni risultati dell'indagine

Rimandiamo ad altri, nostri lavori (Limone & Simone, 2022; Simone, 2021) per gli approfondimenti relativi all'analisi quali-quantitativa dei dati e alle correlazioni che tra di essi sono stati generati. In questa sede si intende offrire una visione d'insieme dei risultati dell'indagine, ai fini di sostenere l'ipotesi della centralità del percorso di formazione iniziale all'insegnamento, di taglio accademico, quale motore per promuovere inclusione scolastica.



Il primo dato che emerge è una sostanziale, complessiva omogeneità di risposte espresse dai corsisti dei tre atenei.

Quanto al *profilo generale* degli intervistati, dall'analisi si rileva un campione, composto in tutto da 962 allievi, prevalentemente femminile, con una età media tra i 30 e i 40 anni, in possesso di laurea (pochi hanno il dottorato di ricerca o altre specializzazioni) mentre quasi la metà degli specializzandi ha/ha avuto un incarico di docenza annuale.

Dalla disamina della sezione relativa alla *motivazione ad insegnare ed alle competenze ritenute utili per l'insegnamento*, prendendo in esame le prime e le ultime due modalità di risposta alle scale a differenziale semantico a 6 gradi (da "poco" ad "molto") relativi a questa parte di domande del questionario, emerge una assoluta, generale soddisfazione (che si attesta precisamente su 70,9% delle preferenze) degli intervistati per essersi avvicinati a questa professione. Le ragioni della scelta del ruolo di docente sono maggiormente legate alla presenza di una sorta di "vocazione" all'insegnamento (73,3%) e all'interesse per gli studenti in età evolutiva (67%). Tra le competenze ritenute importanti ai fini dell'esercizio di questa professione, l'87,7% delle preferenze si è concentrato su quelle relazionali ed empatiche, seguite da quelle metodologiche-didattiche (87,4%) e psicopedagogiche (86,3%); risultano scarsamente considerate le competenze in materia di valutazione degli apprendimenti (70%). In chi già insegna, si è riscontrata la percezione di voler ottimizzare le proprie conoscenze circa principi e criteri della didattica speciale e il conseguente proposito di implementare le proprie abilità e competenze per poter sostenere gli allievi in ragione delle varie problematiche che li caratterizzano.

Per quanto riguarda *l'esperienza didattica*, per chi già la possiede, e *l'idea di inclusione* di cui si fanno portatori, i soggetti intervistati dichiarano un *primo dato critico*: soltanto in minima parte (il 34,7%) essi si sentono effettivamente apprezzati dai colleghi, anche se il 48,7% di loro dichiara di aver riscontrato, in questi ultimi, una certa, positiva disponibilità a personalizzare il curriculum secondo i ritmi e le esigenze di apprendimento dell'alunno con disabilità. Da parte della classe, invece, il docente di sostegno trova ampio consenso e viene percepito come una valida risorsa per tutti gli studenti (71%). Quanto al livello di collaborazione scuola-famiglia, è generalmente buono mentre tra le metodologie e le attività per favorire l'inclusione dell'alunno con disabilità, il docente specializzando sul sostegno utilizza soprattutto il peer tutoring, le attività teatrali, artistiche e musicali.

Circa il *rapporto con le tecnologie didattiche*, si è in presenza di un campione che è lontano sia da atteggiamenti di tecno-entusiasmo che di tecno-scetticismo: il 55,4% degli intervistati giudica sufficientemente buono il rapporto con le tecnologie digitali, considerando l'adozione delle stesse come indispensabile (37,7%) o abbastanza importante (60,1%). La frequenza di utilizzo a fini didattici è giornaliera (52,6%) e la loro adozione è maggiormente orientata alla ricerca e l'approfondimento disciplinare (68,2%) o per produrre materiale didattico ad hoc (74,1%). Lo strumento più utilizzato è la LIM, meno importante sembra invece ritenersi l'adozione di app e software didattici specifici per le disabilità (32%). La scarsità delle attrezzature informatiche a scuola sembra essere il maggior ostacolo nella fruizione (46,8%) e rappresenta un dato che viene successivamente confermato nel set successivo di risposte al questionario.

Nella sezione relativa a *pandemia e didattica a distanza* emerge una istantanea delle problematiche dell'insegnamento e dell'apprendimento riscontrate in epoca Covid dalla scuola italiana. Le risposte fornite dagli intervistati fanno pensare ad una generale insoddisfazione per la cosiddetta DAD che, dal loro punto di vista, non sarebbe stata in grado di rispondere alle istanze di apprendimento e di inclusione degli allievi con disabilità, difficoltà e disturbi. Questa modalità di insegnamento-apprendimento, nell'opinione del campione, sarebbe stata penalizzata da problemi tecnici (uno per tutti, le difficoltà di connessione e la già citata carenza di attrezzature informatiche nelle scuole ed anche in casa), è ritenuta poco consona alle specificità dell'allievo con disabilità (specie se quest'ultimo presenta difficoltà, deficit o disabilità nella sfera cognitiva) e quindi carente sul piano dell'inclusione e del soddisfacimento dei bisogni relazionali dello studente.



## 4. Tre sfide di inclusione

Gli esiti dell'indagine esplorativa, qui presentata in sintesi, fanno emergere il senso del cammino ancora da percorrere dalla scuola italiana sulla via dell'inclusione e suggeriscono, circa la formazione iniziale del docente di sostegno, almeno *tre sfide* che interessano la dimensione *professionale, didattica e tecnologica*.

### 4.1 La sfida professionale

Gli insegnanti raggiunti dalla nostra indagine esplorativa manifestano un positivo bisogno di elevare le proprie competenze circa la didattica speciale. Pertanto occorre far leva sulla motivazione ad insegnare che caratterizza, in modo del tutto specifico, la fase della formazione iniziale del docente perché, attraverso un percorso di alta specializzazione universitaria come è il TFA sostegno, si possa favorire l'acquisizione di competenze didattiche, metodologiche, relazionali e così perseguire uno sviluppo professionale continuo e di qualità. In questa maniera il docente di sostegno può assurgere a divenire effettivo *agente di cambiamento* nella scuola, *volano di inclusione*, assumendo il ruolo di colui il quale non si adegua alla prassi vigenti, che innova e rende dinamico ed inclusivo l'ambiente di apprendimento, apportandovi sempre nuova linfa.

In modo particolare, il docente specializzato a livello accademico sul sostegno didattico può contrastare:

- *gli atteggiamenti di delega* radicati in alcune pratiche scolastiche. Ci si riferisce, ad esempio, all'idea che l'allievo con disabilità sia di esclusiva "proprietà" e pertinenza dell'insegnante di sostegno, piuttosto che della comune attenzione e della precisa responsabilità dell'intera équipe docente;
- l'idea che la progettazione educativa individualizzata per lo studente con difficoltà e disabilità debba essere realizzata *a cura esclusiva del docente di sostegno*, possibilmente nel nascondimento, senza "dare disturbo" ai docenti curricolari. Al contrario, si tratta di un compito da giocarsi in dimensione collegiale, in maniera partecipata e condivisa tra tutti gli attori interessati, dentro la scuola e sul territorio, al benessere dell'allievo il quale, è opportuno ribadirlo, *non è mai un caso, ma una persona*.

### 4.2 La sfida didattica

Gli intervistati hanno riferito di alcune difficoltà di riconoscimento del proprio ruolo all'interno dell'équipe docente e, in taluni casi, di scarsa considerazione da parte dei colleghi rispetto a proposte da essi avanzate. Il dato ci induce ad affermare che l'obiettivo di rendere la scuola un ambiente educativo e didattico sempre più inclusivo, volto al conseguimento del benessere per tutti, dove celebrare la diversità e valorizzare la differenza, in cui esaltare, e non occultare, la ricchezza delle distinte individualità in essa presenti, non riguarda soltanto l'allievo con difficoltà ed include anche la figura del docente di sostegno, il riconoscimento e la valorizzazione delle sue competenze.

Questo convincimento, nei processi di insegnamento-apprendimento a scuola, richiede di:

- *Contrastare una visione pregiudiziale e stereotipata dell'insegnante di sostegno* quale figura professionale di serie B, ai margini dell'équipe docente, con un ruolo minore (Trisciuzzi, Galanti 2001), ausiliario, di accompagnamento, che rimane comunque ad un livello subalterno rispetto al docente curricolare. Occorre invece dar vita ad una progettazione didattica inclusiva che sappia utilizzare al meglio la presenza di questa importante risorsa in classe in virtù della sua formazione specialistica accademica che gli affida un ruolo strategico per rendere l'istituzione scolastica un ambiente sempre più inclusivo e capace di valorizzare le differenze.
- *Gestire la progettazione didattica in direzione inclusiva*. Appare opportuno rigettare l'idea che l'allievo



con difficoltà debba seguire unicamente dei percorsi didattici personalizzati. Egli ha certamente diritto di goderne in alcuni, specifici segmenti del suo percorso di apprendimento ma nella consapevolezza, da parte dei docenti, che non esistono due differenti progettazioni didattiche, una per l'allievo con difficoltà e l'altra per la classe, ma che essa è unica ed è allestita in maniera tale da offrire occasioni per apprendere al cui interno tutti si sentano a loro agio e possano esprimersi secondo le varie e distinte capacità.

- *Riuscire ad individuare precocemente il disagio* tipico delle tante, crescenti situazioni di malessere sociale e di marginalità esistenziale nella scuola che rischiano di sfuggire alla lente di indagine della didattica speciale. Se, infatti, nei confronti della disabilità certificata da attestazione medica, si dispone ormai ampiamente di protocolli di intervento piuttosto consolidati, di vari strumenti di rilevazione, di sofisticate tecniche di osservazione del comportamento e di individuazione delle difficoltà, lo stesso forse non si può dire nel caso dell'allievo senza gap motori, sensoriali o intellettivi, generalmente normodotato e che presenta invece delle difficoltà nella sfera affettiva, comunicativa, relazionale (spesso anche sanitaria) e che proviene, per storia personale e per tradizione familiare, dai circuiti della marginalità e del disagio sociale. In ragione di questo suo background, che influenza le capacità motivazionali e le performance relazionali, comunicative e l'acquisizione delle conoscenze, egli necessita di un intervento educativo e didattico di tipo sistemico, di un globale ed adeguato supporto emotivo, affettivo e relazionale, di accompagnamento costante per riuscire a percepirsi al centro dell'interesse della classe e così contrastare l'insorgere di problemi nella condotta oltre che della dispersione scolastica, del rischio di devianza e, in generale, del cronicizzarsi della sua situazione di sofferenza.

### 4.3 La sfida tecnologica

I docenti protagonisti dell'indagine esplorativa raccontano di un buon rapporto con gli strumenti tecnologici e di una certa familiarità rispetto alla loro utilizzazione.

Pertanto, nella fase attuale della formazione dei docenti all'utilizzo delle tecnologie didattiche, è davvero il caso di andare *oltre l'alfabetizzazione*, ossia al di là di obiettivi volti alla mera acquisizione di una certa confidenza tecnica con i vari device, con le loro funzionalità e con i loro linguaggi. Si tratta piuttosto di indirizzarsi verso mete di formazione più mature come quelle che, ragionando di pedagogia dell'apprendimento (Paparella, 1988), sono state definite il *possesso* (saper gestire e padroneggiare opportunamente) e il *dominio* (stabilire un rapporto vantaggioso), in questo caso della tecnologia da parte del docente.

In altre parole, come afferma F. Bocci (2017), più che l'offerta delle sole competenze tecnologico-didattiche, per dare vita ad una scuola inclusiva occorre *un approccio tecnologico all'educazione e all'istruzione* volto all'opportuna conoscenza delle cornici teoriche, della capacità di agire in relazione e in situazione all'interno di ambienti che risultano sempre più tecnologicamente mediati. In questo modo si può favorire lo sviluppo di quella competenza digitale che, secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente "presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza, spirito critico e responsabilità per apprendere, lavorare e partecipare alla società" (Consiglio Europeo, 2018).

## 5. Conclusioni

Si è d'accordo con chi afferma che "l'inclusione non è una destinazione, ma è un viaggio" (Francisco, Hartman & Wang, 2020): non si deve ritenerla come un fenomeno lineare, che procede secondo un movimento automatico alimentato prevalentemente dalla normativa scolastica. Si tratta piuttosto di un processo di evoluzione incrementale e multidimensionale che richiede ai sistemi scolastici di adattarsi alle mutevoli e continue esigenze di tutti gli studenti.



La particolarità e la delicatezza del compito di generare inclusione scolastica, pertanto, è tale da richiedere ai docenti un carico notevole di responsabilità: l'aggiornamento continuo delle proprie competenze intese come culturali, didattiche, relazionali, organizzative (Baldacci, 2023); la disponibilità ad accogliere e governare i cambiamenti (Simone, 2022); la capacità di rendere la proposta didattica fruibile per tutti nella considerazione della crescente eterogeneità del gruppo classe e della presenza di variabili linguistiche, culturali, etniche, sociali, ecc. oltre che di disabilità, di bisogni educativi speciali, di disturbi specifici dell'apprendimento, di disagio affettivo-emotivo, di svantaggio socioculturale, ecc.

La necessità di formarsi in un'ottica inclusiva (Copper & Specht, 2014; Unesco, 2017) ormai non riguarda soltanto il docente di sostegno e richiede, a tutti coloro che si relazionano a soggetti in età evolutiva, il possesso di competenze didattiche e anche comunicative, relazionali, empatiche volte a valorizzare le differenti modalità espressive, le varie capacità cognitive, le abilità, le competenze, i valori e le distinte personalità degli allievi che hanno di fronte.

Le potenzialità di sviluppo della formazione iniziale al sostegno didattico risiede nel suo ruolo di attivazione, nei formandi, della capacità di incidere sui contesti sostenendo la crescita e l'apprendimento di tutti gli studenti in chiave inclusiva, ossia di benessere e di piena partecipazione per tutti.

Per spianare la strada all'innovazione occorre investire sulla "forza generativa del cambiamento del ruolo degli insegnanti di sostegno per usare in modo positivo le energie, la motivazione e le competenze professionali di molti di loro" (Ianes, 2014).

La sfida della formazione iniziale al sostegno didattico è lavorare sulla trasferibilità delle competenze apprese durante il corso nelle effettive pratiche di insegnamento-apprendimento affinché il neo specializzato divenga l'elemento cardine capace di catalizzare ed armonizzare tra di loro gli interventi volti a favorire inclusione e, così come afferma L. Cottini (2014; 2017), conferirgli la funzione di perno nella rete dei sostegni attivati, esaltando il suo ruolo nella prospettiva contestuale, nel coinvolgimento di altre agenzie e delle famiglie, nel coordinamento e nella regolazione del progetto di vita.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19, 42, 7-13.
- Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In Morganti A., Bocci F. (eds.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà* (pp. 90-100). Firenze: Giunti Scuola.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Consiglio Europeo (2018), Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Copper, S., & Specht, J. (2014). Measuring effective teacher preparation for inclusion. In Forlin C., Loreman T. (eds.), *Measuring Inclusive Education* (pp. 93-113). Emerald Group Publishing Limited.
- 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. (2017). *Didattica speciale per l'inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2018). La didattica speciale nei passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (eds.), *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- d'Alonzo, L., Giacconi, C., & Zurro, A. L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Francisco, M.P.B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>



- Giaconi, C., & Aiello, P. (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- lanes, D. (2014). Insegnanti di sostegno. Un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 35-53.
- Limone, P., & Simone, M. G. (2022). Specializing online during the pandemic: an exploratory survey on support teachers in the initial training phase. *Italian Journal of Educational Research*, (28), 076–084. <https://doi.org/10.7346/sird-012022-p76>
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Paparella, N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Peder, H. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 3, 206-217, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778.
- Simone, M. G. (2021). School and Pandemic. For a digital literacy of teachers in the incoming training, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", VOL. 2, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion, pp. 257-266.
- Simone, M. G. (2022). *Cambiamenti. Sfide e Compiti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Trisciuzzi, L., & Galanti, M. A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.