



Giorgia Ruzzante

PhD | Ricercatrice | Libera Università di Bolzano | giorgia.ruzzante@unibz.it

L'insegnante di sostegno tra la didattica d'aula e il middle management Support teacher between educational practices and middle management

Call

The support teacher is a professional who plays a key role in promoting inclusive processes within the school. This article will present the pivotal role of the specialized teacher and the multiple roles they assume, not only within the classroom but also in fostering inclusion throughout the school institution.

Keywords: inclusion; support teacher; middle management.

Il docente di sostegno è un professionista che riveste un ruolo-chiave per la promozione di processi inclusivi all'interno della scuola. Nel presente articolo si presenterà il ruolo pivotale del docente specializzato ed i molteplici ruoli che assume, non soltanto in classe ma anche nella promozione dell'inclusione all'interno dell'istituzione scolastica.

Parole chiave: inclusione; docente specializzato; middle management.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Ruzzante, G. (2024). Support teacher between educational practices and middle management. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 84-92. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-07>

Corresponding Author: Giorgia Ruzzante | giorgia.ruzzante@unibz.it

Received: 20/10/2024 | **Accepted:** 13/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-07



Introduzione

Il docente di sostegno svolge un ruolo fondamentale per garantire l'inclusione, che rappresenta la sfida principale della scuola per rispondere alle sfide della complessità educativa (Ceruti, 2017).

Santi (2014) parla di "inclusione che sfida il sostegno", nell'ottica di ri-pensare al profilo professionale e al senso e significato di tale figura all'interno della scuola. La sua funzione va ben oltre il semplice supporto individuale degli studenti con disabilità, estendendosi alla promozione di una cultura inclusiva a livello di istituzione scolastica e contribuendo a rendere la scuola un ambiente accogliente e inclusivo (d'Alonzo, 2021) per tutti gli studenti.

Partiamo dal considerare che il docente specializzato è prima di tutto un docente, che ha una curvatura specifica sull'inclusione, e che nel tempo è diventata una figura centrale all'interno del sistema scolastico italiano. Non è quindi una figura separata che si occupa solo di alcuni alunni, ma è capace di attivare, promuovere e sostenere processi inclusivi all'interno delle istituzioni scolastiche, sia sul versante didattico che organizzativo. Permane tuttora una situazione di carenza di docenti specializzati (Ferrero, 2023), che rende difficile permettere una strutturazione solida di un team per l'inclusione all'interno delle istituzioni scolastiche, con un *turn-over* dei docenti che non consente di creare un nucleo operativo di lavoro stabile all'interno degli istituti.

La sua presenza in molte classi scolastiche lo rende una figura di riferimento per tutti gli studenti e per gli insegnanti. L'azione del docente specializzato si espande, diventando non solo di accompagnamento diretto e guida dei processi di apprendimento degli studenti con disabilità, ma più in generale di coordinamento del piano educativo individualizzato-progetto di vita degli studenti (Ianes et al., 2021). L'intervento didattico messo in atto dal docente di sostegno non si limita infatti alle ore di sostegno nelle quali è effettivamente presente in classe, ma si estende fino a diventare parte della progettualità della classe e della scuola. Il coinvolgimento dei colleghi del progetto inclusivo risulta in questo senso una variabile-chiave per la realizzazione di processi inclusivi di qualità.

Il termine docente di sostegno (De Mutiis, 2022) fa intravedere una connotazione negativa, come di un insegnante che si dedica solo ad alcuni alunni e non a tutti. All'interno delle classi emergono una molteplicità di bisogni formativi impliciti ed espliciti, di cui le certificazioni costituiscono soltanto la punta dell'iceberg. Il docente di sostegno esprime proprio nella complessità la sua caratterizzazione professionale, sviluppando strategie di gestione del gruppo-classe in tandem con il docente curricolare. Si ritrova pienamente in tale figura professionale lo scarto che caratterizza il piano ideale da quello reale, e si comprende quanto la normativa una volta che è entrata dentro la realtà scolastica produce qualcosa di inedito e difficile da prevedere e da controllare. È importante ricordare la concettualizzazione proposta dal maestro della pedagogia speciale Canevaro in merito alla "delega paradossa" (2006), che diviene una finta delega in quanto decade il meccanismo di controllo del delegato: gli insegnanti curricolari delegano spesso *in toto* i processi inclusivi ai docenti di sostegno.

La separazione tra le carriere ed i profili professionali del docente di classe e di sostegno non rende ragione della necessaria complementarietà e sovrapposizione dei ruoli, ai fini della creazione di contesti d'aula inclusivi. Come affermano Gaspari et al. (2023, p.9) "risulta certamente "fragile" ed incompleta la formazione dei docenti curricolari in servizio che va maggiormente potenziata nell'ambito delle discipline pedagogico-didattiche, insufficienti per affrontare la sfida lanciata dall'inclusione di qualità". Aggiungo anche per pensare ad una didattica *tout court* di qualità: la buona didattica non può essere infatti che una didattica inclusiva, nella quale tutti gli studenti trovano contesti di apprendimento plurali capaci di tenere dentro tutti gli studenti, dato che una scuola di qualità è certamente una scuola inclusiva (Ruzzante & Sturaro, 2017). Anche Santi (2014) sottolinea la necessità di implementare la formazione nella didattica inclusiva per tutti i docenti curricolari.

La figura del docente specializzato rientra pienamente nelle questioni dibattute all'interno del dilemma della differenza (Norwich, 2007) ossia da una parte è un ruolo positivo, di supporto alla promozione di processi inclusivi all'interno della scuola, ma dall'altra può creare etichettamento e stigmatizzazione negli alunni certificati. È importante quindi assicurare il sostegno senza isolare e delegare (Ianes & Demo, 2022),



tracciando un sentiero comune dove tutti possano camminare insieme, e non percorsi separati che non sono mai destinati ad avere un punto di incontro, attraverso l'attivazione di processi di connessione/ricommissione con le dinamiche d'aula. Gli alunni con disabilità non devono sentirsi esclusi dal gruppo-classe, ma esserne e sentirsi davvero parte di quel gruppo, che senza quello studente non sarebbe il medesimo.

Ritornando ad alcune riflessioni esposte insieme a Santi (2016), il profilo del docente specializzato si è ulteriormente qualificato in questi anni attraverso i Corsi di formazione per il sostegno.

I corsisti si presentano sempre estremamente come un insieme di persone estremamente variegato, combinando al proprio interno docenti neolaureati, docenti precari e persone che per la prima volta si affacciano alla professione docente. In molti casi il sostegno è diventato anche "scuola delle seconde opportunità", facendo emergere ed appassionare alla didattica futuri docenti, ed evidenziando anche delle fragilità nelle motivazioni professionali per intraprendere tale ruolo, soprattutto per quanto riguarda i docenti di scuola secondaria di secondo grado (Viola & Capodanno, 2022), animati maggiormente da motivazioni di tipo estrinseco piuttosto che intrinseco.

I Corsi di sostegno sono riusciti a formare efficacemente molti docenti e ad innalzare la qualità delle pratiche didattiche inclusive messe in atto all'interno delle classi. I riscontri positivi che emergono dai dirigenti scolastici (Ruzzante, 2017) testimoniano come i nuovi specializzati siano capaci di implementare in aula autentiche didattiche inclusive, capaci di creare la connessione tra l'alunno/a con disabilità e la classe, andando oltre l'organizzazione del piccolo gruppetto di studenti che lavora con l'alunno con certificazione fuori dalla classe, ma anzi aiutando gli studenti con disabilità ad abitare le classi e a creare inclusione dentro l'aula. Non si possono infatti attivare percorsi di apprendimento se non all'interno di contesti di autentica partecipazione alle dinamiche d'aula: le due dimensioni sono infatti strettamente interconnesse all'interno delle pratiche didattiche e la presenza dello studente con disabilità deve essere attiva e significativa affinché si possa realmente parlare di inclusione.

1. Quale ruolo? Quali funzioni?

L'insegnante di sostegno assume molteplici ruoli all'interno delle classi e delle scuole: mediatore, innovatore, coordinatore, facilitatore, semplificatore, che caratterizzano i diversi aspetti di un profilo professionale composito e plurale, polifonico (Zorzi et al., 2019) in quanto dotato di differenti "linee melodiche", di una figura che richiede diverse competenze. In letteratura troviamo presenti diversi modelli che descrivono il profilo di competenze del docente inclusivo, dal Profilo europeo (2012) che ne tratteggia in particolare la dimensione valoriale (De Mutis, 2022) fino alle modellizzazioni proposte all'interno della ricerca pedagogica italiana in pedagogia speciale (ad esempio Bocci et al., 2021; Gaspari, 2015), evidenziando anche il cambiamento di competenze e di atteggiamento professionale dopo la frequenza dei corsi di specializzazione (Domenici et al., 2022), con un aumento nella percezione di autoefficacia dei docenti.

Come afferma il documento SIPeS "*No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno!*" (2024) in riferimento alla legge 71 del 31 maggio 2024, volta a istituire un percorso di formazione abbreviato, con una riduzione dei contenuti, i docenti specializzati hanno svolto un "ruolo pivotale" (Cottini, 2014) per quanto riguarda l'implementazione di processi inclusivi all'interno delle istituzioni scolastiche. Essi sono stati autentici agenti di trasformazione (Ianes, 2016) verso l'evoluzione di pratiche didattiche ed organizzative improntate all'inclusione.

Il lavoro in classe dell'insegnante di sostegno si suddivide da una parte nella facilitazione per gli studenti assegnati, attraverso la semplificazione/facilitazione del materiale didattico (Scataglini, 2017), l'attivazione di tecniche specifiche qualora necessario, secondo la "speciale normalità" (Ianes, 2006), aggiungendo metodologie e tecniche via via individualizzate laddove necessario. È un docente esperto di strategie didattiche di personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento (Gaspari, 2010; Baldacci, 2005) e uno dei compiti principali che deve affrontare è trovare un equilibrio tra l'individualizzazione dell'apprendimento e l'integrazione all'interno del gruppo-classe. In questo contesto, la personalizzazione dei percorsi



didattici diventa uno strumento fondamentale per permettere a ciascun alunno di sviluppare le proprie potenzialità, superando eventuali barriere cognitive, fisiche o sociali, connettendo le didattiche della classe con il piano educativo individualizzato, alla ricerca di punti di contatto con la classe (Ianes & Demo, 2021).

Spesso l'insegnante di sostegno si presenta come autentico innovatore delle metodologie didattiche, attraverso l'implementazione nelle pratiche didattiche dei principi UDL (Montanari & Ruzzante, 2021). Tali principi si rivelano molto utili per migliorare l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli studenti, non soltanto quelli in difficoltà. Anche l'utilizzo delle tecnologie caratterizza spesso la funzione del docente specializzato (Monacis & Limone, 2023), che mostra così come il suo utilizzo con finalità didattiche possa apportare benefici per l'apprendimento di tutti gli studenti.

Uno dei compiti del docente di sostegno è la fondamentale predisposizione, insieme al consiglio di classe, del Piano educativo individualizzato, che costituisce lo strumento-chiave per la progettazione inclusiva degli studenti con disabilità. Il docente di sostegno apre alla prospettiva del progetto di vita, attraverso progettazioni e pratiche didattiche capaci di lavorare sullo sviluppo delle *capabilities* e delle aspirazioni degli studenti (Sen, 2014; Nussbaum, 2012). Il PEI su base ICF ha tra i suoi punti centrali l'osservazione delle barriere e dei facilitatori presenti all'interno dei contesti scolastici, per poi progettare degli interventi idonei e specifici. Fondamentale risulta quindi che il PEI sia realmente individualizzato e non standardizzato, con soluzioni didattiche e l'utilizzo di tecniche specificamente rivolte al singolo alunno, attentamente calibrate sulla base dei bisogni non solo individuali, ma tenendo conto del contesto.

L'insegnante di sostegno contribuisce a lavorare per educare alle differenze, sia all'interno delle classi che nella costruzione di una cultura inclusiva di istituto. Il concetto di differenze permette a tutti i docenti di cogliere la molteplicità di stili di apprendimento e motivazionali all'interno della classe, differenze alle quali non si può rispondere con un insegnamento standard ma attraverso l'attivazione di molteplici strategie didattiche.

Un elemento-chiave del ruolo del docente di sostegno è la capacità di gestire la complessità dei bisogni formativi all'interno delle classi. La co-gestione di classi sempre più complesse (d'Alonzo, 2020) richiede l'implementazione di molteplici metodologie didattiche inclusive e di prevenire fenomeni di esclusione e discriminazione all'interno della classe, lavorando per la creazione di una classe come comunità (Polito, 2000). La classe, infatti, non è qualcosa di dato, ma che va costruito nel tempo, passando da un aggregato casuale di ragazzi ad un gruppo che lavora per apprendere insieme, e che diviene una comunità di apprendimento (Cacciamani & Giannandrea, 2004).

L'insegnante di sostegno non si limita a fornire supporto agli studenti con disabilità, ma contribuisce alla creazione di un contesto-classe inclusivo per tutti gli studenti, attraverso l'individuazione delle barriere che impediscono la piena partecipazione di tutti gli studenti ai processi di insegnamento/apprendimento e l'attivazione di facilitatori per aggirare, o eliminare tali barriere e per agire al fine della creazione di un clima scolastico positivo, improntato alla promozione di un autentico benessere (Albanesi et al., 2010) all'interno di una scuola che diviene comunità educante.

La sinergia tra i docenti curricolari e di sostegno attraverso le pratiche didattiche di co-teaching (Ghedin et al., 2013) consente di tratteggiare una professionalità docente che può diventare autenticamente inclusiva soltanto se tutti gli insegnanti lavorano nella direzione dell'inclusione. Il lavoro in team è infatti la chiave centrale per realizzare l'inclusione, che non è mai opera di un singolo docente ma opera corale di interclasse/consigli di classe capaci di fare squadra e di cercare di risolvere insieme le criticità.

Non è certamente l'iperspecializzazione (Gaspari, 2020) la via per lo sviluppo del profilo professionale del docente specializzato, ma la capacità di contribuire alla creazione di contesti scolastici inclusivi. La necessità di aggiornamento professionale continua è particolarmente necessaria dato che si ritrova ad operare con allievi che presentano profili di funzionamento estremamente variegati, e pertanto la specializzazione permette di apprendere i saperi di base su cui poi vanno innestate ed approfondite le conoscenze specialistiche relative agli allievi a cui si viene assegnati.

L'insegnante di sostegno lavora in sinergia con le famiglie degli allievi con disabilità, al fine di poter raccogliere informazioni utili sull'allievo in merito a interessi, motivazioni, gusti personali, per poter per-



sonalizzare maggiormente la didattica e le strategie educative messe in atto. Il docente di sostegno agisce da mediatore tra la scuola e la famiglia, facilitando il dialogo e la collaborazione tra le parti coinvolte. Ciò risulta fondamentale particolarmente con alunni non verbali o con disturbi dello spettro autistico e consente inoltre di avere un piano di lavoro che presenta coerenza sugli obiettivi educativi da perseguire. La prima parte del nuovo modello di PEI su base ICF è infatti dedicata in tutti gli ordini di scuola a fornire uno spazio materiale dove la famiglia, se necessario con il supporto dei docenti, delinea alcuni tratti essenziali che caratterizzano il figlio/la figlia. Attraverso il confronto con i genitori, infatti, il docente può ottenere informazioni preziose per definire strategie didattiche che rispettino le caratteristiche individuali dell'alunno.

Il coordinamento con la famiglia e con i sanitari risulta essenziale per promuovere processi inclusivi di qualità, e tale funzione richiede al docente di sostegno competenze trasversali, che vanno oltre la didattica inclusiva.

La collaborazione è uno degli elementi distintivi della professionalità del docente di sostegno; infatti, come afferma Goussot, "l'insegnante specializzato di sostegno è un tecnico delle pratiche di mediazione pedagogica" (2014, p. 29).

L'insegnante di sostegno esercita il ruolo di direttore d'orchestra, lavorando in stretta collaborazione con insegnanti curricolari, famiglia, servizi, fungendo da ponte, da mediatore, tra le diverse figure educative. Tale coordinamento risulta essenziale per la proposta di interventi didattici ed educativi su misura del singolo alunno.

2. La funzione strumentale inclusione

Oltre al ruolo nella didattica d'aula, il docente di sostegno assume anche una funzione centrale a livello di istituzione scolastica, all'interno della quale promuove e diffonde culture e politiche inclusive (Booth&Aiscow, 2014) che coinvolgono l'intera comunità scolastica: dirigenti, docenti, famiglie e studenti. Questa dimensione trasforma il docente di sostegno in una figura di sistema, che lavora per tutti i membri dell'istituzione scolastica. I docenti di sostegno sono infatti agenti attivi di trasformazione e cambiamento delle scuole in direzione inclusiva, in quanto come sopra richiamato spesso si presentano come autentici innovatori all'interno delle classi.

Il middle management si presenta infatti come una componente essenziale nella creazione di una scuola inclusiva, in quanto funge da collegamento tra la dirigenza e i docenti, assicurando la trasformazione delle culture e politiche inclusive in pratiche. Nel nostro ordinamento scolastico, le figure di middle management non hanno ancora avuto un riconoscimento ufficiale a livello di qualifica professionale. All'interno del middle management, un ruolo importante per la promozione dei processi inclusivi all'interno delle istituzioni scolastiche è svolto dal coordinatore per l'inclusione. La leadership distribuita non significa solo delegare ma creare una collaborazione diffusa all'interno dell'istituzione scolastica, migliorando l'efficienza della scuola. Sulla base dei dati di ricerca, Paletta (2020) individua tra le figure centrali per realizzare la leadership distribuita e l'idea di scuola come comunità di apprendimento la funzione strumentale per l'inclusione.

L'organizzazione della scuola e la promozione di una diffusa cultura inclusiva sono infatti processi che vengono promossi dal dirigente che, con il supporto della funzione strumentale dell'inclusione, promuove una leadership inclusiva (Ryan, 2006) all'interno dell'istituto. La leadership inclusiva consente di lavorare in direzione dell'equità, permettendo a tutti gli alunni di avere accesso a una scuola di qualità, capace di garantire equità e giustizia sociale (Ruzzante, 2024).

La funzione strumentale per l'inclusione ha assunto un ruolo sempre più centrale all'interno dei processi di governance dell'istituzione scolastica. Ricordiamo, ad esempio, la legge 170/2010 e le successive Linee guida allegate al DM n.5669 del 12 luglio 2011 che, al punto 6.3, forniscono il profilo della figura professionale del Referente DSA. In linea con l'art. 25, c.5, del D.Lsg. n.165/2001 e l'art.1, c.83 della legge 107/92, il dirigente scolastico può individuare un referente/coordinatore anche per l'inclusione, al fine



di assicurare attività di supporto organizzativo e didattico. Il referente per l'inclusione è ancora privo di uno statuto definito, nonostante la normativa ne raccomandi l'individuazione. Con la Nota MIUR n. 37900 del 19 novembre 2015 è stata prevista anche la formazione in servizio dei docenti specializzati per consentire l'acquisizione delle competenze necessarie del referente con funzioni di coordinamento per l'inclusione.

La Legge 107/2015 rilancia, a sua volta, il ruolo delle funzioni strumentali, evidenziando la loro importanza per il miglioramento dell'offerta formativa e per l'inclusione. Si tratta di docenti che hanno saputo attivare processi trasformativi che dall'aula si sono estesi a livello di istituzione scolastica, ad esempio attraverso figure di sistema come la funzione strumentale inclusione e la partecipazione attiva ai GLI (Gruppi di Lavoro Inclusione) delle scuole. Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) è disciplinato dal Decreto Legislativo 66/2017, che rientra nella normativa di attuazione della Legge 107/2015. Questo gruppo rappresenta un elemento centrale per promuovere l'inclusione scolastica e la personalizzazione dei percorsi educativi, assicurando il rispetto del diritto allo studio per tutti gli studenti, in particolare per quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES). Non si occupano solo di supporto didattico, ma svolgono la loro azione professionale attraverso l'attivazione di processi di sistema, la partecipazione alle reti di scuole per l'inclusione attraverso i CTI (Centri Territoriali Integrazione) e i CTS (Centri Territoriali di Supporto), disciplinati dal D.M. 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, e la collaborazione con centri sanitari e associazioni.

Molteplici sono le mansioni che svolge questa figura professionale, che vanno dall'accompagnamento ai docenti senza titolo di specializzazione, supporto nella compilazione della modulistica e delle progettazioni didattiche, organizzazione e assegnazione delle risorse per l'inclusione, coordinamento del GLI, coordinamento nella stesura del PI (Piano per l'Inclusione), accoglienza e inserimento per gli alunni con disabilità/bisogni educativi speciali, punto di riferimento per gli enti sanitari e per le famiglie.

Per quanto riguarda i docenti, si tratta di fornire supporto ai colleghi sia di classe che specializzati per il sostegno nella progettazione di percorsi didattici inclusivi e nelle strategie da mettere in atto in classe con gli alunni con disabilità, anche attraverso la supervisione ed il monitoraggio di PEI e PDP. Si occupa inoltre della raccolta dei bisogni formativi dell'istituto nell'area inclusione per predisporre percorsi formativi *ad hoc* e collabora con il dirigente scolastico per distribuire e utilizzare le risorse per l'inclusione, sia umane (insegnanti di sostegno, assistenti all'autonomia e alla comunicazione) che strumentali (pc, strumenti compensativi, ausili). Infine, si occupa del monitoraggio e valutazione dell'inclusione realizzata all'interno dell'istituzione scolastica, al fine di progettare percorsi di miglioramento.

La collaborazione con i servizi territoriali ha il fine di curare i rapporti con i servizi sanitari pubblici e privati di riferimento degli alunni, oltre che con le associazioni e con l'asl che si occupa di inviare alle scuole gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione.

Molte volte tali compiti non prevedono una riduzione delle ore di insegnamento, vengono quindi svolte in orario aggiuntivo e con una retribuzione forfettaria irrisoria corrisposta a fine anno scolastico dal fondo di istituto.

Conclusioni

Il ruolo pivotale (Cottini, 2014) dell'insegnante di sostegno si esprime attraverso la sua capacità di essere il centro di gravità attorno al quale ruotano le didattiche inclusive, la personalizzazione dell'insegnamento e la promozione di una scuola inclusiva improntata all'equità. Tale ruolo è essenziale per garantire un'educazione equa e accessibile a tutti gli studenti, rappresentando un valore aggiunto per la classe e per l'intera comunità scolastica.

Il docente di sostegno rappresenta una figura essenziale all'interno del sistema scolastico italiano, sia per il supporto individuale che offre agli studenti con disabilità, sia per il contributo che apporta dal punto di vista culturale e politico-organizzativo alla costruzione di una scuola più inclusiva. Il suo lavoro non si



limita alla didattica, ma si estende alla promozione di una scuola come sistema capace di valorizzare le differenze degli studenti e l'inclusione come principi fondamentali, contribuendo a creare un'educazione inclusiva e di qualità per tutti.

Bibliografia

- Albanesi, C., Marcon, A., & Cicognani, E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia scolastica*, 6(2), 179-199.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento* (Vol. 1, pp. 5-108). Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi sulla formazione*, 20(2), 9-20.
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- d'Alonzo, L. (2021). Ambiente di apprendimento inclusivo e differenziazione didattica. In Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 193-206). Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Decreto-Legge 31 maggio 2024, n. 71 "Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca".
- De Mutiis, E. (2022). La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 131-139.
- Domenici, G., Biasi, V., Wolf, F., & De Vincenzo, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (26), 233-248.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca.
- Ferrero, V. (2023). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252-272.
- Gaspari, P., Lombardi, G., & Testa S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 6-24.
- Gaspari, P. (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini Associati.
- Gaspari, P. (2015). Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva. In *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 90-103). Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2010). Individualizzare e personalizzare la didattica in prospettiva inclusiva. In *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale* (pp. 17-73). Milano: Franco Angeli.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 11, 157-175.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 55-66.
- Ianes, D., & Demo, H. (2022). Specialità e normalità. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 193-206). Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 34-49.
- Ianes D. (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.



- Monacis, D., & Limone, P. (2023). Professionalità navigate: le competenze digitali dell'insegnante di sostegno. *Life-long Lifewide Learning*, 19(42), 430-443.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practices*(2-Special).
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il mulino.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Ruzzante, G. (2024). *Equity, Justice, Inclusion at Schools* In Book of abstract *Third International Conference of the journal "Scuola Democratica"*, Università di Cagliari, 3-6 giugno 2024.
- Ruzzante, G. (2017). *La concettualizzazione della differenza nel contesto scolastico italiano*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Padova.
- Ruzzante, G., & Sturaro F. (2017). "La Buona Scuola" è una scuola inclusiva? Modelli e buone pratiche per una scuola di qualità. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 316-322.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57-74.
- Santi, M. (2014). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of special education for inclusion*, 2(2), 191-210.
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Edizioni Mondadori.
- SIPeS (2024). *No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno!* Documento SIPeS in riferimento alle decisioni assunte con il recente Decreto-legge n.71 del 31 maggio 2024 <https://sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-documento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/>
- Viola, I., & Capodanno, F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), 122-130.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91-100.