

Antonella Valenti, Lorena Montesano,
Alessandra M. Straniero, Catia Giaconi (a cura di)

LA PEDAGOGIA SPECIALE PER L'INCLUSIONE

Sfide attuali e prospettive future



MODELLI TEORICI E PRATICHE EDUCATIVE
EVIDENCE BASED

Collana diretta dalla prof.ssa Antonella Valenti e dalla dott.ssa Lorena Montesano

4

Comitato Scientifico

Prof.ssa Paola Aiello (Università degli Studi di Salerno)
Prof. Colin Calleja (University of Malta)
Prof. Antonio Calvani (SAPiE)
Prof. Lucio Cottini (Università degli Studi di Urbino)
Prof. José Luis Cuesta Gómez (University of Burgos)
Prof. Orlando De Pietro (Università della Calabria)
Prof. Luca Dell'Aglio (Università della Calabria)
Prof. Daniele Fedeli (Università degli Studi di Udine)
Prof.ssa Catia Giaconi (Università degli Studi di Macerata)
Prof. Gianluigi Greco (Università della Calabria)
Dott. Francesco Milito (Università della Calabria)
Prof.ssa Anna Maria Murdaca (Università degli Studi Kore di Enna)
Prof.ssa Beatriz Fermina Nuñez Angulo (University of Burgos)
Prof.ssa Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)
Dott.ssa Alessandra Maria Straniero (Università della Calabria)
Prof.ssa Sonia Rodriguez Cano (University of Burgos)
Prof.ssa Teresa Ting (Università della Calabria)
Dott. Alessandro Turano (Ministero dell'Istruzione e del Merito)

La collana Modelli teorici e pratiche educative *evidence-based* si propone di approfondire, con sguardo critico e sistematico, le dimensioni teoriche, metodologiche e applicative dell'inclusione in ambito educativo. Particolare attenzione è rivolta all'approccio dell'*Evidence-Based Education*, inteso come strumento per analizzare e valorizzare pratiche didattiche fondate su evidenze scientifiche.

La collana promuove contributi capaci di integrare riflessione pedagogica e rigore metodologico, con l'obiettivo di favorire un dialogo profondo tra ricerca, formazione e innovazione didattica in ottica inclusiva, multidisciplinare e multiprospettica.

I volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Antonella Valenti – Lorena Montesano
Alessandra M. Straniero – Catia Giaconi

(a cura di)

La Pedagogia Speciale per l'inclusione

Sfide attuali e prospettive future

ea
anicia



<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN: 9788867099429

Prima edizione: aprile 2026

© 2026 - Editoriale Anicia S.r.l.

Sede legale: Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654

www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per l'Italia. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

6.
Figure educative in cerca d'autore. Tensioni identitarie
e riconoscimenti mancati nei servizi di Assistenza
Educativa Scolastica

*Educational Figures in Search of an Author. Identity
Tensions and Missing Recognitions in School Educational
Assistance Services*

ANDREA FIORUCCI*

Sommario

La figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione rappresenta, nel contesto della scuola italiana, un punto critico e al tempo stesso strategico per il consolidamento delle pratiche inclusive. Ereditata da una stagione normativa fondata su logiche compensative e assistenzialistiche, ha progressivamente assunto un ruolo ambiguo e frammentato, penalizzato da una mancata definizione professionale, da una diffusa disomogeneità formativa e da un inquadramento giuridico debole. A ciò si aggiunge una persistente ambivalenza semantica che, sotto l'etichetta di "assistente", continua a evocare un'immagine ancillare e tecnica, anziché educativa e trasformativa. Alla luce delle recenti disposizioni normative (Leggi 205/2017, 145/2018, 55/2024), il presente contributo propone una riflessione critica orientata a superare la dicotomia assistenza/educazione, riconoscendo nella figura dell'educatore socio-pedagogico il profilo professionale più coerente con i principi dell'inclusione scolastica. Inserita nella prospettiva sistemica dell'ICF, tale figura viene qui ripensata come agente educativo capace di costruire contesti abilitanti, promuovere l'autonomia e l'*empowerment* degli alunni con disabilità.

* Università del Salento.

Parole chiave: educatore socio-pedagogico; assistenza educativa specialistica; inclusione scolastica; *empowerment*.

Abstract

The role of the assistant for autonomy and communication represents, within the Italian school system, both a critical and strategic point for the consolidation of inclusive practices. Originating from a normative phase characterized by compensatory and assistance-based logic, this figure has progressively taken on an ambiguous and fragmented role, hindered by the lack of a clear professional definition, inconsistent training pathways, and a weak legal framework. Further complicating its position is a persistent semantic ambiguity: the label “assistant” continues to evoke a subordinate and technical role, rather than an educational and transformative one. Considering recent legislative developments (Laws 205/2017, 145/2018, 55/2024), this contribution offers a critical reflection aimed at overcoming the assistance/education dichotomy by recognizing the socio-pedagogical educator as the professional profile most aligned with the principles of inclusive education. Framed within the systemic perspective of the ICF, this figure is reimagined as an educational agent capable of building enabling environments, fostering autonomy and empowerment in students with disabilities.

Keywords: *socio-pedagogical educator, specialist educational support, inclusive education, empowerment.*

1. Un sistema assistenziale educativo a geometria variabile

In Italia, l’Assistenza Educativa Scolastica (AES) nasce come servizio socioeducativo a sostegno del diritto costituzionale all’istruzione per alunni con disabilità o in grave svantaggio, previsto dagli artt. 3334 della Costituzione (per un approfondimento pedagogico-normativo, si veda Fiorucci, 2024). Il suo orizzonte giuridico si apre con la Legge 517/1977, che riconosce forme di sostegno “secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti Locali” e si consolida con il DPR 616/1977 e la CM 262/1988, che affidano ai Comuni la fornitura di “assistenti o accompagnatori”. L’evoluzione legislativa, dalla Legge 104/1992, che introduce l’assistenza per l’autonomia e la comunicazione, alla Legge 328/2000 che estende i beneficiari, fino ai recenti D.Lgs 66/2017 e 66/2019, alle Linee Guida PEI 2020/2023 e al D.Lgs 62/2024, ha creato un corpus normativo stratificato in cui Province (per la scuola secondaria di II grado e la disabilità sensoriale) e Comuni (per i gradi inferiori) esercitano funzioni complementari ma non sempre coordinate.

All'interno dell'architettura dei servizi educativi per l'inclusione scolastica, i servizi di AES si configurano come dispositivi professionali a cui gli enti locali affidano un mandato specifico, la cui declinazione operativa viene attuata da imprese sociali mediante l'impiego di risorse educative qualificate. Tale mandato, espressione concreta della responsabilità pubblica in materia di inclusione, si articola in un insieme di azioni che trovano fondamento nei principi costituzionali sanciti dagli articoli 3 e 34 della Costituzione, con l'obiettivo di sostanziare il diritto all'istruzione e promuovere la pari dignità sociale degli alunni con disabilità all'interno del sistema scolastico. In questo quadro, l'intervento degli operatori AES assume una dimensione complessa e integrata, che va ben oltre la mera assistenza, configurandosi come partecipazione attiva alla progettazione educativa e alla costruzione di ambienti scolastici capaci di rispondere in modo adeguato e personalizzato ai bisogni educativi specifici. Le azioni previste includono, tra l'altro, la progettazione e attuazione di interventi educativi individualizzati, precoci, stabili e di qualità; la partecipazione alla definizione e al monitoraggio del Progetto Educativo Individualizzato (PEI); la collaborazione sistemica con scuola, famiglia e servizi territoriali; il supporto all'alunno nel processo di acquisizione dell'autonomia, della consapevolezza di sé e del proprio ruolo nel contesto scolastico; nonché la promozione di una cultura diffusa dell'inclusione, orientata alla corresponsabilità e alla cooperazione tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti. In tale prospettiva, i servizi AES non solo rappresentano un presidio educativo essenziale, ma anche un elemento strategico per l'attivazione di pratiche inclusive fondate su una progettualità condivisa e su un'impostazione sistemica dell'intervento educativo.

Tuttavia, pur in presenza di finalità condivise e di riferimenti normativi comuni, il panorama nazionale dell'assistenza educativa si caratterizza per un'ampia eterogeneità nei modelli organizzativi, nelle logiche gestionali e nelle condizioni di erogazione del servizio. Come evidenziato da Zanazzi (2022), tali disomogeneità si manifestano in diversi ambiti: dalle procedure di accesso al servizio, influenzate, tra l'altro, dall'estensione interpretativa della categoria dei Bisogni Educativi Speciali, alla definizione dei profili professionali, fino alla varietà delle condizioni contrattuali e delle pratiche quotidiane degli operatori. Questa frammentarietà territoriale, che riflette le differenti capacità finanziarie, amministrative e politiche degli enti locali, produce una serie di disuguaglianze strutturali che compromettono l'uniformità dell'offerta e rischiano di indebolire la tenuta complessiva del sistema inclusivo. Ne deriva un quadro in cui il diritto all'assistenza educativa, lungi dall'essere garantito in modo equo e generalizzato, si espone a forti disparità, tanto più critiche quanto più si accentua il divario tra territori virtuosi e contesti deprivati.

2. Tra invisibilità e centralità: l'identità incerta delle figure dell'Assistenza Educativa Scolastica

Su questo sfondo giuridicoamministrativo, già contraddistinto da una marcata frammentazione organizzativa e da una gestione policentrica, si innesta con particolare urgenza la questione delle figure professionali che operano nei servizi di AES, la cui natura, identità e legittimazione risultano tuttora oggetto di dibattito e ridefinizione. L'evoluzione normativa, infatti, pur avendo riconosciuto nel tempo l'importanza dell'intervento educativo a fianco degli alunni con disabilità o in condizioni di svantaggio, ha prodotto una moltiplicazione di denominazioni (educatore, assistente specialistico, operatore per l'autonomia, facilitatore, ecc.) che, lungi dal costituire una ricchezza semantica o una pluralità di approcci, ha finito per alimentare una vera e propria "emorragia di etichette" (Di Michele, 2022), espressione sintomatica di un'incertezza sistemica che coinvolge tanto i profili professionali quanto le aspettative formative e contrattuali.

La collocazione delle figure dell'AES in un'area grigia tra il sistema educativo e i servizi sociali ha prodotto nel tempo una sovrapposizione di ruoli e una de-istituzionalizzazione della funzione educativa: gli "operatori" coinvolti, infatti, risultano frequentemente reclutati mediante appalti o convenzioni gestite da soggetti del Terzo Settore, con contratti atipici, tumazioni discontinue e percorsi formativi non uniformi, privi di una regolazione nazionale vincolante. Tale situazione ha contribuito (legittimato?) a generare, sul piano scolastico, un'identità professionale marginale e periferica, non riconosciuta all'interno degli organi collegiali e spesso percepita come estranea rispetto alla progettazione curricolare e alla valutazione educativa. Questo assetto ha alimentato una pericolosa tendenza alla "depedagogizzazione" della figura educativa (Fiorucci, 2024), svuotata della propria funzione progettuale e confinata entro una logica meramente esecutiva ed assistenziale, in cui l'intervento è spesso definito per sottrazione rispetto al ruolo dell'insegnante di sostegno o per confusione rispetto alle figure sociosanitarie, più che per affermazione di uno statuto epistemologico e operativo autonomo. Una tale precarietà strutturale, che si traduce in vulnerabilità contrattuale, assenza di un ruolo chiaro, limitata autonomia professionale, riflette, più in profondità, l'insicurezza di un disegno politico chiaro in merito al valore del supporto educativo scolastico. In questo senso, le recenti normative, tra cui la Legge 205/2017, che ha introdotto la figura dell'educatore socio-pedagogico e la Legge 55/2024, che ne ha consolidato la centralità anche nei contesti scolastici, rappresentano un importante tentativo di riassetto e di riconoscimento, anche se restano, allo stato attuale, ancora parziali e non pienamente cogenti. La tensione irrisolta tra una visione tecnico-assistenziale, centrata sul supporto operativo e una prospettiva pedagogica trasformativa, incentrata sull'educabilità e sulla costruzione di contesti inclusivi, continua a produrre effetti distorsivi sia sul piano dell'organizzazione

del servizio, sia sul riconoscimento sociale e culturale delle figure educative coinvolte (Cinotti, 2021).

All'interno dell'AES, la figura che occupa una posizione peculiare e al contempo paradigmatica delle contraddizioni che attraversano il sistema dell'inclusione scolastica in Italia è l'Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione. Radicata nei riferimenti normativi fondamentali dell'art. 42 del D.P.R. 616/1977, che fa menzione di assistenza rivolta ai "minorati psicofisici", e dell'art. 13 della Legge 104/1992, che parla più specificamente di "alunni con handicap fisici o sensoriali", tale figura è stata inizialmente associata, in via pressoché esclusiva, agli studenti con disabilità sensoriali, in particolare uditive e visive. Tuttavia, nel corso del tempo, una più articolata interpretazione dei dispositivi legislativi ha consentito un'estensione della platea dei destinatari anche ad altre tipologie di disabilità, comprese quelle psichiche e complesse, in coerenza con una lettura inclusiva e non restrittiva dell'aggettivo "psico-fisico", e con l'art. 3, comma 3, della stessa Legge 104, che sancisce il diritto a misure di sostegno personalizzate per tutti gli alunni in situazione di gravità.

Tale estensione interpretativa, se da un lato rappresenta un'evoluzione auspicabile sul piano dei diritti e delle opportunità educative, dall'altro ha prodotto un'ulteriore stratificazione delle funzioni e delle professionalità coinvolte, aprendo scenari inediti, ma anche problematici, sul piano dell'identità professionale di tali figure. Infatti, i criteri di reclutamento e formazione di queste figure restano in capo agli Enti Locali, che sono tenuti a garantire due categorie principali di supporto: da un lato, assistenti all'autonomia per alunni la cui condizione di disabilità comporta una compromissione significativa del funzionamento personale, tale da determinare una necessità strutturale di supporto nelle attività quotidiane e scolastiche; dall'altro, assistenti alla comunicazione per alunni con gravi difficoltà di linguaggio e interazione, dovute a cause sensoriali, neurologiche, cognitive o multiple.

La compresenza di queste due declinazioni, quella centrata sull'autonomia e quella incentrata sulla comunicazione, produce una configurazione professionale bifronte, in cui le finalità si intrecciano ma le competenze richieste restano nettamente distinte. Nel primo caso, il focus è sullo sviluppo dell'autonomia personale e sociale, il sostegno alle abilità funzionali e la promozione della partecipazione scolastica; nel secondo, si tratta di facilitare la comunicazione e l'apprendimento attraverso l'uso di strategie e strumenti specifici, adattati alle esigenze comunicative degli alunni con disabilità sensoriali o con bisogni comunicativi complessi. Tali funzioni, pur nella loro interdipendenza, richiedono una specializzazione tecnico-educativa mirata, che non può essere ricondotta genericamente alla categoria di "assistente", né essere confusa con figure professionali affini, ma profondamente diverse per formazione, mandato e status giuridico.

È il caso, ad esempio, dell'assistente alla comunicazione per alunni con disabilità visive, spesso impropriamente assimilato al tiflogo, figura non riconosciuta dalla legislazione nazionale, ma operativa nei servizi privati legati all'associazionismo, o all'interprete della Lingua dei Segni Italiana (LIS) e della LIS Tattile (LIST). Tali sovrapposizioni, oltre a generare confusione istituzionale e operativa, rischiano di depotenziare il ruolo dell'assistente, che invece deve essere formato attraverso percorsi specifici in ambito tifo-didattico e tifo-educativo, capaci di integrare conoscenze metodologiche, strumenti tecnologici e strategie relazionali. Allo stesso modo, l'assistente alla comunicazione per studenti con bisogni comunicativi complessi, come nel caso di soggetti con disturbi del neurosviluppo, sindromi genetiche o disabilità multiple, deve padroneggiare le tecniche e gli strumenti della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), operando in sinergia con insegnanti di sostegno, terapeuti, logopedisti e famiglie, ma senza sovrapporsi a tali figure.

Questa distinzione è cruciale: l'assistente alla comunicazione non è un terapeuta, né un docente, né un interprete linguistico, ma un mediatore educativo che favorisce l'accesso al curriculum, alla relazione e alla partecipazione. Per svolgere efficacemente questo ruolo, non può limitarsi a una competenza tecnica, ma deve possedere una preparazione pedagogica di base, che consenta di declinare l'intervento entro un quadro di significati educativi coerenti, condivisi e orientati all'*empowerment* dell'alunno. In tale direzione si muove il riconoscimento, operato dalle Leggi 205/2017 e 55/2024, della figura dell'educatore socio-pedagogico quale professionista titolato ad assumere compiti di supporto all'autonomia e alla comunicazione, superando la rigida distinzione tra assistenza e educazione, e introducendo una visione integrata e olistica dell'intervento scolastico.

Ne consegue, tuttavia, una questione aperta e tutt'altro che risolta: gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione sono da intendersi come operatori tecnici a supporto delle funzioni educative, oppure come educatori specializzati che condividono con i docenti e con il personale scolastico la responsabilità progettuale e relazionale dell'inclusione?

La risposta a tale interrogativo non può essere ridotta a una semplice dicotomia, ma richiede un'attività di analisi critica e riflessione pedagogica volta a comprendere in che modo connettere le istanze specifiche degli alunni con disabilità con le esigenze più generali del contesto scolastico e delle relazioni che esso attiva. Al contempo, tale risposta dovrebbe estendersi a una prospettiva temporale più ampia, richiamando la necessità di una formazione approfondita delle figure educative in termini di competenze professionali, relazionali e progettuali.

3. Dall'assistenza all'educazione: una rifondazione pedagogica della figura dell'educatore scolastico inclusivo

Come è stato più volte osservato, nel quadro dell'evoluzione della scuola italiana verso modelli sempre più orientati all'inclusione, la figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione emerge come un nodo critico tanto sul piano teorico quanto su quello pratico-operativo, rappresentando al contempo un'eredità del passato e una sfida aperta per il presente. Storicamente collocata nell'alveo delle misure compensative adottate a seguito della transizione da una scuola differenziale a un sistema scolastico unitario, tale figura ha svolto, sin dagli anni successivi alla Legge 517/1977, una funzione di mediazione tra le residue logiche assistenziali e le nuove istanze inclusive, fungendo da "ponte" tra modelli segreganti e pratiche educative più aperte alla pluralità e alla differenza. Tuttavia, nel tempo, la mancata definizione univoca della sua identità professionale, unita alla sovrapposizione di ruoli e competenze e all'assenza di criteri nazionali vincolanti in materia di formazione, reclutamento e status giuridico, ha contribuito a collocare tale figura in una zona grigia, spesso ai margini del sistema scolastico e priva di pieno riconoscimento formale (Di Masi, 2022). Questa condizione di incertezza è resa ancor più evidente da una polisemia lessicale che, lungi dal riflettere la ricchezza della funzione educativa svolta, finisce per impoverire la portata simbolica e operativa: l'etichetta di "assistente", sebbene formalmente legittimata da alcune disposizioni legislative (D.P.R. 616/1977; L. 104/1992), continua a evocare un immaginario culturale legato alla dipendenza, alla delega funzionale, alla subordinazione tecnica rispetto al docente, più che a una professionalità educativa autonoma. Tale ambivalenza semantica non è priva di conseguenze: essa alimenta una rappresentazione residuale del ruolo, contribuisce alla sua marginalizzazione nei contesti scolastici e rafforza una visione tecnico-operativa del lavoro educativo, basata su una logica della "prestazione" piuttosto che su una visione trasformativa dell'intervento. Non sorprende, dunque, che nell'attuale scenario politico-culturale si moltiplichino le voci che, in chiave critica e propositiva, sollecitano un ripensamento profondo della figura, sia sul piano terminologico sia su quello epistemologico (Fiorucci, 2024). È in tale direzione che si muove la proposta, ormai autorevolmente sostenuta anche in sede scientifica (Cottini, 2021; Gaspari, 2012; Tramma, 2008; Montanari, 2022; Fiorucci, 2024), di sostituire l'appellativo di "assistente" con quello di "educatore", allo scopo non solo di specificare più chiaramente le funzioni svolte, ma soprattutto di restituire dignità culturale e valenza progettuale a un ruolo che, in molti contesti, risulta essenziale per il successo formativo degli alunni con disabilità.

Il riconoscimento normativo della figura dell'educatore socio-pedagogico, sancito in modo progressivo dalle Leggi 205/2017, 145/2018 e, più recentemente, 55/2024, rappresenta un passaggio cruciale in questa direzione, poiché apre la possibilità di su-

perare la logica dell'assistenza come semplice supporto tecnico, promuovendo invece un approccio educativo fondato su competenze relazionali, riflessive e progettuali. In tale prospettiva, l'educatore non è più colui che "aiuta" a colmare un gap funzionale, ma un mediatore pedagogico capace di leggere i bisogni in chiave evolutiva, di costruire contesti abilitanti, di promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione dell'alunno all'interno di un quadro di senso che integra cura, relazione e sapere professionale (Calaprice, 2016; 2020; Iori, 2018). Il suo agire si colloca all'interno della cornice concettuale dell'ICF (OMS, 2001), che interpreta il funzionamento umano come risultato dinamico dell'interazione tra caratteristiche individuali e contesto: in questa visione, l'educatore diviene un fattore ambientale capace di facilitare, ostacolare o trasformare i percorsi di partecipazione e apprendimento. Tale ruolo, tuttavia, non può essere affidato all'improvvisazione né delegato a "buone volontà" animate da generico buon senso, ma richiede una formazione qualificata, orientata alla costruzione di un sapere pedagogico fondato, in grado di coniugare dimensione tecnica e riflessività, intervento educativo e lettura sistemica dei contesti. Come sottolinea Tramma (2008), l'educatore contemporaneo è un operatore che si è progressivamente emancipato dalle logiche custodialistiche, ampliando il proprio campo d'azione e ridefinendo il proprio mandato in termini di agentività trasformativa. Egli agisce in una posizione di frontiera, attraversando spazi fluidi e plurali, assumendo il rischio dell'incertezza e la responsabilità della relazione educativa come processo di accompagnamento verso l'autonomia e l'inclusione. Tale postura professionale, che esige al contempo rigore metodologico e apertura utopica, si fonda sulla convinzione profonda dell'educabilità di ogni persona, intesa non come presupposto statico, ma come progetto esistenziale da costruire nella reciprocità delle relazioni, nell'ascolto attivo e nella tensione generativa verso il possibile (Caldin, 2022).

Alla luce di queste considerazioni, si impone la necessità di un riposizionamento politico e culturale del servizio di AES, che non può più essere inteso come una misura integrativa a supporto della disabilità, bensì come un dispositivo educativo strategico all'interno del sistema scolastico, in grado di contribuire, con competenza e visione, alla costruzione di contesti realmente inclusivi. Un tale ripensamento non può che passare attraverso una revisione normativa chiara, una definizione professionale condivisa e un investimento deciso in formazione iniziale e continua, che consenta di superare la frammentazione attuale e di dare piena legittimazione a una figura che, come suggerisce la metafora di Canevaro (2008), può e deve diventare una "pietra che affiora", un punto d'appoggio saldo e generativo nel percorso di crescita e autodeterminazione degli alunni. Solo così sarà possibile superare la dicotomia tra assistenza ed educazione, restituendo centralità alla pedagogia come sapere critico e progettuale capace di orientare l'agire educativo nel tempo dell'incertezza e della complessità.

Riferimenti bibliografici

- Calaprice, S. (2016). L'educatore e il pedagogista scolastico. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 321-333.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2022). L'arte dell'educare e dell'includere: riconoscimenti, attese, responsabilità. In R. Caldin (a cura di), *Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 21-88). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson
- Cinotti, A. (2021). Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 153-161.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio pedagogico*. Roma: Carocci.
- Di Masi, D. (2022). "Il servitore di due padroni": l'assistenza scolastica nella prospettiva dell'educatore. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 21(4), 80-91.
- Di Michele, P. (2022). L'assistenza educativa specialistica: un tentativo di dipingere il quadro e inserirlo in una cornice. In P. Di Michele (a cura di), *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità. Normativa, elementi di progettazione e strumenti operativi per l'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Fiorucci A. (2024). *Passi da fumambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Gaspari, P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- Montanari, M. (2022). L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo. *Pedagogia oggi*, 20(2), 127-135.
- OMS. (2001), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Nuova edizione*. Roma: Carocci.
- Zanazzi, S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 197-215.

- Plaisance E. (2025). *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance*. Toulouse: Éditions érès.
- Russo Agrusti, T. (1976). *Interdisciplinarietà e Scuola*. Firenze: Le Monnier.
- Schianchi, M. (Ed.) (2024). *Le contraddizioni dell'inclusione. Il lavoro socio-educativo nei servizi per la disabilità tra criticità e prospettive*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Tarantino, C. (Ed.) (2024). *Il soggiorno obbligato. La disabilità tra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: Il Mulino.

