

Quaderni di Comunità

Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook

People, Education, and Welfare in society 5.0

n. 3/2025

INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES,
PERSPECTIVES, INNOVATION, PRACTICES

Edited by

Cleto Corposanto, Umberto Pagano



Questo numero è stato realizzato nell'ambito delle attività scientifiche del Progetto PRIN 2022 - *Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all* (Codice Progetto: 2022XYHRRL; CUP: F53D23006450006)

Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2026 Eurilink
Eurilink University Press Srl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 82274 09 8
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, gennaio 2026
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE

<i>Cleto Corposanto, Umberto Pagano</i>	11
---	----

RUBRICA EDUCATION 21

1. Rivoluzione inclusiva: superare la necrodidattica con gli exergames è utopia?	
<i>Alessandro Barca, Giuseppe Liverano, Mariella Tripaldi</i>	23
2. Educare all'accessibilità e all'inclusione attraverso Fortnite: il caso Kimap City	
<i>Ester Macrì, Lapo Cecconi</i>	35
3. Inclusione sociale universitaria per studenti con disabilità: confronto tra Italia e Brasile	
<i>Valentina Ghibellini, Andressa Caetano Mafezoni, Eduardo Augusto Moscon Oliveira</i>	43

RUBRICA EMPOWERMENT 53

1. Il ruolo delle micro-credenziali nella promozione di inclusione e accessibilità	
<i>Laura Evangelista, Concetta Fonzo, Eleonora Zecca</i>	55

SAGGI 63

1. Il paradigma dell'inclusione scolastica e sociale a sostegno della partecipazione democratica	
<i>Jessica Mazzuca</i>	65
2. Inclusività e sviluppo delle competenze relazionali. Analisi della formazione degli insegnanti specializzati	
<i>Francesco Luigi Gallo</i>	95

3. Il tempo continuo della scuola ibrida. Etnografia minima di possibilità e disallineamenti inclusivi nelle ecologie digitali <i>Luigi Giungato</i>	127
4. Il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nell'inclusione scolastica tra aspettative e criticità <i>Beba Molinari</i>	167
5. Inclusive Sport in School Settings: Learning from the Baskin Experience <i>Luciana Taddei, Marta Candussi, Luca Grion, Luca Bianchi</i>	195
APPROFONDIMENTO	223
Inclusività degli studenti internazionali universitari attraverso la ricerca-azione <i>Valentina Ghibellini, Mariantonietta Cocco, Ülker Basak</i>	225

2. INCLUSIVITÀ E SVILUPPO DELLE COMPETENZE RELAZIONALI. ANALISI DELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI SPECIALIZZATI

di Francesco Luigi Gallo*

Abstract: La valutazione del livello di inclusività delle istituzioni scolastiche italiane rappresenta una questione centrale e complessa, sia dal punto di vista teorico sia in termini operativi. Sebbene il paradigma ecologico-sistemico abbia favorito una visione integrata dei processi inclusivi, promuovendo un'attenzione crescente ai modelli organizzativi, ai dispositivi didattici e alle politiche di accesso e partecipazione, si rileva una persistente sottovalutazione della dimensione relazionale dell'insegnamento, in particolare per quanto riguarda le competenze socio-relazionali degli insegnanti specializzati. Il presente contributo si propone di analizzare in modo approfondito il ruolo che tali competenze rivestono nell'interazione educativa con alunni e alunne con disabilità, mettendo in luce la centralità della dimensione relazionale all'interno dei processi di interpretazione e mediazione dei bisogni educativi speciali e la rilevanza che essa possiede in quanto criterio di valutazione del livello di inclusività della scuola italiana.

Parole chiave: formazione docente, relazione educativa, insegnante di sostegno, inclusione, competenza socio-emotiva

Abstract: The evaluation of the level of inclusiveness of Italian schools is a central and complex issue, both from a theoretical and operational point of view. Although the ecological-systemic paradigm has favoured an integrated vision of inclusive processes, promoting a growing attention to organizational models, teaching devices and access and participation

* Ph.D, Università della Calabria, francescoluigigallo1@gmail.com.

policies, there is a persistent underestimation of the relational dimension of teaching, in particular with regard to the socio-relational skills of specialized teachers. This paper aims to analyze in depth the role that these skills play in educational interaction with students with disabilities, highlighting the centrality of the relational dimension within the processes of interpretation and mediation of special educational needs and the relevance that it has as a criterion for evaluating the level of inclusiveness of Italian schools.

Keywords: teacher training, educational relationship, special education teacher, inclusion, socio-emotional competence

Introduzione

Il presente contributo si concentra sulla formazione degli insegnanti specializzati in attività di sostegno didattico, riaffermando l'esigenza di un impianto formativo capace di integrare, in misura equilibrata, tecnica, relazione e dimensione esistenziale. L'obiettivo è duplice: da un lato, rendere l'insegnante di sostegno effettiva *figura di sistema*, in grado di mediare processi e risorse all'interno dell'architettura inclusiva; dall'altro, preservarne il ruolo di referente personale dello studente con disabilità, custode di una relazione educativa profonda e continuativa.

Questa prospettiva non nega affatto il valore della *corresponsabilità diffusa* né l'urgenza di disseminare competenze inclusive nell'intero corpo docente. Al contrario, sostiene che tali direzioni evolutive – l'insegnante come mediatore sistemico e la scuola come comunità pienamente inclusiva – richiedono, e *non escludono*, la cura di un *legame duale* basato su ascolto fenomenologico, presenza dialogica e sostegno esistenziale. Il sospetto verso la relazione intensa (Canevaro, Malaguti, 2014, 101) temuto da alcuni autori quasi fosse un ostacolo alla socializzazione

di classe, è dunque infondato: senza un punto di massima intensità relazionale, il sistema rischia di degenerare in mera procedura, delegando la vera responsabilità educativa a un'astratta collegialità che di fatto non si realizza.

Nel primo paragrafo si accennerà al fatto che la professione dell'insegnante specializzato è attraversata da *bipolarismi dialettici* – sapere pedagogico vs. sapere clinico, figura di sistema vs. relazione duale, ampliamento orizzontale della presa in carico vs. proiezione longitudinale nel Progetto di vita – che inevitabilmente si riflettono sul terreno formativo. Non si tratta infatti di contraddizioni insolubili e di lacerazioni irreparabili ma di tensioni dialettiche che possono (e devono) diventare occasioni generative per formare nuovi insegnanti davvero completi sotto ogni punto di vista.

La questione del mandato professionale dell'insegnante di sostegno non può essere risolta in termini di alternativa secca – figura di sistema *versus* esperto di relazione. Al contrario, la formazione è tenuta a coniugare i due orizzonti: da un lato fornire strumenti per coordinare il concerto inter-istituzionale (GLO, servizi territoriali, Progetto di Vita) e per tessere rapporti stabili fra scuola e famiglia; dall'altro coltivare la prossimità educativa con lo studente attraverso competenze relazionali profonde – ascolto empatico, riflessività, autoregolazione emotiva. Solo tenendo insieme questi piani l'insegnante specializzato potrà mediare efficacemente i processi inclusivi senza smarrire la dimensione umana dell'incontro che fonda ogni vera pratica di sostegno. Accanto alle imprescindibili abilità metodologico-didattiche – progettazione flessibile, adattamenti curriculari mirati, uso consapevole delle tecnologie compensative – la professionalità dell'insegnante di sostegno richiede un secondo livello di competenze socio-relazionali: gestione dialogica della classe, ascolto empatico degli alunni, supervisione attenta dei processi di riconoscimento reciproco che danno forma al clima inclusivo. A queste si aggiunge un terzo asse di competenze

esistenziali, orientate alla consapevolezza dei vissuti soggettivi, alla mediazione di senso e alla riflessività continua sul proprio agire educativo.

Rimane, infine, il nodo delle competenze cliniche. Una solida familiarità con basi diagnostiche e terminologia funzionale è necessaria per interpretare correttamente PEI e profilassi terapeutiche; tuttavia, se la formazione si sbilanciasse su questo versante, l'alunno rischierebbe di venire ridotto a mera categoria nosografica. Il sapere clinico va dunque integrato come supporto alla progettazione educativa e non eretto a fine in sé: solo così potrà dialogare in modo equilibrato con la dimensione metodologica, relazionale ed esistenziale che definisce l'identità plurale dell'insegnante specializzato.

Alla luce di tali questioni, il contributo argomenta che solo un curriculum formativo completo può consentire all'insegnante di sostegno di *abitare la propria identità multidimensionale senza sacrificare né la mediazione sistemica né la relazione personale*. In assenza di questa sintesi, l'inclusione scolastica rimane vulnerabile: o si frammenta in burocrazia, o si contrae in un dualismo non integrato, lasciando lo studente con disabilità privo di una guida autorevole e di un sistema realmente corresponsabile.

Infine, una precisazione metodologica. Il presente contributo non nasce da una ricerca empirica in senso stretto, ma si colloca nell'alveo delle riflessioni teoriche e critiche sulla professionalità dell'insegnante di sostegno. L'impianto metodologico adottato è di tipo qualitativo-ermeneutico: l'analisi non mira a produrre dati generalizzabili, bensì a interpretare, attraverso una ricognizione critica della letteratura scientifica e normativa, i nodi concettuali e le tensioni che attraversano la figura dell'insegnante di sostegno nel sistema scolastico italiano.

L'uso delle fonti segue una duplice logica: da un lato, la valorizzazione dei principali riferimenti normativi e pedagogici che

hanno segnato lo sviluppo dell'inclusione in Italia; dall'altro, l'assunzione di prospettive filosofico-antropologiche che permettono di ampliare la discussione oltre il piano strettamente tecnico. L'attenzione è rivolta non tanto a proporre modelli prescrittivi, quanto a illuminare le aporie, i rischi e le potenzialità che emergono nel dibattito, offrendo chiavi interpretative utili a orientare la prassi.

In questo senso, il testo si configura come una riflessione critica a carattere teorico, fondata su un metodo di lettura comparativa e argomentativa, che integra il piano normativo, pedagogico e filosofico. L'intento non è quello di stabilire un paradigma conclusivo, ma di sollecitare il lettore – accademico o pratico – a ripensare in modo più consapevole il ruolo dell'insegnante di sostegno, collocandolo entro un orizzonte di senso che supera il mero dato tecnico e si apre a dimensioni etiche e relazionali.

1. Tensioni e bipolarismi interni alla professione

Nel complesso panorama delle *professioni di aiuto* (Canevaro, Chieregatti, 2015) – intese, in chiave filosofica, come pratiche in cui l'agire assume una valenza etico-relazionale oltre che tecnico-strumentale – la fisionomia professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico costituisce di per sé un nodo problematico. La problematizzazione non è qui mero rilievo descrittivo: essa indica un vero e proprio *punto critico di indagine* che sollecita domande di fondo sui presupposti teorici della cura educativa, sulla distribuzione di responsabilità nella scuola e, più in generale, sul rapporto fra universalismo dei diritti e differenziazione dei bisogni.

A fondare e, insieme, a complicare tale statuto problematico è la storia normativa italiana sull'inclusione scolastica (Saturno,

2021), universalmente riconosciuta come laboratorio d'avanguardia a livello internazionale (Schianchi, 2022, 129-130). Il mezzo secolo successivo alla L. 30 marzo 1971, n. 118, che introduce la cosiddetta "logica dell'inserimento", segna un processo di *rifocalizzazione teleologica*: decreti e circolari intervengono a modulare la cornice, correggendo progressivamente il tiro *a favore della persona con disabilità*. In chiave filosofica, si assiste a un movimento dialettico che dalla *presenza* passa al *riconoscimento* e, infine, alla *partecipazione effettiva*: un'evoluzione che supera il modello assistenziale e concepisce la differenza funzionale come risorsa epistemica per la comunità educante.

Questa traiettoria cinquantennale culmina nel recente D. lgs. 62/2024: pur non essendo tematicamente centrato sulla scuola, il decreto offre una visione globale di presa in carico della persona con disabilità, ancorata a un paradigma di inter-istituzionalità e corresponsabilità sociale. Ne deriva un ulteriore innalzamento della soglia di complessità professionale per l'insegnante specializzato, che non è più (solo) facilitatore di apprendimenti, ma interprete critico di un sistema normativo volto a coniugare *diritto soggettivo e bene comune*.

La figura del docente di sostegno si configura come *luogo di confluenza* fra istanze etiche, giuridiche e pedagogiche: è qui che prende forma la questione – irrisolta perché strutturalmente dinamica – del come coniugare l'universale promessa di inclusione con la singolare esigenza educativa di ciascuno. Tuttavia, sul piano teorico-pratico, è possibile ravvisare l'emergere di ulteriori criticità, non meno complesse né meno rischiose, che sembrano dimostrare come l'universo inclusivo italiano, perlomeno in ambito scolastico, tenda a strutturarsi attorno a coppie di polarità dialettiche. In primo luogo, l'evoluzione dell'impianto normativo mi pare si sia sviluppato per sequenze polarizzate: *esclusione/separazione*, *inserimento/integrazione*, *integrazione/inclusione*. Queste coppie non si limitano

a scandire passaggi storici; mostrano piuttosto che ogni avanzamento racchiude in sé il rischio del proprio opposto: ogni apertura genera nuovi margini d'esclusione. Non meno problematica si rivela la fisionomia professionale dell'insegnante specializzato, attraversata da tensioni dialettiche che ne plasmano identità e prassi. Di queste è possibile metterne a fuoco, in particolare, due esplorate nei prossimi paragrafi.

2. *Sapere pedagogico e sapere clinico*

Relativamente a questa polarità, emergono due ordini di razionalità distinti. Il *sapere pedagogico* scaturisce da un'istanza progettuale: mira a creare condizioni di apprendimento che dischiudano la possibilità di una crescita autonoma e socialmente significativa. Il *sapere clinico*, invece, si fonda su una razionalità descrittiva-diagnostica, finalizzata a decifrare "ciò che non funziona" entro un quadro di categorie funzionali, sintomatologie e indicatori oggettivanti. Questa *oscillazione epistemica* rischia di sbilanciarsi: un eccesso di pedagogia può ignorare la specificità medico-diagnostica, mentre un eccesso di clinica può ridurre l'alunno a mera categoria nosografica.

Sul piano epistemologico si osserva che la prima forma di sapere opera nella dimensione del *possibile* (che cosa l'alunno può diventare), mentre la seconda insiste sul *reale* (che cosa l'alunno è, nei confini di una diagnosi). Ne deriva una *tensione fondativa*: qualora il sapere clinico divenga egemonico, il rischio è una riduzione dell'identità dell'alunno a etichetta nosografica; qualora, invece, si assolutizzi la prospettiva pedagogica, si rischia di prescindere da dati empirici necessari per interventi mirati ed efficaci (Gaspari, 2016; Gaspari, 2018; Goussout, 2015, Moletto, Zucchi, 2015; Annaloro, 2015).

Sul piano assiologico si rileva un ulteriore scarto. Il sapere pedagogico obbedisce a una logica di *valorizzazione*, riconoscendo nel soggetto un orizzonte aperto; il sapere clinico risponde a una logica di *cura*, volta a mitigare deficit e stabilizzare autonomie. Questa dialettica indica l'esigenza di un movimento pendolare – dalla diagnosi al progetto e viceversa – mediante il quale l'alunno viene continuamente restituito a sé stesso, in una prospettiva di sviluppo che non annulla il dato clinico ma lo trasfigura.

3. Livello sistemico e livello relazionale

Il secondo bipolarismo concerne il *posizionamento professionale* dell'insegnante specializzato. Da un lato diversi illustri studiosi hanno definito l'insegnante specializzato come un «figura di sistema» (Gaspari, 2017). A questo livello (sistemico), il docente in questione dovrebbe consolidare l'assunzione di una funzione nodale nei processi inclusivi dell'istituto nel quale presta servizio, partecipando alla progettazione didattica collegiale, coordinando gli interventi con i servizi territoriali e garantendo l'allineamento fra cornice normativa e pratiche quotidiane (Goussout, 2014, 63). Dall'altro lato c'è chi ha insistito sulla relazione duale che si instaura con lo studente con disabilità fondata su presenza, ascolto e reciprocità quotidiana.

Questi quadri diversi descrivono, in termini filosofici, due assetti ontologici diversi dell'insegnante specializzato: l'«io-istituzionale» che agisce in nome della collettività e l'«io-relazionale» che agisce nell'incontro singolare. Un eccessivo orientamento verso il primo polo produce una visione funzionale dell'allievo come «caso» da gestire; un eccessivo orientamento verso il secondo *privatizza la relazione, sottraendola alla rete di corresponsabilità*.

Sul versante etico la figura di sistema implica una

responsabilità diffusa, orientata al bene comune; la relazione duale sollecita invece un'etica della cura (Mortari, 2017, 91-105) che rende l'altro irriducibile a mero beneficiario di servizi. L'equilibrio non coincide con una media aritmetica, bensì con un gioco di rispecchiamenti: il lavoro di rete deve nutrirsi di ciò che accade nella diade educativa, mentre quest'ultima necessita di essere sostenuta e legittimata da scelte sistemiche. Questo doppio mandato a cui l'insegnante di sostegno è tenuto richiede una *circolazione funzionale* fra i due livelli: le scelte organizzative devono tradursi in pratiche di cura effettiva, mentre l'esperienza della diade educativa deve rifluire al livello collegiale come risorsa riflessiva. Non si tratta di mediare aritmeticamente, bensì di mantenere una *interdipendenza dinamica* che trasformi la tensione stessa in motore di inclusione. In tal senso, l'insegnante di sostegno rappresenta una figura chiave, capace di *connettere costantemente istanze sistemiche e bisogni individuali, evitando che l'una dimensione si affermi a scapito dell'altra*.

Questi bipolarismi strutturali non andrebbero letti unicamente come ostacoli operativi o come incongruenze teoriche. Essi, al contrario, rappresentano *luoghi di tensione generativa* che definiscono il campo d'azione – e l'identità stessa – dell'insegnante specializzato. Di conseguenza, la riflessione filosofico-educativa sull'inclusione deve interrogarsi su come risolvere, senza tuttavia annullare, tali polarità alimentando prassi sempre più consapevoli e coerenti con i principi fondativi dell'educazione inclusiva.

Le polarità finora esaminate illuminano la fragilità del riconoscimento sociale e l'oscillazione identitaria che caratterizzano l'insegnante di sostegno, tanto sul piano del *posizionamento istituzionale* quanto su quello delle dinamiche di classe. In termini sociologici, la professione si colloca in un'area liminale: né completamente interna al dominio pedagogico né pienamente assimilabile al sapere clinico.

La posizione “di frontiera” dell’insegnante di sostegno genera, anzitutto, una percezione ambivalente all’esterno: colleghi, famiglie e servizi sanitari oscillano tra il delegargli ogni responsabilità inclusiva e il relegarlo ai margini delle decisioni. Questa incertezza si riflette anche a livello identitario (Gaspari, 2015, 159), perché la definizione del proprio ruolo oscilla tra aspettative di competenze pedagogiche generaliste e richieste di perizia clinico-diagnostica specialistica, con il rischio di sentirsi talora sottostimato, talaltra eccessivamente esposto oltre le proprie attribuzioni. Nella pratica quotidiana, infine, la medesima oscillazione si traduce in una tensione costante tra l’intervento personalizzato sul singolo alunno e la promozione di strategie realmente inclusive per l’intero gruppo classe.

La medesima oscillazione incide, come si mostrerà nel secondo paragrafo, anche sul percorso formativo degli insegnanti di sostegno. L’attuale assetto formativo appare infatti eccessivamente sbilanciato su un paradigma intellettualistico, centrato quasi esclusivamente sull’apprendimento di *tecniche educative, gestionali, pedagogiche e didattiche*. Un simile orientamento rischia di configurare la professione del docente di sostegno come un lavoro specialistico in senso stretto, dove la padronanza procedurale diventa fine a sé stessa e la dimensione soggettiva – tanto del discente quanto dell’insegnante – resta ai margini del processo formativo. In tal prospettiva, la relazione d’aiuto, che costituisce l’anima stessa dell’inclusione, viene surrogata da un insieme di protocolli operativi; l’alunno è concepito come destinatario di interventi tecnici, piuttosto che come persona portatrice di bisogni esistenziali e potenzialità irripetibili (Gaspari, 2016, 34).

Al riguardo, la discussione recente ha messo in luce le ambiguità insite nella stessa etichetta di *insegnante specializzato*. Già Patrizia Gaspari propone di parlare non di competenze *specialistiche*, bensì di competenze *speciali* (Gaspari, 2016, 35): una

distinzione lessicale che mira a contenere la deriva verso uno specialismo costruito sul modello clinico improprio al contesto scolastico. L'adozione delle "competenze speciali" denuncia, infatti, un timore latente: quello che la figura del docente di sostegno possa trasformarsi, gradualmente ma inesorabilmente, in uno *specialista* in senso stretto, importando nella scuola modelli epistemologici, strategie d'azione e dinamiche relazionali estranee alla natura propriamente educativa dell'istituzione.

L'esigenza di preservare la specificità pedagogica, pur valorizzando il contributo delle scienze cliniche, rimane pertanto il *fulcro critico* intorno a cui ruota il riconoscimento – interno ed esterno – dell'insegnante di sostegno e il suo ancoraggio attivo nei processi inclusivi della scuola.

Un'ulteriore polarità, spesso trascurata nelle ricostruzioni storiche della normativa italiana sull'inclusione, si dispiega lungo due direttrici complementari che attraversano l'intero impianto legislativo. Da un lato si registra un progressivo allargamento orizzontale della presa in carico: con il passare degli anni si sono moltiplicati gli attori attorno allo studente con disabilità – dall'insegnante di sostegno al *Gruppo di Lavoro Operativo* (GLO), fino a un vero e proprio concerto inter-istituzionale che coinvolge scuola, Comune, ASL e altri servizi territoriali. In questo processo si collocano anche i tentativi di *diffondere* le competenze inclusive all'intera comunità scolastica, spingendosi, come ha proposto Dario Ianes, a ipotizzare l'"estinzione" della figura dell'insegnante specializzato in favore di una corresponsabilità diffusa (Ianes, 2022; Ianes, 2014; Ianes, 2016).

Simultaneamente si è sviluppata un'attenzione longitudinale rivolta al futuro, concretizzata nel dispositivo del *Progetto di Vita* (Goussout, 2009; Vivaldi, 2024), che orienta la progettazione educativa oltre i confini temporali della scuola, garantendo continuità formativa e qualità di vita nella prospettiva dell'età adulta

(Caridà, 2024, 199-236). L'incrocio di queste due importanti traiettorie – ampiezza orizzontale dei soggetti coinvolti e profondità temporale della progettualità – tende, tuttavia, a far passare in secondo piano ciò che, da una prospettiva etica e filosofica, dovrebbe costituire il vero baricentro dell'inclusione: *lo studente stesso e il suo posizionamento esistenziale*. È proprio l'esperienza vivente della persona, con l'intrecciarsi di bisogni, desideri e diritti, a dover fungere da criterio regolativo tanto per la *governance* inter-istituzionale quanto per la pianificazione del "dopo". Solo riaffermando questa priorità ontologica e fenomenologica è possibile evitare che l'inclusione scolastica si riduca a un dispositivo burocratico-procedurale e preservare la sua natura di autentica relazione d'aiuto.

Pur riconoscendo che la duplice direttrice dell'ampliamento orizzontale (coinvolgimento di un numero crescente di attori) e della proiezione longitudinale (Progetto di Vita) nasce dallo stesso fulcro – lo studente con disabilità, i suoi bisogni e la finalità di una piena inclusione – è necessario esplicitare il rischio implicito che accompagna tale estensione. Il concerto inter-istituzionale e la pianificazione a lungo termine attestano, in sé, un lodevole impegno; tuttavia, più si moltiplicano i soggetti competenti, più il baricentro della responsabilità educativa tende a spostarsi simultaneamente su troppi punti, con l'esito di *diluire* la relazione personale che dovrebbe sostenere l'intero impianto inclusivo.

In pratica, se tutti sono titolati a intervenire, diventa facile pensare che "qualcun altro" si farà carico della dimensione dialogico-empatica. Così lo studente – proprio mentre dovrebbe *trovarsi al centro*– rischia di rimanere ai margini di una macchina organizzativa impeccabile nei documenti ma incapace di garantire quel nucleo relazionale forte che solo può trasformare la vulnerabilità in risorsa educativa. La sfida, allora, consiste nel far sì che l'architettura inclusiva non diventi un alibi procedurale, *ma*

rimanga costantemente radicata in un incontro autentico con la singolarità esistenziale di ogni alunno.

Sembra sussistere, a livello teorico e operativo, una sorta di *resistenza implicita* nel riaffermare l'importanza di una relazione educativa forte, profonda e capace di consolidarsi su un piano propriamente esistenziale. Il timore, sollevato da alcuni autori, è che un legame così intenso possa tradursi in una chiusura del mondo dello studente con disabilità, confinandolo in un quotidiano dualismo centrato sul "proprio" docente di sostegno e, di conseguenza, sottraendolo alla vita della comunità scolastica (Pugnaghi, 2020). Questa preoccupazione, pur comprensibile, finisce per frenare un adeguato approfondimento di quella *relazione di cura autentica* che almeno una figura, all'interno della comunità educante, è chiamata a instaurare in profondità.

A ben vedere, la questione non si pone nei termini di un *aut aut* tra legame personale e corresponsabilità diffusa, bensì in quelli di un *et et*. Da un lato, l'intero sistema scolastico deve effettivamente diventare sempre più inclusivo, e la disseminazione di competenze e strategie inclusive fra tutti i docenti rappresenta un traguardo imprescindibile. Dall'altro, però, è altrettanto cruciale che almeno una persona- formata professionalmente ed esposta eticamente – sia pronta a entrare nel *campo esistenziale* (Gaspari, 2021) dello studente, offrendosi come presenza significativa e continua. Così intesa, la relazione forte non esclude il sistema, ma ne diventa il *punto di massima intensità*: un fuoco che illumina e orienta l'intera architettura inclusiva senza sostituirvisi. In assenza di questo nucleo personale, il rischio è che la responsabilità si disperda nella rete dei molti attori, lasciando vacante proprio quel luogo in cui la vulnerabilità dell'alunno potrebbe trasformarsi in risorsa condivisa.

Pertanto, appare necessario riaffermare, da un lato, la centralità del *compito di mediazione sistemica* che compete all'insegnante di sostegno (Pugnaghi, 2020, 101) nel coordinare

attori, risorse e procedure all'interno dell'architettura inclusiva¹; dall'altro, occorre indagare con maggior profondità il *valore fondativo della relazione significativa* che tale figura – *senza pretese di esclusività né derive assolutistiche* – è chiamata a tessere con lo studente con disabilità. Solo la compresenza di questi due fuochi, *sistemico e personale*, consente di preservare l'equilibrio fra responsabilità diffusa e cura individuale, evitando che la complessità organizzativa si traduca in una dissipazione del legame umano che sostiene, in ultima analisi, ogni autentico processo di inclusione scolastica.

4. Figura di sistema e incontro esistenziale

Il quadro delineato sinora evidenzia, sia pure in forma necessariamente concisa, l'intrinseca problematicità che caratterizza la professione dell'insegnante di sostegno. Si tratta di una problematicità multidimensionale, irriducibile a fattori semplici, la cui complessità scaturisce dall'intreccio di numerose sotto-questioni. In primo luogo, permane il nodo del *riconoscimento professionale*: il docente specializzato fatica a essere pienamente legittimato persino entro la stessa comunità scolastica, dove permane talvolta una percezione periferica del suo ruolo. Una parte consistente di tali criticità è collegata alla *insufficiente formazione inclusiva dei docenti curricolari*, i quali non sempre posseggono strumenti teorici e operativi adeguati a condividere responsabilità e saperi con il collega di sostegno. Già nel 2014 A. Mura segnalava

¹ Quello dell'insegnante specializzato è stato definito un «ruolo-ponte» tra lo studente con disabilità e l'intera comunità intorno a lui (scuola, servizi sul territorio, famiglia), cfr. Mannucci A. e Collacchioni L. (2008), *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse*, Roma, Aracne Editrice, 184.

«l'assenza dell'attenzione alla formazione degli stessi insegnanti relativamente alle conoscenze, ai vissuti e alle competenze sui temi dell'inclusione scolastica e dei processi educativi e didattici che sono chiamati ad attivare in collaborazione ai colleghi specializzati per le attività di sostegno» (Mura, 2014, 176). Il rilievo anticipa di un decennio l'impasse odierna: l'evoluzione normativa e il potenziamento dei dispositivi di sistema non trovano riscontro in una preparazione diffusa che abiliti i docenti di classe a lavorare in modo realmente sinergico con il collega di sostegno. In assenza di tale investimento formativo, la corresponsabilità rimane un principio formale e l'insegnante specializzato continua a essere percepito come "depositario" esclusivo dell'inclusione.

La stessa ricerca insisteva sulla necessità di «far acquisire all'interezza del corpo docente la cultura e il valore dell'inclusione, facendo in modo che sul "terreno operativo", nelle pratiche della quotidianità e attraverso la didattica ordinaria, i docenti di classe si sentano e divengano sostanzialmente e non solo nominalmente contitolari e corresponsabili del lavoro educativo e didattico che si svolge con gli alunni in situazione di disabilità, che manifestano bisogni educativi speciali, disturbi specifici dell'apprendimento o ogni altra forma di difficoltà e svantaggio» (Mura, 2014, 177).

La collaborazione tra docente di sostegno e docenti curricolari costituisce, di fatto, la cerniera indispensabile per il buon esito dei percorsi inclusivi. La classe, infatti, agisce come un *ecosistema complesso* in cui i processi di riconoscimento non si limitano all'asse verticale (insegnanti ↔ studenti), ma si giocano anche in senso orizzontale, fra i diversi insegnanti che condividono lo spazio educativo. Quando questa collaborazione manca, si innescano dinamiche di marginalizzazione e di delega implicita che minano l'efficacia dell'intervento inclusivo.

A tal proposito, lo studio di G. Amenta sull'autorevolezza dell'insegnante di sostegno (Amenta, 2024, 30-38) mette in luce

come la carenza di sinergia collegiale finisca per attenuare la legittimazione professionale del docente specializzato, esponendolo a fenomeni di isolamento decisionale e a un *riconoscimento solo strumentale della sua funzione*. Riaffermare la corresponsabilità educativa tra insegnante di sostegno e docenti di classe, pertanto, non è un mero auspicio etico, ma una condizione strutturale (sulla quale la formazione, iniziale e in servizio, di tutti gli insegnanti dovrebbe basarsi) senza la quale l'ecosistema scolastico non può garantire processi di riconoscimento reciproco né una reale qualità dell'inclusione.

Occorre dunque un duplice movimento: formare i docenti curricolari a riconoscere la responsabilità educativa condivisa e consolidare le abilità socio-relazionali ed empatiche degli insegnanti specializzati affinché preservino *lo spazio relazionale specifico che permette al docente specializzato di entrare in profondità nel campo esistenziale dello studente*.

Solo così la “corresponsabilità” potrà diventare effettiva evitando deresponsabilizzanti processi di delega (Santi, Ruzzante, 2016), evitando che l'inclusione scolastica resti una costruzione procedurale priva di sostanza pedagogica.

Il movimento formativo deve quindi procedere in doppia direzione complementare. Da un lato, i percorsi destinati agli insegnanti di sostegno vanno irrobustiti sul versante socio-relazionale ed esistenziale (Iori, 2006): laboratori di ascolto fenomenologico, supervisione pedagogica continuativa, pratiche di riflessione narrativa e dispositivi di *peer-tutoring* sono indispensabili per affinare la capacità di entrare, in modo autentico, nel mondo di vita dello studente con disabilità. Dall'altro lato, gli stessi docenti specializzati devono essere preparati a mediare con il sistema scolastico a ogni livello – team classe, dirigenza, servizi territoriali – trasformando le istanze della relazione duale in criteri organizzativi condivisi. Questa seconda traiettoria avrà esito effettivo solo se il

sistema scolastico, a sua volta, verrà formato e sensibilizzato: i docenti curricolari devono acquisire una cultura inclusiva che renda intelligibili le mediazioni proposte, la leadership intermedia deve disporre di competenze di *governance* partecipata, e gli organi collegiali devono integrare procedure che assumano la prospettiva dello studente come bussola decisionale. Solo la congiunzione di questi due vettori – potenziamento emotivo e relazionale del docente di sostegno (Piazza, 2009) e recettività inclusiva dell'organizzazione – può garantire che la mediazione non resti un atto isolato, ma diventi dinamica sistemica capace di tradurre la vulnerabilità individuale in risorsa educativa per l'intera comunità scolastica.

5. La necessità di un consolidamento della formazione affettivo-relazionale

C'è da rilevare, in modo più specifico, che la formazione degli insegnanti specializzati risulta ancora lacunosa (Gaspari, 2015, 143-154), soprattutto per quanto concerne le competenze socio-relazionali che dovrebbero sorreggere l'impegno dialogico ed empatico con lo studente. Ne deriva un circuito problematico: la mancanza di preparazione diffusa, da un lato, alimenta la marginalizzazione della figura dell'insegnante specializzato. Le carenze nella preparazione specifica, dall'altro, ne indeboliscono la capacità di mediazione e la forza simbolica all'interno della scuola, radicando ulteriormente la difficoltà di riconoscimento cui la professione è strutturalmente esposta. Infine, l'assenza di una specifica formazione socio-relazionale rischia sovente di rendere spontaneistica e priva di progettualità l'affiancamento dell'insegnante specializzato allo studente con disabilità.

Il dibattito accademico più recente registra una pressione crescente, sostenuta da autorevoli studiosi, verso una evoluzione del

docente di sostegno in “figura di sistema”: un professionista eminentemente impegnato nella mediazione organizzativa e nel coordinamento delle risorse inclusive. Tuttavia, tali proposte presuppongono un contesto scolastico già maturo, in cui i docenti curricolari dispongano di solide competenze inclusive e la cultura istituzionale sia pienamente sensibilizzata. Nella pratica quotidiana, questa condizione di maturità risulta ancora largamente assente; di conseguenza, l’insegnante specializzato deve prima di tutto conquistare un riconoscimento operativo da parte dei colleghi curricolari, negoziando spazi di collaborazione che non sempre gli sono spontaneamente accordati.

In tale transizione, il rischio è che la relazione duale con lo studente venga subordinata a un mandato sistemico non ancora sostenuto da un ambiente realmente pronto. Si apre così un *vuoto di cura*: mentre il sistema è in fase di formazione e la ricerca progetta nuovi assetti inclusivi, l’alunno con disabilità rischia di restare senza un riferimento relazionale forte e continuativo, proprio nel momento in cui ne avrebbe maggiore necessità. Finché la comunità educante non sarà pienamente equipaggiata, occorre dunque preservare – nonostante tutto – la centralità della relazione educativa individuale (e preservarla sempre in quanto cardine centrale del processo inclusivo) come garanzia di prossimità e tutela esistenziale dello studente, pena la trasformazione dell’inclusione in mera architettura procedurale priva di radicamento umano.

Alla luce delle tensioni sinora emerse – fra mandato sistemico e relazione individuale, fra saperi tecnici e dimensioni esistenziali – si impone una domanda preliminare: quali competenze deve effettivamente coltivare l’insegnante di sostegno per agire in modo autenticamente inclusivo? Un ampio filone di ricerche psico-pedagogiche segnala che la mera padronanza di metodologie disciplinari non basta a presidiare la complessità della classe. Come ricorda un autorevole contributo, «l’azione di insegnamento non si

esaurisce nella padronanza didattico-disciplinare e nelle capacità organizzative, ma si sostanzia anche di abilità comunicative, socio-emotive, metacognitive e riflessive»; tali dimensioni rappresentano, sottolinea lo stesso studio, «competenze essenziali per far fronte alle esigenze didattiche, relazionali ed emotive del gruppo classe» (Mura, Bullegas, Mallus, 2023, 260).

L'esigenza di un simile ampliamento non è nuova. Già Carl Rogers – pur riferendosi a un contesto formativo distante da quello italiano – denunciava la miopia dei percorsi formativi per gli insegnanti: «Sfortunatamente, la maggior parte delle istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti sono fortemente tradizionali, mettono l'accento esclusivamente sull'apprendimento cognitivo e sui metodi con cui può essere realizzato» (Rogers, 2018, 283). La critica rogersiana resta sorprendentemente attuale: un curriculum imperniato soltanto sul versante cognitivo-procedurale non prepara l'insegnante a riconoscere e modulare la trama socio-affettiva che sostiene – o inibisce – ogni processo di apprendimento, tanto più quando si opera con alunni in condizione di disabilità.

La proposta rogersiana continua a offrire spunti di sorprendente attualità, soprattutto se la si legge alla luce dei meccanismi di accesso ai corsi di specializzazione odierni. Rogers insiste, innanzitutto, sulla *selezione iniziale* dei futuri docenti, chiedendosi su quali basi essa debba poggiare. A suo giudizio – estendibile al contesto contemporaneo – «sarebbe del tutto possibile selezionare candidati che dimostrino un alto potenziale di autenticità, apprezzamento e comprensione empatica nelle loro relazioni» (Rogers, 2018, 283). In altri termini, prima ancora di addestrare tecnicamente gli aspiranti insegnanti, occorrerebbe *intercettare quelle disposizioni relazionali* che rendono credibile la futura “cura educativa”.

Il secondo punto, complementare, riguarda la *possibilità di sviluppare tali doti*: le qualità di autenticità, accoglienza e

comprensione empatica appartengono alla normale condizione umana, ma possono – e devono – essere *raffinate* attraverso programmi *formativi mirati*. Qui si apre il nodo centrale della tesi proposta: l'attuale selezione per l'accesso ai percorsi di sostegno, basata quasi esclusivamente su prove di conoscenza disciplinare e normativa, *trascura il potenziale relazionale* del candidato, proprio quell'insieme di competenze socio-affettive che Rogers considera precondizione di qualsiasi azione pedagogica autentica. Alla luce di ciò, la formazione degli insegnanti specializzati dovrebbe articolarsi in due fasi complementari:

1. *Un reclutamento orientato al profilo relazionale*, capace di individuare fin dall'inizio candidati dotati di sensibilità empatica, ascolto autentico e apertura dialogica;
2. *Percorsi di sviluppo di tali doti*, attraverso laboratori esperienziali, supervisione riflessiva e pratiche di consapevolezza, così da consolidare in modo sistematico ciò che, in potenza, è già presente nella persona.

Solo riconfigurando in questo senso la catena selezione-formazione sarà possibile coniugare la dimensione di “figura di sistema” con quella di *presenza significativa* accanto allo studente con disabilità, rispondendo tanto alle esigenze organizzative dell'inclusione quanto all'irriducibile esigenza di relazione che ne costituisce il fondamento.

Nell'editoriale pubblicato sull'ultimo numero dell'*Italian Journal of Special Education in Inclusion*, Bocci convoglia in poche pagine una critica lucida e pungente – talvolta amaramente ironica – al sistema formativo italiano per gli insegnanti di sostegno. La sua analisi, al di là delle frecciate polemiche, offre un dato oggettivo che non può passare sotto silenzio: la crescita vertiginosa dei posti messi a bando per la specializzazione. Basterà ricordare che dal primo ciclo

(a.a. 2013/2014), quando le università offrirono 6.398 posti distribuiti in 31 atenei, si è passati ai 32.317 posti del nono ciclo (a.a. 2024/2025), con 52 atenei coinvolti. In poco più di un decennio l'aumento è stato di 25.919 unità – una progressione numerica sulla quale converrebbe interrogarsi (Bocci, 2024; Scataglini, 2012).

Tali cifre, prese da sole, potrebbero apparire come il segno tangibile di un'attenzione finalmente all'altezza dell'inclusione. Eppure – ed è qui che l'editoriale interseca la tesi del presente contributo – l'espansione quantitativa lascia in ombra il problema qualitativo: *la selezione e la formazione riescono davvero a individuare candidati mossi da una vocazione autentica e a far maturare competenze relazionali ed esistenziali, oltre a quelle tecniche?* Senza criteri attitudinali chiari e senza percorsi che coltivino in profondità la dimensione socio-emotiva, il numero dei nuovi specializzati rischia di tradursi in un titolo “industrializzato”, più funzionale a coprire le cattedre vacanti che a garantire quella presenza significativa di cui ogni studente con disabilità ha vitale necessità. In questo senso, i dati non denunciano soltanto l'ampiezza di una risposta istituzionale, ma interrogano la *tenuta vocazionale* come condizione irrinunciabile per coniugare quantità e qualità nella formazione degli insegnanti di sostegno.

La ricerca di Mura alla quale ho già fatto riferimento più sopra ha indagato le motivazioni che spingono i docenti a iscriversi ai corsi di sostegno: l'81 % degli intervistati ha dichiarato di voler «diventare finalmente insegnanti di ruolo», mentre soltanto l'8 % ha parlato di una scelta autenticamente vocazionale (Mura, 2014, 180). Se mettiamo questi dati a confronto con l'ampio incremento dei posti documentato da Bocci emerge un interrogativo pressante: la forte espansione numerica risponde davvero a una domanda di qualità educativa o, piuttosto, intercetta soprattutto il bisogno di stabilizzazione professionale?

È naturale che la prospettiva del ruolo eserciti un'attrazione potente; il problema sorge quando questa spinta occupazionale finisce per oscurare la dimensione vocazionale della cura. Se la selezione iniziale resta concentrata su prove cognitive e i percorsi si comprimono in versioni ridotte², *le competenze socio-relazionali ed esistenziali rischiano di slittare ai margini*. In tal caso la specializzazione si riduce a un titolo funzionale a coprire cattedre, senza garantire quella presenza significativa che è la cifra emblematica del sostegno didattico.

Alla luce di queste considerazioni, i numeri illustrati da Bocci non vanno letti solo come segno di impegno istituzionale crescente, ma anche come *monito*: l'inclusione reale potrà avvalersi di tanti nuovi specializzati solo se la selezione saprà riconoscere il potenziale empatico dei candidati e la formazione continuerà a coltivare, insieme alle competenze metodologiche, l'intenzionalità educativa e la capacità di entrare nel campo esistenziale dello studente con disabilità per aiutarlo a «far-si persona» (Gaspari, 2021, 91).

Quanto fin qui argomentato – e cioè che la formazione degli insegnanti di sostegno deve includere una solida componente socio-relazionale ed esistenziale – trova conferma nella recente indagine qualitativa di Mura, Bullegas e Mallus dedicata all'utilizzo del *Social and Emotional Learning* (SEL) nei contesti formativi (Mura, Bullegas, Mallus, 2023). Prendendo in esame le esperienze e le percezioni di docenti che hanno seguito programmi specifici di sviluppo socio-emotivo, gli autori mostrano come tali percorsi possano far maturare competenze professionali cruciali: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, empatia relazionale e riflessività critica. Da queste evidenze si ricavano alcune dimensioni portanti per un possibile

² Sui nuovi corsi di specializzazione brevi (DL 31 maggio 2024, n. 71) suggerisco la lettura critica dell'importante documento della SIPeS <https://s-sipes.it/no-allescorciatoie-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/>.

modello formativo del docente, da sottoporre a successiva validazione empirica.

La loro rassegna della letteratura introduce però una nota problematica che si inserisce perfettamente nel nostro discorso: mentre la ricerca sul SEL insiste quasi esclusivamente sui benefici per gli alunni, *rimangono rare le analisi dedicate ai bisogni formativi degli insegnanti stessi*. I contributi internazionali che descrivono percorsi SEL strutturati per il personale docente sono ancora pochi, benché i risultati – dove presenti – risultino incoraggianti: miglior benessere dei docenti, comportamenti studenteschi più regolati, relazioni più positive e un clima di classe complessivamente più favorevole.

Questo “vuoto” di ricerca sottolinea, dunque, l’urgenza di integrare sistematicamente il SEL nei corsi di specializzazione: *se la professione del docente di sostegno deve reggere il doppio mandato di figura di sistema e referente esistenziale dello studente, allora lo sviluppo intenzionale delle competenze socio-emotive non è un fattore opzionale ma un asse strutturale della formazione*. Solo così la crescita numerica dei nuovi specializzati potrà davvero tradursi in qualità inclusiva, impedendo che la dimensione vocazionale venga offuscata dall’unico obiettivo – legittimo ma parziale – della stabilizzazione professionale.

Il richiamo alla “vocazione autentica” e alla “tenuta vocazionale” dell’insegnante di sostegno, che in queste pagine ho più volte evocato, merita un chiarimento ulteriore, poiché rischia di essere frainteso o di assumere la veste di criterio normativo di difficile applicazione. Parlare di vocazione non significa infatti proporre una categoria romantica o moralistica, né tantomeno introdurre un parametro misurabile in termini oggettivi, da trasformare in requisito burocratico o in standard di valutazione. Se interpretata in questo senso, la nozione di vocazione diverrebbe non

solo impraticabile, ma anche pericolosa, perché finirebbe per creare nuove esclusioni, fondate su criteri indefiniti e inapplicabili.

Quando parlo di vocazione mi riferisco, piuttosto, a una disposizione interiore che rimanda al senso profondo della scelta educativa: una disponibilità ad entrare in relazione con l'altro, accogliendone la fragilità e la differenza senza ridurla a semplice oggetto di intervento tecnico. Si tratta, in altre parole, di una categoria antropologica ed etica di fondamentale importanza.

Qui si apre però un ulteriore nodo, tutt'altro che secondario: quello della rilevazione e della verifica della vocazione in sede di ammissione ai percorsi di sostegno. È evidente che la vocazione non può essere ridotta a un test standardizzato, né affidata a mere prove di conoscenza disciplinare, che spesso finiscono per selezionare il candidato "più preparato" sul piano nozionistico ma non necessariamente "più pronto" sul piano relazionale ed empatico. Allo stesso tempo, sarebbe illusorio pensare di poter sondare una disposizione così intima attraverso semplici dichiarazioni di intenti o colloqui motivazionali, che rischiano di trasformarsi in esercizi retorici.

Forse la strada più percorribile non è quella di misurare direttamente la vocazione, ma di predisporre momenti valutativi che permettano di coglierne indizi concreti: la capacità di ascolto in una simulazione didattica, la disponibilità all'autocritica, la sensibilità nel gestire un conflitto ipotetico, la coerenza tra biografia personale e scelte professionali. Non strumenti di esclusione, dunque, ma occasioni di emersione di quelle qualità interpersonali che, seppur non misurabili in senso stretto, possono essere osservate nella loro manifestazione pratica.

La risposta, a mio avviso, non è da cercare in criteri di selezione normativa impossibili da applicare, ma in una formazione che sappia valorizzare la dimensione riflessiva, relazionale e antropologica della professione. La vocazione, intesa come disposizione a

prendersi cura, diventa allora il filo rosso che unisce la preparazione iniziale, l'esperienza sul campo e la formazione continua. Non un parametro esterno da giudicare, ma una tensione interiore da accompagnare.

In questa chiave, l'insistenza sulla vocazione non è un ritorno a criteri idealistici o spiritualistici, ma un tentativo di sottrarre la professione dell'insegnante di sostegno alla logica riduzionista del mero addestramento tecnico. Parlare di vocazione significa affermare che l'educazione, soprattutto in presenza di disabilità, non può essere esercizio neutro di competenze, ma è sempre impegno esistenziale, etico e relazionale.

L'indagine di Mura e colleghi suggerisce un ulteriore campo di esplorazione relativo ai possibili modelli da integrare nel percorso di formazione socio-emotivo dei futuri insegnanti specializzati. Una candidata promettente potrebbe essere la *Compassion Focused Therapy* (CFT) di Paul Gilbert (Gilbert 2020; Gilbert, 2010), collocata nel novero delle terapie cognitivo-comportamentali di terza generazione. Pur nata all'inizio degli anni Duemila per trattare forme di depressione refrattarie alla CBT tradizionale, la CFT ha ormai assunto un profilo trans-diagnostico, risultando efficace in condizioni caratterizzate da marcato autocriticismo – dal disturbo d'ansia sociale al dolore cronico – e adattabile a diverse età e condizioni. Trasferita in ambito formativo, la CFT potrebbe offrire due assi di intervento complementari. Primo, uno sviluppo sistematico della compassione rivolta all'altro, utile a sostenere l'empatia professionale con gli studenti con disabilità senza scadere nell'assorbimento emotivo o nel paternalismo. Secondo, una pratica di auto-compassione che mitighi il *self-criticism* tipico dei contesti scolastici ad alta complessità, con ricadute positive sul benessere docente e, indirettamente, sul clima di classe. Dal punto di vista operativo, i formatori potrebbero sperimentare moduli di intervento specifici integrati nei corsi di specializzazione. Tali componenti,

innestate nei laboratori SEL già esistenti, andrebbero poi valutate empiricamente attraverso ricerche che misurino gli esiti su stress percepito, *burnout*, qualità della relazione educativa e indicatori di inclusione.

Uno spunto ulteriore di riflessione particolarmente interessante proviene dalla recente Systematic Review di L. Longo e D. R. Di Carlo, dedicata alle competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere per rispondere in modo efficace ai bisogni degli alunni. Fra le aree individuate, gli autori assegnano un rilievo particolare alla *competenza relazionale e alla gestione del gruppo classe* (Longo, Di Carlo, 2024) Nella sintesi riassunta gli autori rilevano che quando l'insegnante possiede buone competenze relazionali – intese come capacità di instaurare e gestire un rapporto educativo efficace – gli alunni ottengono benefici su tre piani: cognitivo (maggiore motivazione, migliore memorizzazione, sviluppo di abilità di ragionamento più elevate), relazionale (nascita di amicizie, rispetto delle differenze) e psicologico (autostima più solida, senso di auto-efficacia incrementato, maggiore resilienza di fronte a difficoltà e stress). Viene inoltre ricordato che la qualità della relazione docente-studente incide sulle modalità con cui gli alunni affrontano i compiti, sulla loro motivazione ad apprendere e sul clima complessivo tra pari. Infine, l'autore collega questa dimensione relazionale all'adozione di metodologie didattiche attive–*cooperative learning, peer tutoring, role-play* – ritenute in grado di stimolare processi metacognitivi ed emotivi negli studenti.

In questo resoconto viene opportunamente riconosciuto il nesso fra competenze relazionali e ricadute positive sugli alunni sebbene venga depotenziata la portata della relazione educativa limitandola a strumento metodologico. Impiegare il verbo 'utilizzare' per riferirsi alle competenze relazionali fa pensare a un semplice dispositivo da impiegare all'occorrenza. Io capovolgo la prospettiva: è l'incontro autentico – fondato su ascolto empatico, riflessività e

compassione – che rende davvero feconde le metodologie didattiche. Senza questa *radice umana*, le tecniche inclusive rischiano di trasformarsi in routine procedurali prive di anima.

Da qui la necessità di far uscire la relazione dal cono d'ombra in cui spesso rimane confinata. Occorre un'impostazione formativa che lavori prima di tutto sull'identità relazionale del docente di sostegno, promuovendo la consapevolezza delle proprie emozioni, la gestione del dialogo interiore, l'accoglienza incondizionata dell'altro. La relazione è presentata come leva per «migliori risultati», ma non viene problematizzato che cosa significhi, per chi insegna, portare in classe un impegno vocazionale che precede ogni strategia. Così intesa, la “relazione educativa” finisce per essere una voce di repertorio nelle buone pratiche inclusive, quando invece dovrebbe costituire la condizione ontologica che rende ogni pratica davvero inclusiva.

Alla luce di tutto ciò vale la pena rilevare che negli studi e nelle rassegne, in effetti, raramente viene messa a fuoco la necessità di un percorso formativo che trasformi la relazione da semplice strumento pedagogico in *reale incontro esistenziale*. Rimane sotto traccia la domanda cruciale: quali disposizioni – emotive, riflessive, compassionevoli – il docente deve sviluppare per abitare quella relazione in modo autentico? Finché questo livello resta sub-soglia, qualunque elenco di metodologie rischia di assomigliare a un prontuario di tecniche benintenzionate ma prive di sostanza umana.

Bibliografia

Amenta G. (2024). Autorevolezza e rispetto degli insegnanti di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 29-38.

Annaloro E. (2015). Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola in *Educazione Democratica*. Rivista di pedagogia politica, V, 9, pp. 83-93.

Bocci F. (2024). La verità, vi spiego, sui corsi del sostegno e, forse, su qualcos'altro. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12, 2, 6-14.

Canevaro A., Chierigatti A. (2015). La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative, Roma, Carocci.

Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 97-108.

Caridà R., L'effettività del diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Dal Progetto Individuale al Progetto di vita, il Piano Educativo Individualizzato, il Piano Didattico Personalizzato in L. Buscema *et al.* (2024). Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione, Giappichelli, 199-236.

Gaspari P. (2015). L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale. Milano: Franco Angeli.

Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2, 31-44.

Gaspari P. (2016). Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo in L'integrazione scolastica e sociale, 15, 4, pp. 419-427.

Gaspari P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più Didattica*, 3, 1 (<https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/formazione-e-inclusione-il-dibattito-sullevoluzione-del-docente-specializzato/>).

Gaspari P. (2018). Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva in *L'integrazione scolastica sociale*, 17, 3, pp. 265-27.

Gaspari P. (2021). Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative. Roma: Anicia.

Gilbert P. (2010). La terapia fondata sulla compassione. Caratteristiche distintive. Milano: Franco Angeli.

Gilbert P. (2020). Compassion: From Its Evolution to a Psychotherapy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-31.

Goussout A. (a cura di) (2009). Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano, Maggioli, Forlì.

Goussout 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*, II, 2, 55-66.

Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? in *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, V, 9, pp. 15-47.

Ianes D. (2022). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva. Trento: Erickson.

Ianes D. (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didattica inclusiva in *L'integrazione scolastica sociale*, 13, 3, pp. 218-242.

Ianes D. (2016). Evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in *Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.

Iori V. (a cura di) (2006). Quando i sentimenti interrogano l'esperienza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura. Milano: Guerini.

Longo L., Di Carlo D. (2024). Le competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno: una Systematic Review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 114-127.

Mannucci A. e Collacchioni L. (2008). Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse. Roma: Aracne Editrice.

Moletto A., Zucchi R. (2015). *La missione della scuola. Educare o diagnosticare?* In *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, V, 9, 2015, pp. 48-69.

Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura in *Pedagogia oggi*, XV, 2, pp. 91-105.

Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special*

Education for Inclusion, II, 2, 175-190.

Mura A., Bullegas D., Mallus A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 26, 258-271.

Piazza V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*. Trento: Erickson.

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.

Rogers R. C. (2018). *Un modo d'essere*. Milano: Giunti.

Santi M., Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2, 60, 57-74.

Saturno M. T. (2021). *Storia dell'inclusione scolastica in Italia*. Roma: diversi tutti.

Schianchi M. (2022). *Storia della disabilità. Dal castigo degli ideati alla crisi del Welfare*. Carocci: Roma.

Scataglini C. (2012). *Il sostegno è un caos calmo e io non cambio mestiere*, Trento, Erickson.

Vivaldi E. (2024). *Il progetto di vita della persona con disabilità. Dal PNRR al decreto legislativo n. 62/2024*, Pisa University Press, Pisa.