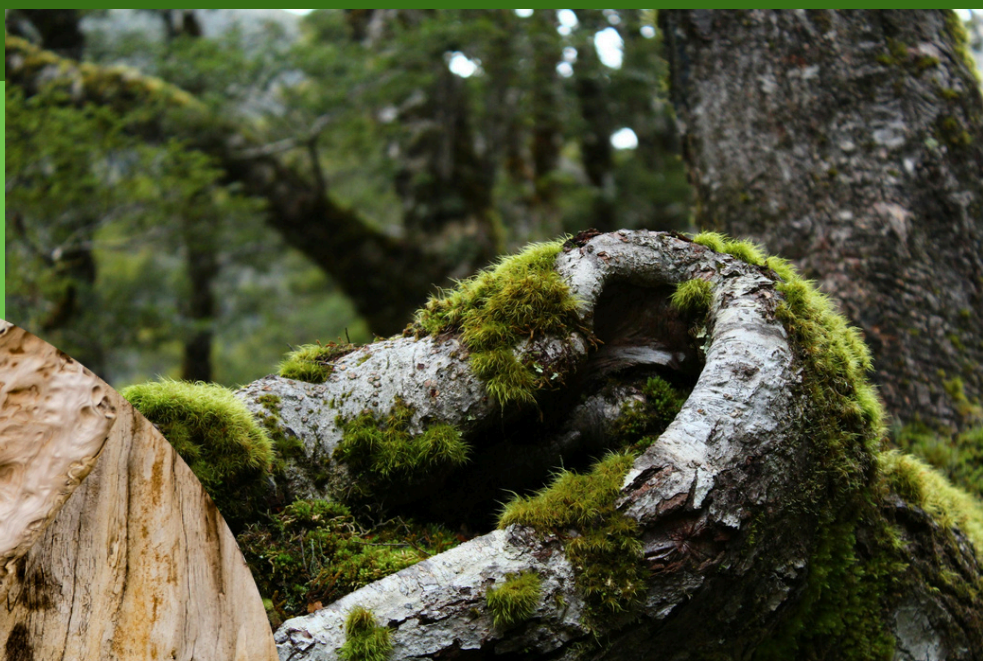


NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

5

GENNAIO
2026



FONDAMENTI E DIDATTICA DELLA CHIMICA

ALDO CIBALDI E LA LETTERATURA PER L'INFANZIA

IL SEGRETO DI FULCANELLI

GENERE GRAMMATICALE E LINGUAGGIO INCLUSIVO
IN ITALIANO, INGLESE, TEDESCO

GUIDO CALOGERO ED EDUCAZIONE

Studium  EDITRICE
edizioni LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLIII

Direttore emerito: Evandro Agazzi

Direttore: Giuseppe Bertagna

Vicedirettori: Francesco Magni - Alessandra Mazzini

Comitato Direttivo:

Cinzia Susanna Bearzot (Cattolica, Milano) - Letizia Caso (LUMSA, Roma) - Flavio Delbono (Bologna) - Edoardo Bressan (Macerata) - Alfredo Canavero (Statale, Milano) - Giorgio Chiosso (Torino) - Claudio Citrini (Politecnico, Milano) - Salvatore Colazzo (Roma) - Luciano Corradini (Roma Tre) - Pierantonio Frare (Cattolica, Milano) - Cecilia Gibellini (Piemonte Orientale) - Giovanni Gobber (Cattolica, Milano) - Angelo Maffei (Facoltà Teologica, Milano) - Alfredo Marzocchi (Cattolica, Brescia) - Simonetta Polenghi (Cattolica, Milano) - Giovanni Maria Prosperi (Statale, Milano) - Stefano Zamagni (Bologna)

Redazione (nuovasecondaria@gmail.com)

Coordinamento: Francesco Magni - Alessandra Mazzini

Redazione: Stefania Ambrosini - Laura Andemo - Lisa Barni - Paolo Bertuletti - Giusi Boaretto - Giovanni Maria Caccialanza - Virginia Capriotti - Federica Chiesa - Elisabetta De Marco - Ylenia Falzone - Letizia Ferri - Giulia Filippi - Andrea Garnero - Amedeo Giani - Emanuela Guarcello - Ester Guerini - Antonella Leone - Alice Locatelli - Ada Manfreda - Francesca Marcone - Savannah Olivia Mercer - Benedetta Miro - Sabrina Natali - Elisabetta Nicchia - Mario Pati - Gemma Pizzoni - Lia Daniela Sasanelli - Arianna Taravella - Désirée Torazzi - Nicolò Valenzano - Lucia Vigutto

Consiglio scientifico

Francesco Abbona (Torino) - Giuliana Adamo (Trinity College, Dublin) - Paola Aiello (Salerno) - Mario Alai (Urbino) - Alberto Aloisio (Federico II, Napoli) - Emanuela Andreoni Fontecedro (Roma Tre) - Dario Antiseri (Collegio S. Carlo, Modena) - Gabriele Archetti (Cattolica, Milano) - Selene Arfini (Pavia) - Marinella Attinà (Salerno) - Andrea Balbo (Torino) - Daniele Bardelli (Cattolica, Milano) - Fabio Baronio (Brescia) - Francesco Bartolini (Macerata) - Ashley Berner (Johns Hopkins, Baltimora) - Raffaella Bertazzoli (Verona) - Serenella Besio (Bergamo) - Patrizio Bianchi (Ferrara) - Paolo Bianchini (Torino) - Lorenzo Bianconi (Bologna) - Maria Bocci (Cattolica, Milano) - Vanna Boffo (Firenze) - Paolo Bossi (Politecnico, Milano) - Elsa Maria Bruni (Chieti e Pescara) - Barbara Bruschi (Torino) - Marta Busani (Cattolica, Milano) - Marco Buzzoni (Macerata) - Stefano Calboli (Urbino) - Florinda Cambria (Insubria) - Luigi Caimi (Brescia) - Luisa Camaiora (Cattolica, Milano) - Fabio Camilletti (Warwick, UK) - Renato Camodeca (Brescia) - Marianna Capo (Reggio Calabria) - Eugenio Capozzi (Suor Orsola Benincasa, Napoli) - Franco Cardini (Firenze) - Dorena Caroli (Bologna) - Andrea Cegolon (Macerata) - Luciano Celi (Pisa) - Monica Centanni, luav Venezia - Luigi Cepparrone (Bergamo) - Mauro Ceruti (IULM, Milano) - Mario Cimini (Chieti-Pescara) - Michele Corsi (Macerata) - Cosimo Costa (LUMSA Roma) - Vincenzo Costa (San Raffaele, Milano) - Giovannella Cresci (Venezia) - Costanza Cucchi (Cattolica, Milano) - Antonia Cunti (Napoli Parthenope) - Giuseppina D'Addelfio (Palermo) - Luigi D'Alonzo (Cattolica, Milano) - Marco Antonio D'Arcangeli (L'Aquila) - Lucia Degiovanni (Bergamo) - Cecilia De Carli (Cattolica, Milano) - Pierre de Gioia Carabellese (Edith Cowan University, Perth, Australia) - Laura De Giorgi (Ca' Foscari, Venezia) - Giovanna Del Gobbo (Firenze) - Christian Del Vento (Université Sorbonne Nouvelle, France) - Nicola Di Nino (Universitat Autònoma de Barcelona) - Floriana Falcinelli (Perugia) - Vincenzo Fano (Urbino) - Ruggero Ferro (Verona) - Arrigo Frisiani (Genova) - Andrea Garavaglia (Statale Milano) - Angelo Gaudio (Udine) - Michel Ghins (Louvain) - Catia Giaconi (Macerata) - Lorella Giannandrea (Macerata) - Valeria Giannantonio (Chieti, Pescara) - Pietro Gibellini (Ca' Foscari, Venezia) - Silvia Gilardoni (Cattolica, Milano) - Massimo Giuliani (Trento) - Adriana Gnudi (Bergamo) - Sofia Graziani (Trento) - Sabine Kahn (Université Libre, Bruxelles) - Marta Kowalcuk-Wałędzia (Białystok, Poland) - Giuseppina La Face (Bologna) - Alessandra La Marca (Palermo) - Giuseppe Langella (Cattolica, Milano) - Erwin Laszlo (New York) - Marco Lazzari (Bergamo) - Anna Lazzarini (Bergamo) - Giuseppe Leonelli (Roma Tre) - Paolo Leviero (Genova) - Isabella Loidice (Foggia) - Carlo Lottieri (Siena) - Giovanni Maddalena (Molise) - Lorenzo Magnani (Pavia) - Elena Maiolini (Insubria) - Stefania Manca (CNR - Genova) - Gian Enrico Manzoni (Cattolica, Brescia) - Emilio Manzotti (Ginevra) - Roberto Maragliano (Roma Tre) - Cristina Marchisio (Santiago de Compostela) - Alfredo Marzocchi (Cattolica, Brescia) - Lorena Milani (Torino) - Paola Milani (Padova) - Fabio Minazzi (Insubria) - Alessandro Minelli (Padova) - Enrico Minelli (Brescia) - Luisa Montecucco (Genova) - Didier Moreau (Paris 8, France) - Maria Teresa Moscato (Bologna) - Amanda Murphy (Cattolica, Milano) - Marisa Musaio (Cattolica, Milano) - Antonio Musarra (La Sapienza, Roma) - Alessandro Musesti (Cattolica, Brescia) - Paolo Musso (Varese) - Seyyed Hossein Nasr (Philadelphia) - Giuseppe Nardelli (Cattolica, Brescia) - Salvatore Silvano Nigro (IULM) - Sara Nosari (Torino) - Emanuele Pagano (Cattolica, Milano) - Riccardo Pagano (Bari) - Stefania Pagliara (Cattolica, Brescia) - Maria Pia Pattoni (Cattolica, Brescia) - Massimo Pauri (Parma) - Loredana Perla (Bari) - Silvia Pianta (Cattolica, Brescia) - Fabio Pierangeli (Roma Tor Vergata) - Tommaso Piffer (Udine) - Stefania Pinnelli (Salento) - Tiziana Pironi (Bologna) - Sonia Piotti (Cattolica, Milano) - Pierluigi Pizzamiglio (Cattolica, Brescia) - Andrea Porcarelli (Padova) - Andrea Potestio (Bergamo) - Luisa Prandi (Verona) - Giovanni Maria Prosperi (Statale, Milano) - Enrico Reggiani (Cattolica, Milano) - Demetrio Ria (Salento) - Rosabel Roig Vila (Alicante) - Guido Samarani (Ca' Foscari, Venezia) - Marco Sanchioni (Urbino) - Roberto Sani (Macerata) - Valentina Savojardo (Macerata) - Evelina Scaglia (Bergamo) - Stefan Schorn (KU Leuven) - Maurizio Sibilio (Salerno) - Pietro Maria Silanos (Bari) - Giancarla Sola (Genova) - Daniela Sorrentino (Calabria) - Ledo Stefanini (Mantova) - Guido Tartara (Milano) - Filippo Tempia (Torino) - Fabio Togni (Firenze) - Marco Claudio Traini (Trento) - Piero Ugliengo (Torino) - Antonella Valenti (Calabria) - Paolo Valvo (Cattolica, Milano) - Bart Vandenbossche (Lovanio) - Lourdes Velazquez (North Mexico) - Marisa Verna (Cattolica, Milano) - Claudia Villa (Bergamo) - Giovanni Villani (CNR, Pisa) - Viviana Vinci (Foggia) - Corrado Viola (Verona) - Carla Xodo (Padova) - Stefano Zamagni (Bologna) - Pierantonio Zanghi (Genova) - Danilo Zardin (Cattolica, Milano) - Davide Zoletto (Udine)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (*double blind*). La documentazione rimane agli atti. La rivista si avvale anche di professori non inseriti in questo elenco. L'elenco dei referee viene poi pubblicato ogni anno sul sito internet e sull'ultimo numero di Nuova Secondaria.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 - 00193 Roma - Tel. 06 68 65 846 - Sito Internet: gruppostudium@edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Ufficio abbonamenti - Tel. 041 27 43 914 - abbonamenti@edizionistudium.it. **Abbonamento annuo 2025-2026:** Italia: € 50,00 - Il presente fascicolo: € 8,00 a copia.

Il pagamento può essere effettuato con carta di credito, PayPal o Carta docente direttamente sul sito della rivista oppure mediante bonifico bancario a Banco Popolare Società Cooperativa, Calle Larga San Marco, 383 - Venezia 30124 - IBAN: IT38Z0503402070000000003474, intestato a Edizioni Studium Srl (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente).

L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRo, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

EDITORIALE

Salvatore Colazzo, *Al e sapere pensante: critica di un rapporto possibile*, pp. 1-3

FATTI E OPINIONI

Giorgio Chiosso, *Le scuole cattoliche in Italia. Gli snodi storici che spiegano la situazione attuale*, pp. 4-5

Carla Xodo, *Spericolate acrobazie di un ministro: comunismo e test di ingresso a medicina*, pp. 6-7

Matteo Negro, *Fisica e metafisica del potere*, pp. 8-9

Salvatore Colazzo, Ada Manfreda, *Sguardi di comunità. La ricerca si fa strada: la tappa a Jerzu*, pp. 10-13

Giuseppe Antonio Valletta, *Appunti sull'evoluzione dell'IA. L'interruttore nascosto di Internet*, pp. 14-15

PROBLEMI DELLA SCUOLA

Francesco Bellino, *L'apatia dell'homunculus digitalis*, pp. 16-17

Presidi e Direttori di una volta

(a cura di Giuseppe Zago, Università di Padova)

Giuseppe Zago, *Concorsi per dirigenti scolastici di ieri e di oggi*, pp. 18-22

Psicologia per la scuola

(a cura di Letizia Caso, Università LUMSA, Roma)

Silvia Lai, *Educare al consenso: comprendere e comunicare oltre il "sì" e il "no"*, pp. 23-26

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Mario Gennari, *Il segreto di Fulcanelli e le verità inesistenti dell'esoterismo*, pp. 27-31

Andrea Potestio, Alasdair MacIntyre: *l'educazione come fioritura dell'umano*, pp. 32-35

Jonah Ariel Giuliani, *Filosofia morale e buona politica secondo Marco Tullio Cicerone*, pp. 36-48

Andrea Sozzi, Giada Tedoldi, Ignazio Sorrentino, *Genere grammaticale e linguaggio inclusivo in italiano, inglese, tedesco*, pp. 49-60

DOSSIER

Fondamenti e Didattica della Chimica
Studio XII
(a cura di Vincenzo Villani)

Vincenzo Villani, *Rappresentazioni grafiche di modelli e strutture molecolari. Parte I: il punto di vista storico*, pp. 62-70

Gianni Grasso e Vincenzo Villani, *Base chimica e chimico-fisica del bilanciamento degli ingredienti in tecnica culinaria*, pp. 71-83

Gianni Grasso e Vincenzo Villani, *Proprietà funzionali degli alimenti e delle loro preparazioni*, pp. 84-92

Sergio Barocci e Paolo Domenico Antonelli, *Le cellule CAR-T*, pp. 93-105

Sergio Barocci e Paolo Domenico Antonelli, *Storia dei trapianti e del sistema maggiore di istocompatibilità*, pp. 106-119

NUOVA SECONDARIA RICERCA

SCIENZE PEDAGOGICHE

Sabrina Fava, *Riflessioni critiche di Aldo Cibaldi sulla letteratura per l'infanzia*, pp. 120-128

Paola Martino, *Volere la libertà. Dialogo, democrazia e educazione in Guido Calogero*, pp. 129-142

Nico Abene, *Il romanzo di formazione della nazione. Storia individuale e storia collettiva nelle «confessioni» di Nievo*, pp. 143-153

Chiara Patuano, *Volare in copertina: i quaderni scolastici raccontano*, pp. 154-161

Francesco Luigi Gallo, *Puntare alla profondità della relazione educativa. La terza strada dell'insegnamento di sostegno*, pp. 162-172

Angelo Cappello, *Uno sguardo oltre: l'educazione permanente nell'era digitale tra conoscenza emotiva e tecnologie*, pp. 173-185

Andrea Avellino, *Non studiare religione nella scuola italiana è la causa dell'analfabetismo religioso?* pp. 186-193

Susana Moreira Bastos, Antonio Ragusa, *Humanistic Management and Its Implications for Teacher Training*, pp. 194-200

UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Gli Inattuali

(a cura di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano)

Roberto Maragliano, *La dannazione dell'alfabetismo. José Bergamin, Decadenza dell'analfabetismo*, pp. 201-203

Recensioni brevi

I. Barbieri Wurtz, *Україна Ucraina. La guerra: i bambini, le donne, gli anziani, il melangolo*, Genova 2024, pp. 130 (Aurora Zanchi), pp. 204-205

L. Rolandi, *Pier Giorgio Frassati e la politica*, Studium edizioni, Roma, 2025, pp. 160 (Marco Cesare Giorgio), p. 206

S. A. Scandurra, *L'istruzione agraria in Sicilia. Il ruolo delle Regie scuole di agricoltura nel processo di sviluppo economico e sociale siciliano (1860-1914)*, Pensa Multimedia, Palermo 2024, pp. 141 (Virginia Maria de Capitani Riva), pp. 207-208

Puntare alla profondità della relazione educativa. La terza strada dell'insegnamento di sostegno

Focusing on the depth of the educational relationship. The third path of support teaching

Francesco Luigi Gallo

Questo articolo esplora l'evoluzione dell'insegnamento di sostegno in Italia, evidenziando come questa figura professionale sia il frutto di un lungo e significativo processo normativo, che ha preso avvio con l'abolizione delle classi differenziali e degli istituti speciali, per giungere fino ai giorni nostri. Grazie a queste conquiste culturali, prima che normative, l'Italia si è affermata come un faro internazionale nell'ambito dell'inclusione scolastica. Il progresso, però, sembra essersi articolato su due piani complementari: uno longitudinale, incentrato su una sempre maggiore attenzione al "Progetto di Vita" per gli studenti con disabilità, e uno trasversale, che ha favorito una sinergia crescente tra istituzioni e agenzie circostanti. Tuttavia, l'articolo sottolinea che resta forse ancora da approfondire la dimensione verticale della relazione educativa (la terza strada indicata nel titolo) tra insegnante di sostegno e studente con disabilità. Non si tratta di un invito a ripristinare modelli dualistici o anti-inclusivi, ma piuttosto di una sollecitazione a riconoscere la centralità di questa relazione nel più ampio processo di inclusione, quale elemento imprescindibile e insostituibile.

Parole chiave

inclusione, relazione d'aiuto, BES, disabilità, compassione, cura

This article explores the evolution of support teaching in Italy, highlighting how this professional figure is the result of a long and significant regulatory process, which began with the abolition of differential classes and special institutes, and continues to the present day. Thanks to these cultural, rather than regulatory, achievements, Italy has established itself as an international beacon in the field of school inclusion. Progress, however, seems to have been articulated on two complementary levels: a longitudinal one, focused on an ever-increasing attention to the "Life Project" for students with disabilities, and a transversal one, which has favored a growing synergy between institutions and surrounding agencies. However, the article emphasizes that the vertical dimension of the educational relationship (the third path indicated in the title) between support teacher and student with disabilities perhaps still needs to be explored in depth. This is not an invitation to restore dualistic or anti-inclusive models, but rather a solicitation to recognize the centrality of this relationship in the broader process of inclusion, as an essential and irreplaceable element.

Keywords

inclusion, helping relationship, BES, disability, compassion, care

✉ Corresponding author: francescoluigigallo1@gmail.com

1. Introduzione e inquadramento teorico della questione

È stato osservato da A. Goussot che l'editoria scolastica, a partire dalla metà degli anni Novanta, ha subito una significativa trasformazione. Editori come Giunti e, in particolare, la Erickson hanno progressivamente assunto il dominio del mercato editoriale scolastico proponendo un orientamento incentrato su un approccio tecnico alla didattica (di tipo quasi comportamentale e cognitivista). I testi didattici sono divenuti principalmente «manuali pratici e kit operativi», segnando la scomparsa della dimensione viva della pedagogia. L'insegnamento, secondo Goussot, si è progressivamente ridotto a una mera applicazione di procedure tecniche, con una crescente marginalizzazione degli aspetti relazionali, sociali e culturali dell'apprendimento, considerati meno rilevanti sul piano scientifico. La didattica si è quindi così configurata come una pratica standardizzata, dominata da metodi quantitativi e approcci psicologici rigidi¹.

Ritengo che, oltre alla trasformazione (deriva?) dell'editoria pedagogica individuata da Goussot, sia importante sottolineare anche un altro aspetto relativo allo sviluppo della normativa scolastica italiana in materia di inclusione. Essa, pur essendo un modello inclusivo di riconosciuto valore a livello internazionale, ha finito per privilegiare, rispetto al 'punto zero' che è la persona con disabilità, approcci *orizzontali* di tipo *trasversale*, relativi al lavoro sinergico di istituzioni e agenzie intorno la persona con disabilità (Comune, ASP, famiglia, Scuola) e *longitudinali* concernenti la messa a punto e la realizzazione di un Progetto di Vita. Tuttavia, a mio modo di vedere ci sarebbe anche la necessità di uno sviluppo e un approfondimento *verticale*, concernente gli aspetti antropologici, etici, psicologici ed emotivi dell'insegnamento di sostegno. Anche la professione dell'insegnante specializzato, al pari di altre e diverse professioni d'aiuto ha da guardarsi bene da possibili derive iperspecialistiche e medicalizzanti². Queste derive porterebbero fatalmente l'insegnante ad auto-percepirsi come un 'tecnico' della didattica speciale, imprigionandolo in stringenti e *fredde logiche osservative, valutative, compilative e didattiche*.

L'azione professionale dell'insegnante specializzato deve pertanto ispirarsi a un paradigma diverso, di natura antropologico-filosofica e pedagogica, piuttosto che tecnico-medicalizzante. Un paradigma che, con una felice espressione, Gaspari ha definito come «antropologia pedagogico-didattica della cura»³. Questo paradigma va oltre la declinazione iper-specialistica e tecnica che l'insegnamento di sostegno troppo spesso rischia di assumere, aprendo la strada di questa professione verso una dimensione ulteriore (a mio parere non ancora completamente esplorata).

In questa nuova prospettiva, l'insegnante specializzato, in quanto vero *insegnante inclusivo*, assume il ruolo di «accompagnatore dell'esistenza»⁴, diventando una vera e propria «bussola orientativo-ricompositiva della vita»⁵. Si tratta di un ruolo che, com'è evidente, trascende di gran lunga le sterili dinamiche della mera compilazione del PEI, richiedendo piuttosto un'apertura *relazionale, esistenziale ed empatica* verso l'altro, che è lo studente con disabilità. L'obiettivo finale di questo paradigma esce dalla fredda logica che si limita a individuare «soltanto un apposito e standardizzato pacchetto di obiettivi minimi da inserire nella solitaria e iperformalizzata costruzione del PEI-Progetto di vita da parte docente specializzato»⁶. Questo accompagnamento esistenziale segna un percorso di progressiva emancipazione dal paradigma del *to cure* (in senso medico) verso il modello del *to care* (prendersi cura). Un prendersi cura che assume la forma di una dedizione profonda, radicale, gratuita, ossia una «cura che coltiva l'essere per farlo fiorire»⁷.

¹ Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?* in *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, V, 9, pp. 23-24.

² 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. (2018), *Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva* in *L'integrazione scolastica sociale*, 17, 3, pp. 265-27; 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; Annaloro E. (2015), *Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola* in *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, V, 9, pp. 83-93.

³ Gaspari P., (2016), *Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione*, p. 422.

⁴ Gaspari P. (2022), *Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità dell'insegnante specializzato* in *L'integrazione scolastica sociale*, 21, 3, p. 51.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. Gaspari P. (2022), *Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità dell'insegnante specializzato* in *L'integrazione scolastica sociale*, 21, 3, pp. 39-55.

⁷ Mortari L. (2017), *Educatori e lavoro di cura* in *Pedagogia oggi*, XV, 2, p. 98.

L'insegnante di sostegno, quindi, deve sviluppare competenze *speciali*, e non semplicemente *specialistiche*, per accompagnare lo studente con disabilità «ad abitare il mondo, a ri-conoscersi soggetto di diritti all'interno della comunità di appartenenza». Deve svilupparle proprio per coltivare quella dimensione *duale* della relazione che i teorici dell'inclusione tendono a relativizzare (rispetto all'esigenza, ritenuta centrale, di far assurgere un ruolo più esteso all'insegnante specializzato⁸), ma che invece si potrebbe considerare come l'elemento cardine dei processi inclusivi. *L'inclusività della scuola italiana, infatti, non è la risultante di una sommatoria di valori oggettivi misurabili ma l'insieme di tutte le relazioni significative instaurate nelle nostre classi di ogni ordine e grado.*

È opportuno chiarire fin da ora che l'attenzione qui riservata alla figura dell'insegnante specializzato non intende in alcun modo suggerire una delega esclusiva o una concentrazione unilaterale della responsabilità inclusiva sulla sua azione. Al contrario, il principio della corresponsabilità collegiale, collettiva ed equamente distribuita tra tutti i docenti e gli attori coinvolti nei processi educativi costituisce un presupposto inderogabile dell'inclusione scolastica. La scelta di campo della presente indagine è pertanto volutamente e consapevolmente parziale: non per riduzione, ma per focalizzazione teorica. Tale parzialità si giustifica a partire dalla convinzione che la presa in carico della persona con disabilità — punto centrale dell'inclusione scolastica e sociale — emerga dall'intersezione dinamica di almeno tre direttrici fondamentali: una direttrice orizzontale, che riguarda la dimensione collegiale, istituzionale e contestuale dell'agire educativo intorno la persona con disabilità; una direttrice longitudinale, che si iscrive nella prospettiva del Progetto di Vita; e una terza direttrice, ancora poco esplorata sul piano teorico e formativo, che può essere definita verticale, in quanto orientata alla profondità dell'esperienza educativa, e che coincide con la dimensione duale della relazione.

Risulta necessario precisare che il riconoscimento della centralità della relazione duale non esclude né relativizza la responsabilità collegiale, ma individua piuttosto un punto di fuoco dell'azione inclusiva: un elemento umano fondativo, un fulcro generativo di senso, attraverso il quale le altre dimensioni — organizzative, didattiche, normative, collegiali — trovano orientamento e coerenza. In questa prospettiva, i processi inclusivi non possono essere intesi come la semplice risultante di una sommatoria di fattori, ma come fenomeni complessi e multidimensionali, nei quali la qualità delle relazioni significative svolge una funzione strutturante. È in questo quadro che si colloca l'attenzione rivolta ai percorsi di formazione dei futuri insegnanti, tanto curricolari quanto di sostegno. Per i primi, come già opportunamente rilevato in letteratura⁹, risulta imprescindibile un rafforzamento delle competenze in ambito pedagogico e di didattica speciale proprio per prepararli all'intensità della relazione educativa alla quale saranno chiamati; Per i secondi, invece, si impone una riflessione critica sull'attuale assetto dei percorsi di specializzazione, nella direzione di un loro ripensamento capace di integrare in modo più organico le dimensioni operative e progettuali con quelle relazionali, esistenziali ed etiche dell'agire educativo.

In tale prospettiva, la questione della formazione iniziale e in servizio dei docenti assume un rilievo decisivo, soprattutto per quanto concerne la dimensione emotivo-relazionale della professionalità educativa¹⁰. Negli ultimi anni la letteratura ha iniziato a interrogarsi su questo versante, riconoscendone la rilevanza nei processi di inclusione scolastica. In tale quadro si colloca, a titolo esemplificativo, la ricerca condotta da Mura e colleghi, che rappresenta un tentativo di esplorare in modo esplicito il ruolo delle competenze socio-emotive nella formazione e nell'azione professionale dei docenti specializzati¹¹. Pur non esaurendo la complessità del tema, questo contributo segnala l'apertura di un campo di indagine ancora largamente da esplorare, che interroga i modelli formativi attualmente prevalenti e ne mette in evidenza alcune lacune strutturali. Le competenze socio-emotive, infatti, sebbene risultino fondamentali per tutti i docenti — curricolari e di sostegno — assumono per questi ultimi una particolare rilevanza *non* in senso esclusivo, ma in ragione dell'intensità relazionale ed esistenziale che la loro funzione comporta. L'insegnante di sostegno è chiamato più di altri a sostenere relazioni educative ad alta densità emotiva, che richiedono capacità di ascolto, regolazione emotiva e consapevolezza riflessiva, difficilmente riconducibili a procedure standardizzate.

⁸ Esigenza che non nego ma che tendo a considerare secondaria rispetto alla relazione duale con lo studente affidato.

⁹ Si veda, a tal proposito, l'interessante studio di Ciambone, R. (2024). *Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica* in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, pp. 58- 72.

¹⁰ Lombardi G., (2024), *Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi* in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, pp. 103-113.

¹¹ Lo studio prende in considerazione il costrutto del *Social and Emotional Learning* (SEL) utilizzato all'interno dei contesti educativi, esaminando il contributo che le competenze ad esso correlate possono offrire alla definizione del profilo professionale dei docenti e alla qualità della loro pratica didattica: Bullegas, D., Mallus, A., & Mura, A. (2024). *Competenze socioemotive e sviluppo professionale dei docenti: le percezioni e le esperienze degli insegnanti specializzati* in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, pp. 19-28.

In questa prospettiva, investire sulla formazione emotivo-relazionale dei futuri insegnanti non significa aggiungere un ulteriore livello tecnico alla professionalità docente, ma riconoscere una dimensione costitutiva dell'educazione inclusiva, nella quale si gioca una parte essenziale della qualità delle relazioni educative e, con esse, del senso stesso dell'inclusione.

Inoltre, è ancora Mura a segnalare un'ulteriore criticità, forse una delle più delicate, che investe l'attuale modalità di accesso alla professione docente e che risulta particolarmente accentuata nel caso dell'insegnamento di sostegno:

Emerge chiaramente, infatti, la necessità di superare una visione impiegatizia e burocratica della professione docente, per recuperarne e stimolarne la dimensione vocazionale. Quest'ultima, infatti, risulta ormai svilita da prevalenti interessi occupazionali, con tutto ciò che di negativo ne consegue sul piano della relazione educativa e della percezione dell'immagine pubblica della professione e della scuola.¹²

Questo rilievo intercetta un nodo strutturale che va ben oltre la dimensione formativa in senso stretto e chiama in causa l'identità stessa della professione docente. Il rischio di una riduzione impiegatizia dell'insegnamento — amplificato da procedure di accesso sempre più centrate su adempimenti formali, titoli, punteggi e scadenze — non riguarda soltanto l'organizzazione del lavoro, ma incide profondamente sulla qualità della relazione educativa, sul senso attribuito all'agire professionale e sulla percezione sociale della scuola. Nel caso dell'insegnante di sostegno, tale rischio appare ulteriormente acuito.

La specificità del ruolo, che richiederebbe una forte disponibilità relazionale, una particolare sensibilità educativa e una capacità di accompagnamento esistenziale, entra spesso in tensione con percorsi di accesso e di formazione che tendono a privilegiare dimensioni procedurali, lasciando sullo sfondo la questione della motivazione profonda e della disposizione personale alla cura educativa. In questo scenario, il riferimento alla "dimensione vocazionale" non va inteso in senso retorico o idealizzante, ma come richiamo alla necessità di riconoscere che l'insegnamento — e in particolare l'insegnamento di sostegno — non può essere ridotto a una mera funzione esecutiva senza perdere una parte essenziale del suo significato umano ed educativo. La critica alla visione burocratico-impiegatizia della professione non implica, dunque, una svalutazione delle competenze tecniche o delle garanzie istituzionali, ma sollecita un ripensamento più ampio dei modelli di reclutamento e di formazione, affinché essi siano in grado di intercettare, accanto ai requisiti formali, anche quelle disposizioni relazionali, etiche ed emotive che costituiscono il cuore dell'agire educativo inclusivo.

2. Lo sviluppo trasversale e longitudinale della normativa italiana in materia di inclusione scolastica

Svolgere oggi la professione di insegnante specializzato in attività di sostegno didattico in Italia significa rendersi all'altezza non soltanto di una professione d'aiuto divenuta sempre più centrale nella presa in carico della persona con disabilità, ma tutelare l'eredità di un perfezionamento normativo iniziato nei primi anni Settanta. La professione di insegnante di sostegno non è nata, per usare una nota metafora della storiografia rinascimentale, come «un fiore nel deserto» (Jacob Burckhardt), non si è creata *ex nihilo*, ma è frutto di uno sviluppo graduale sì, ma costante e deciso, che ha portato l'Italia ad essere, a livello internazionale, un esempio indiscusso di inclusività¹³.

La storia degli sviluppi normativi italiani in materia di inclusione scolastica è molto articolata e per certi versi anche assai complessa. Essa risulta tanto più ammirevole quanto più si considerano le condizioni di partenza in cui versava la scuola nel periodo fascista. Durante l'epoca fascista, la scolarizzazione degli studenti con disabilità si realizzò esclusivamente in classi differenziali. Il R.D. 31 dicembre 1923 n. 3126 stabiliva che l'educazione dei sordomuti dovesse avvenire in apposite classi differenziali, mentre i ciechi dovevano frequentare istituti speciali. Analogamente, il R.D. 26 aprile 1928 n. 1297, disponeva l'istituzione di scuole speciali per sordomuti, scuole

¹² Mura A, Zurru A. L. (2016), *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione* in *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 2, p. 156.

¹³ Ecco un articolo consultato il 24 febbraio scorso su una nota testata giornalistica che mette in luce, senza tuttavia approfondire troppo, luci e ombre del sistema inclusivo italiano, sottolineando tuttavia quantomeno il *tentativo* di inclusione che anima il nostro sistema scolastico: <https://www.tgcom24.mediaset.it/skuola/studenti-disabili-la-scuola-italiana-e-la-piu-inclusiva-d-europa-sulla-carta-i-docenti-di-sostegno-abbondano-mancano-94233119-202502k.shtml>

speciali per ciechi e classi differenziali per ritardati e indisciplinati. Nel 1933 vennero introdotte scuole speciali anche per studenti affetti da malattie contagianti o disabilità fisiche.

Dal punto di vista antropologico e pedagogico questo tipo di trattamento era il risultato di «approccio prevalentemente medico» alla disabilità¹⁴. Se si considera che questo era in effetti il punto di partenza della scuola italiana si rimane quantomeno sbalorditi dell'avanzamento dell'attuale ordinamento scolastico in materia di disabilità¹⁵. Questo sistema di separazione ed esclusione degli studenti «minorati» fu progressivamente superato con la L. 30 marzo 1971 n. 118, che segnò l'inizio dell'*inserimento* nelle scuole degli studenti (solo mutilati e invalidi civili).

Poco dopo, il 21 dicembre del 1971, arrivò anche un importante documento a livello internazionale: l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite promulgò infatti la *Dichiarazione dei diritti dei disabili mentali*, nella quale il diritto all'istruzione veniva riconosciuto inderogabilmente anche per questa categoria. Dagli anni Settanta ad oggi l'esclusione degli studenti con disabilità, caratteristica del periodo fascista, è stata gradualmente superata dapprima dalla logica dell'*inserimento*, poi da forme sempre più elaborate di *integrazione*¹⁶ fino a giungere al noto concetto paradigmatico di *inclusione*¹⁷ che oggi è alla base della presa in carico degli studenti con disabilità. Peraltro «l'approccio inclusivo alla disabilità»¹⁸ si è consolidato anche dal punto di vista internazionale con una serie di dichiarazioni e pronunciamenti che hanno man mano posto le basi, sviluppato e approfondito il paradigma inclusivo.

Inoltre durante questa lunga fase di sviluppo è cambiato anche il modello di riferimento per intendere la disabilità¹⁹. Da un paradigma medico (noto anche come modello individuale) che tendeva a vedere la disabilità «come un problema dell'individuo causato direttamente da una condizione patologica legata a determinanti neurobiologiche»²⁰ si è passati, proprio con il DLgs 66/2017 (artt. 5, 7), all'adozione di una prospettiva più ampia, qual è quella del modello bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2002; OMS, 2007), un sistema di classificazione dell'OMS «utile per una lettura globale dei bisogni educativi speciali in un'ottica di salute e funzionamento, frutto di relazioni tra vari ambiti interni ed esterni all'alunno»²¹.

Il cammino di sviluppo della normativa italiana in materia di disabilità ha mostrato un'evoluzione significativa lungo *due direttrici principali*. La prima, di natura *longitudinale*, ha posto un forte accento sul concetto di *Progetto di Vita*²² (DLgs 3 maggio 2024 n. 62), con l'obiettivo di garantire alle persone con disabilità un percorso personalizzato e mirato, che le supporti nella costruzione di un'esistenza piena e soddisfacente, sia dal punto di

¹⁴ Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2018.

¹⁵ Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori; Canevaro A., D'Alonzo I., Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, Bolzano University Press.

¹⁶ Mi limito a ricordare soltanto l'abolizione di classi differenziali e delle scuole speciali (L. 517/1977) e la legge quadro 104/1992 per *l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone con disabilità*. La Legge 104, in particolare, non ha solo risposto alle necessità assistenziali della persona disabile, ma ha tracciato un percorso di integrazione e inclusione che riguarda il suo diritto alla partecipazione sociale, alla crescita e al pieno sviluppo delle sue potenzialità, abbattendo le barriere della segregazione e della marginalità. Il passo decisivo che la Legge 104 ha compiuto è stato quello di cambiare il modo di vedere la disabilità: non più come una condizione da tollerare, ma come una condizione che richiede una risposta coordinata e integrata, che coinvolga tutte le forze sociali e istituzionali, per garantire a ciascun individuo una vita dignitosa, una partecipazione piena alla vita sociale e una realizzazione delle proprie potenzialità.

¹⁷ Collacchioni L., Marchetti A., *L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali: dalla normativa alla relazione educativa*, Aracne, Roma, 2013; Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*, Erickson, Trento, 2013; Fogarolo F., Onger G., *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, Erickson, Trento, 2019. Il D Lgs 13 aprile 2017, n. 66 (con le relative modifiche apportate dal D Lgs 7 agosto 2019, n. 96) che è entrato in vigore il 12 settembre 2019, segna un cambiamento sostanziale nella normativa italiana riguardante l'inclusione scolastica. Dopo circa 25 anni dalla Legge Quadro 104/1992, questo decreto utilizza per la prima volta in modo sistematico il termine "inclusione", un passaggio significativo rispetto all'utilizzo di "integrazione", che fino a quel momento aveva caratterizzato il linguaggio del MIUR (almeno fino alle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009) ad eccezione DM sui BES (Bisogni Educativi Speciali) del 2012. Questo cambiamento terminologico non è solo un aggiornamento lessicale, ma rappresenta un'evoluzione di paradigma: da un'ottica di semplice integrazione (un inserimento passivo) a una vera e propria inclusione, che implica una partecipazione attiva e significativa dei disabili nella vita scolastica e sociale.

¹⁸ Mi limito ad elencare solo alcuni dei documenti più importanti: *Dichiarazione di Salamanca* (1994), *Carta di Lussemburgo* (1996), *Convenzione sui diritti delle persone disabili* (Nazioni Unite, 2006), *Linee guida sull'educazione inclusiva* (Unesco, 2009), *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva* (Unione Europea, 2009), *Cinque messaggi chiave per l'inclusione* (Unione Europea, 2014).

¹⁹ Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del Welfare*, Carocci, Roma, 2022.

²⁰ Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, p. 53.

²¹ Ianes D., Cramerotti S., Scapin C., *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato*, Erickson, Trento, 2019; Cramerotti S., Ianes D., Fogarolo F. (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Erickson, Trento, 2021; Cottini L., de Caris M., *Il Progetto Individuale. Dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*, Giunti, Firenze, 2020; Cajola L. C., *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*, Anicia, Roma, 2019.

²² Suggesto inoltre la lettura dell'intervista del Ministro per le disabilità Alessandra Locatelli sul significato epocale di questo decreto: <https://www.disabilita.governo.it/it/notizie/ministro-locatelli-con-il-progetto-di-vita-cambiamo-lo-sguardo-sulla-disabilita/>

vista educativo che sociale²³. La seconda direzione, di tipo *trasversale*, ha mirato a una crescente sinergia tra i molteplici attori coinvolti nella presa in carico delle persone con disabilità, a partire dai servizi sociali e sanitari, fino a giungere alle istituzioni scolastiche e professionali. Questo approccio ha favorito una visione globale e integrata, che ha contribuito a migliorare l'efficacia degli interventi.

Tuttavia, sebbene questi progressi siano rilevanti, persistono ancora grosse problematicità che rischiano di distogliere l'attenzione dal fattore più importante nella costruzione di un percorso inclusivo autentico: la relazione umana. La formazione degli insegnanti, dei professionisti e degli operatori impegnati nella cura educativa, infatti, non può limitarsi al mero conseguimento di competenze tecniche e specialistiche o al consolidamento di abilità di raccordo quasi di tipo manageriale. *Sebbene tali qualità siano indubbiamente necessarie, la capacità di instaurare relazioni empatiche, compassionevoli e autentiche con gli individui con disabilità resta l'elemento chiave per garantire un'inclusione piena e significativa*²⁴.

In questo contesto, l'inclusione scolastica e sociale, pur perseguendo obiettivi di tipo longitudinale e trasversale, non può prescindere *anche* da una dimensione che potremmo definire *verticale* relativa alla profondità della relazione educativa fino a toccare le corde più profonde delle persone impegnate nella relazione stessa. Questo significa che l'inclusione non può essere considerata solo un insieme di politiche e pratiche a tutto raggio, ma deve necessariamente implicare anche e soprattutto un *impegno esistenziale*, volto a creare legami significativi tra chi supporta e chi riceve il supporto. Solo un approccio che integri pienamente la componente relazionale – basata su empatia, ascolto attivo e cura – potrà realmente rispondere alle necessità delle persone con disabilità, contribuendo non solo *alla loro partecipazione attiva alla società*, ma anche al loro benessere psicologico ed emotivo vale a dire, per usare l'emblematica espressione di P. Gaspari, a «ri-esistere»²⁵. In definitiva, la sfida non è solo quella di migliorare la qualità dei servizi e delle politiche pubbliche, ma di promuovere una *cultura dell'inclusione e della cura*²⁶ che, oltre gli aspetti tecnici e normativi, ponga al centro la persona, nella sua singolarità e complessità, e che sappia rispondere alle sue esigenze più profonde.

3. Cosa blocca la piena inclusione degli studenti con disabilità?

Lo scenario scolastico attuale, sotto il profilo inclusivo, presenta in modo evidente delle complesse criticità. Alcune di esse sono state segnalate in una recente pubblicazione dell'OCPI²⁷. Secondo il decreto legge 98/2011, l'organico degli insegnanti di sostegno è fissato in un docente ogni due studenti con disabilità (rapporto 0,5), con la possibilità di deroghe per garantire una piena integrazione scolastica. Tali deroghe sono state applicate grazie a proposte avanzate dalle scuole e approvate dagli Uffici Scolastici Regionali, determinando differenze nei numeri di insegnanti di sostegno a livello territoriale.

Nel 2022/2023, si legge nel documento, si è evidenziato che una parte consistente degli insegnanti di sostegno ha prestato servizio da precaria. Infatti, il 59% degli insegnanti di sostegno aveva contratti a tempo determinato, contro il 14,5% degli insegnanti di posto comune. L'aumento del numero degli insegnanti di sostegno dal 2017 al 2023 è stato, infatti, determinato quasi esclusivamente da contratti a tempo determinato. Questa precarietà ha avuto un impatto negativo sulla continuità educativa, con il 59% degli alunni con disabilità che ha cambiato insegnante di sostegno rispetto all'anno precedente. Inoltre, un altro problema segnalato riguarda la preparazione professionale degli insegnanti di sostegno. Stando ad un sondaggio del Censis, si apprende nell'articolo, il 53,3% dei dirigenti scolastici ritiene che gli insegnanti di sostegno siano insufficientemente preparati. Peraltro, sempre nel circuito di reclutamento annuale di personale docente a tempo determinato è possibile che in alcune province italiane si arrivi a convocare, per penuria di insegnanti specializzati, anche personale privo di titolo e formazione.

La qualità dell'inclusione scolastica, quindi, appare seriamente compromessa sotto diversi aspetti. Nonostante all'aumento del numero di studenti con disabilità corrisponda un incremento del numero di insegnanti di sostegno, questa proporzionalità quantitativa non garantisce affatto una migliore qualità dell'inclusione scolastica.

²³ Goussout A. (a cura di), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli, Forlì, 2009; Lizzola I. (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

²⁴ Si veda Gaspari P., *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma, 2011.

²⁵ Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma, 2021, p. 60.

²⁶ Iori V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento, 2018.

²⁷ <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-pubblicazioni-gli-insegnanti-di-sostegno-in-italia-numeri-record-e-formazione-insufficiente>

Infatti, l'idea che l'inclusione possa essere misurata solo tramite l'aumento degli insegnanti di sostegno è fuorviante: un semplice incremento numerico non implica necessariamente una maggiore efficacia del processo inclusivo. Ogni grande cambiamento in un sistema complesso, come quello scolastico, infatti, difficilmente consente di fare un'interpretazione qualitativa immediata, in quanto un sommovimento di massa come questo porta con sé difficoltà oggettive di valutazione e monitoraggio.

A complicare ulteriormente la situazione, anche tra gli insegnanti di sostegno che hanno ricevuto una formazione specifica, non vi è alcuna valutazione delle competenze socio-relazionali, psico-attitudinali ed emotive, che sono invece fondamentali per un'efficace inclusione scolastica.

In questa prospettiva, alcune evidenze empiriche confermano indirettamente la necessità di ripensare la formazione degli insegnanti di sostegno in chiave più integrata e relazionale. Una ricerca sull'efficacia del modello formativo del TFA, condotta su quattro cicli consecutivi (2018–2021), ha messo in luce come i laboratori, pur concepiti per trasformare il sapere teorico in competenza operativa, risultino talvolta ridotti a una riproposizione della teoria e penalizzati dalla loro collocazione nella fase conclusiva del percorso formativo. Come osserva Corsi, la sperimentazione laboratoriale, quando efficace, fornisce spunti didattici concreti che tuttavia faticano a tradursi in pratica educativa proprio perché introdotti troppo tardi nel percorso²⁸.

Questo dato, pur riferito alla struttura organizzativa della formazione, intercetta una questione più profonda: l'impossibilità di sviluppare una competenza relazionale ed empatica autentica se essa non viene coltivata in modo continuo, riflessivo e situato lungo l'intero percorso formativo. La formazione emotivo-relazionale non può essere relegata a uno spazio residuale o terminale, ma deve attraversare l'esperienza formativa sin dall'inizio, affinché l'insegnante possa apprendere non solo *che cosa* fare, ma soprattutto *come stare* nella relazione educativa. È in questa direzione che la “terza via” dell'inclusione — orientata all'interiorità e all'esperienza vissuta dello studente con disabilità — trova il suo necessario fondamento formativo. La capacità di relazionarsi con gli studenti con disabilità, di comprendere le loro esigenze psicologiche ed emotive, e di gestire dinamiche complesse in aula, di tollerare stress emotivo e di empatizzare è cruciale per il successo del processo di inclusione, ma purtroppo questi aspetti non vengono adeguatamente considerati o valutati né prima, né durante né tantomeno dopo la formazione.

In definitiva, sebbene gli insegnanti di sostegno siano sempre più numerosi, questo non è sufficiente per garantire un'inclusione efficace. La qualità del supporto educativo messo in atto dalla scuola italiana dipende non solo dalla quantità degli insegnanti, ma anche dalla loro preparazione specifica e soprattutto dalla loro *capacità e disponibilità a costruire una relazione autenticamente significativa con gli studenti*. La mancanza di un adeguato monitoraggio delle competenze socio-emotive e relazionali degli insegnanti di sostegno potrebbe quindi rappresentare un ostacolo significativo alla realizzazione di una vera inclusione scolastica.

Pertanto, se è vero che non tutti gli insegnanti di sostegno in servizio sono specializzati²⁹, è vero anche che il numero delle specializzazioni comunque cresce ogni anno vertiginosamente. Di fronte questo aumento sarebbe interessante indagare quanti insegnanti specializzati (e attualmente specializzandi), in effetti, hanno intrapreso questa strada per *scelta vocazionale*³⁰. Alcune riflessioni di C. Scataglini a questo proposito risultano assai illuminanti:

Il lavoro dell'insegnante di sostegno non può e non deve essere una scelta transitoria, una possibilità temporanea, una specie di scorciatoia. Sapere che farai quel lavoro per un periodo definito, in attesa di un qualcosa che ti interessa di più è una possibilità che ti limita, ti fa sentire provvisorio e insoddisfatto in una realtà che invece andrebbe vissuta appieno e con grande determinazione.

E ancora:

Chi si sente fuori posto o si sente sminuito o prova insoddisfazione deve essere messo nella condizione di non fare danni. Cioè deve essere tenuto alla larga dai posti di sostegno. Qualsiasi altro ruolo ma non quello di docente

²⁸ Corsi F. (2024), *Analisi dell'attuale modello formativo dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico presso l'Università di Verona: uno studio longitudinale lungo quattro cicli* in *Lifelong Lifewide Learning*, 21,44, p. 284.

²⁹ Ecco i dati ufficiali riportati su una rivista molto accreditata in ambito scolastico: <https://www.lascuolaoggi.it/situazione-sostegno-nelle-scuole-mancano-i-docenti-specializzati/>

³⁰ Arioli A., *Educatori per vocazione. Chiaroscuri della motivazione professionale* in V. Iori, D. Bruzzone (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, implicite, paradossi*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pp. 67-84.

di sostegno. Ciascun insegnante che frequenta un corso di specializzazione deve prima o poi essere obbligato a fare una scelta. Se la scelta è quella di “passare” al sostegno, che sia una scelta ad alta motivazione³¹.

Le riflessioni di Scataglini, efficaci e dirette, attirano l'attenzione sulla *motivazione* degli insegnanti specializzati. Nello scenario attuale si tratta, a mio modo di vedere, della più seria minaccia all'inclusione scolastica. Ricapitolando: molteplici fattori costituiscono minacce rilevanti per una piena e duratura inclusione scolastica. Tra questi, vanno considerati: 1) l'annoso problema della continuità didattica degli insegnanti di sostegno, mai completamente risolto³², 2) la possibilità di impiegare insegnanti privi di specializzazione nelle cattedre di sostegno, 3) il tipo di formazione erogata dagli atenei italiani nell'ambito dei corsi di specializzazione, e 4) la decentralizzazione dello sguardo rispetto alla centralità della persona con disabilità.

Consentire che insegnanti non specializzati svolgano il ruolo di sostegno rischia di compromettere seriamente la qualità dell'inclusione. Affidare la vita, fragile e complessa, degli studenti con disabilità a insegnanti privi della necessaria formazione e delle fondamentali competenze rischia di minare alla base lo spirito delle normative italiane in materia di inclusione scolastica che, paradossalmente, da più di quarant'anni si sono sviluppate con l'intento di garantire un intervento qualificato e mirato.

Inoltre, l'idea di avviare corsi di specializzazione "ridotti" (corsi Indire) per insegnanti di sostegno privi di specializzazione³³ – rivolti a coloro che abbiano lavorato per tre anni, anche non continuativi come insegnanti di sostegno (Art. 6 del DL 71/2024.) – appare più come una misura politicamente ispirata che come una vera risposta alle necessità di una formazione adeguata. Non si può infatti fare affidamento su un'esperienza triennale, non verificata attraverso adeguati strumenti di valutazione della qualità inclusiva e che pertanto rischierebbe di porsi come un insieme di «interventi generici, spontaneistici, compassionevoli e non professionali»³⁴ e su un corso di 30 crediti per formare professionisti che rivestono una responsabilità tanto importante dal punto di vista umano quanto educativo. Non è un caso che finanche la *Società Italiana di Pedagogia Speciale* (SIPEs) si è pubblicamente espressa in modo sfavorevole al DL 71/2024³⁵.

Un altro aspetto fondamentale riguarda la decentralizzazione dello sguardo rispetto alla persona con disabilità. A me sembra che il processo di sviluppo delle politiche inclusive, pur avendo esteso l'ambito della presa in carico degli studenti con disabilità a un numero sempre maggiore di istituzioni (Comuni, scuole, ASP) e di attori (l'intero corpo docente e specialisti di vario settore), sia finito per privilegiare un'espansione *orizzontale* rispetto a una centralizzazione profonda sugli aspetti relazionali ed empatici che dovrebbero costituire il cuore pulsante dell'inclusione.

Questo approccio, che definirei *centrifugo* (rispetto alla centralità della persona con disabilità), ha ampliato notevolmente il *perimetro dell'intervento*, dando vita a *strumenti estensivi* come il Piano Educativo Individualizzato, il Progetto Individuale e il Progetto di Vita e poi ancora a nuovi strumenti di classificazione del funzionamento e della salute delle persone con disabilità dedicando però scarsa attenzione alla promozione e al consolidamento delle competenze relazionali degli insegnanti specializzati. La qualità dell'inclusione non dipende solo dalla costruzione di piani educativi e progetti individuali, quindi dalla costruzione di progetti estensivi, bensì dalla capacità di instaurare un legame empatico e autentico tra insegnanti e studenti, che resta il fondamento di ogni esperienza scolastica inclusiva ed esistenzialmente significativa.

Pertanto, nonostante i numerosi passi avanti compiuti in questi anni, l'inclusione scolastica in Italia continua ad essere minacciata da un sistema che, seppur ricco di strumenti normativi e tecnici, non riesce ancora (per la mancata tutela della continuità didattica, per la massificazione delle specializzazioni e per la formazione erogata scarsamente incentrata sull'affinamento delle capacità empatiche e compassionevoli) a garantire una vera attenzione agli aspetti relazionali e umani che sono essenziali per la creazione di un ambiente autenticamente inclusivo.

³¹ Scataglini C., *Il sostegno è un caso calmo e io non cambio mestiere*, Erickson, Trento, 2012, pp. 74-75.

³² Un'autorevole voce, qual è quella di L. Cottini, ha da tempo ribadito la necessità di garantire la continuità didattica degli insegnanti specializzati: <https://www.orizzontescuola.it/nomina-insegnante-sostegno-dovrebbe-essere-pluriennale/>

³³ Decreto Legge 31 maggio 2024, n. 71:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/31/24G00089/SG>. Questa proposta ha ingenerato una serie di polemiche. Ecco cosa si legge su una nota e autorevole rivista dedicata alla scuola:

<https://www.tecnicadellascuola.it/corsi-sostegno-indire-ecco-perche-siamo-contrari>

³⁴ Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma, 2021, p. 75.

³⁵ <https://s-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/>

4. Non accanto ma dentro la vita dello studente con disabilità

La figura dell'insegnante specializzato è al centro di un ampio dibattito³⁶. Esso è stato definito come figura di sistema³⁷, come facilitatore degli apprendimenti, come mediatore (Piazza, 2009), come professionista *meta-bletico*³⁸. Di essa è stata auspicata un'evoluzione³⁹ ed è stato anche chiesto se una scuola veramente inclusiva ne abbia ancora bisogno⁴⁰. Comunque sia, l'insegnante specializzato rimane oggi una figura centrale nell'organizzazione scolastica; egli è sicuramente una figura di raccordo (del Consiglio di Classe, del Gruppo di Lavoro Operativo, dei rapporti tra Scuola e Famiglia e tra Scuola e servizi sanitari). È sicuramente un mediatore, un facilitatore degli apprendimenti ma, prima di ogni altra cosa, l'insegnante di sostegno è e rimane innanzitutto un professionista della relazione d'aiuto⁴¹. Questo è il ruolo spesso dimenticato soprattutto nella pratica quotidiana della professione stessa, troppe volte assorbita da innumerevoli questioni (soprattutto burocratiche e tecniche) che rischiano di far perdere il *focus* della sua azione educativa e pedagogica.

Prima di ogni apprendimento e del raggiungimento degli obiettivi esiste, in quanto elemento fondante, la relazione d'aiuto che «è innanzitutto sostegno ed accompagnamento alla umana formazione nella direzione del poter-dover essere nel tentativo di superare o di ridurre tutti gli ostacoli e le barriere culturali, sociali, etiche, materiali che la persona con disabilità quotidianamente incontra»⁴². Risulta quindi pienamente condivisibile la tesi di Gaspari secondo cui la *relazione d'aiuto* in ambito educativo, assume la forma di uno *spazio ermeneutico*⁴³, un "luogo" in cui insegnante e studente non si limitano a un'interazione puramente funzionale, ma instaurano un dialogo profondo e significativo, che va oltre la superficie del mero insegnamento scolastico. In questo spazio esistenziale (non istituzionale), la relazione di aiuto diventa uno strumento fondamentale di *comunicazione profonda*, in cui il sostegno si traduce non solo in un supporto pratico all'apprendimento, ma in un *accompagnamento esistenziale* che tiene conto della persona nella sua totalità.

L'insegnante di sostegno, impegnato in un lavoro ermeneutico, è chiamato a un impegno che va ben oltre le *descrizioni funzionali fornite dal sistema ICF*, che pur essendo uno strumento non prigioniero di sterili esigenze diagnostiche, non cattura la complessità delle esperienze fenomenologiche e personali dello studente con disabilità. Come osserva Gaspari, il lavoro dell'insegnante di sostegno non può limitarsi a misurare e classificare il suo funzionamento, ma deve *aprirsi a dimensioni esistenziali più profonde*, ai suoi vissuti, a ciò che riguarda il senso e il valore della persona nel suo percorso di vita. In questa prospettiva, l'insegnante specializzato assume un ruolo che non è solo tecnico o specialistico⁴⁴, ma profondamente umano⁴⁵, capace di entrare in sintonia con la persona, di accompagnarla nel suo sviluppo e nel superamento delle difficoltà, anche quelle che non possono essere facilmente rilevate tramite le osservazioni standardizzate. Pertanto la relazione d'aiuto che l'insegnante di sostegno ha da stabilire con lo studente con disabilità va oltre la semplice assistenza all'apprendimento (in termini di facilitazioni e mediazioni apprenditive) e va anche oltre ogni altra funzione di raccordo, di sistema o di interlocuzione interistituzionale. Questa relazione si impianta saldamente sul terreno etico ed antropologico della *cura* e dalla *cura* dipende, prima di ogni ulteriore miglioria normativa dell'ordinamento vigente, il successo dell'inclusione della nostra Scuola.

Francesco Luigi Gallo
MIM

³⁶ Goussot A. (2014), *Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti* in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, pp. 55-66.

³⁷ Si veda Gaspari P., *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FancoAngeli, Milano, 2015.

³⁸ Gaspari P. (2022), *Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità dell'insegnante specializzato* in *L'integrazione scolastica sociale*, 21, 3, p. 43.

³⁹ Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2022; 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., *Evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*, Erickson, Trento, 2016.

⁴⁰ <https://www.orizzontescuola.it/insegnante-sostegno-scuole-dellinclusione-ne-hanno-bisogno-prima-parte/>

⁴¹ Canevaro A., Chieragatti A., *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 2015; Catarsi E. (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socio educativi*, Del Cerro, Pisa, 2004.

⁴² Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, pp. 116-117.

⁴³ Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, p. 103.

⁴⁴ *Ivi*, p. 55.

⁴⁵ Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento, 2007.

Riferimenti bibliografici

- Annaloro E. (2015), *Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola* in *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, V, 9, pp. 83-93.
- Arioli A., *Educatori per vocazione. Chiaroscuri della motivazione professionale* in V. Iori, D. Bruzzone (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pp. 67-84.
- Bullegas, D., Mallus, A., & Mura, A. (2024). *Competenze socioemotive e sviluppo professionale dei docenti: le percezioni e le esperienze degli insegnanti specializzati* in *Italian Journal of Special Education for Inclusion* XII, 2, pp. 19-28.
- Cajola L. C., *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*, Anicia, Roma, 2019.
- Canevaro A., D'Alonzo I., Ianes D., *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano University Press, Bolzano, 2009.
- Canevaro A., Chierregatti A., *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 2015.
- Catarsi E. (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socio educativi*, Pisa, Del Cerro, Pisa, 2004.
- Ciambrone, R. (2024). *Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica* in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, pp. 58- 72.
- Collacchioni L., Marchetti A., *L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali: dalla normativa alla relazione educativa*, Aracne, Roma, 2013.
- Corsi F. (2024), *Analisi dell'attuale modello formativo dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico presso l'Università di Verona: uno studio longitudinale lungo quattro cicli* in *Lifelong Lifewide Learning*, 21,44, pp. 266 – 287.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2018.
- Cottini L., de Caris M., *Il Progetto Individuale. Dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*, Giunti, Firenze, 2020.
- Cramerotti S., Ianes D., Fogarolo F. (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Erickson, Trento, 2021.
- Fogarolo F., Onger G., *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, Erickson, Trento, 2019.
- Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento, 2007.
- Gaspari P., *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma, 2011.
- Gaspari P., *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FancoAngeli, Milano, 2015.
- 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. (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., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma, 2021.
- Gaspari P. (2022), *Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità dell'insegnante specializzato* in *L'integrazione scolastica sociale*, 21, 3, pp. 39-55.
- Goussot A. (a cura di), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli, Forlì, 2009.
- Goussot A. (2014), *Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti* in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, pp. 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.

- lanes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*, Erickson, Trento, 2013.
- lanes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2022.
- lanes 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.
- lanes D., *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*, Erickson, Trento, 2016.
- lanes D., Cramerotti S., Scapin C., *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato*, Erickson, Trento, 2019.
- lori V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento, 2018.
- lori V. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esperienza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006.
- Lizzola I. (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, Milano, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Lombardi G., (2024), *Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi in Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, pp. 103-113.
- 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, Zurru A. L. (2016), *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione in L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 2, p. 156.
- OMS, *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson, Trento, 2002.
- OMS, *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, 2007.
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori, Milano, 2010.
- Piazza V, *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Erickson, Trento, 2009.
- Scataglini C., *Il sostegno è un caso calmo e io non cambio mestiere*, Erickson, Trento, 2012.
- Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del Welfare*, Carocci, Roma, 2022.

Sitografia

- https://www.tgcom24.mediaset.it/skuola/studenti-disabili-la-scuola-italiana-e-la-piu--inclusiva--d-europa-sulla-carta-i-docenti-di-sostegno-abbondano-mancano-_94233119-202502k.shtml
- <https://s-sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-do-cumento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/>
- <https://www.orizzontescuola.it/insegnante-sostegno-scuole-dellinclusione-ne-hanno-bisogno-prima-parte/>
- <https://www.orizzontescuola.it/nomina-insegnante-sostegno-dovrebbe-essere-pluriennale/>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/31/24G00089/SG>
- <https://www.tecnicaldellascuola.it/corsi-sostegno-indire-ecco-perche-siamo-contrari>
- <https://www.disabilita.governo.it/it/notizie/ministro-locatelli-con-il-progetto-di-vita-cambiamo-lo-sguardo-sulla-disabilita/>
- <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-pubblicazioni-gli-insegnanti-di-sostegno-in-italia-numeri-record-e-for-mazione-insufficiente>