

# Formare alla relazione: per una revisione dei percorsi di specializzazione per il sostegno didattico

Francesco Luigi Gallo<sup>1</sup> e Arturo Puoti<sup>2</sup>

<sup>1</sup> MIM; francescoluigigallo1@gmail.com

<sup>2</sup> Università degli Studi di Macerata – Università degli studi di Messina; a.puoti@unimc.it

**Abstract:** Nel dibattito contemporaneo sull'inclusione scolastica, l'adozione del modello ICF ha contribuito a promuovere una lettura multidimensionale della disabilità e dei processi educativi, rafforzando l'attenzione verso il funzionamento umano, i contesti e la progettazione integrata. Parallelamente, la figura dell'insegnante specializzato in attività di sostegno è stata progressivamente interpretata come una figura di sistema, chiamata a operare all'interno di reti educative complesse, tra progettazione collegiale, raccordo con i servizi e mediazione istituzionale. Tale evoluzione, tuttavia, rischia talvolta di lasciare in secondo piano la dimensione emotiva, relazionale ed esperienziale della professionalità docente. Già Carl Rogers evidenziava il rischio di una formazione dell'insegnante eccessivamente centrata sugli aspetti cognitivi e razionali, incapace di valorizzare adeguatamente autenticità, empatia e qualità della relazione educativa. Il contributo propone una riflessione teorica orientata a una possibile revisione dei percorsi di specializzazione per il sostegno didattico, sostenendo la necessità di rafforzare la formazione affettivo-relazionale dell'insegnante attraverso, ad esempio, una profonda ristrutturazione delle attività laboratoriali. I laboratori vengono qui concepiti non come semplici spazi tecnico-applicativi, ma come contesti esperienziali orientati alla riflessività professionale, alla simulazione situata, alla supervisione pedagogica e allo sviluppo delle competenze emotive incarnate ("embodied"). In tale prospettiva, alcuni contributi provenienti dalla Compassion Focused Therapy di Paul Gilbert — assunti con prudenza e come riferimento teorico complementare, pur nella distinzione tra ambito clinico e pedagogico — possono offrire spunti utili rispetto ai temi della regolazione emotiva, della gestione della vulnerabilità e della costruzione di relazioni educative non giudicanti. Analogamente, il paradigma della Social and Emotional Learning (SEL) evidenzia il ruolo centrale delle competenze socio-emotive nei processi di apprendimento e inclusione. L'obiettivo del contributo è aprire una riflessione sul rapporto tra formazione docente e inclusione scolastica, evidenziando la necessità di riportare al centro della preparazione dell'insegnante specializzato la relazione educativa quale fondamento essenziale dei processi inclusivi.

**Keywords:** insegnante di sostegno, specializzazione, inclusione, relazione educativa,



**Copyright:** © 2026 by the authors.  
Submitted for possible open access  
publication under the terms and  
conditions of the Creative Commons  
Attribution (CC BY) license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## 1. La formazione dell'insegnante di sostegno tra identità e professione

La questione della formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno non può essere considerata una problematica meramente organizzativa o amministrativa (de Anna, Gaspari, 2015). Essa investe, al contrario, alcuni dei nodi più delicati della pedagogia speciale

contemporanea, poiché rimanda direttamente alla domanda circa quale debba essere il profilo umano e professionale di colui che è chiamato a sostenere i processi di inclusione scolastica (Gaspari, 2015). Indagare sulla formazione dell'insegnante di sostegno significa infatti confrontarsi con problemi tutt'altro che secondari. Si tratta, anzitutto, di una questione etica: che cosa deve ritenere giusto l'insegnante di sostegno nel suo agire educativo? Quali valori devono orientarne le scelte quotidiane? (Viola, Capodanno, 2022). È, nello stesso tempo, una questione deontologica: che cosa è realmente chiamato a fare l'insegnante di sostegno? Quali responsabilità gli competono e quali limiti definiscono il suo mandato professionale? (Pugnaghi, 2020). È anche una questione epistemologica: quali saperi devono costituire il nucleo della sua preparazione? Che cosa deve conoscere per comprendere la complessità dei processi inclusivi e per agire pedagogicamente in modo consapevole? Ma, forse più radicalmente, essa assume una dimensione psicoattitudinale ed esistenziale: si è davvero pronti a essere insegnanti di sostegno? (Iori, 2006). Quali disposizioni interiori, quali capacità relazionali e quale maturazione personale richiede una professione che pone quotidianamente il docente di fronte alla vulnerabilità, alla differenza e all'unicità dell'altro? (Gaspari, 2021).

Dietro la questione apparentemente tecnica della formazione si cela, dunque, un interrogativo ben più profondo: quale idea di insegnante di sostegno intenda promuovere il sistema scolastico e quale concezione dell'inclusione si rifletta nei percorsi chiamati a prepararlo (Gaspari, 2016). Interrogarsi sulle modalità attraverso cui formare un insegnante di sostegno significa infatti interrogarsi sull'identità professionale che si intende attribuire a tale figura, sulle competenze ritenute indispensabili per il suo esercizio professionale e, più in profondità, sull'idea stessa di inclusione scolastica che orienta il sistema formativo.

Il quadro normativo italiano offre, da questo punto di vista, uno scenario particolarmente contraddittorio. A partire dal 2024 il sistema nazionale prevede infatti due differenti percorsi per il conseguimento della specializzazione sul sostegno. Da un lato permane il tradizionale TFA, disciplinato dal D.M. 30 settembre 2011, caratterizzato da una struttura selettiva, da un percorso universitario di 60 CFU e da un consistente investimento nelle attività di tirocinio diretto e indiretto. Dall'altro lato, il Legislatore ha introdotto, attraverso il D.L. 71/2024 e il successivo D.M. 75/2025, i percorsi INDIRE, destinati ai docenti con almeno tre annualità di servizio sul sostegno e caratterizzati da una durata ridotta, da un carico formativo inferiore e dall'assenza di prove selettive di accesso.

La differenza tra i due modelli appare evidente e riguarda non soltanto aspetti quantitativi, ma la stessa concezione della formazione professionale. Il TFA sembra fondarsi sull'idea che la specializzazione richieda un percorso strutturato, selettivo e fortemente orientato all'integrazione tra teoria, laboratori e tirocinio. I percorsi INDIRE attribuiscono invece un valore centrale all'esperienza professionale già maturata sul campo, assumendo che essa possa costituire una base sufficiente per l'accesso alla specializzazione.

La successiva equiparazione dei due titoli ai fini dell'attribuzione del punteggio nelle Graduatorie Provinciali per le Supplenze ha inevitabilmente alimentato un ampio dibattito nel mondo della scuola e della ricerca pedagogica. In tale contesto, Bocci ha già da tempo opportunamente evidenziato come il riconoscimento dell'esperienza professionale quale elemento fondante del percorso di specializzazione rischi di alimentare una problematica sovrapposizione tra esperienza e formazione, quasi che l'esercizio della funzione potesse coincidere automaticamente con la costruzione della professionalità specialistica (Bocci, 2024). Al tempo stesso, riflettendo sulla crescente tendenza a semplificare e comprimere i percorsi formativi, l'autore osserva che immaginare la formazione dei futuri docenti prevalentemente in modalità telematica dovrebbe suscitare le stesse perplessità che emergerebbero di fronte all'ipotesi di formare i futuri medici attraverso analoghe modalità. Ma è lo stesso Bocci ad avvertire che «la punta non è l'iceberg» (Bocci, 2024, p. 9). La questione, infatti, non riguarda soltanto la durata dei percorsi, la loro organizzazione o le modalità di erogazione, bensì il significato stesso della formazione professionale e la concezione di docente che tali modelli presuppongono.

La difficoltà di rispondere in maniera univoca a tali interrogativi rappresenta probabilmente il segnale più evidente della complessità che caratterizza oggi la figura dell'insegnante di sostegno. La pluralità dei percorsi formativi e la loro sostanziale equiparazione sembrano riflettere una più generale incertezza circa ciò che si ritiene realmente essenziale nella preparazione del docente specializzato. È precisamente all'interno di questa tensione che si colloca la presente riflessione. Uno sguardo, seppur sintetico, all'evoluzione storica dei percorsi di specializzazione consente di comprendere meglio la natura di tale tensione. La storia della formazione degli insegnanti di sostegno (Saturno, 2021) appare infatti caratterizzata da una continua ridefinizione di contenuti, durate e finalità, quasi che il sistema scolastico italiano non sia mai giunto a una definizione stabile e condivisa dell'identità professionale di questa figura. Le prime esperienze formative sviluppate all'inizio del Novecento da Montessori, Montesano e Bonfigli erano fondate su un equilibrio tra osservazione pedagogica, conoscenza della persona e competenza didattica. Successivamente, soprattutto nel secondo dopoguerra, la formazione venne progressivamente influenzata da modelli interpretativi maggiormente orientati in senso clinico e diagnostico. Con il processo di integrazione scolastica degli anni Settanta si assistette a una nuova trasformazione. I corsi biennali previsti dal D.P.R. 970/1975 e disciplinati dal D.M. 3 giugno 1977 prevedevano circa 1.300 ore complessive tra insegnamenti teorici, esercitazioni e tirocinio e miravano alla costruzione di una professionalità altamente specializzata. Nel 1982 i percorsi divennero polivalenti e furono progressivamente rafforzate le componenti pedagogiche e didattiche.

La riforma del 1995 ridusse il monte ore a circa 1.150 ore, ponendo maggiore attenzione alle competenze metodologiche, relazionali e professionali. Tuttavia, appena un anno dopo, esigenze emergenziali legate alla copertura dei posti disponibili portarono all'introduzione di

percorsi intensivi di sole 450 ore destinati al personale in esubero. Negli anni successivi si consolidò una progressiva contrazione della durata dei percorsi: dalle 1.300 ore degli anni Settanta alle 1.150 degli anni Novanta, fino ai percorsi da 400 ore attivati presso le SSIS e i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Tale tendenza avrebbe poi trovato una sostanziale stabilizzazione nell'attuale modello annuale da 60 CFU introdotto dal D.M. 249/2010 (Cfr. Ciambrone, 2024, 65-70). Osservata nel suo complesso, questa evoluzione restituisce l'immagine di una formazione attraversata da continue oscillazioni: tra approccio clinico e approccio pedagogico, tra specializzazione e corresponsabilità, tra approfondimento teorico ed esigenze emergenziali di reclutamento. Da questo punto di vista, la recente introduzione dei percorsi INDIRE non rappresenta nulla di inedito, bensì l'ultima manifestazione di una dinamica che accompagna da decenni la storia della formazione specialistica. La continua rimodulazione di durate, contenuti e modelli organizzativi non sembra tuttavia riconducibile esclusivamente a ragioni contingenti o amministrative. Essa pare piuttosto rivelare una persistente incertezza circa gli elementi realmente costitutivi della professionalità dell'insegnante di sostegno. Dietro il susseguirsi delle riforme si intravedono infatti differenti concezioni della specializzazione: talvolta intesa come approfondimento clinico, talvolta come competenza didattica, talvolta come esperienza professionale maturata sul campo, talvolta ancora come capacità progettuale e organizzativa. Il problema di fondo riguarda infatti la difficoltà di definire quale debba essere il nucleo autentico della professionalità dell'insegnante specializzato. È a partire da tale interrogativo che diviene possibile rileggere criticamente l'evoluzione della formazione sul sostegno e interrogarsi su ciò che, pur attraverso le numerose riforme succedutesi nel tempo, continua a rimanere ai margini della riflessione pedagogica.

## **2. Una professione attraversata da radicali polarità e vistose insufficienze**

La persistente difficoltà di individuare un modello formativo stabile per gli insegnanti di sostegno non appare riconducibile esclusivamente a ragioni organizzative o normative. Essa sembra riflettere una questione più profonda, relativa alla natura stessa della professionalità che il sistema scolastico è chiamato a formare (Longo, Di Carlo, 2024). L'insegnante di sostegno si configura infatti come una figura attraversata da polarità teoriche e operative che ne rendono complessa la definizione e che inevitabilmente si riflettono sulla struttura dei percorsi di specializzazione.

Una prima tensione, probabilmente la più significativa, riguarda il rapporto tra razionalità clinica e razionalità pedagogica (Annaloro, 2015; Gaspari, 2016; Gaspari, 2018; Goussot, 2015). Non si tratta semplicemente di due saperi differenti, ma di due modi diversi di guardare alla persona dello studente con disabilità. La prospettiva clinica si fonda sull'esigenza di descrivere, classificare e comprendere il funzionamento individuale. Essa ricerca regolarità, in-

dividua caratteristiche, misura scostamenti e costruisce categorie interpretative indispensabili per leggere la complessità delle situazioni educative. La sua forza risiede nella capacità di rendere visibile ciò che altrimenti rischierebbe di rimanere indistinto (Moletto, Zucchi, 2015). La pedagogia, tuttavia, opera secondo una logica differente. Mentre il sapere clinico tende a interrogare ciò che è, il sapere pedagogico si misura costantemente con ciò che può essere. Il suo sguardo non si arresta alla descrizione del funzionamento, ma si apre alla possibilità della trasformazione. Se la diagnosi delimita un campo di realtà l'educazione, invece, tenta di dischiudere orizzonti di possibilità. In tal senso, la pedagogia custodisce una dimensione progettuale che la rende irriducibile a ogni forma di descrittivismo: essa non si limita a registrare condizioni esistenti, ma si interroga sulle condizioni che rendono possibile lo sviluppo della persona. L'insegnante di sostegno si trova costantemente collocato all'incrocio di queste due razionalità (Pavone, 2016). Se la dimensione clinica diviene esclusiva, il rischio è quello di ridurre lo studente al proprio profilo funzionale, trasformando categorie interpretative nate per comprendere in etichette che finiscono per circoscrivere l'identità della persona. Se, viceversa, il discorso pedagogico si emancipa completamente dal dato concreto della disabilità, esso rischia di scivolare in un approccio astratto incapace di confrontarsi con i bisogni reali dello studente. La professionalità del docente specializzato consiste dunque nel mantenere aperta una tensione che non può essere risolta una volta per tutte, ma soltanto abitata criticamente e con equilibrio epistemologico.

A questa polarità se ne affianca una seconda, meno discussa ma non meno rilevante. Al docente di sostegno viene richiesta una competenza potenzialmente estesa all'intero spettro delle disabilità e dei bisogni educativi complessi, mentre la formazione attuale tende inevitabilmente ad assumere un carattere generalista. La progressiva contrazione dei percorsi di specializzazione ha prodotto una figura chiamata a confrontarsi con situazioni estremamente differenziate senza poter disporre di un corrispondente livello di approfondimento specialistico. Ne deriva una tensione difficilmente eliminabile. Alla figura del docente specializzato viene richiesto di possedere una competenza capace di abbracciare l'intera varietà delle condizioni di disabilità presenti nella scuola contemporanea. Tuttavia, proprio l'ampiezza di tale orizzonte rende impossibile una conoscenza realmente specialistica di ciascuna situazione. L'insegnante di sostegno si trova così ad abitare una condizione paradossale: chiamato a essere specialista della complessità, senza poter essere specialista di ogni singola forma in cui tale complessità si manifesta.

Vi è infine una terza polarità che attraversa oggi gran parte del dibattito pedagogico. La normativa e la letteratura scientifica insistono giustamente sulla necessità di concepire l'insegnante di sostegno come una figura di sistema, responsabile della costruzione di reti collaborative, della promozione della corresponsabilità educativa e della diffusione di una cultura inclusiva all'interno della scuola. Si tratta di una conquista culturale importante, che ha contribuito a contrastare i fenomeni di delega e di isolamento professionale. Eppure, proprio

l'espansione di questa dimensione sistemica sembra talvolta accompagnarsi a una progressiva marginalizzazione di un'altra dimensione della professione: quella della relazione educativa (Gallo, 2026). L'insegnante di sostegno non è soltanto un facilitatore di processi organizzativi, né esclusivamente un mediatore tra istituzioni, famiglie e servizi. Egli rimane, prima di tutto, un educatore che incontra persone concrete. Vi è pertanto il rischio che il movimento centrifugo dell'inclusione, moltiplicando attori, procedure e livelli di intervento, finisca per allontanare l'attenzione da quel nucleo originario che rende possibile ogni autentica esperienza educativa: l'incontro tra soggetti.

Le difficoltà che caratterizzano la formazione degli insegnanti di sostegno trovano probabilmente origine proprio nell'intreccio di queste polarità e insufficienze. Esse rivelano come il problema non consista semplicemente nell'individuare il corretto equilibrio tra contenuti, crediti formativi o modelli organizzativi, ma nel chiarire quale idea di professionalità si intenda realmente promuovere. È in questa prospettiva che emerge una questione destinata ad assumere un ruolo centrale nelle pagine che seguono: se la formazione dell'insegnante specializzato debba limitarsi all'acquisizione di conoscenze e competenze o se non debba, piuttosto, interrogarsi più radicalmente sulla formazione della persona chiamata ad abitare la relazione educativa.

### **3. La cura della relazione: formarsi all'incontro con l'altro da sé**

Come si è cercato di evidenziare nelle pagine precedenti, una delle polarità più significative che attraversano la professione dell'insegnante di sostegno riguarda il rapporto tra dimensione sistemica e dimensione relazionale. Tale tensione emerge con particolare chiarezza in un interessante contributo di Ruzzante (2024), nel quale il docente specializzato viene descritto come una figura pivotale (Cottini, 2014) dei processi inclusivi, una sorta di «direttore d'orchestra» chiamato a coordinare docenti curricolari, famiglie e servizi territoriali, promuovendo pratiche condivise e una cultura scolastica orientata all'equità e alla valorizzazione delle differenze (Goussot, 2014).

Si tratta di una prospettiva pienamente condivisibile. La critica alla delega e la valorizzazione della corresponsabilità educativa rappresentano infatti alcune delle più importanti acquisizioni della pedagogia speciale contemporanea. Tuttavia, proprio il consolidarsi di tale paradigma invita a interrogarsi su una questione ulteriore: se la riflessione pedagogica abbia dedicato la medesima attenzione alla formazione della relazione educativa con il singolo studente.

In questa direzione risultano particolarmente significativi i risultati della ricerca condotta su un ampio gruppo di specializzandi del VII ciclo del TFA sostegno (Arduini, 2023). Lo studio evidenzia un incremento significativo della motivazione al servizio pubblico e della percezione della propria efficacia professionale a conclusione del corso di specializzazione. Al tempo stesso, tuttavia, l'orientamento verso il singolo destinatario dell'azione educativa (UO, *User Orientation*) non registra un aumento statisticamente significativo. Lo stesso autore ipo-

tizza che tale risultato possa dipendere dal fatto che il percorso di specializzazione sensibilizzi i corsisti a concepirsi come docenti della classe e non del singolo alunno con disabilità. Si tratta di un'ipotesi che richiederebbe ulteriori verifiche empiriche, ma che appare particolarmente suggestiva. Se confermata, essa potrebbe indicare una tendenza significativa dei percorsi di specializzazione contemporanei: la capacità di formare docenti sempre più consapevoli della dimensione collegiale e sistemica dell'inclusione, ma non necessariamente più orientati verso la relazione con il singolo studente.

La questione non consiste nel contrapporre la figura di sistema alla relazione educativa. Si tratta piuttosto di interrogarsi sul loro corretto ordine pedagogico. Le reti, la corresponsabilità educativa e la progettazione condivisa trovano infatti la propria ragion d'essere nell'esperienza concreta vissuta dagli studenti. Prima di essere un processo organizzativo, l'inclusione è un incontro. L'insegnante di sostegno è certamente una figura di sistema, ma è tale perché, ad avviso di chi scrive, egli è anzitutto una figura di riferimento. La sua funzione di raccordo trova il proprio fondamento nella prossimità educativa che lo pone quotidianamente a contatto con la singolarità dell'altro. Prima di coordinare relazioni, egli è chiamato ad abitarne una. Da questa prospettiva, la questione della motivazione assume un significato ancora più radicale (Viola, Capodanno, 2022). Non si tratta soltanto di domandarsi perché qualcuno scelga di diventare insegnante di sostegno (Scataglini, 2012), ma di interrogarsi su quale tipo di incontro tale scelta renda possibile. La vocazione educativa, intesa in senso laico, non coincide infatti con una generica disponibilità al servizio pubblico, ma con la decisione di assumere come compito professionale l'incontro con l'altro nella sua irripetibile unicità (Mortari, 2017; Canevaro, Chierigatti, 2015). È proprio questa dimensione, caratteristica delle relazioni d'aiuto, che sembra richiedere oggi una rinnovata attenzione all'interno dei percorsi di specializzazione.

### **Conclusione. Formare l'insegnante di sostegno: oltre la competenza, verso la persona**

Se si osserva la storia della formazione degli insegnanti di sostegno in Italia, emerge un dato che merita attenzione. Nell'arco di pochi decenni si sono succeduti modelli profondamente differenti: corsi monovalenti e polivalenti, percorsi biennali e annuali, specializzazioni da 1.300, 1.150 o 400 ore, TFA universitari, percorsi INDIRE e, oggi, il progetto delle future Scuole di Specializzazione per il Sostegno Didattico e per l'Inclusione Scolastica (SSSDIS). Questa continua ridefinizione degli assetti formativi non sembra riconducibile esclusivamente a esigenze organizzative. Essa appare piuttosto il sintomo di una questione ancora aperta: non abbiamo ancora raggiunto una definizione pienamente condivisa di chi debba essere, in senso profondo, l'insegnante di sostegno.

La storia della specializzazione sembra infatti oscillare costantemente tra polarità differenti: tra sapere clinico e sapere pedagogico, tra specializzazione e corresponsabilità, tra figura di sistema e figura di riferimento. Oggi la riflessione pedagogica valorizza giustamente la dimensione sistemica dell'inclusione, riconoscendo al docente specializzato una funzione di raccordo tra attori, competenze e contesti educativi. Tuttavia, come suggeriscono anche i risultati della ricerca di Arduini (2023), tale orientamento sembra rafforzare soprattutto la rappresentazione dell'insegnante di sostegno come docente della classe e promotore di processi inclusivi diffusi, lasciando relativamente sullo sfondo il tema della relazione educativa con il singolo studente. Non si tratta di contrapporre queste due dimensioni, ma di interrogarne il corretto ordine pedagogico: le reti, la progettazione condivisa e l'organizzazione inclusiva trovano infatti il loro significato ultimo nell'incontro concreto tra persone.

Particolarmente significativi appaiono, in questa prospettiva, i risultati della ricerca di Bocci, Guerini e Travaglini (2021) che hanno indagato le aspettative dei corsisti del V ciclo del TFA sostegno. Ebbene, dall'indagine realizzata le aspettative risultano orientate prevalentemente verso l'acquisizione di conoscenze sulle disabilità, competenze metodologico-didattiche, capacità di progettazione, gestione della classe e lavoro di gruppo. Solo una quota minoritaria richiama esplicitamente competenze riconducibili all'ascolto e all'empatia (virtù che esprimono se stesse soprattutto nella logica della relazione duale). A mio parere il dato sembra riflettere una concezione della professionalità docente fortemente orientata verso la dimensione tecnico-operativa dell'inclusione, con il rischio di pensare l'insegnante specializzato principalmente come un tecnico dell'inclusione, un «direttore d'orchestra» appunto, piuttosto che come una persona impegnata in una relazione educativa. Per quanto riguarda gli insegnamenti teorici, il 72,2% dei partecipanti dichiara di attendersi soprattutto conoscenze relative alle disabilità sul piano psicopedagogico, mentre il 27,8% auspica l'acquisizione di competenze metodologico-didattiche. Analogamente, nell'ambito dei laboratori, le aspettative si concentrano soprattutto sulla capacità di lavorare in gruppo (50,3%), progettare interventi (11%), gestire la classe (11%) e affrontare situazioni problematiche (6,3%). Soltanto una quota minoritaria richiama esplicitamente competenze riconducibili alla sfera relazionale, come l'ascolto (7,2%) e l'empatia (5,5%) (Bocci, Guerini e Travaglini, 2021). Il dato sembra riflettere una rappresentazione della professionalità docente fortemente orientata verso la dimensione tecnico-operativa dell'inclusione. La motivazione principale alla frequenza del percorso di specializzazione appare infatti coincidere con l'acquisizione di strumenti, metodologie e competenze spendibili nell'esercizio della professione. Ci si può allora domandare se non vi sia il rischio di assumere la competenza come fine della formazione anziché come suo strumento. In tale prospettiva, l'insegnante di sostegno rischia di essere pensato prevalentemente come uno specialista dei percorsi inclusivi, mentre ascolto, empatia e disponibilità all'incontro tendono a occupare una posizione marginale pur costituendo, paradossalmente, il presupposto stesso dell'azione educativa. Proprio a questo livello acquistano particolare interesse

alcune ricerche che hanno indagato la percezione dei corsisti rispetto all'efficacia dei percorsi formativi. L'indagine condotta da Corsi (2024) sui cicli di specializzazione dal IV al VII TFA mostra come gli insegnamenti maggiormente apprezzati siano quelli capaci di coniugare rigore teorico e chiari riferimenti alla pratica educativa. Lo stesso studio evidenzia inoltre come i laboratori, pur considerati una componente fondamentale del percorso, siano talvolta percepiti come eccessivamente teorici o collocati in una fase troppo tardiva della formazione, quando le possibilità di sperimentazione concreta risultano ormai limitate. Analogamente, la ricerca di Ciraci e Isidori (2017) rileva come laboratori e tirocinio siano considerati dagli insegnanti le esperienze formative più efficaci, più delle tradizionali lezioni teoriche. Gli autori sottolineano come la formazione non possa limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma debba favorire processi di riflessione capaci di trasformare l'esperienza in apprendimento consapevole e professionalità critica. Questi risultati appaiono particolarmente significativi perché sembrano indicare che il problema non riguarda soltanto quali conoscenze trasmettere, ma il modo stesso di concepire la formazione. La richiesta di una maggiore integrazione tra teoria e pratica non sembra infatti esprimere semplicemente il bisogno di strumenti operativi immediatamente spendibili. Essa può essere letta come il segnale di una domanda più profonda: quella di una formazione che aiuti il futuro insegnante a comprendere se stesso nel rapporto educativo, a riflettere criticamente sulla propria esperienza e a maturare una più consapevole identità professionale. È precisamente a questo livello che alcune riflessioni di Carl Rogers (Rogers, 2018) possono offrire uno stimolo particolarmente fecondo. Rogers non si confrontava con gli attuali percorsi di specializzazione per il sostegno, né con le specifiche problematiche dell'inclusione scolastica contemporanea. Eppure, proprio perché rivolte alla questione più generale della formazione degli insegnanti, le sue considerazioni conservano una straordinaria capacità di interrogazione. Immaginando una radicale riforma della formazione docente, egli affermava che il suo obiettivo non dovrebbe essere semplicemente quello di imparare qualcosa, ma di imparare come «persone totali» (Rogers, 2018, 286), precisando che tale esperienza non potrebbe essere «esclusivamente cognitiva». Dietro questa affermazione si cela una questione eminentemente filosofica e antropologica: cosa significa realmente formare un insegnante? Se si assume sul serio la prospettiva rogersiana, la formazione non può ridursi alla trasmissione di conoscenze o all'acquisizione di competenze professionali. Essa implica un processo di maturazione della persona nella sua interezza, coinvolgendo dimensioni cognitive, affettive, relazionali ed etiche. La qualità dell'educazione dipende infatti non soltanto da ciò che l'insegnante sa fare, ma da ciò che egli è soprattutto quando è impegnato in una relazione autentica e profonda. Alla luce di tali considerazioni, la questione decisiva non sembra essere l'ennesima ridefinizione formale dei percorsi di specializzazione, ma una riflessione sul loro significato pedagogico. In questa prospettiva appare opportuno ripensare alcuni aspetti dell'attuale modello formativo: una maggiore integrazione tra teoria e pratica; una distribuzione temporale meno compressa delle attività formative, in particolare

del tirocinio; una valorizzazione dei laboratori come spazi di riflessività professionale e supervisione pedagogica; una più attenta considerazione delle motivazioni, delle attitudini e della disponibilità alla relazione educativa nei processi di selezione e valutazione dei futuri docenti specializzati. Le competenze restano indispensabili, ma non possono rappresentare il fine ultimo della formazione. Esse acquistano significato soltanto quando sono poste al servizio di una relazione educativa autentica. Forse la domanda fondamentale che continua ad accompagnare la storia della specializzazione per il sostegno è la stessa che attraversa ogni autentica riflessione educativa: quale persona desideriamo formare? Finché questa domanda resterà senza risposta, ogni riforma dei percorsi di specializzazione continuerà a rappresentare soltanto una scelta organizzativa e politica, e non una presa di posizione antropologica sul significato dell'educazione, della cura e dell'inclusione.

## Bibliografia

- Arduini G. (2023). Il miglioramento della Motivazione al Servizio Pubblico tra i docenti italiani. La formazione è importante in una esperienza di intelligenza collettiva? in *Pedagogia oggi*, 21, 2, 45-57.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessione sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme in *Form@re*, 21,1, 8-23.
- Bocci F. (2024). La verità, vi spiego, sui corsi del sostegno e, forse, su qualcos'altro in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12, 2, 6-14.
- 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, 19-28.
- Ciambrone, R. (2024). Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica in *Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 58- 72.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno in *Journal of Education, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 16, 207-234.
- Collacchioni L., Marchetti A. (2013), L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali: dalla normativa alla relazione educativa, *Aracne*.
- 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, 266 – 287.

- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (2015). L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione, FrancoAngeli.
- De Mutiis, E. (2022). La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10, 2, 131-139.
- Domenici, G., Biasi, V., Wolf, F., & De Vincenzo, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 26, 233-248.
- Ferrero, V. (2023). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25, 252-272.
- Gallo F. L. (2026). La terza via dell'inclusione. Relazione, interiorità, cura educativa. Armando Editore.
- Gaspari P. (2018), Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva in *L'integrazione scolastica sociale*, 17, 3, 265-27.
- Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2, 31- 44.
- Guerini I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre in *Education Sciences & Society*, 1, 169.185.
- 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, 103-113.
- Minello, R. (2011). Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica in *European Journal of Research on Education and Teaching*, 9, 3, 17-39.
- Montanari, M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale in *RicercaAzione*, 15,1, 187-199.
- Montesano L., Straniero A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 2, 309-321.
- Mura A. e 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, 150-160.
- Pugnaghi A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa in *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 1, 81-108.
- Rogers R. C. (2018). Un modo d'essere, Giunti.

- Ruzzante, G. (2024). L'insegnante di sostegno tra didattica d'aula e middle management in Italian Journal of Special Education for Inclusion, XII, 2, 84-92.
- Saturno M. T. (2021). Storia dell'inclusione scolastica in Italia: lettura pedagogica della normative, diversitutti.
- Sibilio M., Aiello P. (a cura di) (2018). Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva, Edises.
- Scataglini C. (2012). Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere. Erickson.
- Viola I., Capodanno F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità equa ed inclusiva in Italian Journal of Special Education for Inclusion, X, 2, 122-130.