

Tu sei per me salvezza

Il rapporto empatico tra insegnante e discente con bisogni educativi speciali

You Are My Salvation. The Empathic Relationship Between A Teacher And A Student With Special Educational Needs

Francesco Luigi Gallo

Università degli Studi della Calabria, Italia
francescoluigigallo1@gmail.com

DOI: [10.17421/2498-9746-11-06](https://doi.org/10.17421/2498-9746-11-06)

Riassunto

L'insegnamento di sostegno si fonda su doti umane, empatiche e relazionali essenziali per rispondere ai bisogni emotivi e psicologici degli studenti con disabilità gravi. Queste qualità, come l'empatia, la compassione e la cura, sono cruciali non solo per migliorare l'efficacia didattica, ma anche per promuovere un ambiente scolastico inclusivo. Le competenze richieste agli insegnanti di sostegno, simili (per certi versi) a quelle degli psicoterapeuti, devono facilitare una relazione autentica con l'altro, sostenendo il benessere integrale dell'individuo con disabilità. La mia ricerca si concentra su queste qualità fondamentali, che vanno oltre le competenze tecniche e didattiche, e sottolinea l'importanza delle capacità relazionali per un'inclusione scolastica significativa. Nonostante la scuola italiana sia riconosciuta come un esempio di inclusività, la realtà quotidiana non sempre rispecchia questi ideali. Spesso, infatti, la didattica si concentra sulla trasmissione dei contenuti senza considerare le necessità emotive degli studenti. Questo approccio compromette non solo l'apprendimento, ma anche il benessere psicologico e sociale degli alunni, influenzando negativamente il loro sviluppo come cittadini, non oltre ma proprio a partire dalla loro specialità.

Parole chiave: Cura, Compassione, Relazione, Bisogni educativi speciali (BES), Insegnante specializzato

Abstract

Special needs teaching relies on human, empathic and relational qualities that are essential to respond to the emotional and psychological needs of students with severe disabilities. These qualities, such as empathy, compassion and care, are crucial not only to improve teaching effectiveness, but also to promote an inclusive school environment. The skills required of special needs teachers, similar (in some ways) to those

of psychotherapists, must facilitate an authentic relationship with others, supporting the integral well-being of the individual with disabilities. My research focuses on these fundamental qualities, which go beyond technical and teaching skills, and highlights the importance of relational skills for meaningful school inclusion. Although the Italian school is a recognized example of inclusiveness, everyday reality does not always reflect these ideals. Often, teaching focuses on the transmission of content without considering the emotional needs of students. This approach compromises not only learning, but also the psychological and social well-being of students, negatively affecting their development as citizens not beyond but starting from their specialty.

Keywords: *Care, Compassion, Relationship, Special educational needs (SEN), Specialized teacher*

INDICE

1	La scientificità della pedagogia non è garanzia del suo successo	68
2	Prendersi cura dello studente con disabilità	70
3	Coltivare l'umano: lo scopo formativo degli insegnanti specializzati	72
4	La salvezza dello studente è data dalla sua <i>fioritura</i>	75

1 LA SCIENTIFICITÀ DELLA PEDAGOGIA NON È GARANZIA DEL SUO SUCCESSO

Il titolo di questo articolo, *Tu sei per me salvezza*, potrebbe suscitare nel lettore il timore di un eccessivo sentimentalismo o, peggio, di una mancanza di rigore scientifico. Siamo infatti abituati a pensare che la scientificità e il rigore di una riflessione si confermino nello stile formale e nella neutralità delle espressioni. Tuttavia, esiste una forma di scientificità, intesa come solidità delle verità espresse, che va oltre la mera razionalità, coinvolgendo le emozioni più profonde e i sentimenti più autentici dell'uomo. Ritengo che una scientificità di questo tipo sia essenziale per la filosofia dell'educazione e per la pedagogia (soprattutto per la pedagogia speciale), per riscoprire quella dimensione umana che, per diverse ragioni, troppo spesso rischia di essere trascurata. L'uso della scienza come unica forma legittima di conoscenza ha acquisito un potere pervasivo che rischia di ridurre il dibattito educativo a una questione di 'scientificità' e 'efficienza', marginalizzando altre forme di sapere e comprensione.

Un pedagogista del calibro di A. Goussot ha osservato che, in nome di questa presunta oggettività scientifica, si sta assistendo a una vera e propria demonizzazione culturale di approcci pedagogici alternativi, come quelli provenienti dalle pedagogie attive, dalla psicologia umanistica e dall'antropologia culturale. Questi ambiti, che da sempre si sono distinti per una visione dell'educazione centrata sull'individuo, sull'esperienza e sul valore della relazione educativa, vengono oggi

delegittimati a favore di orientamenti epistemologici che si rifanno a un'interpretazione empirica e deterministica della didattica (anche e forse soprattutto di quella speciale). In particolare, si assiste a un'adozione massiccia di paradigmi come *Evidence-based education*, che si fondano sulla raccolta e sull'analisi di dati empirici, e su approcci neopositivistici che, attraverso l'uso delle neuroscienze, tendono a ridurre l'apprendimento a un processo quantificabile e misurabile¹.

Questi approcci, benché possano offrire contributi interessanti, rischiano di trascurare la complessità dell'esperienza umana e di trasformare l'educazione in una mera questione di efficienza, come se la verità educativa fosse solo quella misurabile, quantificabile e validabile attraverso indicatori scientifici e realizzabile mediante l'applicazione impersonale di protocolli didattici. In questo scenario, la tensione tra scienza e umanità diventa sempre più evidente. La scienza, che in molti casi ha fatto enormi passi avanti, viene talvolta elevata a criterio assoluto di verità, minando la possibilità di un dibattito aperto e multidimensionale su cosa significhi educare. L'accusa di 'non scientificità' che viene mossa a chi abbraccia una pedagogia che valorizza la creatività, la soggettività e la dimensione culturale, finisce per oscurare l'importanza di approcci che sono lontani dall'essere solo ideologici, ma che, piuttosto, rappresentano risposte autentiche e sensibili alle complesse realtà dell'individuo e della società. Alla luce di queste considerazioni, il titolo scelto per questo contributo, al di là di ogni retorica e lontano da ogni sentimentalismo, esprime una verità esistenziale profonda, universale e, al tempo stesso, estremamente concreta. Mi piace immaginare che ogni studente o studentessa con disabilità possa rivolgere queste parole – esplicitamente o nel proprio intimo – al proprio insegnante di sostegno. È una verità che nasce dal riconoscimento della funzione salvifica, non solo formativa, che l'insegnante può incarnare nella vita di chi si trova a dover affrontare sfide quotidiane nell'apprendimento, nella crescita e nella realizzazione di sé. L'elemento cruciale di questo titolo è il 'tu', un tu che si rivolge all'insegnante, ma che in qualche modo va oltre la semplice dimensione professionale e istituzionale. Non è un 'tu' che non si qualifica come professionista del sostegno, ma semplicemente come persona che esiste, che è lì. Nel 'tu sei' non si riconosce tanto il ruolo, quanto invece la presenza umana che si fa radice di ogni azione educativa. Non è più, quindi, 'tu insegnante sei per me', o 'tu che svolgi questa professione sei per me', ma semplicemente 'tu sei'. Credo che il 'tu sei' sia l'attestazione di fiducia e di riconoscimento più profonda, radicale e intima che uno studente con disabilità possa manifestare. Questo tu 'sei' si colloca oltre la scuola come istituzione, oltre

¹«[...] la dimensione pedagogica e la didattica viva scompaiono e viene enfatizzato il lato tecnico, gli aspetti relazionali, sociali e culturali del processo di sviluppo e di apprendimento vengono marginalizzati, e anche considerati come meno attendibili sul piano scientifico» (A. GOUSSOT, *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, «Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica», 5/9 [2015], p. 24).

la classe, come luogo fisico di apprendimento e oltre la specializzazione dell'insegnante, come dote scientifica. 'Tu sei' sta prima di tutto questo; anzi, si potrebbe dire che 'tu sei' si colloca come il fondamento stesso, la premessa da cui ogni relazione educativa, e in generale ogni professione d'aiuto, può nascere.

In effetti, la missione educativa, in questa prospettiva, non è solo quella di impartire conoscenze secondo metodologie didattiche speciali, ma quella di riconoscere e accogliere l'altro nella sua totalità, nel suo essere, al di là dei confini imposti dai protocolli didattici, dalle etichette professionali e, ancor peggio, dalle diagnosi mediche. È un 'tu sei' che ci ricorda che l'insegnante è, prima di tutto, un uomo, che è in classe come persona, come presenza viva, capace di ascoltare, di sostenere e, soprattutto, di essere un punto di riferimento di umanità.

2 PRENDERSI CURA DELLO STUDENTE CON DISABILITÀ

Questo richiamo all'umanità, quale sfondo antropologico che conferisce significato alla professione dell'insegnante specializzato, può essere inteso come l'espressione di un *orizzonte universale*, condiviso da tutte le professioni d'aiuto. In effetti, tali professioni non vanno intese esclusivamente come mestieri, ma piuttosto come manifestazioni di una disposizione ontologica intrinseca all'essere umano che consiste nell'inclinazione naturale alla cura e alla relazionalità. L'uomo, nel suo essere, è sempre un *con-esserci*. «La solidarietà non è prima di tutto un'azione», osserva Franchini «attraverso la quale una persona, di tanto in tanto, decide di rapportarsi con gli altri in maniera 'altruistica', ma è una condizione esistenziale e ontologica dell'uomo: io sono per-gli-altri, il mio essere è la Cura»². Tale affermazione solleva la questione cruciale della natura relazionale dell'uomo che, nel suo costante con-esserci insieme agli altri, trova la sua vera essenza. Non si tratta, quindi, di una semplice scelta etica, ma di un *imperativo ontologico* che definisce l'esistenza stessa dell'uomo il quale è, nel suo stesso essere, per gli altri e con gli altri. La professione dell'insegnante, in tal senso, è una delle manifestazioni più alte di questa dimensione relazionale, in cui l'atto educativo si configura come un atto di cura, di attenzione e di solidarietà nei confronti dell'altro, non come un semplice trasferimento di conoscenze, ma come un incontro profondo e realmente trasformativo.

Prendersi cura dell'altro vuol dire essere mossi «dall'intenzione di procurare beneficio all'altro»³. Questo implica un'assunzione di responsabilità verso lo studente con disabilità, che non si limita alla didattica, ma si estende alla cura del suo benessere, alla sua crescita e al suo fiorire come persona. La cura, come osserva

²R. FRANCHINI, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento 2007, p. 24.

³L. MORTARI, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 177.

opportunamente P. Gaspari, in quanto «dona forma all'umana esistenza», consente la rifioritura di «nuove modalità di vita»⁴. Questo profondo prendersi cura consente dunque alla persona con disabilità di «ridare senso e significato alla sua personale esperienza, a ricordarsi di sé, dell'unicità della sua storia, per accettarsi e convivere la propria specialità»⁵. Si capisce bene che questo prendersi cura, non si riduce né a sterili pratiche assistenziali di assistenzialismo né si risolve in interventi tecnici basati sul modello biomedico⁶ (sanitarismo)⁷.

L'insegnante specializzato in attività di sostegno didattico merita, dunque, un'analisi che vada oltre quanto finora trattato nella letteratura scientifica. Tale riflessione dovrebbe concentrarsi non tanto su un inquadramento professionale legato esclusivamente a un quadro normativo – già ampiamente trattato e definito⁸ –, ma piuttosto su una dimensione filosofica che ne evidenzia la complessità e la profondità. Pertanto interrogare la figura dell'insegnante specializzato significa, in effetti, interrogare il ruolo di un professionista della relazione d'aiuto, laddove con tale appellativo intendo sottolineare non tanto l'aspetto specialistico della professione, quanto piuttosto la predisposizione umana che lo rende pronto a impegnarsi totalmente in una relazione complessa, autentica e profonda. Si tratta di una figura che, pur essendo parte integrante del sistema educativo⁹, si distingue per un impegno che va oltre il semplice insegnamento.

L'insegnante specializzato, infatti, non si riduce a un *tecnico della didattica speciale* o a un utilizzatore di protocolli standardizzati, ma incarna una figura che, nel suo operare quotidiano, è chiamata ad assumersi una responsabilità umana, etica e ontologica. La sua missione non è solo quella di trasmettere contenuti semplificati e facilitati, *ma di rispondere a una chiamata più profonda, che implica la capacità di prendersi cura, nel senso più pieno del termine, del benessere*

⁴P. GASPARI, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2021, p. 45.

⁵P. GASPARI, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, cit., p. 46.

⁶Suggerisco a questo proposito gli interessanti interventi su «Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica», 5/9 (2015). In particolare invito il lettore a soffermarsi sui seguenti studi: A. GOUSSOT, *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, pp. 15-47; A. MOLETTA, R. ZUCCHI, *La missione della scuola. Educare o diagnosticare?*, pp. 48-69; E. ANNALORO, *Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola*, pp. 83-93. Si vedano anche P. GASPARI, *Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*, «L'integrazione scolastica sociale», 17/3 (2018), pp. 265-227; Id., *Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo*, «L'integrazione scolastica e sociale», 15/4 (2016), pp. 419-427;

⁷Cfr. P. GASPARI, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, cit., p. 11.

⁸Sul punto si veda L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2018.

⁹Si veda L. 5 febbraio 1992, n. 104, art. 13, c. 6 «Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti», <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/s>

e dello sviluppo dell'altro. In questo senso, l'insegnante specializzato diventa un mediatore non solo tra la conoscenza e lo studente, ma anche tra l'individuo e il mondo, in un contesto che riconosce e valorizza la dignità e la specificità di ogni persona, al di là della sua disabilità. La filosofia dell'educazione, in questo caso, può contribuire a illuminare questo aspetto della professione, invitando a riflettere sull'importanza della relazione educativa¹⁰ come esperienza che trascende il mero intervento didattico. Alla luce di tutto ciò ritengo condivisibile e veritiera l'osservazione di P. Gaspari la quale giustamente rileva che la «professionalità non significa soltanto possesso di competenze, bensì capacità di guardare la realtà in prospettiva di impegno, di comprensione, di chi interpreta la relazione di aiuto, non in modo occasionale, ma come assunzione di responsabilità in ogni momento dell'umana esistenza»¹¹.

3 COLTIVARE L'UMANO: LO SCOPO FORMATIVO DEGLI INSEGNANTI SPECIALIZZATI

Tuttavia, nonostante le buone intenzioni che hanno guidato il consistente sviluppo normativo italiano in materia di inclusione scolastica¹², mi sembra che la formazione dell'insegnante specializzato sia oggi eccessivamente orientata verso il versante professionale, senza un adeguato approfondimento delle virtù umane fondamentali necessarie per intessere autentiche relazioni di aiuto. In altre parole, pur riconoscendo l'importanza fondamentale dell'acquisizione di competenze tecniche e metodologiche ritengo, alla luce della considerazione di Gaspari appena riportata, che l'inquadramento filosofico della professione ci spinga a dover considerare ulteriori aspetti antropologici, etici e psicologici, dell'insegnante di sostegno.

A questo proposito, vale la pena considerare che i corsi di specializzazione per le attività di sostegno¹³ mi sembra non dedichino la giusta attenzione allo sviluppo di qualità umane, come l'empatia, la pazienza, la compassione e la capacità

¹⁰Sul punto mi permetto di rinviare al mio F. L. Gallo, *Io per te. Sulla centralità della relazione nei processi educativi*, Orizzonti Meridionali, Cosenza 2024.

¹¹P. GASPARI, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, cit., p. 8.

¹²L. RIDOLFO, *La scuola inclusiva: Il cammino normativo della scuola italiana dalle origini al nuovo modello inclusivo*, Pubblicazione indipendente (ISBN 979-8591287566), 2021; A. CANEVARO, L. D'ALONZO, D. IANES, *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, University Press, Bolzano 2009.

¹³In questa sede non è possibile approfondire adeguatamente il tema complesso della formazione degli insegnanti di sostegno, ma sicuramente sarà oggetto di future indagini. L'affermazione di una cultura inclusiva in Italia dipende in gran parte dalla qualità della formazione degli insegnanti e forse uno sguardo filosofico potrebbe integrare, in vista di un miglioramento di questi percorsi, l'assetto attuale. Per chi desidera un approfondimento sulla storia dei corsi di specializzazione in Italia, rinvio allo studio di T. ZAPPATERRA, *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, «MeTis», 4/1 (2014), pp. 256-262. Per la normati-

di ascolto, che sono altrettanto cruciali per la riuscita dell'intervento educativo. Questi aspetti risultano fondamentali, in quanto sono le basi su cui si costruiscono le vere relazioni d'aiuto, che non possono prescindere da una comprensione profonda dell'altro come *persona*, con le sue peculiarità, con le sue emozioni (contraddittorie, laceranti, complicate) e con i suoi vissuti. Quello che si osserva, peraltro, è che i corsi di specializzazione in attività di sostegno riflettono una dinamica simile a quella che A. Goussot ha osservato nell'ambito dell'editoria scolastica, in cui si è assistito a una trasformazione che ha spinto verso un approccio sempre più tecnicistico, riducendo la pedagogia a mera applicazione di tecniche didattiche standardizzate, senza tenere conto delle dimensioni umane e relazionali¹⁴. Lo stesso avviene, questa è la mia impressione, nella formazione degli insegnanti specializzati, dove si dà spazio a modelli educativi che privilegiano l'acquisizione di competenze pratiche e cognitive, ma che, nella loro rigidità, rischiano di trascurare l'importanza di un approccio umanizzante, che sappia rispondere alle necessità e alle emozioni degli studenti con bisogni educativi speciali. Inoltre, l'attuale configurazione dei corsi di specializzazione ha assunto una caratterizzazione che non solo appare eccessivamente tecnicistica, ma anche troppo centrata sull'aspetto cognitivista, ignorando spesso la dimensione affettiva degli stessi futuri insegnanti.

È ormai ampiamente riconosciuto che esistono strumenti per misurare il livello di compassione¹⁵ e che le abilità compassionevoli possono essere sviluppate attraverso allenamento e una pratica costanti. In questo contesto, sarebbe opportuno riflettere criticamente sulla formazione dei futuri insegnanti, prestando particolare attenzione all'aspetto emotivo, non tanto con un approccio teorico volto alla semplice verifica della conoscenza dei concetti base dell'intelligenza emotiva, ma con un approccio pratico e personalistico. In altre parole, occorrerebbe attuare un vero e proprio 'addestramento' – mi si perdoni il termine – dei futuri insegnanti sotto il profilo emotivo e socio-relazionale. Un approccio interessante in questo senso potrebbe essere rappresentato dalla *Compassion Focused Therapy* (CFT), un modello di intervento clinico sviluppato da Paul Gilbert negli anni 2000, che si inserisce nel panorama delle terapie cognitivo-comportamentali di terza generazione¹⁶. La CFT, che si concentra sull'allenamento alla compassione,

va alla base dei corsi di specializzazione si veda il decreto legislativo 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249 (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>). Si veda anche il Decreto Ministeriale 8 febbraio 2019, n. 92 e il Decreto Ministeriale 29 marzo 2024, n. 583.

¹⁴A. GOUSSOT, *I rischi di medicalizzazione nella scuola*, cit., pp. 23-24.

¹⁵J. S. MASCARO, M. P. FLORIAN, M. J. ASH, P. K. PALMER, T. FRAZIER, P. CONDON, C. RAISON, *Ways of Knowing Compassion: How Do We Come to Know, Understand, and Measure Compassion When We See It?*, «Frontiers in Psychology», 11 (2020), pp. 1-19.

¹⁶P. GILBERT, *The Origins and Nature of Compassion Focused Therapy*, «The British Journal

potrebbe essere riadattata in ambito formativo per sviluppare le basi emotive e relazionali dei futuri insegnanti specializzati. Attraverso un'applicazione pratica di questo modello, la formazione non coinvolgerebbe solo la dimensione cognitiva, ma anche quella pratica ed emotiva, promuovendo una preparazione più completa e autentica, in grado di rispondere alle esigenze relazionali ed empatiche degli studenti con disabilità.

Inoltre, l'aumento esponenziale degli insegnanti specializzati, unitamente all'assenza di una valutazione iniziale in grado di discernere la reale motivazione, la predisposizione psico-emotiva e l'attitudine alla professione, contribuisce ad accentuare la problematica. La mancanza di un'adeguata selezione in fase di ingresso alla formazione rischia di portare a una diffusione di figure professionali che, pur essendo tecnicamente preparate, non sono sempre in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze esistenziali, umane e relazionali di ciascun studente. Infine, la sproporzione tra le ore dedicate alla didattica e quelle destinate al tirocinio sul campo suscita, a mio avviso, legittime preoccupazioni. La formazione pratica, sul terreno, è essenziale per testare e affinare le competenze, ma soprattutto per sviluppare quel senso di responsabilità etica che solo l'esperienza diretta e il confronto continuo con la realtà scolastica possono offrire. Non è possibile insegnare a prendersi cura degli altri esclusivamente attraverso moduli teorici; è necessario che la formazione includa un forte componente esperienziale¹⁷, che consenta ai futuri insegnanti di confrontarsi con le sfide quotidiane del sostegno, affinando così la loro capacità di relazionarsi in modo autentico ed empatico con gli studenti. È, dunque, cruciale che il percorso formativo dei futuri insegnanti specializzati favorisca lo sviluppo di competenze «speciali» e non «specialistiche»¹⁸.

of Clinical Psychology», 53/1 (2014), pp. 6-41; P. GILBERT, *La terapia fondata sulla compassione. Caratteristiche distintive*, FrancoAngeli, Milano 2016.

¹⁷Questo è un dato che sta emergendo con forza. Eccone una testimonianza tratta dal seguente studio: R. SALA, E. ZANFRONI, L. D'ALONZO, *Lavorare con alunni con autismi: i bisogni formativi degli insegnanti*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», 17/ 3 (2017), pp. 291-302: «[...] sarebbe opportuno offrire dei percorsi modulari a carattere laboratoriale, che permettano ai partecipanti di poter approfondire il tema e le strategie educative e didattiche, secondo il proprio grado di necessità, offrendo così ai docenti un'opportunità di monitoraggio, di supervisione e di accompagnamento. A tale proposito, partendo proprio dalla complessità che si rileva nella scuola anche in seguito alla presenza sempre crescente di alunni con bisogni educativi speciali, risulta opportuno riflettere sulla necessità di garantire ai docenti la possibilità di usufruire di una supervisione pedagogica costante, che li possa orientare nei casi più difficili e, più in generale, guidare nel loro operare quotidiano. La figura di un consulente pedagogico rappresenta una delle possibilità che le scuole hanno per poter fronteggiare le numerose difficoltà di gestione degli alunni. Tale supporto può, infatti, costituire per gli insegnanti un valido sostegno e un aiuto, *super partes*, utile alla definizione di strategie condivise e di possibili percorsi formativi da attivare. Ciò consentirebbe inoltre l'individuazione di variabili che, in presenza di bisogni educativi particolari, possano fare la differenza per il raggiungimento della qualità dei processi educativi» (ivi, p. 297).

¹⁸P. GASPARI, *Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva*,

4 LA SALVEZZA DELLO STUDENTE È DATA DALLA SUA FIORITURA

Le competenze speciali che l'insegnante specializzato è chiamato a sviluppare non si riducono a un semplice supporto all'essere, inteso come una cura che preserva la forza vitale (la cura che conserva la forza vitale), né si configurano come interventi terapeutici destinati a risanare le ferite dell'esistenza (la cura delle ferite dell'esserci). Piuttosto, esse si ancorano a una dimensione esistenziale, etica e ontologica, che implica una responsabilità più profonda nei confronti dell'altro. Queste competenze sono finalizzate a favorire il fiorire dell'essere dell'altro, a consentirgli di realizzare la propria potenzialità più autentica e profonda. La riflessione di Mortari appare particolarmente illuminante in questo contesto, quando afferma che «l'opera educativa può essere letta come aver cura dell'altro perché l'altro impari ad aver cura di sé»¹⁹.

Un insegnante specializzato non è quindi un semplice tecnico della didattica speciale, ma un *facilitatore della crescita esistenziale dell'altro*, un custode dell'essere che guida lo studente con disabilità verso una consapevolezza più piena di sé e delle proprie possibilità. Questa visione si riflette chiaramente nelle normative italiane riguardanti l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, che pongono l'accento non solo sull'inclusione scolastica in senso stretto, ma sulla progettazione di un percorso di vita che abbraccia l'intero arco dell'esistenza. Il concetto di *Progetto di Vita*²⁰, infatti, si distingue per la sua prospettiva lungimirante: non si tratta di operare un intervento che risponda esclusivamente alle necessità immediate, ma di pianificare un percorso che conduca alla costruzione di un'autonomia duratura, che si estenda ben oltre l'ambito scolastico e che accompagni l'individuo lungo tutto il corso della sua vita. In questa ottica, l'insegnante specializzato non è soltanto un soggetto che risponde a necessità contingenti, ma un 'architetto' di una progettualità che si fa carico del futuro esistenziale dell'altro, promuovendo la sua capacità di essere attore della propria vita.

L'autentica logica inclusiva, pertanto, non è certamente sovrapponibile né riducibile alle logiche della didattica, degli apprendimenti e delle valutazioni, ma si anima di un desiderio che trascende tutto questo e si realizza nell'offerta volta a garantire un sostegno, certo, ma primariamente alla fioritura dello studente con disabilità, per aiutarlo ad emergere come persona nella pienezza delle sue possibilità ontologiche. Anche il prendersi cura realizzato dall'insegnante specializzato si realizza nella capacità di «spostare l'attenzione da sé all'altro»²¹. L'insegnante,

«Italian Journal of Special Education for Inclusion», 4/2 (2016), p. 35.

¹⁹L. MORTARI, *Educatori e lavoro di cura*, cit., p. 98.

²⁰Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62: (https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_general_e/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2024-05-14&atto.codiceRedazionale=24G00079&elenco30giorni=false).

²¹Ivi, p. 180.

in questa prospettiva, non è solo un mediatore di contenuti, ma un soggetto che si mette in ascolto dello studente, intercetta i significati reconditi delle sue narrazioni verbali e non verbali e si attiva non per mero obbligo deontologico, ma per esigenze etiche:

[...] l'attenzione sensibile all'altro propria dell'aver cura è un modo di esserci che si attiva non per mera obbedienza ma come conseguenza della considerazione che si ha per l'altro²².

Questo processo, come evidenzia Mortari, implica «una messa in parentesi dell'io»²³, un decentramento rispetto a se stessi per mettersi al servizio dell'altro. La fatica di questo processo²⁴ non deve essere sottovalutata: l'assunzione di questa responsabilità richiede uno slancio etico e una dedizione che non nascono dalla mera esigenza lavorativa, ma dalla consapevolezza che il cammino educativo è un cammino di umanizzazione reciproca.

Il concetto di salvezza, nell'ambito di questa riflessione, non va inteso nella sua accezione religiosa o eroica, ma come un tentativo di ricondurre «ogni alunno in condizione di svantaggio [...] ad abitare il mondo, ri-conoscersi soggetto di diritti all'interno della comunità di appartenenza, al di là di ogni e di qualsiasi condizione "speciale", particolare»²⁵.

© 2025 Francesco Luigi Gallo & Forum. Supplement to Acta Philosophica



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](#).

[Testo completo della licenza](#)

²²Ivi, p. 181.

²³Ivi, p. 180.

²⁴D. A. BOYLE, *Compassion Fatigue: The Cost of Caring*, «Nursing», 45/7 (2015), pp 48-51.

²⁵P. GASPARI, *Il docente specializzato di sostegno*, cit., p. 35.