

From Territorial Rootedness to the School-Family-Services Network: The Support Teacher as a Relational Driver and Facilitator of Educational Self-Awareness

Dal radicamento territoriale alla rete scuola-famiglia-servizi: il docente di sostegno come motore relazionale e facilitatore dell'autoconsapevolezza educativa

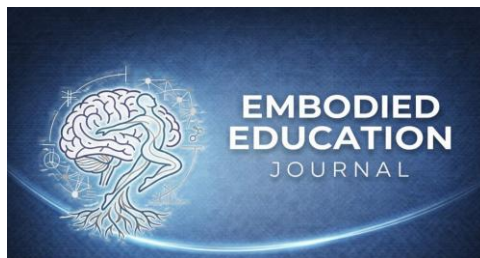
Anna Borrasi^{1,*}

¹ University "Kore" of Enna; anna.borrasi@unikore.it

^{*} Corresponding author: Anna Borrasi, anna.borrasi@unikore.it

Abstract: The so-called frontier school operates daily within a complex territorial context marked by social, economic, and cultural challenges. In this setting, school inclusion takes on a concrete and deeply human meaning, grounded in knowledge of the local area, attention to students' individual stories, and the construction of an educational network based on shared responsibility. The contribution explores how personalized teaching and the centrality of the empathic relationship can foster awareness of educational needs. Particular attention is devoted to the support teacher, whose pedagogical and relational expertise makes this professional a key figure not only in individual support but also in coordinating the teaching team. The discussion extends to the need to professionalize this function by formally recognizing its strategic value within school organization. When valued as a coordinator, the support teacher can guide inclusive planning and contribute to a more humane and reflective school climate. The experience described highlights that every student's personal story is worthy of attention and that educational success depends on the school's capacity to integrate empathy, professional expertise, and effective organizational structures. Inclusion thus emerges not as an ancillary practice, but as a central dimension of public education.

Keywords: educational co-responsibility; class coordination; support teacher; good practices



Abstract: La scuola di frontiera si confronta quotidianamente con un contesto territoriale complesso, segnato da criticità sociali, economiche e culturali. In questo scenario, l'inclusione scolastica assume un significato profondo e concreto, fondato sulla conoscenza del territorio, sull'ascolto delle storie individuali degli studenti e sulla costruzione di una rete educativa fondata sulla corresponsabilità. Il contributo esplora come la personalizzazione della didattica e la centralità della relazione empatica siano strumenti essenziali per promuovere l'autoconsapevolezza dei bisogni educativi. Particolare attenzione è dedicata al ruolo del docente di sostegno, il cui profilo formativo e relazionale lo rende figura chiave non solo nel supporto individuale, ma anche come figura fondamentale nell'esperienza di coordinamento del team docente. La riflessione si estende alla necessità di professionalizzare questa funzione, riconoscendone formalmente il valore strategico nell'organizzazione scolastica. L'insegnante di sostegno, se valorizzato come coordinatore, può guidare la progettazione inclusiva e favorire un clima scolastico più umano e consapevole. L'esperienza descritta dimostra che ogni storia personale degli studenti è "degnata di nota" e che il successo formativo dipende dalla capacità della scuola di integrare empatia, competenze e strutture organizzative efficaci. L'inclusione non è più una pratica accessoria, ma il cuore pulsante dell'educazione pubblica.

Parole chiave: corresponsabilità educativa; coordinamento di classe; docente di sostegno; buone pratiche

Introduzione

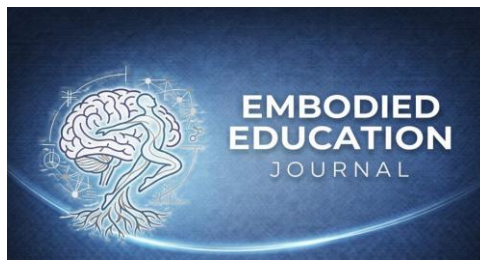
L'IIS Apicio Colonna Gatti ha è ubicato nei comuni di Anzio e di Nettuno. Il territorio ha una vocazione turistica per la presenza di alberghi, ristoranti, spiagge attrezzate e del porto turistico e marittimo. E, camminando tra le strade delle due città, si toccano con mano le pagine di storia della Seconda Guerra Mondiale. Il territorio che, per un verso rappresenta un grande attrattore, per l'altro concorre al processo di identificazione territoriale con i costrutti della periferia presentando le criticità appartenenti alle grandi città.

Un territorio difficile, già noto alle pagine della cronaca per la criminalità organizzata e dove quotidianamente si lotta per risolvere i problemi derivanti dalla disoccupazione e dalla mancata integrazione delle nuove comunità formate dai migranti. Il plesso della scuola è stato posto proprio nell'area urbana dove, per anni, la criminalità organizzata ha regnato indisturbata con l'educazione alla violenza, insegnando lo spaccio e autorizzando lo sfruttamento del lavoro. Siamo una scuola di "frontiera" dove la parola inclusione assume un valore umano più profondo nella collaborazione del team docenti.

Ogni studente ha una storia degna di nota e tutto dipende dalla capacità di strutturare la rete per sostenere la corresponsabilità educativa per costruire l'autoconsapevolezza del bisogno educativo (Nuzzaci, 2007).

1. Ogni studente ha una storia degna di nota

Si ritiene sempre più necessario porre l'accento sullo studente, personalizzando la didattica, tenendo presente i suoi sistemi (von Bertalanffy, 1968). Infatti se consideriamo la società come un sistema, un



insieme di parti differenziate in interdipendenza dinamica, sottosistemi in comunicazione tra loro e l'esterno, organizzazioni funzionalmente specializzate come la famiglia e la scuola, ogni cosa che si fa è in relazione con l'appartenenza a ciascuno di questi sistemi.

E' facile comprendere come la pratica della personalizzazione debba tener conto della conoscenza umana attraverso l'osservazione, la conoscenza delle certificazioni delle diagnosi mediche e l'importanza dell'instaurazione di una relazione empatica tra il docente e lo studente e viceversa.

Rogers (1980), fondatore della psicologia umanistica, sottolinea l'importanza del rapporto autentico, empatico e di accettazione in ogni singola relazione educativa. L'elemento distintivo per il professore è la genuinità, l'ascolto empatico e l'accettazione incondizionata ha elementi che permettono di creare un ambiente di apprendimento più aperto e favorevole. In esso, lo studente, può sentirsi sicuro di esprimersi e di crescere.

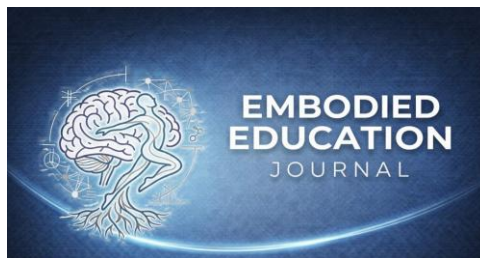
Goleman (1997), partendo dal concetto dell'intelligenza emotiva, evidenzia come le competenze emotive siano fondamentali nelle relazioni interpersonali, inclusa quella tra professore e studente; le persone competenti sul piano emozionale, quelle che sanno controllare i propri sentimenti, leggere quelli degli altri e trattarli efficacemente, si trovano avvantaggiate in tutti i campi della vita, sia nelle relazioni intime che nel cogliere le regole implicite che portano al successo politico. (Goleman, 1997, p. XX).

A discendere da queste considerazioni più un insegnante esercita la propria intelligenza emotiva e più sarà in grado di riconoscere e di gestire le proprie emozioni, leggere/rispondere alle emozioni degli studenti, favorendo un rapporto più empatico e motivante. Rogers, con i costrutti di genuinità e di accettazione e Goleman, con i costrutti di competenza emotiva e della consapevolezza, ci spiegano come la relazione professore-studente debba essere basata sulla comprensione e sull'autenticità per migliorare l'esperienza educativa.

Nella nostra esperienza della gestione della classe lo scenario che si presenta è arricchito dall'impatto dell'esperienza emotiva vissuta dagli stessi studenti in correlazione all'ambiente circostante. L'ambiente emotivo relazionale risulta essere variegato e intriso di storie ed esperienze personali dove le criticità possono essere rappresentate dallo stesso nucleo familiare oppure dalle prime relazioni costruite dallo studente all'interno dell'ambiente sociale circostante o scelto nel gruppo dei pari al di fuori della comunità scolastica di appartenenza. il docente si trova a valutare e gestire le conseguenze degli impulsi e delle relazioni.

Emozioni che si manifestano attraverso i comportamenti adottati, delle fragilità legate alle situazione-problema, identificabili con la gestione non consapevole delle conseguenze emotive, frutto della quotidianità delle esperienze, come la gestione di un rapporto oppositivo-provocatorio dei genitori divorziati o assenti per immaturità o negligenza genitoriale, l'interazione con l'ambiente dell'antisistema criminale o l'esposizione degli studenti alle scene di vita ed alle dinamiche collegate ad esso.

Tutto questo ci porta a riflettere su come alcuni tra gli studenti si possano sentire diversi e inadeguati all'interno del gruppo dei pari e per questo motivo adottino modelli comportamentali, in una forma di adeguamento inconsapevole (Galiani, 1995), per lo sviluppo della propria percezione "dall'essere inadeguato all'essere pienamente adeguato". Tale percezione diviene, quindi, parte integrante della percezione di sé all'interno del gruppo, esplicitando in dinamiche prive di un'autonomia fondata sul



paradigma riflessione-appartenenza ed adesione a valori umani condivisi oppure mediati dalla scoperta e dalla conoscenza delle proprie abilità e competenze.

Tutto viene reso più complesso dalla dialettica e dalla costante tensione tra disagio e agio, nell'autonomia dell'azione personale. Fattori come quelli economici, culturali, (si pensi, a titolo di esempio, ai fattori linguistici e culturali per quanto riguarda e concerne gli studenti stranieri o nati in Italia da genitori immigrati), o l'immediatezza dei messaggi massificati e veloci ricevuti attraverso internet ed i social creati dall'industria del marketing speculativa e lontana dal mettere al centro l'umano e l'umanità come valore sostanziale, influenzando le dinamiche di decision making, problem posing e problem solving.

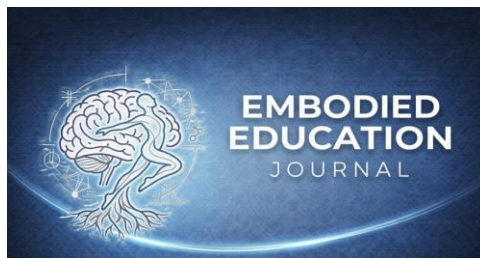
Il territorio trasforma, si modifica e modifica, attraverso il “tempo- sinergico” della maturazione delle relazioni, combina variabili complesse, determina ricadute osservabili nei comportamenti umani, influisce sui paradigmi formativi ed educativi che le scuole, come volano sociale territoriale possono mettere in campo per garantire a tutti non soltanto il diritto all'istruzione, ma un vero e proprio diritto alla possibilità di esistere oltre le possibilità che il territorio appare offrire.

In tal senso risulta necessario interrogare dal profondo le fasi che concorrono alla strutturazione della relazione docente-discente, per poter procedere ad attivare una vera e propria postura relazionale complessa ed utile ai fini della costruzione di una rete sinergica tra Istituzioni, Territorio e Famiglie nell'ottica di una condivisione sempre più reale e non soltanto procedurale del patto di corresponsabilità.

Affermare che lo studente sia al centro dell'agire educativo implica il riconoscimento della sua complessità come soggetto unico, portatore di bisogni, potenzialità e vissuti personali che devono essere accolti e valorizzati all'interno di un processo formativo dinamico e inclusivo (Nussbaum, 2011; Biesta, 2010). L'educazione, in questa prospettiva, non può essere ridotta a mera trasmissione di contenuti, ma deve configurarsi come un accompagnamento intenzionale e sensibile nella scoperta dei propri bisogni educativi e formativi, con l'obiettivo di promuovere l'autonomia attraverso l'attivazione di abilità e la compensazione delle fragilità (Vygotskij, 1978; Sen, 1999).

L'approccio centrato sullo studente richiede una personalizzazione dell'intervento educativo, che non si limiti all'adattamento didattico, ma che si fondi su una conoscenza profonda della sua storia umana, mediata da una relazione educativa empatica, costruttiva e dinamica (Rogers, 1961; Mezirow, 1991). L'empatia, in tal senso, si configura come leva fondamentale per attivare processi inclusivi, permettendo la co-costruzione di percorsi educativi significativi e contestualizzati (Zanetti & Ianes, 2020).

La dimensione dinamica dell'azione educativa implica l'integrazione di competenze trasversali quali il problem-solving relazionale, la comunicazione proattiva e la capacità di strutturare messaggi chiave in grado di sostenere e motivare l'apprendente in funzione dei suoi bisogni emotivi e cognitivi (Hattie, 2009; Cornoldi, 2017). Questi aspetti si radicano nell'ambiente socio-culturale di appartenenza, da cui lo studente trae stimoli e significati che influenzano direttamente i suoi processi di apprendimento (Bronfenbrenner, 1979).



2. Osservare, narrare, restituire

“La classe è composta da 25 alunni ed è eterogenea. Ci sono cinque studenti con certificazione 104/ 92, sei studenti DSA supportati dalle misure compensative e dispensative e tre studenti BES per disagio socio - economico e situazioni ritenute a rischio per l’abbandono scolastico”.

Sempre più spesso ci troviamo in classi così composte e identificate con una serie di fredde diciture, mentre i perfetti margini entro cui costruire i percorsi educativi personalizzati e che dovrebbero aiutare l’insegnante nella comprensione del problema educativo e formativo, portandolo a stimolare gli studenti nel costruire strumenti adattivi con creatività e pensiero divergente, si nutrono dell’imperfezione, dell’errore, della complessità.

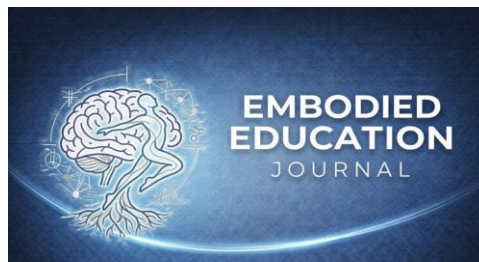
La personalizzazione è da intendersi come un rapporto accogliente, corredato di un apparato di rilevazione dei feedback nella relazione a sostegno delle emozioni, legati alla propria storia, all’ambiente sociale e dell’apprendimento, tenendo conto dei limiti per costruire strategie complesse e dinamiche in modo da rappresentare quanto desiderato e funzionale al lavoro sulla percezione e dell’interpretazione della realtà scaturita dall’attimo vissuto nella piena essenza di un ciclico ed esistenziale “carpe diem” all’interno della micro società della classe, alla più ampia comunità scolastica per giungere alla capacità dell’agire nella società.

Proviamo a scendere, più che nelle descrizioni analitiche, nelle narrazioni e nei vissuti degli studenti, nominandoli (in questo caso con nomi di pura fantasia per ovvi motivi di privacy). Come espresso sin ora, è la postura relazionale che il docente assume nel suo agire didattico a determinare le traiettorie, le prospettive, le declinazioni di senso che il processo educativo assume via via, formando e formandosi in un continuo e dinamico scambio, un movimento continuo, dove la stasi, la cristallizzazione ed il silenzio riducono la complessità del fenomeno formativo a mera prassi istituzionalizzante (Arcari, 2007).

Antonio è uno studente sportivo con una famiglia destrutturata dal divorzio e dall’ampliamento di nuove figure genitoriali. Il papà è completamente assente e disinteressato ai suoi bisogni emotivi e materiali. Le paure di Antonio sono camuffate da un rapporto intenso con la madre, donna lavoratrice. Nella vita e nella relazione emotiva di questo studente entra un nuovo compagno della madre e nascono due sorelline. Antonio ha anche un fratello, da parte del padre, in carcere. All’inizio dell’anno si è trasferito da un altro indirizzo di studio. Ha difficoltà comportamentali perché si dimostra oppositivo al rispetto delle regole scolastiche.

Nella stessa classe vi è Maria, una ragazza con una diagnosi medica e la certificazione 104/92, figlia unica di due giostrai appartenenti alla comunità Rom. Manifesta difficoltà nell’apprendimento e nell’instaurare relazioni nel gruppo dei pari in modo costruttivo, presenta una grande inconsapevolezza nell’utilizzo del cellulare in classe e nella gestione delle emozioni - della tutela della propria privacy fisica e sentimentale.

C’è Ida, una studentessa apparentemente consapevole dei propri bisogni educativi, vive una relazione con uno studente più grande, all’interno della comunità scolastica di riferimento, impregnata dalle dinamiche comportamentali destrutturanti e pericolosamente tossiche. Ha uno dei due genitori agli arresti domiciliari e presto sarà trasferito in carcere. Si ha problemi nel farla frequentare la scuola.



C'è Barbara, figlia di un'immigrata, con un grosso trauma legato all'infanzia e all'abbandono da parte del padre. Sua madre è divenuta un'imprenditrice di successo e la ragazza ha accantonato il sogno del liceo artistico per giungere agli studi professionali. E' studiosa, si impegna tantissimo, ma durante il percorso attraverso la sinergia scuola-famiglia, si intraprende un iter per un riscontro diagnostico, soprattutto, viste le difficoltà riscontrate nel campo della performance legata alla valutazione scolastica.

Le situazioni educative che emergono all'interno delle classi contemporanee rappresentano una molteplicità di vissuti individuali e collettivi, che il docente si trova quotidianamente ad affrontare in tutta la loro complessità umana (Morin, 2001). Le storie personali degli studenti non si esauriscono in un singolo racconto, ma costituiscono un intreccio dinamico di esperienze che riflettono le sfide della società attuale e che rendono il contesto scolastico un microcosmo di relazioni, bisogni educativi e processi di apprendimento diversificati (Canevaro, 2006; Ianes & Macchia, 2008).

Alla luce delle riflessioni sinora esposte, appare evidente come ogni docente sia chiamato a confrontarsi quotidianamente con un quadro complesso di criticità, reso ancor più articolato dalla presenza congiunta di insegnanti di sostegno e assistenti all'autonomia. Sebbene queste figure professionali costituiscano risorse fondamentali per garantire l'inclusività del processo educativo, esse si rivelano talvolta inadeguate nel fronteggiare l'intensificarsi delle esigenze pedagogiche e organizzative della classe, soprattutto in relazione alle pratiche valutative (D'Alonzo, 2012).

Ci si interroga, quindi, sulla reale efficacia del lavoro di équipe docente: è possibile, in tali condizioni, operare in modo realmente collaborativo e sinergico al fine di garantire una personalizzazione della didattica e lo sviluppo delle competenze, così come previsto dalle normative vigenti in materia di diritto allo studio (Legge 104/1992; MIUR, 2012)? Uno dei nodi cruciali riguarda la funzione del coordinamento didattico, che deve fondarsi su strategie di osservazione sistematica, analisi dei bisogni educativi e conoscenza della storia personale di ciascuno studente.

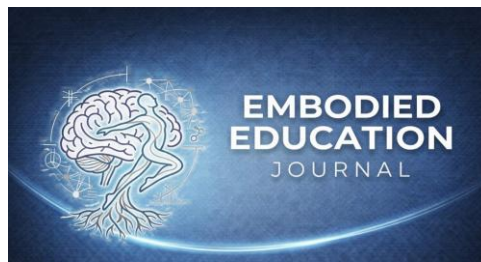
Tali elementi rappresentano una mappa imprescindibile per orientare la progettazione educativa e definire un percorso coerente e rispondente alla realtà dinamica della classe (Cornoldi & Caponi, 2013; Demetrio, 2005).

3. Il coordinamento della classe tra funzione e spazio relazionale

La realtà professionale vissuta quotidianamente dai docenti raramente si conforma a criteri predefiniti o a modelli normativi astratti; al contrario, essa si configura come un continuo processo di adattamento situazionale, determinato dalla variabilità delle condizioni strutturali, relazionali e organizzative in presenza di criticità sistemiche (Day, 2004; Meirieu, 2007). In particolare, molte scuole italiane sono ancora progettate secondo logiche spaziali e funzionali legate alla capienza, trascurando la dimensione umana, relazionale ed ergonomica degli ambienti educativi (Cefai & Cavioni, 2014).

Ciò compromette la creazione di un clima favorevole all'apprendimento e alla costruzione di relazioni significative.

Il docente, consapevole dell'importanza della relazione empatica con gli studenti (Rogers, 1961) e della cooperazione all'interno del team educativo (Fullan, 2001), si trova spesso costretto ad adattare il proprio



agire educativo in funzione delle condizioni esterne, sacrificando parte della propria autenticità professionale. Questo processo di compensazione e adattamento continuo può condurre a forme di stress lavorativo, burnout e demotivazione, fenomeni ormai ampiamente documentati in letteratura (Maslach & Leiter, 2016), con un impatto negativo sia sulla qualità dell'insegnamento che sulla capacità collaborativa.

Un'analisi delle prassi quotidiane mostra come il lavoro del docente sia frammentato e ostacolato da un carico burocratico crescente. L'accesso al registro elettronico, la rilevazione delle presenze, la gestione dei cambi d'aula e l'organizzazione logistica incidono direttamente sul tempo disponibile per l'azione didattica e per l'interazione pedagogica (Benadusi & Consoli, 2013). L'insegnante è spesso costretto a gestire tali operazioni in tempi ridotti e condizioni sfavorevoli, con un impatto diretto sull'efficacia dell'intervento formativo.

L'organizzazione didattica si complica ulteriormente in presenza di compresenze, in particolare con i docenti di sostegno, il cui ruolo dovrebbe essere parte integrante di un'azione educativa sinergica e co-progettata (Ianes, 2020). Tuttavia, la mancanza di momenti strutturati per la pianificazione condivisa spesso riduce la collaborazione a un'integrazione superficiale, vanificando il principio della personalizzazione dell'apprendimento (Canevaro, 2006).

Inoltre, la crescente complessità delle classi richiederebbe un ampliamento delle professionalità coinvolte, passando da una concezione individuale del docente di sostegno a un'équipe pedagogica integrata, capace di rispondere ai bisogni eterogenei degli studenti (D'Alonzo, 2012). L'assenza di un modello organizzativo che favorisca realmente il lavoro sinergico rischia di trasformare la collaborazione in un atto formale, svuotato del suo potenziale trasformativo.

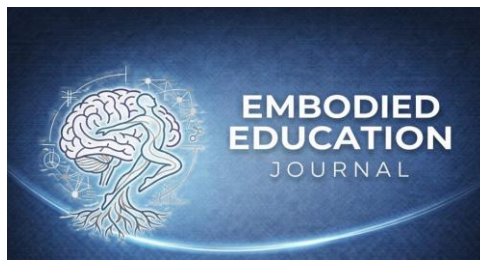
Questo problema coinvolge il singolo Consiglio di classe e impatta su tutto il Coordinamento dell'inclusione e sulla sua Funzione Strumentale. Senza la collaborazione e la strutturazione dell'intervento didattico attraverso una progettazione adeguata, una progettazione che dovrebbe essere adattabile, attiva e personalizzabile in modo da creare quelle condizioni favorevoli all'inclusione, non è possibile favorire l'esplicitarsi di quelle dinamiche utili e occorrenti nei processi di una formazione che voglia definirsi propriamente umana.

Come ricondurre la complessità dei vissuti degli studenti (e dei docenti) a qualche battuta scambiata nei corridoi al cambio dell'ora o negli esigui tempi dedicati alle attività collegiali senza frammentare inesorabilmente in mille sfaccettature la realtà del percepito, del vissuto dell'agito educativo?

Abbiamo detto che ogni storia di ogni studente è degna di nota e non siamo, ancora, riusciti a parlare della lezione.

Nonostante vi siano tentativi di confronto tra i docenti attraverso strumenti digitali (come drive condivisi) o telefonate per pianificare azioni educative efficaci, permangono tre criticità fondamentali che ostacolano la piena attuazione di una didattica personalizzata e inclusiva.

In primo luogo, la qualità del tempo disponibile per l'analisi e la personalizzazione degli interventi didattici; in secondo luogo, il coordinamento tra le diverse professionalità coinvolte, che presuppone il riconoscimento reciproco del valore di ciascun contributo; infine, la consapevolezza della dimensione



umana di ogni studente, che esige un superamento delle sole logiche dipartimentali fondate su obiettivi standardizzati e griglie di valutazione predefinite (Nussbaum, 2011; Ianes, 2020).

Diventa, pertanto, urgente una riflessione sul passaggio da una valutazione standardizzata a una valutazione personalizzata, umanizzata e inclusiva (Canevaro & Ianes, 2013), capace di valorizzare le unicità e i percorsi individuali degli studenti. Tuttavia, questo passaggio è fortemente condizionato da due fattori sistemici: la gestione del tempo e il riconoscimento economico del lavoro svolto.

L'idea che la professionalità docente si configuri come "missione" rischia di occultare il valore concreto del lavoro educativo e delle sue dimensioni organizzative, relazionali ed emotive (Boni & Ceruti, 2021). È invece necessario riconoscere che la professionalità si esprime attraverso competenze, peculiarità individuali e collaborazione efficace, e che essa necessita di remunerazioni adeguate, anche in forma accessoria, per sostenere un contesto lavorativo performante e coeso (Day, 2004; Maslach & Leiter, 2016).

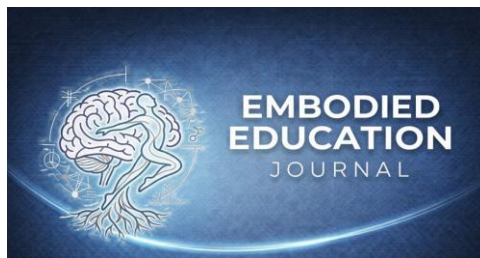
Se, come si è sostenuto, vi è stato in passato un sottoutilizzo del capitale umano presente nella scuola, è oggi possibile attivarne il pieno potenziale reinvestendo in forme di riconoscimento tangibile, anche economico, che restituiscano dignità al tempo e all'impegno impiegati nella progettazione didattica personalizzata.

Il tempo, infatti, rappresenta un bene strategico nell'educazione: per pianificare, per progettare, per condividere. Sia che si utilizzino ambienti digitali, sia che si scelgano momenti in presenza, è indispensabile ripensare le regole organizzative che governano la scuola. Ma tale cambiamento non può prescindere da una volontà politica consapevole del valore educativo di ogni storia personale, poiché ogni percorso formativo merita attenzione, rispetto e risorse (Morin, 2001; Fullan, 2001).

Una delle possibili soluzioni, partendo dalla reale situazione conosciuta e vissuta è focalizzarsi sull'importanza del Dipartimento dell'Inclusione, sulla funzione strumentale deputata e sulla centralità del ruolo del sostegno per la classe. Come può, il docente specializzato nelle attività di sostegno, tradurre il proprio operato all'interno di un team docenti non pienamente consapevole della centralità della partita da giocare, dove ogni storia del singolo studente degna di nota entra in relazione con altre storie degne di nota all'interno della classe e della comunità scolastica? Potrebbe giungere in nostro soccorso la rivalutazione della figura del coordinatore del Consiglio di Classe.

La figura del coordinatore di classe non dovrebbe essere considerata una funzione residuale, assegnata per logiche burocratiche o per mancanza di disponibilità, né rappresentare una delega svalutata sul piano professionale. Al contrario, essa dovrebbe essere attribuita in virtù delle peculiarità personali e delle competenze pedagogico-relazionali maturate nel tempo, in particolare per quanto concerne la capacità di costruire e sostenere una relazione empatica con gli studenti (Rogers, 1961; Noddings, 2005), nonché per le abilità metodologiche acquisite nella progettazione educativa (Meirieu, 2007).

Riconoscere tale professionalità significa superare una visione anacronistica della scuola, spesso ancora condizionata dalla reticenza di parte del corpo docente, in particolare quello prossimo al pensionamento, che talvolta manifesta forme di disadattamento rispetto ai mutamenti della scuola contemporanea (Fullan, 2001). L'affermazione "non riconosco più il mondo della scuola" può essere interpretata come un sintomo della difficoltà di aggiornare il proprio ruolo all'interno di un sistema in continua trasformazione.



Tuttavia, è proprio in questa fase di transizione che occorre avere il coraggio istituzionale di attribuire la funzione di coordinamento a chi possiede una visione sistemica dell'educazione, unita alla capacità di operare in modo efficace all'interno della rete scuola-famiglia-istituzioni e nel quadro del patto educativo di corresponsabilità (D.P.R. 235/2007). Tale figura dovrebbe agire come facilitatore dei processi educativi, promotore del lavoro di équipe e punto di riferimento nella costruzione di percorsi di accompagnamento degli studenti, sia sul piano didattico che umano (Canevaro, 2006; Ianes, 2020).

Solo attribuendo reale valore alle competenze umane e relazionali dei docenti – e riconoscendole formalmente – è possibile dare piena concretezza a un modello scolastico inclusivo, fondato su responsabilità condivise e sulla centralità della persona.

Siamo partiti dalla ricerca della dignità intrinseca di ogni storia individuale, storia che concorre in maniera decisiva al processo formativo, una storia che non si può scorporare dalla vita scolastica dello studente e del docente, una storia che è degna di nota perché riconosce l'ambiente e il territorio come sistema, preformante e trasformabile, imperfetto e dinamico. Dobbiamo riconoscere alla scuola tutto il valore educativo e istituzionale che si proietta e si progetta nel patto di corresponsabilità educativa.

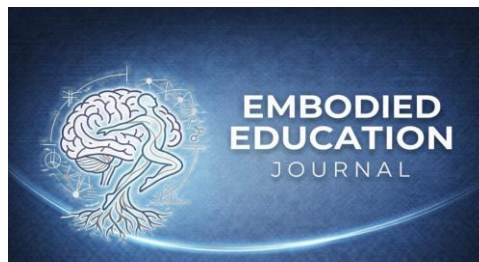
Siamo giunti a sottolineare la necessità di una figura scolastica che abbia competenze specifiche, uno sguardo ampio per un verso, pronto a cogliere il particolare nell'altro, dotato di strumenti e di possibilità istituzionali e relazionali che possano favorire il dialogo, la costruzione condivisa del progetto come traiettoria della persona e non soltanto come una formalità a cui adempiere. L'inclusione non si fa, l'inclusione si vive.

4. Sfide e opportunità del coordinamento: il ruolo centrale del docente di sostegno

L'intero percorso di riflessione tracciato finora conduce naturalmente alla necessità di ridefinire e consolidare il concetto di scuola inclusiva. Storicamente, il ruolo del docente di sostegno ha subito una significativa evoluzione: da figura esclusivamente dedicata all'alunno con disabilità a professionista con competenze trasversali, capace di incidere su tutto il sistema scolastico (Ianes, 2020). In questa prospettiva, il docente di sostegno assume la funzione di mediatore educativo, promotore di pratiche inclusive, co-progettazione didattica e coerenza pedagogica all'interno del consiglio di classe.

Come afferma Dario Ianes, il docente di sostegno non è più semplicemente un supporto individuale, ma diventa «agente di inclusione e progettualità condivisa, integrato in un sistema educativo orientato alla valorizzazione della diversità» (Ianes, 2022). Questa transizione, già evidente nella buona prassi di molte scuole, apre alla possibilità di attribuire al docente di sostegno una funzione di coordinamento didattico e pedagogico, coerente con la sua preparazione in ambito psicopedagogico, metodologico e relazionale (Cottini, 2017).

Lucio Cottini evidenzia come il docente di sostegno possieda le competenze per gestire ambienti di apprendimento complessi, promuovendo una didattica accessibile e flessibile, centrata sui bisogni educativi degli studenti. La sua abilità nella progettazione didattica individualizzata, unita alla propensione al lavoro in équipe, lo rende naturalmente idoneo a ruoli di regia educativa, in grado di sostenere il lavoro del consiglio di classe e di garantire continuità, coerenza e visione strategica nei processi didattici.



In linea con tale approccio, Floria e Black-Hawkins (2010) sostengono che l'inclusione si realizza pienamente quando vi è una leadership condivisa capace di creare condizioni operative favorevoli all'integrazione e alla personalizzazione. In questo senso, il docente di sostegno, per la sua presenza continuativa in classe, la familiarità con i bisogni degli studenti e la capacità di dialogare con le famiglie e i servizi del territorio, può fungere da elemento catalizzatore nella costruzione di una vera comunità educante.

Tuttavia, per concretizzare questa visione è necessario superare logiche legate alla delega e al supporto compensativo e avviare un processo di professionalizzazione formale del docente di sostegno, riconoscendone le potenzialità in chiave di leadership educativa.

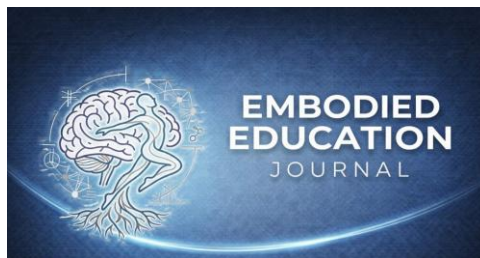
In tal senso, il pensiero di Michael Fullan (2001) risulta fondamentale: secondo l'autore, una leadership educativa efficace è quella capace di generare cambiamenti sistemici sostenibili, promuovendo una cultura professionale orientata al miglioramento continuo e alla responsabilità collettiva. Applicando questo modello ai casi reali analizzati, si può affermare che una leadership pedagogica diffusa – e in particolare assegnata a figure come il docente di sostegno – migliorerebbe la coerenza progettuale, la qualità della relazione scuola-famiglia, la gestione dei bisogni complessi e la sinergia del lavoro collegiale, alleggerendo allo stesso tempo il carico operativo sui singoli docenti.

Proviamo, brevemente, a rileggere l'esperienza vissuta nella nostra istituzione scolastica partendo da una delle storie degne di nota. Riprendiamo la storia di Antonio:

Antonio è uno studente sportivo con una famiglia destrutturata dal divorzio e dall'ampliamento di nuove figure genitoriali. Il papà è completamente assente e disinteressato ai suoi bisogni emotivi e materiali. Le paure di Antonio sono camuffate da un rapporto intenso con la madre, donna lavoratrice. Nella vita e nella relazione emotiva di questo studente entra un nuovo compagno della madre e nascono due sorelline. Antonio ha anche un fratello, da parte del padre, in carcere. All'inizio dell'anno si è trasferito da un altro indirizzo di studio. Ha difficoltà comportamentali perché si dimostra oppositivo al rispetto delle regole scolastiche.

Nel contesto della nostra esperienza scolastica, il coordinatore della classe è stato identificato nel docente di sostegno, figura che ha dimostrato non solo competenze pedagogiche e relazionali avanzate, ma anche una visione sistemica del processo educativo. Attraverso l'instaurazione di una relazione empatica e collaborativa con la famiglia, in particolare con la madre dello studente, è stato possibile rafforzare il patto educativo di corresponsabilità, creando le condizioni per un'alleanza solida tra scuola e famiglia (Epstein, 2011).

Il docente di sostegno ha inoltre saputo costruire un rapporto autentico con lo studente, lavorando sulle dinamiche oppostive attraverso l'elaborazione condivisa delle cause e degli effetti dei comportamenti manifestati. In questo modo, ha agito da ponte relazionale tra lo studente e il team dei docenti, favorendo da un lato la presa di coscienza da parte dell'alunno del proprio agire e dei doveri connessi all'appartenenza alla comunità scolastica, e dall'altro supportando i colleghi nell'elaborazione di strategie educative personalizzate, atte a ridurre i conflitti e a promuovere l'autoregolazione comportamentale (Rogers, 1961; Ianes, 2020).



Questa funzione bidirezionale e mediativa ha consentito di valorizzare le risorse dell'intero consiglio di classe, evitando dispersioni di energie e orientando le azioni educative verso obiettivi condivisi. Il lavoro si è tradotto in una presa in carico collegiale, in cui ogni docente ha potuto agire con maggiore consapevolezza e responsabilità, grazie alla chiarezza comunicativa e alla visione d'insieme garantite dal coordinamento svolto dal docente di sostegno.

Tale approccio non ha interessato unicamente il singolo studente in situazione di difficoltà, ma ha coinvolto l'intero gruppo classe, in un'ottica inclusiva, cooperativa e interdisciplinare, grazie anche alla sinergia con i colleghi del sostegno e all'attivazione piena della funzione strumentale per l'inclusione. Il modello sperimentato, pur nato da un'esperienza contestuale, dimostra la fattibilità di una trasformazione sistemica del ruolo del docente di sostegno, che si configura come coordinatore didattico e relazionale all'interno del team dei docenti.

Riconoscere formalmente tale funzione richiede l'introduzione di percorsi formativi specifici, orientati allo sviluppo di competenze organizzative, comunicative e di leadership educativa. Non si tratta di un semplice aumento di carico funzionale, quanto di un'estensione naturale del mandato inclusivo, in grado di generare ordine, coerenza e benessere all'interno di un sistema complesso.

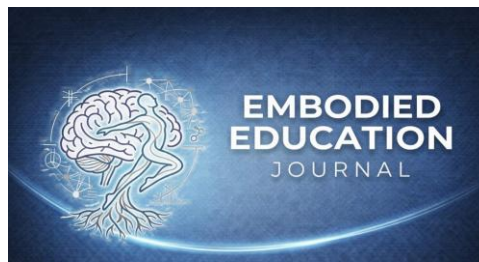
Come afferma Roger Slee (2011), l'inclusione è una questione di giustizia educativa e chi ne è promotore deve disporre degli strumenti adeguati e di un riconoscimento formale per guidare il cambiamento. I risultati ottenuti nell'ambito della nostra sperimentazione dimostrano benefici tangibili in termini di coesione del gruppo docente, qualità educativa e benessere scolastico, confermando la possibilità di un coordinamento riflessivo e inclusivo come leva per un sistema più equo, competente e collaborativo.

Conclusioni

Valorizzare il docente di sostegno come figura di coordinamento è una sfida necessaria per passare dall'inclusione teorica alla realizzazione in pratica. Tale valorizzazione rappresenta l'opportunità concreta per le scuole di promuovere una cultura inclusiva, come parte del compito della governance scolastica ed in piena linea con la mission affidata alla scuola. Il riconoscimento della professionalità diviene lungimiranza, capacità di leggere ed impiegare efficacemente le risorse umane che animano e rendono viva la scuola.

L'esperienza di coordinamento svolta da un docente di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado può evidenziare un'evoluzione funzionale del ruolo, un ruolo che si colloca, oggi, all'interno di un paradigma educativo centrato sull'inclusione, sulla corresponsabilità e sulla leadership distribuita. La presenza costante del docente di sostegno nel gruppo classe, unita a competenze pedagogiche, didattiche e relazionali specifiche, può consentire un'osservazione sistematica dei bisogni e delle dinamiche che caratterizzano l'ambiente educativo, offrendo un contributo significativo alla coerenza progettuale del consiglio di classe.

La funzione svolta dal docente di sostegno assume un valore strategico all'interno del sistema scolastico e non può essere interpretata come un compito accessorio o marginale. Essa rappresenta una funzione educativa centrale, capace di generare connessioni significative tra docenti curricolari, studenti, famiglie e servizi del territorio, promuovendo una rete integrata e coerente orientata all'inclusione.



Questo approccio si fonda su una visione sistemica della classe, dove il gruppo non è la somma di individualità, ma una realtà relazionale complessa, nella quale le dinamiche educative si intrecciano con i vissuti personali. In questo contesto, il valore della relazione diventa strumento privilegiato di mediazione, sviluppo personale e co-costruzione di significato (Bronfenbrenner, 1979; Noddings, 2005).

In particolare, il docente di sostegno si configura come facilitatore nei processi decisionali del consiglio di classe, contribuendo alla personalizzazione degli interventi didattici e alla costruzione di percorsi educativi rispondenti ai bisogni complessi di ogni studente. La sua presenza promuove una progettualità inclusiva capace di superare modelli standardizzati e frammentati.

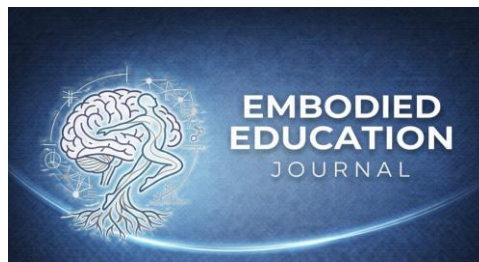
Dall'analisi condotta emergono due indicazioni operative fondamentali:

1. La necessità di strutturare percorsi formativi specifici per il personale scolastico coinvolto nei processi di inclusione, con particolare attenzione alle competenze organizzative, relazionali e collaborative;
2. L'urgenza di valorizzare le pratiche collegiali come risorsa per la crescita della corresponsabilità educativa, rafforzando la cultura della cooperazione tra le diverse componenti della comunità scolastica.

Solo attraverso una logica orientata alla qualità e alla coesione dell'offerta formativa è possibile superare l'attuale frammentazione dei modelli organizzativi e promuovere una educazione realmente centrata sulla persona. Tale visione non solo riconosce l'importanza del docente di sostegno nel coordinamento delle dinamiche educative, ma ne riafferma il ruolo come agente di cambiamento pedagogico e culturale all'interno dell'istituzione scolastica.

References

- Arcari, A. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Pearson Italia.
- Benadusi, L., & Consoli, L. (2013). *L'insegnante oggi: Competenze, valori e professionalità*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Boni, F., & Ceruti, G. (2021). *Insegnare con passione: Etica e professione del docente*. FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2013). *L'inclusione è come un abbraccio. L'educazione e la scuola come cura delle differenze*. Erickson.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *La scuola che promuove salute e benessere: Prospettive internazionali e buone pratiche*. Erickson.
- Cornoldi, C. (2017). *Le difficoltà di apprendimento a scuola: Manuale per gli insegnanti*. Il Mulino.
- Cornoldi, C., & Caponi, B. (2013). *Progetto di vita e PEI: Strumenti per l'inclusione scolastica*. Giunti Scuola.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- D'Alonzo, L. (2012). *Didattica speciale per l'inclusione*. Mondadori Università.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.



- Demetrio, D. (2005). *L'intervista narrativa: Raccontare la propria storia per curarsi, formarsi, capirsi*. Raffaello Cortina.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Floria, B., & Black-Hawkins, K. (2010). Developing inclusive teachers: A challenge for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 209–216.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Galiani, R. (1995). *Il consenso ingannatore*. Porta di Massa.
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. BUR Rizzoli.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Ianes, D. (2020). *L'insegnante di sostegno nella scuola inclusiva*. Erickson.
- Ianes, D. (2022). *Il nuovo insegnante di sostegno: Inclusione, coprogettazione, comunità educante*. Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: Stress lavoro in un'epoca di cambiamenti*. Raffaello Cortina.
- Meirieu, P. (2007). *Lettera a un giovane professore*. Feltrinelli.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- MIUR. (2012). *Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools* (2nd ed.). Teachers College Press.
<https://doi.org/10.65528/9780807773147>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Nuzzaci, A. (2007). Interculturalità e competenze nelle scuole di frontiera. Per un'educazione alla mondialità. *I Problemi dell'Educazione*, 73–101.
- Repubblica Italiana. (1992). Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Repubblica Italiana. (2007). Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235: Regolamento recante modifiche ed integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- von Bertalanffy, L. (1968). *Teoria generale dei sistemi*. Braziller.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zanetti, M., & Ianes, D. (2020). *La didattica per l'inclusione*. Erickson.