



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia,
Pedagogia e Psicologia
applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

IL BURNOUT DEGLI INSEGNANTI NELLA SCUOLA ORIENTATA ALL'INCLUSIONE

Relatore

Elisabetta Ghedin

Laureanda

Lara Spadari

Matricola: 1073984

Anno accademico: 2025/2026

A mio padre, ovunque sia, e a mia madre, che mi hanno insegnato a battermi per i valori in cui credo.

A mio figlio, che ha scritto dalla pancia e dai sogni questa tesi, che possa far propri questi valori.

Ai miei amici, che mi hanno spinto a credere davvero di essere più forte dei miei limiti.

A mio marito, che silenziosamente ha saputo appoggiare i miei progetti, anche quando arrivavano assieme ad un temporale.

INTRODUZIONE	4
1. IL BURNOUT IN AMBIENTE SCOLASTICO	6
1.1 <i>La definizione del burnout</i>	7
1.2 <i>modelli interpretativi e approcci teorici</i>	8
I modelli psicodinamici e cognitivi	8
Il modello ecologico di Christina Maslach	8
Il modello JD-R	10
Il modello processuale di Edelwich e Brodsky	11
1.3 <i>Burnout e costrutti correlati</i>	12
Lo stress lavoro-correlato	12
La depressione	13
Il tedium	13
Il quiet quitting	13
Il presenteismo	14
1.4 <i>Cause, fattori di rischio e conseguenze del burnout, una lettura specifica nel contesto scolastico</i>	15
Fattori personali	16
Fattori relazionali e organizzativi	23
Fattori storico-sociali e ruolo del docente	29
Effetti del burnout in prospettiva sistemica	32
<i>Effetti sull'individuo e sulle relazioni</i>	32
<i>Conseguenze sul sistema organizzativo e sociale</i>	33
2. DALL'ESCLUSIONE ALL'INCLUSIONE (A METÀ)	35
2.1 <i>Evoluzione della pedagogia speciale in Italia</i>	36
2.2 <i>L'inclusione (ideale) come futuro riparativo.</i>	39
3. IL LEGAME TRA BURNOUT ED INCLUSIONE	44
4. LA RICERCA	49
4.1 <i>Introduzione</i>	49
4.2 <i>Razionale</i>	50
4.3 <i>Metodi e risultati</i>	51
Il cluster delle ricerche sui fattori personali	64
Il cluster delle ricerche su fattori ambientali in ottica inclusiva	70
Gli aspetti relazionali	72
Il ruolo	76
La percezione di giustizia	79
La didattica	80
Il cluster delle ricerche sugli insegnanti specializzati	81
Le proposte per la prevenzione	84
Livello personale e professionale:	85
livello interpersonale:	85
livello organizzativo e sociale:	86
4.4 <i>Conclusioni, limitazioni e futuri approfondimenti</i>	87
limitazioni	89
Futuri approfondimenti	89

5.	LE PROSPETTIVE INCLUSIVE PER LA PROMOZIONE DEL WORK ENGAGEMENT	90
5.1	<i>Futuro e futuri possibili</i>	90
5.2	<i>Buoni propositi e buone proposte</i>	93
6.	BIBLIOGRAFIA	96
7.	APPENDICE	102

INTRODUZIONE

Il presente elaborato si pone l'obiettivo di analizzare il costrutto del burnout mettendolo in relazione con il concetto di inclusione, che può rappresentare la bussola in grado di orientare le azioni individuali e collettive verso il benessere, radicando nella scuola, con fermezza, degli ideali democratici di giustizia e partecipazione.

La professione docente è esposta in maniera significativa al rischio burnout per numerosi fattori. In prima istanza, come ben evidenzia la letteratura scientifica, l'insegnamento fa parte delle professioni *high-touch*, nelle quali vi è una relazione di cura nei confronti dell'utenza, proprio per questo maggiormente esposte a meccanismi di difesa disfunzionali quali il burnout.

I processi di insegnamento-apprendimento contemporanei sono inoltre caratterizzati da un'elevata complessità dovuta alla necessità di gestire non soltanto i contenuti ma anche gli aspetti processuali, la relazione educativa, i rapporti con colleghi, dirigenti e famiglie e la burocrazia scolastica.

Infine, l'analisi del mondo moderno mostra una crisi dei modelli democratici che si riflette con intensità nel mondo della scuola coinvolgendo tutti i suoi attori: genitori, insegnanti, dirigenti, personale ata e studenti. I titoli di giornale, le conversazioni informali e i dibattiti sui social media descrivono, non di rado, episodi di bullismo ai danni dei docenti, oltre che degli studenti. Si percepisce una certa sfiducia nei confronti della categoria, accusata di incapacità professionale, di metodi "troppo innovativi" e di godere ingiusti privilegi. Tuttavia, ciò che viene percepito come privilegio altro non è che il riconoscimento di diritti fondamentali, analogamente, i metodi all'avanguardia sono in realtà sviluppati sulla base di una letteratura scientifica solidamente comprovata.

In un contesto così turbolento il docente rischia di essere sopraffatto, con la possibile conseguenza di sviluppare malesseri, tra cui il burnout. Considerando le ricadute che tale fenomeno produce sull'intero sistema scolastico è indispensabile orientare pensieri e azioni, in prospettiva riparativa, preservando il benessere degli insegnanti e degli alunni, evitando di riprodurre disuguaglianze e ingiustizie passate.

L'inclusione, così come definita nell'Index, richiama a sé dei principi di giustizia, di pluralità, di accettazione e partecipazione che possono sensatamente promuovere benessere sia tra alunni che tra docenti.

Nel presente lavoro si affronterà la problematica fornendone inizialmente un inquadramento teorico e una definizione operativa, distinguendolo poi dai costrutti affini, analizzando gli specifici fattori di rischio e di protezione (capitolo 1).

Il capitolo 2 è dedicato al tema dell'inclusione, alla sua evoluzione storica e alla realizzazione nella pratica scolastica. Il capitolo 3 tenta di costruire un tessuto di connessioni tra le dimensioni e gli indicatori dell'Index per l'inclusione e il burnout, così come descritto nella letteratura scientifica di riferimento.

Il capitolo 4 costituisce il nucleo centrale della tesi e presenta una revisione narrativa con elementi sistematici di 36 studi scientifici sul tema del burnout della classe docente, condotta prendendo spunto dal metodo della ricerca sistematica e del *PRISMA Statement*.

Infine, il capitolo 5, conclude il lavoro con una presentazione dei possibili scenari futuri, sospesi tra utopia e distopia, ed avanza una proposta di scuola inclusiva nella quale si mescolano elementi riflessivi dell'autrice a spunti tratti dalla letteratura.

1. IL BURNOUT IN AMBIENTE SCOLASTICO

Secondo Maslach e Leiter (2013, p. 9) *“la sindrome del burnout sta oggi raggiungendo proporzioni epidemiche tra i lavoratori dei paesi occidentali a tecnologia avanzata. Oggigiorno il posto di lavoro è spesso un ambiente freddo, ostile, esigente sia in termini economici sia psicologici. Le persone sono sfinite a livello emozionale, fisico e spirituale”*.

Le parole di Christina Maslach, tra le prime studiose a indagare il fenomeno a partire dagli anni Settanta del Novecento, mettono in evidenza l'urgenza di affrontare il problema, sottolineandone sia l'ampia diffusione sia le sue profonde ripercussioni sulla vita lavorativa e personale dell'individuo. In un tale contesto, il lavoro sembra aver perso quel valore di dignità e tutela conquistato dalle generazioni precedenti, tornando a configurarsi come un potenziale rischio per la salute psicofisica.

Analizzare il burnout, definirne le caratteristiche, individuarne le cause, i fattori di rischio e di protezione e riflettere sulle possibili strategie di intervento appare quindi essenziale per contrastare quella che Maslach stessa definisce “corrosione dell'animo umano” e per restituire dignità al lavoro e a chi lo svolge.

1.1 La definizione del burnout

Il termine burnout ha assunto nel corso del Novecento diverse accezioni. Lo si ravvisa inizialmente in ambito sportivo per indicare un atleta che non è più in grado di mantenere alti standard agonistici. Successivamente, venne usato nell'ambito delle dipendenze per indicare una persona consumata dall'abuso di sostanze. È a partire dagli anni Settanta il termine è entrato nel lessico lavorativo per designare un fenomeno di affaticamento, logoramento e ridotta produttività.

La letteratura ha progressivamente raffinato la definizione del costrutto, giungendo a descriverlo come una sindrome psicologica correlata alla gestione dello stress lavorativo, derivante dalla relazione tra fattori individuali, relazionali e contestuali. La sindrome non presenta un quadro sintomatologico sempre ben definito, ma è noto che si manifesti, nella maggior parte dei casi, nelle professioni *high-touch*, caratterizzate da un elevato contatto con il pubblico.

Come sottolineano Chirico e Ferrari (2020, p. 26) *“La sindrome del burnout (o più semplicemente burnout) è quindi l'esito patologico di un processo stressogeno che colpisce quando persone che lavorano in ambiti ad elevata implicazione relazionale non rispondono in maniera adeguata ai carichi eccessivi di stress che il lavoro li porta ad assumere.”*

La maggior parte della letteratura scientifica converge nel definire il burnout come un costrutto caratterizzato da tre componenti:

- l'esaurimento emotivo (*emotional exhaustion*): componente centrale della sindrome, consiste nella sensazione da parte del lavoratore di aver esaurito energie e motivazione. È condizione necessaria, ma non sufficiente, allo sviluppo del burnout.
- il disimpegno lavorativo (*depersonalization*): definito anche cinismo o depersonalizzazione, è un meccanismo di difesa per il quale si instaurano atteggiamenti di disinvestimento e distacco emotivo. La sensazione di non riuscire nei propri intenti lavorativi a causa del sovraccarico porta progressivamente l'individuo a ritirarsi dall'impegno e a erogare un servizio qualitativamente peggiore.
- Ridotta realizzazione professionale (*personal accomplishment*): l'esaurimento emotivo e il disimpegno che ne consegue, si traducono in un peggioramento della percezione di efficacia che tende a stabilizzarsi nel tempo e ad innescare un circolo vizioso di demotivazione e ulteriore esaurimento.

1.2 modelli interpretativi e approcci teorici

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso sono stati sviluppati diversi approcci volti a sistematizzare il concetto di burnout. È possibile distinguerne tre principali che, pur presentando aspetti simili, si differenziano per l'accento posto sugli elementi causali che si muovono tra la polarità individuale e quella socio-contestuale, conferendo perciò al fenomeno una peculiare sfumatura interpretativa.

I modelli psicodinamici e cognitivi

La prima prospettiva è quella definita psicodinamica, i cui principali esponenti possono essere identificati nelle figure di Herbert Johann Freudenberg ed Emil Fischer. Freudenberg individua nella struttura di personalità la causa del burnout, sostenendo che la sindrome sia generata da aspettative personali elevate, combinate ad uno stile di *coping* molto rigido e per questo disfunzionale. Secondo questa cornice interpretativa le persone più a rischio burnout sarebbero i cosiddetti *super-achiever*: individui che risultano essere profondamente impegnati nella sfera lavorativa e possiedono un'immagine di sé idealizzata e rigida, che li induce alla reiterazione di comportamenti disfunzionali.

I modelli cognitivi, invece, pongono al centro l'interpretazione soggettiva delle situazioni lavorative, considerata centrale nella costruzione di significati personali e nella possibile definizione del sé. A differenza dei modelli psicodinamici, ritengono che la sindrome possa essere dovuta all'esperienza del fallimento piuttosto che dalla struttura di personalità in sé. Pur concordando coi modelli dinamici sul profilo di lavoratore maggiormente predisposto al burnout, definendolo molto dedito al lavoro e dotato di forti ideali ed aspettative, se ne discostano ponendo l'accento sul processo di disillusione causato dal confronto con la realtà.

Il modello ecologico di Christina Maslach

Diversamente dai precedenti, i modelli ecologici adottano una prospettiva multidimensionale e multifattoriale, ponendo l'attenzione sui processi relazionali che intercorrono tra individuo e contesto sociale ed organizzativo. Tra i principali contributori si annoverano Christina Maslach e Arnold B. Bakker.

Possiamo certamente ritenere Christina Maslach come la voce attualmente più autorevole in tema di burnout in virtù del modello tridimensionale di sviluppo della sindrome

da lei elaborato, oggi diffuso e condiviso dalla maggior parte della comunità scientifica. Le tre dimensioni da lei identificate sono:

1. l'esaurimento emotivo o sovraccarico emozionale: è il primo effetto della sindrome e il suo nucleo centrale. Può essere considerato come una risposta naturale allo stress prolungato dovuto alle eccessive richieste del contesto che lavorativo che generano nel soggetto frustrazione e senso di impotenza;
2. la depersonalizzazione è un meccanismo di difesa in risposta all'esaurimento e alla delusione. Determina una riduzione del proprio coinvolgimento nel lavoro e l'abbandono dei propri ideali ed aspettative, atteggiamento che risulta funzionale a breve termine, ma si rivela disfunzionale se protratto nel tempo, sia per l'individuo che per il contesto;
3. la ridotta realizzazione personale deriva dal non soddisfacimento del bisogno intrinseco di realizzazione professionale dovuto alla riduzione delle energie dedicate al lavoro. Si alimenta così un circolo vizioso di disinvestimento-insuccesso che porta all'abbassamento progressivo dei livelli di *self-efficacy*¹.

Alle tre dimensioni del burnout si contrappongono le polarità che costituiscono le basi del *Job engagement*: l'energia, il coinvolgimento ed infine il senso di efficacia.

“La persona *engaged* svolge il proprio lavoro con grande energia, è coinvolta a livello emozionale e affettivo in quello che fa e percepisce di riuscire bene nel proprio lavoro e di dare un contributo importante all'organizzazione attraverso la propria attività lavorativa” (Maslach & Leiter, 1999, p. 474).

Ogni individuo all'interno di un contesto lavorativo, può idealmente collocarsi all'interno di un continuum i cui due estremi sono quindi l'impegno e il disimpegno, l'energia e l'esaurimento, la soddisfazione e l'insoddisfazione.

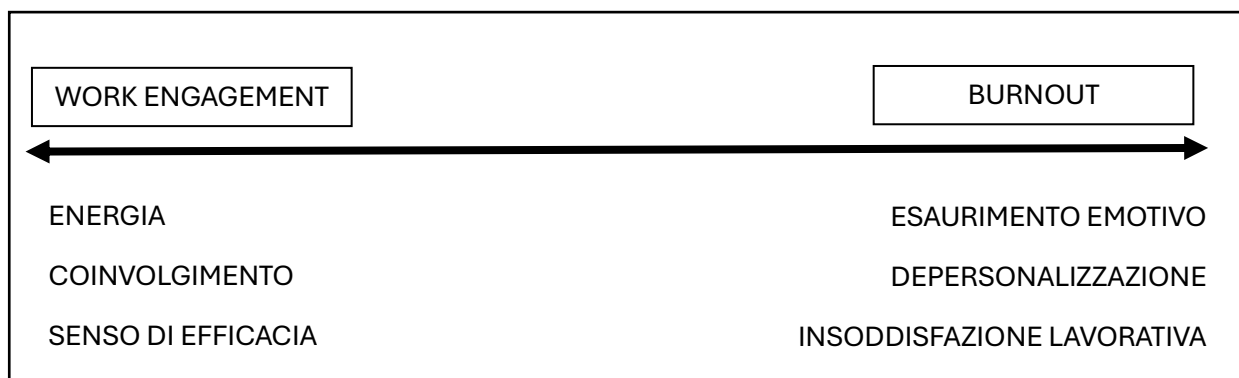


Figura 1: continuum work engagement-burnout

¹ Il concetto di self efficacy è illustrato nel paragrafo 1.4

Il modello tridimensionale è stato inizialmente concepito per le sole professioni *high-touch* per poi essere esteso ad ogni ambito lavorativo. Le tre dimensioni sono state così universalmente adattate e ridefinite in termini più universali: esaurimento, disaffezione lavorativa (al posto della depersonalizzazione) ed efficacia professionale.

Sulla base di questo modello sono stati sviluppati due tra più utilizzati strumenti di misura del burnout:

- il Maslach Burnout Inventory (MBI), un questionario autosomministrato composto da 22 item con scala Likert a sette punti, nove riguardanti la sottoscala dell'esaurimento emotivo, cinque quella del cinismo e otto quella della realizzazione professionale;
- il MBI-GS (Maslach Burnout Inventory_General Survey), concepito per un'applicazione più generale rispecchiante la nuova definizione delle tre dimensioni.

Riguardo all'interpretazione dei possibili risultati ottenibili dai test, segnaliamo che punteggi elevati nelle prime due scale e bassi nella terza coincidono con elevati gradi di burnout, punteggi medi nelle tre scale corrispondono a livelli medi di burnout, mentre punteggi bassi nelle prime due scale e alti nella terza corrispondono a bassi gradi di burnout e ad un buon grado di job engagement.

Il modello JD-R

Nell'ambito degli approcci ecologici figura il modello *Job demand-Resources* (JD-R) elaborato da Bakker e Schaufeli. Si caratterizza come modello bi-fattoriale ed analizza due tipi di caratteristiche ambientali:

- le *job demands* (JD) ovvero gli aspetti fisici, psicologici, sociali e organizzativi della posizione lavorativa che richiedono un'attenzione e dispendio energetico da parte del lavoratore;
- le *resources* (R), cioè i diversi tipi di risorse disponibili a supporto del lavoratore per raggiungimento degli obiettivi, tali da ridurre i costi e gli sforzi necessari correlati alle job demands.

Quando il bilanciamento tra JD e R è adeguato, il livello di sforzo richiesto non è superiore alle risorse del lavoratore, le JD si configureranno quindi come delle sfide ottimali e stimoleranno l'impegno. Uno squilibrio tra JD e R, tale per cui le richieste siano eccessive e le risorse scarse, è direttamente associato all'esaurimento emotivo e al burnout (Chirico & Ferrari, 2020).

In sintesi, il sistema di richieste-risorse può elicitare due risposte: un processo energetico nel quale le richieste lavorative esauriscono le risorse del lavoratore, portando quindi al burnout, o un processo motivazionale, nel quale le risorse presenti condurrebbero al job engagement e all'assunzione dell'impegno nei confronti dell'organizzazione² (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006).

Il modello processuale di Edelwich e Brodsky

Questo orientamento offre una prospettiva diversa dagli altri, concentrandosi non tanto sulle cause, quando sulla natura processuale attribuita al fenomeno (Edelwich & Brodsky, 1980). I due studiosi identificano quattro fasi:

1. l'entusiasmo idealistico, caratterizzato da aspettative di successo lavorativo e di miglioramento del proprio status.
2. La stagnazione, in cui si sviluppa la consapevolezza dell'incertezza dei risultati e del raggiungimento delle proprie aspettative.
3. La frustrazione emerge quando la consapevolezza e la disillusione fanno sperimentare al lavoratore sentimenti di inadeguatezza e insoddisfazione.
4. L'apatia, nella quale il lavoratore si chiude in sé stesso, perde interesse per il proprio lavoro ed empatia per gli utenti.

² In originale, professional commitment.

1.3 Burnout e costrutti correlati

Sebbene il presente lavoro si concentri sulla problematica del burnout, in letteratura sono descritte diverse forme di disagio lavorativo che possono essere facilmente confuse con esso o presentarsi in comorbidità. Prima di procedere oltre, risulta utile effettuare una breve disamina che ne evidenzia somiglianze e differenze.

Lo stress lavoro-correlato

Il disturbo più frequentemente confuso con il burnout è lo stress lavoro-correlato, sebbene abbiano tratti in comune, presentano delle differenze sostanziali. Sostanzialmente lo stress è definito come una risposta fisiologica di attivazione dell'organismo finalizzata all'adattamento ad una nuova situazione. Questo processo adattivo può assumere una connotazione positiva e funzionale, portando alla risoluzione dell'imprevisto senza oneri per l'individuo (*eustress*), oppure negativa, nel caso in cui le richieste siano troppo elevate o la situazione si dimostri minacciosa innescando un processo stressogeno e disfunzionale per l'individuo (*distress*). Questo secondo processo sarebbe alla base di entrambi i malesseri ed è composto da tre fasi:

- fase di allarme: l'organismo reagisce con uno stato di attivazione immediata agli agenti ambientali, definiti *stressors*;
- fase di resistenza: le strategie attivate per far fronte alla situazione si dimostrano spesso insufficienti o inadatte e generano un disequilibrio.
- fase di esaurimento funzionale: il protrarsi della situazione stressante porta all'esaurimento delle risorse precedentemente attivate e al fallimento delle strategie di coping.

Rispetto alle differenze tra stress e burnout, Chirico & Ferrari (2020) ne individuano tre fondamentali:

- il burnout rappresenta l'esito di un processo a lungo termine nel quale la situazione stressante si protrae nel tempo senza che l'individuo riesca a trovare una soluzione efficace per affrontarla.
- Lo stress può essere causato da qualsiasi aspetto della vita lavorativa, mentre il burnout è strettamente legato alla dimensione interpersonale lavorativa, agendo in particolare sulla componente della depersonalizzazione.

- Lo stress si caratterizza prevalentemente per specifici correlati psicosomatici, mentre il burnout presenta soprattutto una componente psicologica ed emotiva.

La depressione

La depressione è una condizione caratterizzata da tristezza patologica, associata a correlati comportamentali (anedonia, perdita di interesse, ritiro sociale), biologici (ridotta attivazione del sistema nervoso simpatico) e talvolta cognitivi (riduzione del senso di valore personale). Numerose ricerche suggeriscono la presenza di una correlazione tra la depressione e il burnout, con frequenti quadri di comorbidità.

Le similitudini tra burnout e depressione sono molteplici: in entrambi i quadri sono predominanti i sentimenti di anedonia, che interferiscono significativamente con il funzionamento sociale dell'individuo. In particolare, l'esaurimento emotivo (fattore centrale nello sviluppo del burnout), può essere sovrapposto ai sintomi di tristezza e stanchezza tipiche della depressione. In maniera simile, gli atteggiamenti di chiusura in se stessi e di scarsa apertura verso l'altro, dovuti alla depersonalizzazione, sono simili al quadro di ritiro sociale tipico della depressione (Papastyliaou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009).

La più rilevante differenza tra i due malesseri riguarda l'ambito in cui si manifestano: mentre la depressione si connota per un carattere pervasivo che colpisce il sé globale dell'individuo e investe tutte le aree della vita, il burnout è circoscritto alla sola sfera lavorativa. Un'ulteriore differenza riguarda il piano emotivo: mentre nella depressione domina il senso di colpa, nel burnout è più pervasivo il sentimento di rabbia.

Il tedium

Un ulteriore costrutto spesso confuso con il burnout, è il *tedium* (o noia cronica). Si configura come un sentimento di noia profonda, con perdita di interesse, energia e motivazione e colpisce soprattutto i lavoratori che operano in contesti monotoni. A differenza del burnout, che è caratterizzato da un arousal elevato, nel *tedium* prevale un basso livello di attivazione un senso di vuoto motivazionale con una bassa spinta ad agire (Pedditzi M. L., 2005).

Il quiet quitting

Negli ultimi anni, ed in particolare dopo le grandi difficoltà emerse in periodo pandemico, è emerso con forza, prima sul social media TikTok, diventando poi rapidamente un termine

globale, un fenomeno definito come *quiet quitting* (Q.Q.), letteralmente “dimissioni silenziose” o “abbandono silenzioso”. Gli studi nel campo della salute lavorativa hanno cominciato quindi ad occuparsene giungendo ad identificarlo come un comportamento di disimpegno mentale ed emotivo da parte del lavoratore che si esprime sovente nell’evitamento di incarichi extra ed un correlato calo delle prestazioni (Boz, 2026).

Alla pari del burnout questo costrutto si caratterizza per essere una strategia di difesa in risposta ad una situazione stressante con ricadute sul livello di performance e coinvolgimento del lavoratore. A differenza del burnout, in cui è presente una componente trifattoriale, il Q.Q. è caratterizzato dall’unica dimensione del disimpegno lavorativo. Inoltre, mentre il Q.Q. è come una scelta deliberata e volontaria, così non avviene per il burnout. La letteratura evidenzia come i due fenomeni siano in effetti tra loro correlati e predetti da cause simili quali il carico di lavoro e lo stile di leadership presente nell’organizzazione lavorativa (Boz, 2026).

Recentissimi studi postulano infine l’esistenza del *quiet cracking*, una forma di disagio lavorativo che si colloca in una dimensione intermedia tra Burnout e Q.Q., in quanto caratterizzata dall’assenza di volontarietà nella dimensione del disimpegno lavorativo. (Erkut & Yavuz, 2026)

Il presenteismo

Viene definito come la condizione di essere fisicamente presenti nel posto di lavoro ma di non essere in grado di svolgere pienamente le proprie mansioni per motivi mentali o fisici dovuti a malesseri o malattia. Si tratta di una condizione per la quale il lavoratore sente il dovere e la responsabilità di essere presente a lavoro a causa del senso di colpa generato da pressioni personali sociali o organizzative o dalla difficoltà a riconoscere e tollerare i propri limiti (Garcia & Juliani, 2024).

In rapporto al burnout si evidenziano delle similitudini sul piano dei fattori scatenanti, quali le JD³, e strette correlazioni reciproche sia per quanto concerne la dimensione dell’esaurimento emotivo, sia per la dimensione della depersonalizzazione. (Demerouti, Le Blanc, Schaufeli, & Hox, 2009)

³ Si veda in merito il modello JD-R di Bakker e Schaufeli definito nel paragrafo 1.2

1.4 Cause, fattori di rischio e conseguenze del burnout, una lettura specifica nel contesto scolastico

Parlare di burnout e docenza non risulta semplice perché potrebbe sembrare contraddittorio. Nella società persiste infatti l'idea che insegnare sia un lavoro "facile", contraddistinto da un orario ridotto e numerosi privilegi. Può sembrare sorprendente che proprio una categoria di lavoratori privilegiati sia a rischio di sviluppare tale malessere. Contemporaneamente, parlare seriamente di burnout dei docenti significa "ammettere l'esistenza di una piaga di gigantesche proporzioni [...] per l'impatto che questa "ammissione" comporterebbe sui giovani, sulle loro famiglie e sull'opinione pubblica" (Lodolo D'Oria, et al., 2024, p. 6).



Figura 2: meme ironico sul tema dello stress e dell'insegnamento. Fonte: pagina Instagram di Matematica in gioco.

Come dimostra la vignetta in figura 2, finanche pagine social di carattere didattico si interessano al benessere dei lavoratori della scuola, talvolta con leggerezza e, contemporaneamente, con semplice e crudo realismo. Persino Sigmund Freud, celebre fondatore della psicoanalisi, ci ricorda, con un'interessante battuta, che vi sarebbero tre mestieri "impossibili": l'insegnante, l'analista e il politico. Tale complessità sarebbe motivata dalle difficoltà nella gestione delle relazioni tipica di queste professioni. Le ricerche scientifiche internazionali che si sono occupate di stress lavoro correlato e di

burnout in effetti convalidano queste intuizioni. Lodolo D'Oria, attualmente uno dei ricercatori italiani più impegnati nello studio della salute dei docenti, descrive una realtà in cui il burnout e le patologie psichiatriche fra gli insegnanti risultano essere fenomeni rilevati, con un'incidenza doppia rispetto a quella riscontrata sugli impiegati. Tale malessere sembra inoltre collegato alla richiesta di una pensione anticipata (Lodolo D'Oria, et al., 2024).

Come è noto, il sistema scolastico italiano prevede l'esistenza di due tipologie diverse di insegnante: quello curricolare e l'insegnante specializzato per le attività di sostegno⁴. Questa distinzione rende necessario, innanzi tutto, capire quali siano le eventuali differenze di ruolo

⁴ D'ora in poi definito, più semplicemente "insegnante di sostegno" o "insegnante specializzato".

delle due figure professionali e se risultino esposte in maniera diversa al burnout. Quanto dispone la Legge 517/77 è che l'insegnante specializzato ha il compito di garantire, grazie alla sua preparazione, che vengano attivate percorsi educativi e didattici finalizzati alla partecipazione dello studente in situazione di disabilità. Nella pratica quotidiana ciò si traduce spesso, ma fortunatamente non sempre, con una semplicistica divisione di ruoli: il curricolare lavora con "l'intera classe" mentre il docente di sostegno lavora con gli studenti che sono, a vario titolo, in difficoltà, ma più spesso con il "suo" studente, ovvero quello certificato ai sensi della Legge 104/92.

Il focus su questa distinzione sembra non rispecchiare l'idea di una scuola inclusiva⁵, caratterizzata da effettive contitolarità e corresponsabilità, e tantomeno i valori che permeano il presente lavoro, ma è necessario proprio per portare alla luce i risvolti potenzialmente negativi di questa frammentazione di ruoli. In maniera analoga, l'uso della dicitura "insegnante di sostegno", che rimanda all'idea di supporto e subalternità⁶, non parrebbe così adeguata, sarebbe forse preferibile usare quella di "insegnante specializzato" se non fosse che molti docenti per le attività di sostegno non sono specializzati.

Gli studi che indagano il burnout per gli specifici insegnanti di sostegno ci restituiscono una realtà difficile e complessa in cui "per molti insegnanti di sostegno la quotidianità è una lotta continua" (Ianes, 2022, p. 79) e si corrono rischi maggiori di burnout "a causa dell'eccessivo coinvolgimento con l'allievo in situazioni che richiedono relazioni psicologicamente molto più impegnative, oltre che dalla condizione di emarginazione e solitudine vissuta nel contesto scolastico" (Valenti & Perri, 2008, p. 29). È inoltre noto che gli insegnanti di sostegno sono esposti a pratiche impegnative e devono gestire continuamente emergenze educative e che, dal punto di vista strettamente logistico, vi siano tassi di abbandono più elevati rispetto ai colleghi curricolari (Murdaca, Oliva, & Nuzzaci, 2014).

Fattori personali

Fatta eccezione per i più datati modelli dinamici, numerosi studi sostengono che non esiste una struttura di personalità tipica del burnout. È tuttavia possibile identificare alcuni

⁵ Si veda, in proposito, l'approfondimento nel capitolo successivo.

⁶ Capita, in contesti informali, che gli insegnanti di sostegno vengano definiti "insegnanti secondari", contrapposti ad un insegnante principale (il curricolare), o che vengano addirittura percepiti come semplici aiutanti del collega curricolare.

fattori sociodemografici, di personalità e cognitivi che in presenza di un contesto sfavorevole possono aumentare la vulnerabilità individuale.

Per quanto riguarda le variabili sociodemografiche (genere, età, anzianità di servizio, stato civile e livello di istruzione), le ricerche hanno prodotto risultati contrastanti.

Rispetto alla variabile “titolo di studio”, emerge una formazione degli insegnanti di scuola primaria particolarmente eterogenea. Tra i docenti in possesso del diploma di scuola magistrale si distinguono due profili: coloro che vantano una lunga esperienza maturata nel corso degli anni e quanti sono entrati in ruolo dopo aver svolto altre professioni che potrebbero possedere una formazione obsoleta. A questi profili si aggiunge quello degli insegnanti che hanno conseguito la specializzazione sul sostegno attraverso percorsi formativi molto differenti, alcuni più orientati alla didattica speciale tradizionale, altri maggiormente focalizzati sui principi di inclusione e accessibilità. Infine, vi sono i laureati in Scienze della Formazione Primaria, ai quali spetta frequentemente l’arduo compito di introdurre nella scuola valori e approcci pedagogici innovativi, in un contesto spesso ancora cristallizzato e arroccato su posizioni consolidate. Tale frammentarietà formativa genera notevoli difficoltà tra i docenti, rendendo complesso il raggiungimento di una visione condivisa sugli indirizzi didattici e pedagogici.

Rispetto all’età e all’anzianità di servizio, alcuni studi indicano una maggiore vulnerabilità nei lavoratori più giovani, attribuibile al minor grado di expertise e alle scarse risorse per affrontare le difficoltà professionali. Altri studi, invece, sottolineano il carattere cronico del processo, suggerendo un rischio maggiore per i soggetti con maggiore anzianità di servizio. L’indagine TALIS dell’OCSE, condotta nel 2024, ci restituisce un’immagine di un corpo docente piuttosto anziano, con un’età media di 48 anni, la più alta registrata in tutta Europa (OCSE, 2026). Ciò riflette da un lato una certa anzianità delle conoscenze possedute dagli insegnanti e, nel caso specifico della scuola primaria, una maggioranza di insegnanti che possiede il diploma di scuola secondaria piuttosto che un diploma di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Per quanto concerne lo stato civile, i soggetti sposati o in una relazione stabile riportano generalmente livelli inferiori di burnout, verosimilmente questa differenza può essere spiegata dal supporto offerto dalla rete familiare, ma solo parzialmente. La definizione stessa di burnout suggerisce che sia il disagio sia le risorse per affrontarlo dovrebbero essere circoscritte alla sfera lavorativa, ciò significa che il supporto più efficace dovrebbe provenire soprattutto dai

colleghi, piuttosto che dalla rete familiare o amicale. È interessante notare, a questo proposito, come il mondo dei social sia ironicamente popolato di contenuti sulla tematica dei *best colleague*, rispecchiando la necessità di creare forti legami, anche affettivi, con persone con cui si sperimenta affinità.

In riferimento ai tratti di personalità, Maslach ha rilevato come nelle professioni di aiuto (*helping profession*), questi ultimi si configurino come strumenti di lavoro, assumendo conseguentemente rilevanza nello sviluppo della sindrome. Pellegrino (2000), propone una sintesi delle variabili psicologiche (cognitive e di personalità) che in letteratura sono più frequentemente associate al burnout:

- perfezionismo e idealismo
- eccessiva dedizione al lavoro
- bisogno di avere tutto sotto il proprio controllo (accentramento)
- logica di potere ed eccessiva ambizione
- tratti di personalità ansiosi e nevrotici
- personalità eccessivamente introversa o estroversa
- la personalità di tipo A e la personalità di tipo B, concettualizzate dai due cardiologi Friedman e Roseman. La prima, a maggior rischio burnout, è contraddistinta da tre tratti: competitività, senso di urgenza e ostilità, mentre la seconda dominano le caratteristiche di tranquillità, bassa competitività e atteggiamenti rilassati.

Lo stile attributivo viene definito come una caratteristica di personalità, costituita da tre dimensioni bipolari. La prima fa riferimento al concetto di *Locus of Control* di Bandura e Rotter secondo cui le persone possono attribuire la causa del proprio successo/insuccesso a se stessi o alla natura della situazione (continuum interno-esterno), la seconda dimensione fa riferimento al continuum specifico-globale a seconda che l'attribuzione causale faccia riferimento ad un elemento situazionale specifico oppure a condizioni più generali (continuum generale-specifico). Infine, la terza ed ultima dimensione mira a identificare il livello di stabilità o modificabilità con cui le persone percepiscono la propria situazione (continuum stabile-instabile). Uno stile attributivo interno, globale e stabile è associato allo sviluppo di sentimenti e pensieri negativi come l'impotenza appresa ed è correlata positivamente con lo sviluppo della depressione oltre che al burnout. (Pervin, Lawrence, & P. John, 1997)

La *self-efficacy*, o auto efficacia, si configura come un fattore protettivo al burnout. Si riferisce alla capacità di valutare in maniera corretta e funzionale i rapporti tra risorse, richieste ambientali e obiettivi da perseguire congiuntamente alla probabilità di portare a termine un certo compito o attività (Darley M., Glucksberg, & Kinchla A., 1998). L'insegnante con elevate percezioni di efficacia risulta essere maggiormente collaborativo con colleghi e genitori, percependoli come risorse e non come minacce oltre che molto più flessibile ed aperto al cambiamento e all'utilizzo di nuove metodologie didattiche al fine di soddisfare i bisogni dei suoi alunni. Inoltre, l'insegnante efficace tende ad individuare e raggiungere livelli di competenza più elevati nei propri studenti, grazie alla messa in campo di maggiori risorse nella preparazione del proprio lavoro dovuta ad una elevata aspettativa di successo. (Vidić, Đuranović, & Klasnić, 2021)

La resilienza è la capacità di far fronte alle sollecitazioni della vita con risposte adattive, mantenendo un atteggiamento di ottimismo realistico (Marcionetti & Castelli, 2023) e perseguendo il proprio benessere. Viene anche descritta come un processo dinamico in cui le caratteristiche personali interagiscono con il contesto e determinano il tipo di risposta prodotta dall'individuo di fronte ad un evento avverso (Daniilidou & Sofia-Eleftheira, 2020). Secondo Lodolo D'oria e (Lodolo D'Oria, et al., 2024) la persona resiliente è consapevole del proprio ruolo, affronta le novità come sfide, non percependole come una minaccia, e sente di avere il controllo sugli eventi. Daniilidou e Sofia-Eleftheira (2020) hanno identificato quattro specifici fattori protettivi al burnout legati alla professione docente:

- la resilienza professionale che riguarda la capacità di avere flessibilità didattica, di entrare in relazione con gli studenti e di migliorare le proprie conoscenze tramite l'aggiornamento continuo e l'autoriflessione;
- la resilienza emotiva, che consiste nella capacità di gestire le proprie emozioni, avere senso dell'umor ed amare il proprio lavoro;
- la resilienza sociale, ossia la capacità di creare buone reti sociali di supporto;
- la resilienza motivazionale, definita come la spinta che porta un individuo a scegliere la professione di insegnante e ad adoperarsi per mantenere un alto livello di professionalità.

Resilienza e *self efficacy* risultano fortemente interconnesse. Una persona che possiede elevati livelli di auto efficacia non solo percepisce la realtà in termini di sfida piuttosto che di minaccia, risultando maggiormente proattivo, ma dimostra anche maggiori livelli di resilienza, adattandosi con maggiore facilità alle situazioni, anche quando sono particolarmente

complesse e stressanti. Mentre la percezione di efficacia agisce a monte, consentendo di avere energie sufficienti ad intraprendere un'attività, la resilienza agisce, per così dire, in itinere, mantenendo alta la motivazione e garantendo di superare positivamente gli ostacoli che si incontrano nel percorso. Quando possedute entrambe, queste due caratteristiche personali sembrano garantire migliori risultati negli studenti, rinforzano la soddisfazione personale e le credenze di autoefficacia prevenendo dunque l'insoddisfazione lavorativa e il burnout (Daniilidou & Sofia-Eleftheira, 2020)

Con il termine “strategie personali di *coping*” si fa riferimento alle modalità con cui l'individuo fronteggia una situazione stressante. Si distinguono strategie centrate sul problema, tramite risoluzione o prevenzione, oppure sulle emozioni, a loro volta distinte in strategie comportamentali (impegnarsi fisicamente, fare uso di sostanze psicoattive o cercare sostegno esterno) e cognitive (non pensare al problema, ridurre la minaccia percepita tramite una rivalutazione della situazione) (Atkinson & Hilgard, 2006). Tali strategie assumono delle configurazioni specifiche per la professione docente. Stemler (2006) ne identifica sei tipi che vengono utilizzate dai docenti per relazionarsi con i colleghi, con il dirigente e con gli studenti, sottolineando come ognuna abbia limiti e vantaggi a seconda del contesto in cui viene usata.

Ignore/avoid	Ignorare il problema e procrastinare la soluzione. Non c'è impegno nell'adoperarsi per una possibile soluzione.
delegate	Delegare la soluzione del problema in maniera implicita o esplicita, non assumendosene la responsabilità.
confer	Discutere tra insegnanti su come risolvere la situazione attivando forme di negoziazione e di scambio di opinioni.
comply	Eseguire in maniera ubbidiente quanto viene detto di fare.
consult	Cercare il supporto di un collega o di un esperto esterno.
legislate	Appellarsi alle regole.
retaliate	Reagire fisicamente e verbalmente in risposta ad una situazione

Tabella 1: le sette strategie di coping (Stemler, Elliot, Grigorenko, & Sternberg, 2006)

Tra le caratteristiche tradizionalmente attribuite all'insegnante ideale spicca senza dubbio l'empatia. Comunemente è spesso intesa come una disposizione personale stabile per la quale si è in grado di comprendere le emozioni altrui e di rispondere coerentemente ai

bisogni emotivi di chi abbiamo di fronte. Ne consegue un uso talvolta inappropriato e moralizzante di questo termine: “quell’insegnante non ha proprio empatia”, “bisognerebbe misurare l’empatia agli insegnanti prima di mandarli a scuola” o ancora, “se non sei empatico, cambia lavoro” con ripercussioni negative sull’immagine sociale degli insegnanti. Risulterebbe pertanto più opportuno utilizzare il termine competenza emotiva, intesa come abilità che può essere costruita, allenata e migliorata indipendentemente dalle dotazioni di partenza. In altre parole, “quando si parla di sensibilità interpersonale è facile assumere che tutto dipenda da una predisposizione naturale o da una sensibilità soggettiva più o meno spiccata, mentre si tratta solo di una competenza che può essere progressivamente costruita, lavorando sui vari aspetti che la compongono” (Zorzi, et al., 2012, p. 154). Sebbene la relazione tra competenza emotiva e burnout sia assodata, non è altrettanto vero per il rapporto causale che li lega, non è chiaro infatti se la mancanza di attenzione e il cinismo verso l’utenza sia causa o effetto della sindrome.

Segnaliamo che nel corpo delle ricerche usate per la rassegna esposta al capitolo 4, questo concetto viene definito anche come intelligenza emotiva di tratto, o autoefficacia emotiva, così come teorizzata da Petrides e Furnham. Consiste nell’immagine che l’individuo possiede rispetto alle proprie abilità di adattarsi alle circostanze in modo efficace, di controllare le proprie emozioni e i propri impulsi, di riconoscere e gestire le proprie emozioni e di costruire e mantenere legami sociali (Mancini, Righi, Trombini, & Biolcati, 2022)

Le ricerche in merito al burnout, in particolare quelle facenti capo al modello delle organizzazioni di significato, identificano degli stili di organizzazione del significato, ovvero modalità interne e stabili di costruzione del senso di sé e del mondo, che si sviluppano a partire dalle prime relazioni socio-affettive con le figure di riferimento:

- Lo stile Volitivo/Attento è caratterizzato dalla necessità di avere il pieno controllo delle situazioni, che genera percezione di auto efficacia. Gli individui con questo stile tendono ad avere un’autostima stabile anche di fronte le avversità della vita. Per la loro forza e sicurezza vengono percepiti come figure carismatiche.
- Lo stile Metodico/Analizzatore si caratterizza per la prevalenza di meccanismi razionalizzanti e di ricerca di normatività e regolarità, con un orientamento alla ragione, percepita come stabile, piuttosto che alle emozioni che vengono avvertite come destabilizzanti.

- Le persone che possiedono uno stile Fantasiioso/Duttile sono contraddistinte da flessibilità, creatività, fantasia da una percezione intuitiva e globale piuttosto che deduttiva e analitica. Mostrano un marcato interesse nei confronti delle relazioni, sono infatti positivamente orientati alle emozioni e dimostrano buona empatia. Di converso questo stesso interesse li spinge ad avere una motivazione principalmente estrinseca con la tendenza a ricercare continue conferme.
- Lo stile Responsabile/Riflessivo è caratterizzato da elevate capacità introspettive ed empatia. Gli individui con questo stile risultano essere molto indipendenti ed autosufficienti sia sul piano emotivo che nell'affrontare le sfide quotidiane, sviluppando così una buona autostima.

In riferimento alla valutazione che l'individuo compie rispetto eventi potenzialmente stressanti, Richard Lazarus formula il concetto di *cognitive appraisal* o *appraisal* emotivo. Il processo cognitivo avviene su due livelli: inizialmente l'individuo attribuisce un significato all'evento in termini di importanza rispetto al proprio benessere (l'evento può essere irrilevante, benefico o stressante), successivamente vengono confrontate le risorse possedute con le richieste ambientali, determinando le strategie di *coping* da utilizzare (Mota, Lopes, & Oliveira, 2021).

Rispetto al concetto di motivazione all'insegnamento, si segnala che molti autori fanno sovente riferimento al concetto di "vocazione". I docenti a cui è attribuito uno status vocazionale scelgono il loro lavoro consapevolmente e lo continuano per passione; diversamente, per altri docenti, l'insegnamento sarebbe solo una scelta di ripiego. L'assenza di vocazionalità espone maggiormente al burnout a causa di una mancanza di energie rivolte alla ricerca di soluzioni efficaci. È interessante fare una riflessione sul termine "vocazione", poiché rafforza l'idea, tanto romantica quanto controproducente, che nell'insegnante vi possa essere una sorta di inclinazione, una disposizione ovvia e naturale al proprio lavoro. In realtà, la professionalità dell'insegnante è tutt'altro che una disposizione personale, piuttosto va costruita, coltivata e sostenuta nel tempo e con fatica tramite formazione continua e autocritica positiva.

Infine, le concezioni sull'intelligenza degli allievi influenzano considerevolmente il significato che i docenti attribuiscono al proprio ruolo e al processo di insegnamento-apprendimento. È possibile identificare due contrapposte posizioni: da un lato una concezione innatista, per la quale l'intelligenza è un dono posseduto fin dalla nascita ed è scarsamente

modificabile. Dall'altro una posizione costruttivista, che considera l'intelligenza il frutto dell'apprendimento, quindi dell'azione didattica. È solo pensando di poter modificare le capacità dei propri allievi che si può essere consapevoli del ruolo che si ha nella co-costruzione della conoscenza e del ruolo giocato sia nei successi che negli insuccessi dei propri alunni (Albanese, Fiorilli, & Gnisci, 2007)

Fattori relazionali e organizzativi

Accanto ai fattori personali, una vasta letteratura sottolinea il ruolo preponderante delle variabili organizzative e contestuali nello sviluppo del burnout, in linea con l'approccio ecologico. Maslach e Leiter (1999) identificano nello specifico sei discrepanze tra lavoro e persona considerabili causa di burnout. Di seguito verranno proposte nell'ottica della professione docente.

1. Carico di lavoro eccessivo:

Questa discrepanza si manifesta sia nella quantità di lavoro, sia nella sua crescente complessità ed è direttamente collegata alla dimensione della giustizia distributiva dei compiti postulata da Rego (Rego, Pina E Cunha, & Pinho, 2009). Riguardo alla dimensione quantitativa, sappiamo che la professione docente si caratterizza per un elevato numero di ore di "lavoro sommerso", che va ben oltre alle ore frontali (di norma tra le 18 e le 25 a seconda del grado scolastico). Tale carico è costituito da impegni collegiali, espletamento di pratiche burocratiche, tempo dedicato al rapporto con i genitori e con agenzie educative del territorio. A queste incombenze devono essere aggiunte le ore dedicate alla formazione professionale, alla preparazione delle unità di apprendimento e al coordinamento coi colleghi al fine di attuare un *co-teaching* efficiente⁷.

È ormai un'evidenza che l'insegnamento si stia evolvendo sempre di più in una dimensione di grande complessità, tanto che col passare del tempo agli insegnanti è richiesta sempre maggiore professionalità e competenza. Se negli anni Venti del Novecento poteva bastare, come ritenuto da Gentile, essere dei buoni disciplinaristi per essere dei buoni insegnanti, ad oggi questa concezione può e deve ritenersi obsoleta. Al docente sono richieste certamente competenze sulla disciplina, ma anche pedagogiche, psicologiche, relazionali e organizzative. Dagli anni Novanta in poi, a causa della crescente informatizzazione, è diventato

⁷ Si tornerà su questo aspetto nel capitolo successivo.

sempre più importante possedere quelle conoscenze ed abilità in campo informatico, che durante e dopo il periodo pandemico 2020-2023 sono diventate indispensabili anche solo per poter condurre un'azione didattica.

Un ulteriore elemento di complessità è dovuto alla composizione delle classi che sono diventate progressivamente sempre più eterogenee in virtù del sacrosanto principio costituzionale di una scuola “per tutti”. A partire dalla legge 517/77 venivano inseriti nelle classi normali alunni in situazione di disabilità e figli di genitori emigrati. Successivamente, negli anni 2000 la legge 170/2010 e la Circolare ministeriale n. 8 del 06/03/2013 costringono a porre maggiore l'attenzione sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento e, più in generale, sui Bisogni Educativi Speciali, tra i quali si inseriscono anche gli studenti con svantaggio sociale, culturale e linguistico. Questa eterogeneità si è tradotta da un lato in un aumento del lavoro burocratico, rendendo necessaria la redazione di numerosi PDP e PEI, dall'altro in un doveroso ripensamento della didattica in termini di maggiore flessibilità ed attenzione ai bisogni individuali.

A ciò si aggiungano i frequenti cambi normativi, voluti di volta in volta da governi diversi, per i quali la scuola non era preparata né sul piano della formazione, né sul piano organizzativo, tanto da causare confusione e resistenza. A titolo esplicativo si può citare la riforma voluta dall'allora ministro Lucia Azzolina che prevedeva la modifica dei livelli di valutazione nelle schede finali. Di certo un cambiamento di tale portata, in piena crisi pandemica e con un corpo insegnanti che in parte non possedeva conoscenze specifiche sulla valutazione delle competenze, tantomeno sulle rubriche valutative, non poteva che riscuotere critiche e resistenze. La conseguenza è stata inevitabilmente una scorretta informazione dei genitori rispetto alla necessità di questi cambiamenti e ad un recente discutibile ritorno alle vecchie valutazioni.

Alla specifica figura del docente di sostegno si chiede un carico di lavoro più impegnativo: un maggior grado di coinvolgimento psicologico nei confronti dell'allievo (Valenti & Perri, 2008) e, concretamente, la ricerca spesso autonoma di soluzioni a situazioni che spesso sono psicologicamente onerose, quali comportamenti dirompenti e comportamenti problema spesso di natura violenta sul piano fisico e verbale. Può inoltre capitare che a docenti assunti da GPS⁸, non specializzati e con poca esperienza, vengano affidate le situazioni più complesse

⁸ Acronimo per “Graduatorie Provinciali per le Supplenze”

proprio perché più faticose, mentre ai docenti specializzati e di ruolo vengano concesse situazioni più semplici. Non si tratta di mettere i neoassunti di fronte a sfide ottimali, quanto piuttosto a compiti ardui per i quali è necessaria una mobilitazione cospicua di risorse cognitive ed emotive, a fronte di un non trascurabile rischio di fallimento. Alle attese dei colleghi spesso si aggiungono anche quelle della famiglia e dei terapisti che in alcuni contesti si pongono tra loro in contrapposizione.

2. Mancanza di controllo:

Tale discrepanza può essere definita come una mancanza di giustizia interazionale⁹, ovvero l'assenza nel lavoratore di avere piena partecipazione alle decisioni che lo riguardano, a causa di una mancanza di qualità nella relazione. Ciò si concretizza sia nelle linee gerarchiche esplicitate nell'organigramma scolastico, sia in quelle tacite ed informali che spesso si instaurano tra colleghi. Quando lo stile di leadership è direttivo e la comunicazione verticale non è adeguata la conseguenza è che vengano premiati i comportamenti convergenti a scapito dell'espressione personale e della creatività per la gestione della didattica e più in generale dei problemi.

La presenza di gerarchie non formali può rendere questa discrepanza ancor più insidiosa per tutti quei docenti considerati "subalterni", o di serie B. Nonostante siano passati più di venticinque anni dalla legge sull'autonomia scolastica¹⁰ e più di dodici dall'abolizione dei programmi ministeriali¹¹, nella pratica, molti insegnanti, soprattutto della scuola primaria, sono ancora legati all'idea dei vecchi e rigidi programmi ministeriali. Questa resistenza al cambiamento e alla flessibilità va a discapito di tutti quegli insegnanti volenterosi ed entusiasti che desiderano portare delle novità all'interno delle classi, ma si trovano imbrigliati in un sistema che fatica a cambiare e nel quale ogni deviazione dal canonico può essere percepita come una minaccia.

Un focus sul manifestarsi di questa discrepanza sul sistema classe ci porta poi a sottolineare come, non di rado, la libertà di insegnamento del docente di sostegno venga parzialmente a mancare. Nella pratica didattica non è raro imbattersi nella seguente

⁹ Si fa riferimento al modello di Rego (2009), secondo cui la giustizia sui posti di lavoro è composta da 5 fattori: giustizia distributiva, giustizia procedurale, comportamenti cooperativi extra-role, identificazione con l'azienda e giustizia interazionale/interpersonale.

¹⁰ La Legge 59/97

¹¹ Fino all'anno scolastico in corso (2025/2026) sono state in vigore le Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012) e Nuovi Scenari (2018)

situazione: il docente curricolare prepara una lezione per la classe senza co-progettare con il docente specializzato così che quest'ultimo è costretto ad accettare passivamente una modalità didattica che potrebbe non condividere e a produrre, contingentemente, degli accomodamenti ragionevoli per rendere fruibili i contenuti proposti dal collega (Mangiatordi, 2017). Vi sono poi situazioni ancora più frustranti nelle quali il docente di sostegno viene considerato alla stregua di una guardia per gli studenti che, per il loro funzionamento, possono attivare comportamenti problema. Il ruolo del docente di sostegno sembrerebbe così essere meno prestigioso, marginale, ma contemporaneamente di estrema responsabilità nei confronti di alunni, colleghi e famiglie.

3. Gratificazione insufficiente

Gli insegnanti lamentano spesso la presenza di ingiustizie relativamente al salario ricevuto per il proprio lavoro. Gli stipendi sono ritenuti spesso troppo bassi, o comunque non adeguati al costo della vita e alle responsabilità del ruolo e vi è un'ingiusta differenza di retribuzione tra gradi scolastici, a fronte di un pari livello di istruzione, professionalità e carico di lavoro. Similmente, agli insegnanti specializzati, professionisti che hanno investito tempo e denaro nella loro formazione, dovrebbe essere riconosciuta una maggiore professionalità e uno stipendio maggiore, tuttavia ciò non accade.

		Italia	Media UE19
Primaria	Retribuzione iniziale	24.224	28.311
	Retribuzione dopo 15 anni	29.301	37.762
	Retribuzione massima	35.641	45.739
	Rapporto massima/minima $\times 100$	147,13	161,56
	Dopo 15 anni/minima $\times 100$	120,99	133,39
Secondaria di I grado	Retribuzione iniziale	26.108	30.166
	Retribuzione dopo 15 anni	31.976	40.532
	Retribuzione massima	39.135	48.372
	Rapporto massima/minima $\times 100$	149,82	160,35
	Dopo 15 anni/minima $\times 100$	122,53	134,39
Secondaria di II grado	Retribuzione iniziale	26.108	31.655
	Retribuzione dopo 15 anni	32.181	41.629
	Retribuzione massima	40.917	62.263
	Rapporto massima/minima $\times 100$	149,82	62,263
	Dopo 15 anni/minima $\times 100$	156,76	162,45
	Dopo 15 anni/minima $\times 100$	125,68	137,83

Tabella 1: Retribuzione media in dollari degli insegnanti per grado scolastico in Italia e in Europa nel 2005 (fonte OCSE 2007)

Gli studi condotti nella regione europea collocano l'Italia tra le ultime posizioni in quanto al livello stipendiale. Per questi motivi si può parlare dell'esistenza di un'ingiustizia distributiva sistematicamente perpetrata nei confronti della classe docente e, a maggior ragione, nei confronti dell'insegnante specializzato.

In aggiunta a quanto detto, il percorso che porta il docente ad ottenere una posizione lavorativa stabile è costellato di difficoltà ed ingiustizie: al docente in erba si prospettano anni precariato (si veda a tal proposito la tabella 2) nei quali è costretto ogni anno a cambiare istituto, e un numero ridotto di diritti e tutele rispetto ad altri colleghi di ruolo come l'assenza di stipendio nei mesi estivi, la decurtazione dello stipendio dopo trenta giorni di malattia, ferie attribuite d'ufficio durante la sospensione delle attività didattiche, l'assenza di scatti stipendiali e, fino al 2025, nessun tipo di sostegno economico per la formazione¹².

	Uomini		Donne	
	Età di inizio	Età di entrata in ruolo	Età di inizio	Età di entrata in ruolo
Primaria	25,9	33,3	23,7	29,6
Secondaria di I grado	27,0	33,6	25,6	32,9
Liceo	27,9	32,9	26,5	32,5
Istituto tecnico	27,7	32,5	27,0	32,6
Istituto professionale	28,2	33,6	27,1	33,4
Totale	27,5	33,2	25,1	31,3

Tabella 2: confronto tra l'età di inizio del lavoro di insegnante e l'entrata in ruolo per genere e grado/tipo scolastico (fonte IARD, 2000)

A determinare una bassa gratificazione vi è la scarsità delle prospettive di carriera che si limitano all'assunzione di un incarico, al quale spesso corrisponde una retribuzione non commisurata al carico aggiuntivo di lavoro. In alternativa al docente che desideri una crescita professionale è possibile l'accesso al concorso per dirigente scolastico, che però presuppone un cambio lavorativo radicale.

Il mancato appagamento professionale avviene inoltre anche sul piano socio-relazionale. La svalutazione del ruolo sociale dei docenti è infatti idea di dominio pubblico. Più complessa è la relazione che lega la gratificazione alla valutazione del successo dei processi di insegnamento-apprendimento, il docente non ha infatti un feedback sempre immediato rispetto al successo delle proprie azioni didattiche, così da essere costretto a fare delle stime ipotetiche e a rimanere talvolta nel dubbio.

4. Crollo del senso di appartenenza comunitario

Concepire la scuola come una vera comunità, significa garantire a ciascuno un proprio ruolo e fare della collaborazione la forma principale di relazione tra i suoi membri, a scapito di forme competitive. Sul piano professionale, ciò dovrebbe tradursi in un uso esteso e paritario di forme di *co-teaching*, assicurando a tutti i docenti pari dignità e opportunità di

¹² Salvo ottenerlo forzatamente tramite azioni legali.

partecipazione. Nel contesto scolastico, la qualità delle relazioni rappresenta un elemento fondamentale tanto che Jensen e Solheim (2020) sottolineano come la professione docente presenti un'extra-vulnerabilità, dovuta alla condizione di solitudine e isolamento in cui gli insegnanti operano quotidianamente. Tale isolamento rende particolarmente importante il bisogno di supporto da parte di colleghi, dirigenti e familiari.

Sebbene la normativa italiana abbia introdotto da tempo gli organi collegiali (Legge Delega del 30 luglio 1973 e successivo DPR 416/1974) con l'obiettivo esplicito di realizzare la partecipazione nella gestione della scuola, conferendole il carattere di una comunità in interazione in ottica multi-sistemica (Formella, 2019), nella pratica quotidiana questa dimensione collegiale viene spesso vissuta più come un obbligo formale e una perdita di tempo che come una reale risorsa.

Un clima teso o conflittuale tra colleghi, caratterizzato da comunicazioni scarse o inefficaci e dalla mancanza di spazi autentici per esprimere liberamente la propria opinione senza timore di essere giudicati o ignorati, genera la percezione di non poter contare sul sostegno reciproco. Tutto ciò costituisce un importante fattore di rischio per lo sviluppo del burnout.

Le difficoltà relazionali non riguardano solo i rapporti tra colleghi, ma emergono anche nei confronti degli alunni e dei genitori. Non è raro che gli insegnanti debbano gestire comportamenti inappropriati, offensivi, derisori o addirittura violenti dei propri alunni, situazione che diventa particolarmente gravosa quando viene affrontata in solitudine come capita ai docenti specializzati, o che debbano relazionarsi con genitori che possiedono idee pregiudizievoli rispetto alla categoria.

5. Assenza di equità

Nel mondo della scuola “esistono docenti di serie A e di serie B” (Ianes, 2022): docenti di ruolo e docenti precari, con doveri uguali ma diritti diversi; docenti del primo e del secondo ciclo di istruzione, con carichi di lavoro equiparabili, ma con stipendi diversi; docenti curricolari e docenti specializzati per il sostegno, entrambi docenti di classe ma solo in linea teorica. Queste imparzialità nascono talvolta da valori non condivisi, altre volte invece da un substrato sociopolitico che di fatto le legittima e se ne fa portavoce.

È tristemente significativa e rispondente alla realtà l'osservazione di Gestoso e Gala (2002) che ritengono necessario lavorare sulla flessibilità della scuola “predisponendo [...] un apparato di accoglienza non limitato agli aspetti organizzativi, ma cordiale e finalizzato alla

conoscenza effettiva dell'ambiente scolastico. Sarebbe così opportuno evitare al nuovo arrivato toccassero, come il più delle volte accade, la classe più difficile, l'orario peggiore, l'aula meno attrezzata”

6. Valori contrastanti

L'impostazione normativo-giuridica che ogni governo attribuisce alla scuola può risultare in contrasto con le competenze acquisite dai docenti durante i percorsi di formazione iniziale. Tale discrepanza può infatti generare nei docenti una dissonanza cognitiva.

Non di rado, infatti, gli insegnanti si trovano a dover applicare direttive delle quali non condividono il carattere didattico, pedagogico e docimologico. Questa situazione alimenta sentimenti di frustrazione e insofferenza.

All'interno dello stesso Istituto Comprensivo, e talvolta persino all'interno della stessa classe, può accadere che i docenti non condividano gli stessi valori educativi, talvolta anche causa di significative differenze nella formazione ricevuta. In questi casi, chi occupa una posizione di maggiore potere (il cosiddetto “docente di serie A”) tende a imporre la propria visione, mentre chi si trova in una posizione di minor forza (il “docente di serie B”) è costretto a rinunciare ai propri ideali o a faticare per esprimere la propria prospettiva senza apparire come un elemento di disturbo.

Un docente formato sui principi dell'inclusione e profondamente convinto dei valori di equità e giustizia può sperimentare una forte dissonanza cognitiva quando si trova relegato in un ruolo marginale, costretto a “subire e a far subire” le lezioni dei colleghi. Assistere a pratiche di esclusione, a didattiche rigide e trasmissive, poco attente alle differenze individuali e avere la consapevolezza di non poter sempre contestarle, sapendo quanto i cambiamenti nella scuola siano lenti e complessi, risulta profondamente frustrante. È proprio per queste ragioni che l'insegnante di sostegno sperimenta con maggiore frequenza rispetto ai colleghi curricolari vissuti di conflitto e ambiguità di ruolo (Murdaca, Oliva, & Nuzzaci, 2014).

Fattori storico-sociali e ruolo del docente

Benché le problematiche rispetto alla discrepanza tra percezione individuale e sociale del ruolo rientrino a pieno titolo nell'area dei valori contrastanti, riteniamo utile proporre una lettura storica che ci consente un tentativo di valutazione della situazione attuale in termini riparativi. L'analisi storica è necessaria in quanto *“la messa a fuoco del passato ci fa comprendere il presente e lo condiziona, pone in luce anche il riconoscimento delle sue*

possibilità rimosse o inevase e quindi delle attese che, nel presente, si proiettano verso il futuro, il quale stabilisce l'orizzonte di senso del nostro agire, delle nostre scelte" (Callegari, 2011, p. 11) rende possibile comprendere in quale misura le pratiche quotidiane siano orientate nella direzione di un futuro riparativo, in grado cioè mettere in pratica strutture ed azioni volte a garantire che le ingiustizie del passato non si ripetano.

Parallelamente all'evoluzione società, anche il ruolo e la figura dell'insegnante hanno subito modifiche, tanto da renderne necessaria una ridefinizione delle competenze professionali, del ruolo all'interno della società e delle aspettative che la collettività vi riversa. Nelle prossime righe concentreremo la nostra attenzione sui cambiamenti socioculturali che ha attraversato la scuola e sulla conseguente ed inevitabile evoluzione del ruolo e dell'etica professionale.

Si può idealmente far risalire l'inizio della storia della scuola italiana con la fondazione del regno d'Italia e, con maggior precisione, alla legge Casati del 1861 che istituiva in tutta la penisola l'obbligo scolastico per i primi due anni di scuola elementare. Tale legge rispecchiava pienamente le necessità del momento storico per il quale, utilizzando le parole di Massimo D'Azeglio, "fatta l'Italia bisognava fare gli italiani". Il compito di questa prima scuola era di alfabetizzare i cittadini facendo loro imparare la lingua del nuovo stato appena formatosi, contrapponendola a tutte le altre forme linguistiche locali, relegate al livello di dialetto¹³ rispetto all'Italiano e conseguentemente messe al bando. Il tipo di insegnante che opera in questa società tradizionale è autoritario e trasmissivo. Nessuno mette in discussione il suo ruolo, egli detiene la conoscenza e il suo compito è riempire con le giuste nozioni le teste (vuote) dei propri alunni. Non vi è alcuna attenzione alle preconoscenze e ai processi di apprendimento e il fallimento è ritenuto esclusiva responsabilità del discente. In questo tipo di scuola, solo chi ha la fortuna di crescere in un contesto socioeconomico stimolante può pensare di avere successo. Il sistema descritto riflette un paradigma selettivo e meritocratico, nel quale le risorse venivano di fatto distribuite in maniera ingiusta. Di conseguenza, le distinzioni sociali venivano mantenute inalterate e si riproducevano le ingiuste strutture di ceto esistenti (Maccarini, 2003).

Conclusosi il secondo conflitto mondiale si apre per la scuola un nuovo scenario nel quale si respira con intensità crescente la necessità di superare l'idea di una scuola d'*élite*

¹³ Ovvero una variazione diastratica, di livello inferiore.

sostituendola con una scuola democratica quanto la nuova Costituzione, una scuola di tutti. È proprio nella nostra Costituzione che ritroviamo il germoglio di una scuola rinnovata, nella fattispecie negli articoli 33 e 34. Nell'art. 33 si afferma che: *“La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.”*, mentre nell'articolo 34 viene dichiarato il vero e proprio diritto allo studio *“La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.”*

Con l'avvento della scolarizzazione di massa, comincia a definirsi una nuova società, quella moderna, in cui il valore cardine non è più l'ascrittività ma l'acquisività. Ciò significa che la mobilità sociale non è solo possibile ma auspicabile e che, parallelamente, si devono liberare gli individui dalla rigidità dei legami della società tradizionale. (Maccarini, 2003)

In questa cornice storica si cominciano a mettere in discussione le modalità di insegnamento trasmissivo, attente solo ai contenuti, e si avvia una profonda modificazione nel campo della didattica. Grazie al sostegno teorico delle correnti cognitive in campo psicologico e didattico, si comincia a dare centralità allo studente e importanza ai processi di insegnamento-apprendimento (Cisotto, 2005). Ne consegue anche un cambio di prospettiva nell'etica della professione per cui il docente si configura essere insegnante cognitivo, piuttosto che come mero disciplinarista (Peditzi M. L., 2005) e responsabile non solo per quello che insegna ma anche per quello che i propri alunni apprendono.

L'instaurarsi nella società dei processi di informatizzazione e i rapidi cambiamenti tecnologici che in essa si susseguono, determinano da un lato un facile accesso da parte di chiunque all'informazione (ma non alla conoscenza), dall'altro la necessità di ridefinire in termini di maggiore complessità i contenuti dell'apprendimento, spostando il focus dalle mere conoscenze alle competenze. Ciò mette maggiormente in crisi i tradizionali modelli trasmissivi di insegnamento *teacher centred*, rendendo necessario un ulteriore passo in avanti in tema di didattica ed etica docente (Cisotto, 2005). La nuova professionalità che si viene a delineare è dunque quella del professionista riflessivo, che possiede competenze disciplinari, didattiche, autoriflessive, empatico-relazionali, gestionali. (Felisatti & Mazzucco, 2013). L'attuale figura dell'insegnante si configura infatti in maniera decisamente più complessa rispetto alle due

precedenti ed è il risultato di una molteplicità di fattori. Il primo tra questi è il passaggio dalla matrice didattica cognitivista a quella socio-costruttivista, che da un lato evidenzia l'importanza delle relazioni tra docente e allievi e tra gli allievi stessi, dall'altro la natura situata dell'apprendimento (Cisotto, 2005).

Effetti del burnout in prospettiva sistemica

Dal quadro teorico sin qui esposto si evince come il burnout sia un fenomeno grave e complesso. Sebbene sia ampiamente riconosciuto come una vera e propria sindrome, non dispone ancora di un chiaro quadro sintomatologico univoco né di una collocazione nosologica chiara all'interno dei principali sistemi diagnostici. Nell'ICD10 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità il burnout è presente solo dal 1993, ma con definizioni che hanno subito variazioni nel tempo. Nel DSM, invece, non è mai stato inserito come categoria autonoma. Per ovviare a tale lacuna si è cercato di collocare la sindrome inserendola in altre categorie quali i Disturbi Post Traumatici da Stress, i Disturbi d'Ansia, dell'Umore o i Disturbi Non Altrimenti Specificati (NAS). Tra queste, la collocazione più adeguata appare quella dei Disturbi dell'adattamento con i quali il burnout condividerebbe sia l'insorgenza progressiva sia la sintomatologia sul piano emotivo e comportamentale. Similmente, anche nell'ICD10 si può far rientrare il burnout nelle Sindromi da Disadattamento.

Tale categorizzazione, tuttavia, rischia di ridurre il burnout ad un sintomo predominante, negandone di fatto la complessità e privilegiando una lettura centrata sull'individuo piuttosto che sul rapporto individuo-contesto.

Sebbene non ci sia univocità nella catalogazione del burnout e la variabilità individuale della sintomatologia, c'è buon accordo scientifico nel sostenere che il burnout abbia ripercussioni a livello fisico, psicologico (emotivo e cognitivo) e comportamentale oltre che sul sistema lavorativo.

Effetti sull'individuo e sulle relazioni

I sintomi fisici del burnout sono essenzialmente di tipo psicosomatico e includono:

- disfunzioni gastrointestinali,
- disturbi dell'apparato cardiovascolare,
- disfunzioni a carico del SNC come stanchezza cronica, mal di testa ed emicranie,
- disfunzioni sessuali,
- patologie cutanee, allergie e asma,

- disturbi del sonno e dell'alimentazione,
- indebolimento delle difese immunitarie e maggiore vulnerabilità ad infezioni.

I sintomi emotivi, cognitivi e motivazionali possono essere ricondotti alle tre dimensioni individuate da Maslach e rappresentano la componente maggiormente invalidante per l'individuo.

- L'esaurimento emotivo si può tradurre in stati ansioso-depressivi caratterizzati da difficoltà di recarsi a lavoro, apatia, demoralizzazione, paure e preoccupazioni eccessive, difficoltà a concentrarsi, calo dell'autostima, dimenticanze e nei casi più gravi anche idee suicide.
- La dimensione della depersonalizzazione ha come correlato principale un calo importante della motivazione i cui sintomi associati sono la perdita di interesse verso l'altro (sia esso un utente o un collega), irritabilità, collera, calo delle capacità empatiche, minore uso dell'intelligenza emotiva e delle capacità relazionali, rigidità nel seguire i protocolli o nell'imporre norme e regole, sentimenti di negatività e pessimismo.
- La ridotta realizzazione professionale determina una riduzione dell'autostima e l'abbassamento del senso di efficacia con conseguenti sensazioni di impotenza e inutilità.

A livello comportamentale le manifestazioni del burnout possono assumere un carattere auto od etero distruttivo. Tra i comportamenti autodistruttivi si possono annoverare l'uso e l'abuso di sostanze psicoattive come alcool, stupefacenti e psicofarmaci o uno stile di vita sedentario e un'alimentazione scorretta che favoriscono sovrappeso o obesità. I comportamenti etero lesivi possono manifestarsi nei confronti di utenti o colleghi attraverso atteggiamenti di indifferenza, rigidità eccessiva, irritabilità o, nei casi più gravi, condotte violente o crudeli.

Conseguenze sul sistema organizzativo e sociale

Si può considerare il burnout alla stregua di un "virus" relazionale, una sindrome fortemente contagiosa nella quale emozioni negative, sentimenti di sfiducia e di impotenza tendono a diffondersi velocemente tra colleghi, deteriorando il clima lavorativo. Sembra banale ribadire che alle organizzazioni conviene di certo che i propri lavoratori siano pervasi da entusiasmo per il lavoro e che si collochino nella polarità *engaged* piuttosto che in quella del disimpegno lavorativo (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006).

“L’esperienza del burnout è incompatibile con il lavoro efficiente, in modo particolare quando il lavoro implica il relazionarsi con gli altri o il produrre idee creative” ((Maslach & P.Leiter, 2013, p. 73),

Con questa frase Maslach sottolinea come un’epidemia di job burnout possa essere impattante per un’organizzazione causando un enorme dispendio economico dovuto all’assenteismo, alla malattia e alla riduzione di efficienza del lavoratore.

Tuttavia, le conseguenze non si limitano alla dimensione economica. Sul piano sociale e della qualità del servizio, il burnout determina un elevato turnover, soprattutto nelle professioni *high-touch*, con conseguente diminuzione della qualità dell’assistenza e ripercussioni dirette sul benessere degli utenti. Inoltre, il diffuso disimpegno e il clima negativo che si instaura nei luoghi di lavoro contribuiscono a diffondere un’immagine negativa della categoria professionale, già messa a dura prova da richieste lavorative sempre più difficili da sostenere.

In una prospettiva sistemica, il burnout non colpisce quindi soltanto l’individuo, ma si propaga attraverso le relazioni e le dinamiche organizzative, compromettendo l’intero sistema scolastico e, in ultima analisi, la qualità dei processi educativi e inclusivi.

2. DALL'ESCLUSIONE ALL'INCLUSIONE (A METÀ)

L'altro nucleo tematico sul quale si concentra il presente elaborato è quello dei processi inclusivi. In questo capitolo verrà realizzata una breve disamina dell'evoluzione del sistema scolastico in Italia in merito all'accoglienza delle persone in situazione di disabilità, così da poter mettere in evidenza le ingiustizie storicamente perpetrate.

Ripercorrendo l'evoluzione dei costrutti, dei modelli e dei modi in cui si sono concretizzati in pratiche didattico-educative ci consentirà di individuare i vari modelli pedagogici che sono succeduti nel tempo e di riconoscerli nella quotidianità, mettendo in luce come ad oggi, accanto a pratiche di grande valore inclusivo, ne persistano altre meno efficaci. Talvolta nascoste dietro ad un buon funzionamento di facciata, vi sono "scuole diverse nella stessa scuola", o ancora, pratiche di microespulsione o microesclusione (lanes, 2022).

2.1 Evoluzione della pedagogia speciale in Italia

È possibile distinguere idealmente due grandi fasi nella storia della pedagogia speciale. La prima, definibile come pre-istorica, è caratterizzata, salvo rare eccezioni, dal costrutto dell'ineducabilità. La seconda fase, propriamente storica, segna il progressivo spostamento dell'attenzione dal paradigma esclusivamente medico a quello pedagogico, con la conseguente affermazione del costrutto di educabilità.

Lo spartiacque tra questi due periodi può essere individuato nell'opera del medico francese Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) con il cosiddetto "ragazzo selvaggio" Victor. Nel suo celebre lavoro si incontra per la prima volta in modo sistematico l'idea di una fiducia nelle potenzialità evolutive dell'individuo, anche in presenza di gravi compromissioni. È a partire da questo momento che, nel corso del Novecento, si assiste alla nascita della pedagogia speciale come disciplina autonoma e alla definizione dei suoi concetti fondanti: l'educabilità di ogni essere umano e la necessità di un intervento specificamente educativo (Callegari, 2011)

In Italia, uno dei contributi più precoci e rilevanti sul tema dell'educabilità è quello di Maria Montessori (1870-1952). Occupandosi di bambini ritenuti ineducabili, Montessori elaborò un metodo che non solo fornì una risposta pedagogica definitiva al problema della disabilità, ma si rivelò efficace per tutti i bambini, indipendentemente dal loro livello di funzionamento. Tale approccio conserva ancora oggi una straordinaria attualità.

Sebbene il concetto di educabilità fosse stato fatto proprio anche dalle istituzioni del primo Novecento, come testimonia la riforma Gentile del 1923, esso si tradusse prevalentemente nella creazione di istituti speciali e classi differenziali. Gli istituti speciali prevedevano l'internamento dei soggetti con disabilità in convitti, separandoli così dagli affetti familiari, dalla rete di relazioni sociali e dalla possibilità di vivere nel contesto ordinario. Le classi differenziali, invece, pur collocate all'interno delle scuole normali, accoglievano tutti gli alunni considerati a-normali, al di fuori della norma: sia quelli con disabilità certificate, sia coloro che manifestavano comportamenti indisciplinati o un rendimento scolastico significativamente al di sotto della media. In entrambi i casi prevaleva un chiaro modello separatista (Saturno, 2021). Da un lato vi era la scuola dei "normali", caratterizzata da un insegnamento frontale, trasmissivo e disciplinare, in cui la valutazione assumeva prevalentemente funzione di premio o punizione; dall'altro, la scuola degli a-normali, affidata a insegnanti specializzati e a metodologie differenziate.

A questa prima, seppur rudimentale, attenzione verso la disabilità che cominciava a far proprio il principio di educabilità, fece tuttavia seguito una drammatica involuzione. Durante il periodo nazi-fascista, una delle pagine più oscure della storia dell'umanità, il concetto stesso di educabilità venne di fatto annullato. L'obiettivo dei regimi totalitari divenne l'epurazione della "razza" attraverso politiche eugenetiche, che trovavano giustificazione sulla base di interpretazioni distorte della teoria ereditaria. Alle persone con disabilità fisica o intellettiva veniva negato non soltanto il diritto al benessere, ma lo stesso diritto all'esistenza.

Con la caduta del regime e l'avvento della democrazia repubblicana, gli ideali di giustizia e uguaglianza trovarono espressione nella Carta costituzionale. L'articolo 34 sancisce il diritto all'istruzione per tutti, l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione inferiore, nonché il diritto allo studio per i capaci e meritevoli. L'articolo 3, inoltre, afferma il principio di pari dignità sociale di tutti i cittadini e assegna alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la sua effettiva partecipazione alla vita del Paese. Tuttavia, tali principi democratici non furono pienamente applicati e si replicò un modello educativo separatista che si tradusse nella proliferazione di scuole speciali e classi differenziali destinate ad accogliere gli a-normali.

Una serie di modifiche normative cominciò a porre le basi per l'applicazione il nuovo modello integrazionista della pedagogia speciale. Con l'istituzione, nel 1962, della scuola media unica, finalizzata a superare le disparità di scolarizzazione tra classi sociali e a promuovere l'ascesa sociale di tutti, con la legge 118/1971, che sancisce il diritto all'istruzione nella scuola ordinaria per gli invalidi e i mutilati e infine con la Commissione Falcucci (1975), uno dei documenti più importanti nella storia dell'integrazione scolastica italiana posero le basi culturali, pedagogiche e normative per il superamento dell'esclusione e della segregazione degli alunni con disabilità. Il modello separazionista venne definitivamente abbandonato, con la Legge 517/77 che abolì le classi differenziali, limitò l'accesso alle scuole speciali ai casi più gravi e introdusse la possibilità (ma non l'obbligo) di frequenza nella scuola ordinaria per gli alunni disabili, prevedendo inoltre l'istituzione della figura dell'insegnante di sostegno.

Sebbene il documento del 1975 contenesse in nuce l'idea che l'insegnante specializzato fosse contitolare della classe e non solo "l'insegnante dell'alunno disabile" (avvicinandosi quindi più ad un modello inclusivo che a quello integrazionista) questo principio rimase confinato al piano ideale. La Legge 517/77 recepì solo in parte queste indicazioni, favorendo di fatto il modello duale "alunno con handicap-insegnante di sostegno".

L'effettiva realizzazione dell'integrazione richiedeva infatti un radicale rinnovamento della didattica, che la maggior parte delle scuole e degli insegnanti non era ancora in grado di sostenere. Di fatto, l'integrazione si tradusse in un paradigma assimilazionista per il quale ogni differenza veniva di fatto negata e la normalità veniva posta come modello da raggiungere (Booth & Ainscow, 2008). Inoltre, nonostante i principi costituzionali sancissero il diritto all'educazione e all'educabilità universale, la pratica scolastica rimase a lungo lontana da un'effettiva equità. Il modello dominante era quello dell'uguaglianza formale, che prevedeva la fornitura degli stessi strumenti e risorse a tutti gli alunni, senza tenere adeguatamente conto delle differenze individuali e dei bisogni educativi specifici.

Una pietra miliare in seno alla pedagogia speciale fu la Legge-quadro 104/1992, che per la prima volta normò in modo organico e sistematico i diritti delle persone con disabilità. In ambito scolastico venne conseguentemente introdotto il Piano Educativo Individualizzato (PEI), strumento fondamentale per progettare percorsi didattici personalizzati, definire modalità di valutazione e obiettivi specifici.

Nel 2006, lo slogan *"Nothing about us without us"* (Niente su di noi senza di noi), emerso in occasione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, ha consolidato il principio dell'autodeterminazione: ogni individuo, con o senza disabilità, ha il diritto di partecipare attivamente alle decisioni che lo riguardano (Pavone, 2014).

Questo lungo percorso ha condotto la pedagogia speciale a superare il paradigma dell'integrazione per approdare a quello dell'inclusione. Nel nuovo quadro concettuale emergono il modello bio-psico-sociale (in opposizione al precedente modello biomedico) e lo strumento diagnostico-classificatorio ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), nella sua versione per l'età evolutiva ICF-CY. Il concetto di disabilità non viene più inteso come una caratteristica statica e intrinseca della persona, bensì come il risultato dell'interazione tra le condizioni individuali e i fattori contestuali. Diviene pertanto l'ambiente il principale elemento potenzialmente dis-abilitante (Booth & Ainscow, 2008).

Parallelamente, gli sviluppi delle neuroscienze e della psicologia hanno reso obsoleta l'idea di un "alunno medio" con funzionamento "normale", favorendo la consapevolezza dell'esistenza di molteplici profili di funzionamento, intelligenze (Atkinson & Hilgard, 2006) e culture. Tale mutamento di prospettiva impone alla scuola contemporanea uno sforzo ulteriore: garantire non solo una reale inclusione degli alunni con disabilità, ma il successo formativo di tutti gli studenti.

2.2 L'inclusione (ideale) come futuro riparativo.

Nelle brevi disamine storiche sull'evoluzione del ruolo sociale dell'insegnante e della pedagogia speciale si evince come i vecchi sistemi abbiano condotto al perpetrarsi di ingiustizie sociali. Il merito, la didattica *teacher centred*, il paradigma egualitario, così come il modello integrazionista della pedagogia speciale hanno finito per riprodurre una logica ascrittivista (Maccarini, 2003). Nell'idea di scuola inclusiva, che rimanda a nuova etica docente, emerge la possibilità di un autentico rinnovamento che promette di porre fine alle discriminazioni del passato garantendo una scuola in grado di liberare il potenziale di ogni alunno. L'ottica proposta è quella del *capability approach* elaborato da Sen e Nussbaum (Hikmat, 2024) secondo il quale una società (e quindi una scuola) giusta non si limita a fornire risorse uguali, ma garantisce a ciascuno le *capability* necessarie a convertire quelle risorse in funzionamenti reali. Traslato nella scuola, significa progettare contesti in cui ogni insegnante e ogni alunno possano realizzare il proprio potenziale, riducendo così il senso di inefficacia e il disimpegno lavorativo.

La scelta distinguere un piano ideale da quello reale, risponde alla necessità di sottolineare che le pratiche inclusive sembrano non aver ancora raggiunto il loro obiettivo riparativo, proprio perché non sempre pienamente realizzate, come verrà discusso più avanti in questo paragrafo. Semanticamente l'uso del termine "ideale" ricorda che l'obiettivo di realizzare una piena inclusione è un processo complesso, dinamico e intrinsecamente aperto, è l'occasione di orientarsi lungo il cammino verso un sistema più giusto. Infine, richiamare il piano ideale è essenziale per rimarcare quei principi e quelle pratiche didattiche realmente inclusivi che mantengono la promessa di una classe differenziata (Tomlinson, 2006), e costruiscono realtà migliori anche per i docenti.

Uno dei principi cardine del modello inclusivo è quello di giustizia, così come definito da Nussbaum e Sen all'interno del *Capability Approach*. I due studiosi mettono in luce come una società giusta non si limiti a distribuire delle risorse e a definire dei diritti universali ma sia in grado di garantire la libertà ad ogni individuo di funzionare in maniera ottimale nei diversi contesti realizzando il proprio potenziale e i propri desideri (Hikmat, 2024). Nel contesto scolastico tale principio si declina a livello macrosistemico nella "produzione di politiche inclusive", ossia nella necessità di sviluppare e organizzare delle strutture scolastiche in grado

di rispondervi efficacemente (Booth & Ainscow, 2008) e a livello microsistemico¹⁴ nel diritto di ogni studente alla partecipazione che deve essere garantito tramite la rimozione delle barriere all'apprendimento. Ciò si traduce nel fornire una risposta al dilemma della differenza generando una sintesi hegeliana tra la disconoscenza e l'eccessiva identificazione delle differenze che rischia di generare comportamenti pregiudizievoli e separatisti. Tale sintesi che trova giusta espressione nel concetto di *speciale normalità* ossia una "*normalità più ricca, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente alla complessità dei Bisogni Educativi Speciali*" (Booth & Ainscow, 2008, p. 74).

Sul piano didattico tale idea di giustizia si sostanzia nella necessità di "sviluppare pratiche inclusive" (Booth & Ainscow, 2008) per mezzo di una didattica che faccia propri i principi dell'Universal Design For Learning, una *framework* concettuale *student centred* che parte dalla diversità come risorsa, progettando esperienze di apprendimento flessibili, accessibili e motivanti per ogni studente, in modo che ciascuno possa esprimere al meglio le proprie potenzialità.

L'UDL nasce negli Stati Uniti dal CAST (Center for Applied Special Technology) alla fine degli anni Novanta, ispirandosi all'Universal Design dell'architettura che persegue lo scopo di progettare ambienti e prodotti utilizzabili dal maggior numero possibile di persone, senza modifiche speciali. Aquario (2015) ne elenca e definisce i tre principi fondamentali:

1. molteplici modalità di rappresentazione, Il "cosa" dell'apprendimento, riferito alla necessità di presentare le informazioni differenziando linguaggi e canali;
2. molteplici modalità di forma di azione e espressione, il "come" dell'apprendimento, riguardante le modalità offerte agli studenti per dimostrare ciò che sanno. Tale principio garantisce la diversificazione delle modalità di partecipazione e valutazione e l'autonomia;
3. molteplici modalità di coinvolgimento, Il "perché" dell'apprendimento riguardante le modalità per motivare gli studenti, mantenere l'impegno e sviluppare l'autoregolazione, consiste nel modulare il tipo di attività proposta e il livello di strutturazione.

Un ulteriore principio alla base dell'inclusione è quello di condivisione, che porta con sé due fondamentali implicazioni. La prima è quella della corresponsabilità, introdotta già nella

¹⁴ I termini "microsistemico" e "macrosistemico" fanno riferimento alla teoria ecologica di Urie Bronfenbrenner (Formella, 2019)

commissione Falcucci (1975), riferita alla necessità di collaborazione tra insegnante specializzato (che è ufficialmente contitolare dell'intera classe) e colleghi curricolari nella gestione del progetto educativo, in forte contrasto con i diffusi meccanismi di delega a scapito dell'insegnante di sostegno (lanes, 2022). Sul piano pratico è possibile realizzare una piena collaborazione e corresponsabilità realizzando il *co-teaching* (o co-insegnamento): una metodologia didattica in cui due o più docenti co-progettano unità di apprendimento, le co-realizzano e co-valutano un gruppo eterogeneo di studenti. Co-progettare significa lavorare sul sistema politico comunitario, creando cultura collaborativa, sul sistema scuola, definendo strategie organizzative a medio termine ed infine sul sistema classe, progettando concretamente l'azione didattica necessaria agli studenti. Per quanto concerne il co-insegnamento può essere realizzato con più modalità operative: *One Teach, One Observe; One Teach, One Assist; Station Teaching; Parallel Teaching; Alternative Teaching*, ma quella maggiormente auspicabile il Team Teaching che, seppure più complessa, garantisce un profondo coinvolgimento degli insegnanti nella lezione. Infine, co-valutare significa condividere innanzi tutto condividere la filosofia rispetto alla valutazione ed in seconda battuta saper fornire un *feedback* agli alunni sull'evoluzione delle loro competenze, insegnar loro ad autovalutarsi e porsi come professionisti riflessivi meditando sul proprio operato a fini migliorativi. (Ghedin, Aquario, & Di Masi, 2013)

La seconda implicazione del principio della collaborazione rimanda alla dimensione "creare culture inclusive" dell'Index per l'inclusione, il "*cuore del processo di qualificazione della scuola, e il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative [che] può condurre a cambiamenti nelle altre due dimensioni*" (Booth & Ainscow, 2008, p. 116-117), ovvero "produrre politiche inclusive" e "sviluppare pratiche inclusive". In termini pratici, si deve riconoscere l'importanza che tra docenti vi sia un bagaglio culturale condiviso in merito all'inclusione sia riguardo al lessico che agli ideali. A tale scopo sarebbe certamente utile, se non necessario, rendere maggiormente omogenea la formazione posseduta dal corpo docente, se necessario, rendendo obbligatori percorsi di formazione *long-life* in merito.

La costruzione di una scuola inclusiva implica altresì un ripensamento dell'etica professionale nella consapevolezza del cambiamento del proprio ruolo sociale, ciò significa contemporaneamente porre lo studente (e non la disciplina) al centro dell'azione educativa e accettare di essere mediatori nel processo di apprendimento, piuttosto che detentori di conoscenza (Booth & Ainscow, 2008).

Infine, risulta centrale la consapevolezza che l'inclusione costituisce un processo in costante divenire, piuttosto che un punto di arrivo. Ciò dovrebbe spingere le organizzazioni scolastica a valutare, in maniera non autoreferenziale, il livello di inclusività raggiunta. Attualmente non esiste una normativa che regoli le modalità di valutazione in tema di inclusione, tuttavia, sarebbe auspicabile che le scuole si affidassero a uno strumento condiviso e di comprovata efficacia quali, ad esempio, l'Index per l'Inclusione.

Ad oggi l'uso dell'Index o di altri strumenti alternativi non è capillare, tanto che lo stato dell'inclusione risulta fortemente disomogeneo e nel territorio italiano continuano a coesistere paradigmi diversi. *“A trent'anni di distanza dalla legge [517/77] il panorama che caratterizza complessivamente la scuola italiana è quello di una “integrazione a metà”, ossia di una situazione in cui, accanto a molte esperienze positive che possono essere identificate come “buone prassi” solidamente affermate all'interno di strutture scolastiche, si registra tuttavia il permanere di numerose difficoltà”* (Booth & Ainscow, 2008, p. 9) Il quadro che ci riportano le ricerche ci restituisce l'istantanea di una scuola nella quale si possono ritrovare pratiche scadenti, se non addirittura offensive (lanes, 2022)

Dietro un'apparente retorica inclusiva si celano situazioni scolastiche in cui sovente vengono perpetrati i tristi meccanismi delle microesclusioni, per le quali l'alunno disabile è fisicamente in classe ma fare qualche attività diversa dagli altri, relegato in un angolino in modo che non disturbi; e le microespulsioni per cui l'alunno esce dalla propria classe¹⁵ grazie a meccanismi *pull-out* o *push-out* per cui pare conveniente uscire e lavorare altrove (lanes, 2022).

Per quanto concerne la qualità della didattica, intesa come capacità di differenziazione ci piace usare le parole di lanes: *Credo sia difficile sostenere che la didattica generale, quella rivolta a tutti gli alunni, sia migliorata in questi ultimi anni, sia evoluta con lo stesso ritmo con il quale la scuola italiana è diventata più complessa e difficile. [...] esistono dati preoccupanti su una sua involuzione in senso trasmissivo e conservatore* (lanes, 2022, p. 26).

In sintesi, realizzare appieno il modello inclusivo rappresenta un profondo atto di riparazione storica. I vecchi sistemi basati su merito ascrivito, didattica trasmissiva e separazione hanno infatti perpetuato e talvolta aggravato ingiustizie sociali che oggi chiedono di essere realmente riparate.

¹⁵ Per andare in aula di sostegno quando va bene, al peggio in corridoio.

L'idea di *reparative futures* (futures riparativi) acquista qui tutto il suo significato: l'inclusione non è solo un obiettivo presente, ma un progetto orientato al futuro che si propone di risanare le ferite prodotte dalle esclusioni del passato (Walker, Boni, & Velasco, 2025). Realizzare una didattica realmente differenziata, universale e co-responsabile, ancorata ai principi del Capability Approach, dell'Universal Design for Learning e dell'Index per l'Inclusione, significa attivare processi capaci di restituire dignità, opportunità e senso di appartenenza a coloro che per decenni sono stati marginalizzati.

L'inclusione piena può considerarsi il motore di un futuro riparativo finalizzato a raggiungere una scuola che attivamente libera il potenziale di ogni alunno, ricostruisce legami di comunità e contribuisce a una società più equa e capace di cura.

3. IL LEGAME TRA BURNOUT ED INCLUSIONE

Come dichiarato sin dall'introduzione, l'elaborato ha l'obiettivo di mettere in luce come l'inclusione, così come precedentemente definita, possa essere un fattore di protezione allo sviluppo del burnout. Nel presente paragrafo verrà realizzata una panoramica in merito alle sovrapposizioni tra i due concetti, evidenziando come siano tanto numerose da poterli ritenere fortemente interdipendenti.

L'inclusione non è solo un principio etico, ma un vero e proprio fattore protettivo sistemico contro il burnout: riducendo le sei discrepanze di Maslach e Leiter (sovraccarico, mancanza di controllo, gratificazione insufficiente, ecc.) attraverso le dimensioni dell'Index per l'Inclusione, crea le condizioni ambientali che sostengono il work engagement degli insegnanti.

È importante innanzitutto fare una considerazione in merito ai soggetti che possono trarre beneficio dalla realizzazione di una buona inclusione; non si tratta infatti solo degli studenti, ma anche degli insegnanti, oltre che a personale ATA e Dirigenti Scolastici. "Avere a cuore il benessere del bambino significa avere a cuore il benessere di chi si occupa di lui" (Mancini, Righi, Trombini, & Biolcati, 2022, p. 2).

Da una prospettiva macroscopica, si osserva che il modello inclusivo affonda le sue radici nel modello biomedico, secondo cui il contesto può, o meno, assumere un ruolo dis-abilitante. Parallelamente, i modelli ecologici del burnout enfatizzano fortemente i fattori relazionali e ambientali, pur senza negare il peso delle variabili individuali. Entrambi gli orientamenti riflettono dunque un chiaro spostamento di focus: dai fattori individuali a quelli contestuali. Una delle variabili contestuali che accomuna il modello e la sindrome è costituita dal benessere sociale, inteso come il prodotto della valutazione del soggetto rispetto a due dimensioni fondamentali: l'adattamento sociale, ossia la qualità della propria relazione con l'ambiente e della partecipazione alle attività e il supporto sociale, relativo al livello di fiducia nelle strutture sociali ai fini dell'autorealizzazione (Santi, 2006). L'aspetto della relazione è fondamentale per costruire un ambiente che assuma la forma di una *comunità di integrazione* nella quale alunni, genitori, docenti e dirigenti collaborano allo scopo di liberare il potenziale educativo (Santi, 2006). Nella discrepanza "senso di comunità" Maslach evidenzia come le buone relazioni con i colleghi e la creazione di un senso di appartenenza al contesto siano in grado di sostenere il senso di autoefficacia, rappresentando quindi un fattore di protezione al burnout. In merito

all'aspetto relazionale si può facilmente cogliere il parallelismo con il modello inclusivo cogliendo l'importanza della collaborazione tra insegnanti, ed in particolari tra quelli curricolari e quelli specializzati per il sostegno che viene sottolineata nell'Index. In assenza di *co-teaching* efficace, gli interventi didattici possano risultare frammentari, andando di conseguenza a discapito dell'inclusione. Contemporaneamente viene meno il principio della corresponsabilità e si può rischiare di imbattersi in situazioni nelle quali un'insegnante (solitamente il curricolare) prepara una lezione e l'altro (solitamente quello specializzato) è costretto ad accomodamenti ragionevoli (Mangiatordi, 2017). Si crea così una situazione in cui viene percepita la presenza di un'insegnante "principale" e uno "secondario". Una scuola che si caratterizza come realmente inclusiva per tutti i suoi abitanti (insegnanti, personale ata, dirigenti e alunni) è allora una scuola nella quale viene garantito il benessere e si contrasta il burnout.

Un ulteriore concetto trasversale è quello della giustizia associata alle *capability*. Nell'Index per l'Inclusione, in particolare nella sezione B relative alle politiche inclusive, viene sollevata la tematica della giustizia nei confronti del personale scolastico. Viene sottolineato come la selezione e le carriere debbano essere trasparenti (indicatore B.1.1) e i nuovi insegnanti vadano aiutati ad ambientarsi (indicatore B.1.2). Parallelamente, nella discrepanza "mancanza di autonomia" viene messo in luce come l'impossibilità di controllare il proprio lavoro faccia diminuire il potere delle persone su se stesse (l'empowerment) (Bruscaglioni & Gheno, 2000). In presenza di tale discrepanza vengono premiati i comportamenti convergenti a scapito di quelli divergenti, limitando così la possibilità di espressione personale e la piena realizzazione nel lavoro. Analogamente, anche la discrepanza "conflitto di valori" si pone come una barriera alla realizzazione personale e professionale limitando l'espressione poiché ciò che l'individuo ritiene giusto, etico, significativo o coerente con la propria missione professionale non coincide con ciò che l'organizzazione effettivamente richiede o premia nel quotidiano.

La necessità di condividere dei valori è evidentemente centrale sia per il sostegno al job engagement, come appena discusso, ma anche per realizzazione di una scuola inclusiva. Booth e Ainscow individuano infatti tre dimensioni alla base dell'Index: sviluppare pratiche inclusive, produrre pratiche inclusive e creare culture inclusive. Delle tre, l'ultima è quella che le autrici ritengono "rappresentare il cuore del processo di qualificazione della scuola" (Booth & Ainscow, 2008, p. 116-117).

Si vuole infine discutere il ruolo potenzialmente ambivalente che può assumere una prospettiva attenta alle differenze. Se sul versante inclusivo si configura come un elemento indispensabile a perseguire il valore di giustizia, nell'ottica del burnout la questione può diventare controversa. Da un lato la presenza di complessità può generare un sovraccarico di lavoro, tuttavia, come vedremo in seguito, questo è vero solo quando a tale complessità si danno risposte inadeguate e contrastanti coi bisogni degli alunni. Come osserva Canevaro, l'esperienza della molteplicità è intrinsecamente arricchente, in una prospettiva coevolutiva apprendere, crescere e conoscere sono processi che si svolgono sempre insieme agli altri, in un intreccio dinamico tra persona e ambiente (Canevaro, Fuori dai margini, 2017).

Allo scopo di rendere maggiormente evidente il profondo legame tra i due concetti in ottica di funzionamento e partecipazione, proponiamo di seguito una tabella riassuntiva che mostra come, per ogni discrepanza è possibile associare degli indicatori dell'index.

DISCREPANZA	INDICATORI COINVOLTI			RIASSUMENDO:	IMPLICAZIONI PRATICHE
Sovraccarico di lavoro	A.1.4 A.2.1 A.2.3	B.2.2	C.1.1 C.1.2 C.1.3 C.1.6 C.1.7 C.1.8 C.2.3	Il sovraccarico può essere generato da una scarsa distribuzione delle risorse, da scarse o nulle risposte alla complessità da parte dei docenti, da formazione inadeguata e da una scarsa collaborazione tra insegnanti	Attuare un <i>co-teaching</i> efficace progettando in ottica UDL, garantendo così la partecipazione di tutti gli studenti, minimizzando comportamenti inadeguati.
Mancanza di controllo	A.1.4 A.2.2 A.2.5 A.2.6	B.1.2 B.1.5 B.2.2 B.2.4	C.1.1 C.1.2 C.1.3 C.1.6 C.1.7 C.1.8 C.1.1 C.2.2 C.2.3 C.2.5	Relazioni qualitativamente scarse, la presenza di atteggiamenti discriminatorie e gerarchie di controllo, un impianto valoriale non condiviso e delle difficoltà concrete di co-insegnamento nei tre livelli possono far sperimentare mancanza di controllo.	Verificare la presenza di una leadership che risponde al principio della partecipazione e che consente possibili visioni divergenti.
Mancanza di gratificazione		B.2.2 B.2.7	C.1.1 C.1.2 C.1.3 C.1.6 C.1.7 C.1.8 C.2.1 C.2.2 C.2.3 C.2.4 C.2.5	Una formazione inadeguata, con il rischio conseguente dell'insuccesso formativo degli allievi, l'essere costretti a lavorare prevalentemente da soli e in un'aula separata, possono essere frustranti e far percepire scarsa gratificazione.	Mettere in pratica il <i>co-teaching</i> per condividere buone pratiche, risolvere in team eventuali criticità, lavorare nella stessa aula garantendo feedback e supporto reciproco.

Mancanza di senso comunitario	A.1.1 A.1.2 A.1.3 A.1.5 A.1.6 A.1.7 A.2.2	B.1.2 B.1.3 B.2.1 B.2.3 B.2.5 B.2.7	C.1.1 C.1.2 C.1.3 C.1.6 C.1.7 C.1.8 C.1.9	Presenza di competizione tra alunni e tra insegnanti, la scarsa collaborazione con le famiglie e il territorio, la condivisione di filosofie inclusive. Politiche di accoglienza e coordinamenti poco efficaci ed infine metodologie didattiche non condivise, non contribuiscono a creare un senso comunitario.	Condividere ideali inclusivi per poter rafforzare il tessuto relazionale, per poter migliorare la collaborazione con colleghi e famiglie e per garantire la realizzazione di pratiche didattiche inclusive in ottica UDL.
Mancanza di equità	A.1.4 A.2.6	B.1.1 B.1.4 B.2.9	C.2.2 C.2.4 C.2.5	Mancanza di rispetto reciproco tra i diversi partecipanti alla comunità educativa, varie forme di discriminazione, carriere non trasparenti, una scarsa valorizzazione e distribuzione delle risorse può far percepire mancanza di equità	Utilizzare il <i>co-teaching</i> per garantire una gestione delle risorse e una partecipazione equa di tutti gli insegnanti all'attività didattica.
Conflitto di valori	A.2.2 A.2.5 A.2.6	B.2.2 B.2.3 B.2.7 B.2.8 B.2.9	DA C.1.1 A C.1.10 C.2.1 C.2.3 C.2.4 C.2.5	Tale discrepanza può nascere da una scarsa condivisione di valori e ideali inclusivi, differenze significative sulla formazione tra docenti, pratiche didattiche non condivise	Uniformare i percorsi abilitanti per garantire e offrire formazione long-life in tema di inclusione, al fine di rendere condivisi gli ideali inclusivi, limitando il conflitto di valori.

4. LA RICERCA

4.1 Introduzione

Lo studio presentato nelle pagine seguenti è stato condotto ispirandosi al metodo della revisione narrativa sistematica della letteratura esistente. Attraverso l'impiego di archivi scientifici e motori di ricerca sono stati individuati articoli rilevanti sul tema del burnout nel contesto scolastico, successivamente selezionati sulla base di specifici criteri di eleggibilità.

Scopo della presente rassegna narrativa è fornire un'istantanea aggiornata della situazione del burnout tra i docenti, utilizzando i principi e le dimensioni dell'inclusione scolastica come chiave interpretativa principale. Sulla base dell'analisi teorica svolta nel capitolo precedente, ci si attende di riscontrare una parziale sovrapposizione tra l'inclusione presente nel contesto scolastico e il rischio di burnout: quanto più un sistema scolastico risulta inclusivo, tanto minore dovrebbe essere la predisposizione degli insegnanti a sviluppare la sindrome.

La struttura dei paragrafi segue parzialmente le indicazioni del PRISMA Statement¹⁶: nel paragrafo 4.2 (Razionale) vengono esposte le motivazioni che hanno condotto a indagare il rapporto tra burnout e inclusione, unitamente alla cornice concettuale adottata per l'analisi dei risultati. I paragrafi successivi illustrano le procedure seguite: fonti, strategie di ricerca e criteri di inclusione/esclusione degli studi, a seguire sono poi esposti sinteticamente i contenuti emersi nelle ricerche selezionate. Infine, nel paragrafo 4.4 viene delineata un'interpretazione complessiva dei risultati alla luce del quadro teorico di riferimento, con le relative considerazioni conclusive, le limitazioni e le proposte per gli approfondimenti futuri.

¹⁶ PRISMA è l'acronimo di Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis, è una guida puntuale per la stesura di revisioni sistematiche con o senza metanalisi di dati.

4.2 Razionale

Molte delle ricerche incluse nella presente rassegna indagano principalmente fattori di rischio di natura personale. Pur riconoscendone l'importanza, è opportuno sottolineare che il burnout non colpisce indiscriminatamente tutti gli insegnanti, ma difficilmente si manifesta in assenza di un contesto socio-organizzativo a rischio. Diviene quindi fondamentale indagare sulle motivazioni contestuali che favoriscono l'insorgenza della sindrome.

In particolare, si intende analizzare il fenomeno alla luce del contesto socio-culturale contemporaneo, che ha profondamente ridefinito il ruolo docente rendendolo significativamente più complesso. Come emerso nei capitoli precedenti, il docente è chiamato ad un rapido adattamento a realtà in continua evoluzione. Talvolta tale esigenza risulta disattesa a causa della carenza di mezzi (e di formazione) se non addirittura di volontà.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda lo stato dell'arte dell'inclusione: qualora venga intesa come un mero "inserimento selvaggio" (Booth & Ainscow, 2008), secondo un modello più integrazionista che inclusivo, può considerarsi un fattore di stress per i docenti. Al contrario, quando l'inclusione si realizza sulla base dei suoi principi cardine di equità, partecipazione e corresponsabilità, può configurarsi come un fattore di protezione contro il burnout. In questa prospettiva, l'inclusione non è solo una strategia per il successo formativo degli alunni, ma anche una leva per il benessere organizzativo e professionale. La rassegna si propone pertanto di verificare se, e in che misura, una scuola realmente inclusiva possa rappresentare un contesto lavorativo più sereno e sostenibile, con particolare attenzione alla condizione degli insegnanti di sostegno, figure spesso poste in prima linea nella realizzazione dell'inclusione.

4.3 Metodi e risultati

Le ricerche esaminate sono state individuate lanciando complessivamente tre *query*: una utilizzando l'archivio EBSCO e due tramite il motore di ricerca Google Scholar. Il processo di ricerca e selezione ha prodotto un totale di 36 studi le cui caratteristiche sono riportate nella tabella 5.

Un primo processo di selezione è stato condotto con l'obiettivo di identificare ricerche inerenti alla tematica del burnout, svolte anche su docenti che lavorano con studenti della fascia d'età 6-11 anni di età, condotte tra l'anno 2000 e oggi. Il secondo processo di selezione ha permesso di approfondire la tematica delle peculiarità degli insegnanti di sostegno.

Nel processo di ricerca si è svolta una prima selezione manuale sulla base dei titoli ottenuti, considerando eleggibili solo quelli che riportavano la parola burnout e almeno un altro dei seguenti termini: *teacher(S)*, insegnanti, docenti o maestri.

I successivi criteri di eleggibilità usati sono stati:

- la presenza nel campione dello studio di insegnanti di studenti di fascia d'età 6-11 (criterio Fascia Età);
- l'assenza di specificità rispetto ad una singola materia insegnata. Con questo criterio si intende rispecchiare l'idea di una scuola che prepari gli alunni ad essere "uomini planetari", in grado elaborare un pensiero che dia risposte adeguati alla società della complessità (Zago, 2013). (criterio specificità);
- l'assenza di un focus ristretto sulle situazioni belliche che continuano a perpetuarsi tristemente in questi ultimi anni e sulla complessa e delicatissima situazione pandemica (criterio specificità);
- La trattazione di temi affini, come il burnout degli studenti. Seppur tematiche profondamente interessanti, non rientravano negli scopi della presente rassegna narrativa (criterio pertinenza);
- area geografica di provenienza. Si è ritenuto opportuno includere studi e ricerche realizzati in Europa per mantenere una prospettiva multifocale e multiculturale, riducendo però in maniera consistente i risultati prodotti dalle *query* (talvolta anche oltre i 600 *item*). (criterio area);
- la presenza di una ricerca, anche sistematica, e non solo di una parte teorica (criterio teoria);

- lingua del testo italiana o inglese (criterio lingua);
- reperibilità gratuità (criterio reperibilità);

Di seguito sono riportate tre tabelle riassuntive (tabella 2, tabella3 e tabella 4), una per ciascuna domanda di ricerca, contenenti i criteri di ricerca e i relativi diagrammi di flusso di screening. Nella tabella 5 è riportato invece uno schema sintetico delle 36 ricerche considerat

STRATEGIE DI RICERCA		FLUSSO DI SCREENING
Motore ricerca	di Google Scholar	<pre> graph TD A[record identificati n: 43] --> B[record esaminati n: 34] B --> C[record esclusi per criterio: • fascia d'età: 6 • specificità: 2 • area: 2 • reperibilità 2] C --> D[record inclusi n: 21] </pre>
Data ultima visita	22/11/2024	
Domanda di ricerca	ricerca burnout scuola insegnanti sostegno - guerra -covid -studenti -matematica -fisica -musica -religione -valutazione	
Limitazioni relative al testo	• pubblicato dal 2000 al 2024 • lingua italiana	
ordine	• per pertinenza	
Tipi di testo	•tutti	

Tabella 2: flusso di screening e strategie di ricerca per il motore Google Scholar

STRATEGIA DI RICERCA		FLUSSO DI SCREENING
motore ricerca	di Google Scholar	<pre> graph TD A[record identificati n: 2500 circa] --> B[record esaminati n: 20] B --> C[record esclusi per criterio: • pertinenza 15 • teoria: 1 • doppioni: 3] C --> D[record inclusi n: 1] </pre>
Data ultima visita	22/11/2024	
Domanda di ricerca	burnout insegnanti sostegno ¹⁷	
Limitazioni del testo	• pubblicato dal 2000 al 2024 • lingua italiana	
ordine	•per pertinenza	
Tipi di testo	•tutti	
Pagine considerate	•2 ¹⁸	
Record considerati	•20 su 2500 circa	

Tabella 3: flusso di screening e strategie di ricerca per il motore Google Scholar per l'indagine specifica sugli insegnanti di sostegno

¹⁷ sono stati esaminati anche i record che avevano nel titolo la parola "specializzati"

¹⁸ oltre la seconda pagina i risultati non risultavano essere più pertinenti

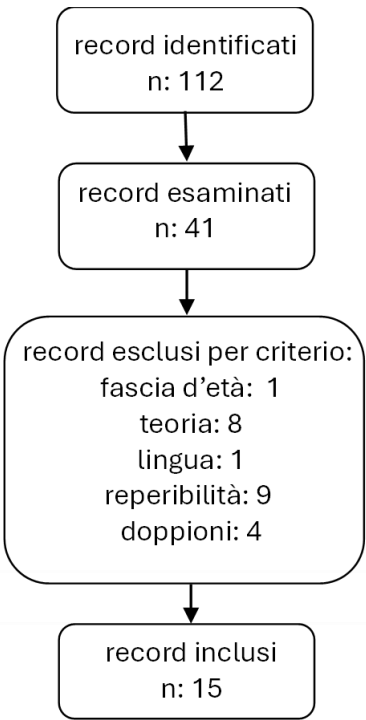
STRATEGIE DI RICERCA		FLUSSO DI SCREENING
Piattaforma	EBSCO	 <pre> graph TD A[record identificati n: 112] --> B[record esaminati n: 41] B --> C[record esclusi per criterio: fascia d'età: 1 teoria: 8 lingua: 1 reperibilità: 9 doppioni: 4] C --> D[record inclusi n: 15] </pre>
Data ultima visita	22/11/2024	
Domanda di ricerca	teacher AND burnout NOT covid NOT war	
Limitazioni relative al testo	•Pubblicato dal 2000 al 2024 •Peer reviewed •Lingua italiana o inglese	
Database inclusi	•ERIC •Psychology and Behavioural Science Collection •Apa PsycArticles	
Tipi di testo	•Academic Journals •Reports •Conference Materials	
Area geografica	Europa	

Tabella 4: flusso di screening e strategie di ricerca per la piattaforma EBSCO

	TITOLO DELLA RICERCA/PAESE	CITAZIONE	CAMPIONE		VARIABILI ANALIZZATE/ TEMI INDAGATI	METODOLOGIA/QUESTIONARI UTILIZZATI
			AMPIEZZA N=	TIPOLOGIA		
1	Burnout and work engagement among teachers	(Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006)	2038	Primary, lower and upper secondary and vocational school teachers	• Job Demands: ▪ Pupil misbehaviour ▪ Work overload ▪ Physical work environment • job resources: ▪ job control ▪ supervisor support ▪ information ▪ social climate ▪ innovative climate	• MBI, Utrecht Work Engagement scale.
	Olanda					
2	La fatica a scuola: stress e burnout in un'indagine qualitativa	(Alessandri & De Gregorio, 2005)	413 insegnanti 26 ATA 5 D.S.	Non specificato	• opinione rispetto alla programmazione degli obiettivi • elementi stressanti percepiti	Questionario sulle Attività a Scuola
	Italia					
4	You're not old as long as you're learning: ageism, burnout, and development among Italian teachers	(Mazzetti, Guglielmi, I. J. M. Van der Heijden, & T. Evers, 2022)	325	middle school, elementary school e high school teacher	Discriminazioni legate all'età, • crescita professionale, • performance lavorativa.	• Scala di Marchiondo e colleghi, • Scala di Evers e colleghi , • Maslach Burnout Inventory (MBI), • item singolo sviluppato da Shimazu e colleghi,
	Italia					

5	Gli insegnanti italiani e il burnout	(Vianello, 2019)	1081	insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria	• età • Anzianità di servizio	• CBI
	Italia					
6	Caratteristiche di personalità e vulnerabilità al burnout: un'ipotesi esplicativa del malessere degli insegnanti	(Zorzi & Strepparava, 2013)	566	insegnanti di scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria.	• Organizzazioni di significato, • Età • Anzianità di servizio	• Questionario per la Valutazione delle Organizzazioni di Significato Personale, • MBI.
	Italia					
7	Primary school teacher resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress	(Daniilidou & Sofia-Eleftheira, 2020)	636	primary school teachers	• resilienza, • self-efficacy, • stress,	• Multidimensional Teacher resilience Scale, • Teachers' Sense of efficacy Scale, • Perceived Stress Scale, • MBI.
	Grecia					
8	La sindrome del burnout nella scuola elementare spagnola: risultati di una ricerca finalizzata all'intervento.	(Gestoso & Gala, 2002)	Non specificato	Insegnanti tutor	• Età • genere • Disponibilità al cambiamento • depressione.	• MBI, • Inventario della Depressione di Beck.
	Spagna					
9	Trust in school; a Pathway to inhibit teacher burnout?	(Van Maele & Van Houtte, 2015)	2845 Studenti 706 insegnanti	Elementary school teachers and students	• Livello di fiducia personale (Trust) negli studenti, nei colleghi e nei D.S., • livello di fiducia di sistema • Anzianità di servizio	• MBI (versione olandese), • Trust scale sviluppata da Hoy e shannen-Moran, • Teachers' sense of efficacy scale (short form).
	Belgio					

10	The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism and social support	(Marcionetti & Castelli, 2023)	676	Insegnanti di scuola primaria, secondaria e delle scuole professionali	• Life and Job satisfaction, • dispositional optimism, • social support, • perceived workload, • self efficacy	• Satisfaction with life scale • Item creati ad hoc per la soddisfazione lavorativa • CBI • Revised Life Orientation Test • 4 item of the Edwards Scale • Workload scale of Edward, • Teacher Self Efficacy scale
	Italia (Canton Ticino)					
11	Intelligenza emotiva di tratto e burnout professionali negli insegnanti di scuola primaria. una rassegna sistematica della letteratura.	(Mancini, Righi, Trombini, & Biolcati, 2022)	7	Studi empirici internazionali	• intelligenza emotiva.	
	Italia					
12	Existential fulfilment and burnout among principals and teachers	(Rebel & Tomic, 2008)	215 insegnanti 515 D.S.	Primary school teacher, principals	• existential fulfilment. • età	• MBI (Dutch version), • Existence Scale.
	Olanda					
13	Relationship between the dimension of resilience and burnout in primary school teachers	(Vicente de Vera Garcia & Gabari Gambar, 2019)	334	Primary school teachers	• resilienza	• General Service Burnout Inventory, • Connor-Davidson Resilience Scale.
	Spagna					
14	Stress percepito e burnout negli insegnanti: il ruolo del work engagement e delle competenze socio-emotive	(Ornaghi, Conte, Cavioni, Farina, & Pepe, XVI edizione)	276	Insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado.	• Competenze socio-emotive, • work engagement, • stress percepito.	• Social Emotional Competence of Teachers questionnaire, • 9 item Bergen Burnout Inventory, • Utrecht Work Engagement, • Perceived Stress Scale.
	Italia					

15	Teacher and mindful colouring to tackle burnout and increase mindfulness, resiliency and wellbeing	(Czerwinski, Egan, & Mantzios, 2021)	45	Primary and secondary school, college and university	• resilienza, • ansia e stress • caratteristiche della mindfulness.	• CBI • Connor-Davidson resilience scale • Depression, Anxiety and stress scale • Five facet mindfulness questionnaire
	Gran Bretagna					
16	Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout	(Fiorilli, Albanese, Gabola, & Pepe, 2017)	149	Insegnanti di scuola primaria	• Competenze emotive, • supporto sociale,	• Emotional Competence questionnaire • Social Support Questionnaire, • MBI-ES.
	Italia					
17	Rischio burnout per gli insegnanti di scuola primaria in Italia e in Scozia	(Gabola & Albanese, 2014)	68	Insegnanti di scuola primaria	• supporto sociale, • competenza emotiva • concezione intelligenza.	• MBI • Questionario del Supporto Sociale • Questionario sulla competenza emotiva • Concezioni costruttiviste dell'intelligenza
	Italia-Scozia					
18	La percezione del burnout nella classe docente: risultati della ricerca nazionale su 1252 insegnanti	(Lodolo D'Oria & Pozzi, 2004)	1252	Insegnanti di scuola materna, elementare, media e superiore	Indagine preliminare su • Variabili sociodemografiche, • impressioni personali, • cause del burnout, • prevenzione e contrasto del burnout, • strategie di coping.	• Questionario anonimo.
	Italia					

19	Teacher voices: a qualitative study on burnout in the Portuguese educational system	(Mota, Lopes, & Oliveira, 2021)	26	I, II e III cycle of elementary school and high school ¹⁹ teachers	Indagine preliminare su: • variabili associate con le dimensioni personali, organizzative e relative alla dimensione della classe.	• Interviste semi-strutturate
	Portogallo					
20	Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict	(Papastylanou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009)	562	Primary general education state school teachers	• Depression, • role ambiguity and role conflict,	• The Centre for Epidemiologic Study Depression Scale • Rizzo and al. Role Ambiguity and Role Conflict Scale • MBI
	Grecia					
21	Stronger is not always better – The ambivalent effect of social identity and relative deprivation on burnout among Hungarian teachers	(Szabó & Jagodics, 2024)	1843	Non specificato	• età, • relative deprivation. • Identità sociale	• Mini Oldenburg Burnout Questionnaire, • Four item scale by Callan et al., • four item questionnaire by the authors.
	Ungheria					
22	Student misbehaviour, teacher self efficacy, burnout and job satisfaction: evidence from Croatia	(Vidić, Đuranović, & Klasnić, 2021)	603	Primary and secondary school teachers	• self efficacy, • student misbehaviour, • job satisfacion.	• MBI-ES, • Teacher Sense of Efficacy Scale (short version), • Physical Education Classroom Management Instrument • Abridged Job Descriptive Index •
	Croazia					
23	Burnout in Portuguese Teachers: a systematic review.	(Mota & Oliveira, 2021)	83 Studies	Teachers of all cycles	• Systematic review	•
	Portogallo					

¹⁹ Traducendo i livelli scolastici si sarebbero forzate delle sovrapposizioni tra cicli scolastici italiani e non italiani, per questo motivo si è preferito mantenere i nomi in lingua originale.

24	Does school context really matter for teacher burnout? Review of existing multilevel teacher burnout research and result from the teaching and learning international survey 2018 in the Flemish and French speaking communities of Belgium	(Van Droogenbroeck, Spruyt, Quittre, & Lafontaine, 2021)	CFR Talis 2018	CFR Talis 2018	• Genere • Età • Anzianità di servizio • Carico di lavoro • Supporto percepito • Condotte indisciplinate • self efficacy	• MBI-ES • Items of the TALIS questionnaire
	Europe					
25	Teacher Satisfaction in relationship with students and parents and burnout	(Pedditzi, Nonnis, & Nicotra, 2021)	882	Insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado	• Anzianità di servizio	•
	Italia					
26	Burnout degli insegnanti: il ruolo protettivo dei fattori contestuali e delle percezioni riferite all'efficacia scolastica e alle risorse del territorio	(Petrillo & Donizzetti, 2013)	174	Insegnanti di scuola primaria e secondaria	• Percezione di efficacia collettiva, • caratteristiche del contesto scolastico, • caratteristiche del contesto extra scolastico,	• Scala di Efficacia Collettiva Percepita in Ambito Scolastico, • Scala di Percezione delle Risorse del territorio, • MBI
	Italia					
27	Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers	(Mameli & Molinari, 2017)	282	Insegnanti di scuola primaria e secondaria	• Pratiche di insegnamento,	• Scala likert con 17 item • MBI
	Italia					
28	Psycho-social sources of stress and burnout in schools: research on a sample of Italian teachers	(Pedditzi & Nonnis, Psycho-social sources of stress and burnout in schools: Research on a sample of italian teachers, 2014)	882	Scuole primarie e secondarie di primo grado	• Carico di lavoro • Conflitto interpersonale • Conflitto organizzativo • Immagine personale • Immagine di ruolo • Ambiguità di ruolo	• MBI, • Questionario sulle Fonti di Stress di Cooper, Sloan e Williams (adattamento italiano).
	Italia					

29	The burnout experience among teachers: A profile analysis	(Mota, Lopes, & Oliveira, 2023)	1878	Primary and secondary school teachers	• perceived organizational Justice • cognitive appraisal • perception of administration task, • perception of students' misbehaviour, • perceived impact of parents.	• Shirom-Melamed Burnout Measure • Organizational Justice Perception Scale • Cognitive appraisal scale
	Portogallo					
30	Exploring association between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: the moderating role of pupil teacher ratio	(Jensen & Solheim, 2020)	300 teachers 5830 students	Non specificato	• Supervisory support, • classroom climate.	• A five item Likert Scale • MBI, • Social Integration Classroom Climate (adapted version)
	Norvegia					
				INSEGNANTI SPECIALIZZATI		
3	Association between burnout and personal and professional characteristics: a study of Portuguese teachers	(César Diaz, Peixotto, & Cadime, 2021)	262	Tutti i cicli	• Età • Anzianità di servizio	• Sociodemographic Questionnaire, • Oldenburg Burnout Inventory
	Portogallo					
31	Il ruolo della formazione professionale sulla gratificazione professionale dei docenti di sostegno: uno studio esplorativo.	(Bortolotti & Stanzione, 2023)	139	Corsisti del TFA	• Ricerca esplorativa su fattori interni ed esterni incidenti sul benessere degli insegnanti, • formazione ed uso del digitale, • self efficacy • benessere degli insegnanti.	• intervista autosomministrata
	Italia					

32	Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno	(Murdaca, Oliva, & Nuzzaci, 2014)	73 (35 curricolari e 38 di sostegno)	insegnanti	• stile di comportamento (assertivo-passivo/assertivo-aggressivo) • strategie di coping, • self efficacy, • efficacia collettiva, • soddisfazione lavorativa, • Impegno • Attaccamento al lavoro • percezione del contesto.	• Questionario sull'assertività, • Link Burnout Questionnaire, • Coping Inventory for Successful Situations, • Questionario per la valutazione delle convinzioni di efficacia, delle percezioni del contesto, degli atteggiamenti verso il lavoro e della soddisfazione nei contesti scolastici di Steca, Piccioni e Gerbino
	Italia					
33	Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno.	(De Caroli & Sargone, 2008)	67	Specializzandi SISS IS	• Atteggiamenti verso l'inclusione e la disabilità, • sé professionale. • adattamento interpersonale.	• Questionario sugli Atteggiamenti sociali verso l'Integrazione Scolastica • MBI • Differenziali Semantici per la rappresentazione del sé professionale • Questionario di Adattamento Professionale •
	Italia					
34	Professional burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies	(Pavlidou, Alevriadou, & Antoniu, Professional Burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies, 2022)	269	Primary and secondary school teachers	• Burnout • coping strategies	• MBI • Teachers Interpersonal Competence Test
	Macedonia					

35	Fattori predittivi del burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria	(De Stasio, Fiorilli, Chiarito, & Uusitalo-Malmivaara, 2015)	180	Insegnanti della scuola primaria e secondaria	• Variabili socio-demografiche, • burnout • autostima, • autoefficacia, • soddisfazione lavorativa, • felicità dell'insegnante.	• CBI, • Teacher Self-Efficacy, • Rosemberg Self Esteem Questionnaire, • Job Satisfaction Survey, • Teacher's Happiness at School.
	Italia					
36	An assessment of general and special education teachers' and students' and its relationship to burnout	(Pavlidou & Alevriadou, 2022)	269	Primary and secondary education teachers	• Interpersonal style,	• The Questionnaire of Teacher Interaction, • MBI
	Grecia					

Tabella 5: caratteristiche degli studi

Le variabili emerse nella rassegna di studi sono state raggruppate in cluster (si vedano in proposito le tabelle riassuntive presenti in appendice) distinguendo fattori individuali e relazionali-organizzativi, tale classificazione teorica fa riferimento agli approcci ecologici in tema di burnout. Per ognuno dei due gruppi tematici è stata realizzata una ulteriore classificazione tematica. Per quanto concerne i fattori contestuali la suddivisione è stata parzialmente guidata dalle sei discrepanze di Maslach. Tale processo ha generato la i seguenti cluster:

FATTORI INDIVIDUALI	FATTORI RELAZIONALI ORGANIZZATIVI
Variabili sociodemografiche	relazionali
stato di salute	rispetto al ruolo professionale
cognitivi-disposizionali	percezione di giustizia
	fattori didattico-metodologici

Tabella 6: suddivisione in cluster delle variabili

I cluster relativi ai fattori personali non risultano tutti centrali per lo scopo di questa rassegna, ma verranno comunque trattati per completezza. Le variabili individuali cognitivo-disposizionali, inoltre, acquistano senso quando lette nell’ottica del modello JD-R, ovvero come risorse personali dell’individuo. I cluster relativi ai fattori organizzativi-relazionali possono essere letti sia alla luce della cornice teorica della Maslach, sia del modello delle *Job demand-resources*.

L’obiettivo di voler evidenziare eventuali differenze tra insegnanti di sostegno e curricolari ha reso necessario separare le ricerche che si sono occupate nello specifico di questa categoria, creando così un cluster specifico di ricerche, all’interno del quale le variabili sono state ulteriormente raggruppate seguendo gli stessi criteri utilizzati per gli insegnanti generici, è stato altresì possibile inserire uno specifico gruppo di variabili attinenti al tema dell’inclusione.

Il cluster delle ricerche sui fattori personali

Benché la letteratura recente abbia evidenziato che il contesto rappresenta di per sé una fonte di stress e una potenziale causa di burnout, è innegabile che alcuni individui risultino essere più vulnerabili rispetto ad altri. Per questo motivo, molte ricerche si sono concentrate ad indagare i fattori personali e i modi in cui questi influenzano lo sviluppo della sindrome.

Sin dai primi studi sul burnout si è rivolta particolare importanza alle variabili socio-anagrafiche e a quelle di personalità e si è parallelamente cercato di delineare un profilo del tipico insegnante a rischio burnout. De Stasio, Fiorilli, Chiarito, e Uusitalo-Malmivaara (2015), descrivono il tipico insegnante a rischio come caratterizzato da giovane età, di sesso femminile, stato civile nubile e assenza di credo religioso, con limitata esperienza e formazione. Altri studi giungono a conclusioni diverse, tracciando tale ritratto “Maschio, coniugato, con un’età media di 40 anni, assegnato stabilmente nel posto di lavoro attuale, più spesso con funzioni anche di tutor, giunto da poco nella scuola in cui si trova [...]”. Il suo livello di burnout è più alto con il crescere della distanza tra l’area disciplinare che insegna e quella in cui si è formato. È reticente a collaborare con la “Riforma” ed è poco o niente innovatore. Lamenta di non aver avuto una formazione adeguata ed afferma che non tornerebbe a scegliere la professione insegnante”. (Gestoso & Gala, 2002, p. 118). Altri ancora affermano invece che il profilo maggiormente a rischio burnout è quello di un docente che possiede meno di 40 anni, è idealista e introverso, ha una personalità di tipo A ed ha una ridotta resilienza (Lodolo D'Oria, et al., 2024). Infine, Petrillo e Donizzetti (2013) forniscono il profilo di un giovane insegnante, donna, con bassi livelli di anzianità di servizio.

César Diaz, Peixotto, & Cadime, (2021); Vianello (2019); Pedditzi (2021), Van Maele e Van Houtte (2015) concordano nel correlare positivamente l’età e l’anzianità di servizio con livelli più elevati di burnout, in particolare con le dimensioni dell’esaurimento emotivo e del disinvestimento. Secondo quanto rilevato da Zorzi e Streparava (2013) l’età e l’esperienza lavorativa hanno un effetto significativo sulla depersonalizzazione, ma non sull’esaurimento emotivo e sulla realizzazione personale. Szabó e Jagodics (2024) riscontrano, invece, una correlazione negativa tra l’età e il disinvestimento emotivo. Altri autori, (Fiorilli, Albanese, Gabola, & Pepe, 2017) evidenziano l’assenza di correlazioni significative tra le tre dimensioni del burnout e le variabili sociodemografiche. In sintesi, è confermato il rapporto controverso tra le variabili sociodemografiche e la sindrome del burnout, come definito nella letteratura specifica.

Alcuni studi rilevano la presenza di una maggiore probabilità di sviluppo della sindrome correlata all’aumentare dell’anzianità di servizio, ciò concorda con la cornice teoretica in merito allo sviluppo del burnout in quanto causato dal protrarsi nel tempo della situazione stressante, senza che si trovi una soluzione. Diversamente, altre ricerche, quali quella di Gestoso & Gala (2002), mostrano la presenza di una maggiore predisposizione al burnout negli

insegnanti neo-assunti. Ciò può essere giustificato dal trattamento poco equo ad essi riservato. Gli autori sottolineano così il ruolo centrale della giustizia (organizzativa), che si contraddistingue per essere contemporaneamente un elemento presente nei fattori contestuali identificati da Maslach tra gli indicatori dell'Index. La diretta conseguenza sarebbe che una giusta organizzazione delle risorse costituirebbe contemporaneamente elemento basilare i processi inclusivi di qualità e fattore di protezione al burnout.

Mazzetti, Guglielmi, Van der Heijden ed Evers, (2022) offrono un'interessante riflessione sul ruolo potenziale che rivestono i pregiudizi legati all'età e all'anzianità di servizio. Un diffuso *bias* cognitivo portare le persone a ritenere gli insegnanti alle prime armi non affidabili per mancanza di esperienza, mentre i più anziani vengono percepiti come più rigidi e meno aperti al cambiamento. Tale percezione stereotipica è effettivamente correlata a livelli più alti di esaurimento emotivo sia nei giovani che in professionisti di lunga esperienza. La possibilità di formazione, di miglioramento e crescita personali mediano tra queste due variabili e fungono da fattore di protezione.

Il secondo cluster relativo alle variabili personali riguarda la salute fisica e mentale. Come già discusso, il burnout può confondersi con altre forme di disagio personale o coesistere in comorbidità. La ricerca scientifica si è occupata di definire e dare specificità ad ognuna di queste forme di disagio e ne ha chiarito le relazioni.

Nel legame tra la depressione e il burnout, si evidenzia l'esistenza di una forte correlazione positiva in particolare con dimensione dell'esaurimento emotivo. Le emozioni positive, al contrario, risultano essere fattori di protezione, permettendo agli insegnanti di tollerare maggiormente sentimenti negativi come il senso di inferiorità, la disperazione e la sensazione di impotenza (Papastylanou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009).

In merito al terzo cluster appartenente ai fattori individuali, riguardante la sfera cognitivo-disposizionale, si segnala che i costrutti maggiormente studiati sono: le competenze emotive, la *self efficacy*, la resilienza e le strategie di *coping*, nonché le relazioni tra questi costrutti che risultano essere fitte e complesse, come mostrato nelle figure 3 e 4.

Le ricerche prese in esame confermano l'esistenza di un legame tra l'efficacia percepita e tre le dimensioni del burnout. Vi sarebbe una correlazione positiva tra quest'ultima, la realizzazione personale e soddisfazione lavorativa mentre sarebbe correlata negativamente con l'esaurimento emotivo e la depersonalizzazione (Vidić, Đuranović, & Klasnić, 2021). I docenti con un livello più alto di *self efficacy*, inoltre, tendono a sviluppare nuove competenze,

a raggiungere con più facilità gli obiettivi personali e lavorativi e ad ottenere maggiore efficacia nel processo di insegnamento-apprendimento. Al contrario, i docenti con una bassa *self efficacy* sono più inclini a sviluppare un tono dell'umore basso, ad affrontare con meno energie e fiducia le avversità e a sviluppare un maggiore senso di fatica e disaffezione al lavoro (Vicente de Vera Garcia & Gabari Gambar, 2019)

La ricerca di Daniilidou e Sofia-Eleftheira (2020) conferma il ruolo predittivo della resilienza sul burnout e il ruolo mediatore della resilienza. Ciò significa che il legame tra burnout e *self efficacy* è tanto maggiore quanto più alti sono i valori di resilienza.

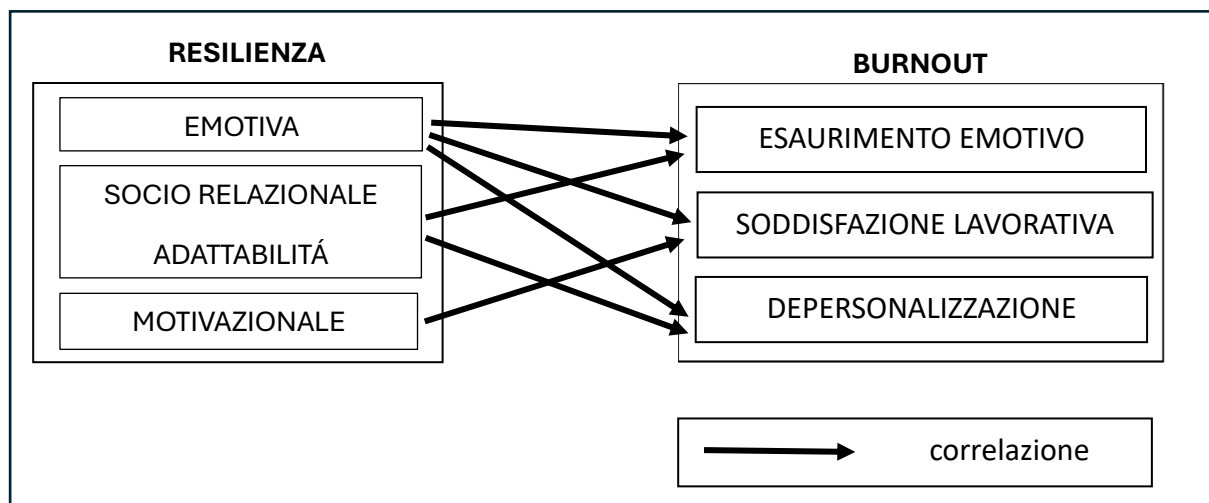


Figura 3: schema riassuntivo della correlazione tra resilienza e burnout elaborato sulla base dei risultati delle ricerche considerate.

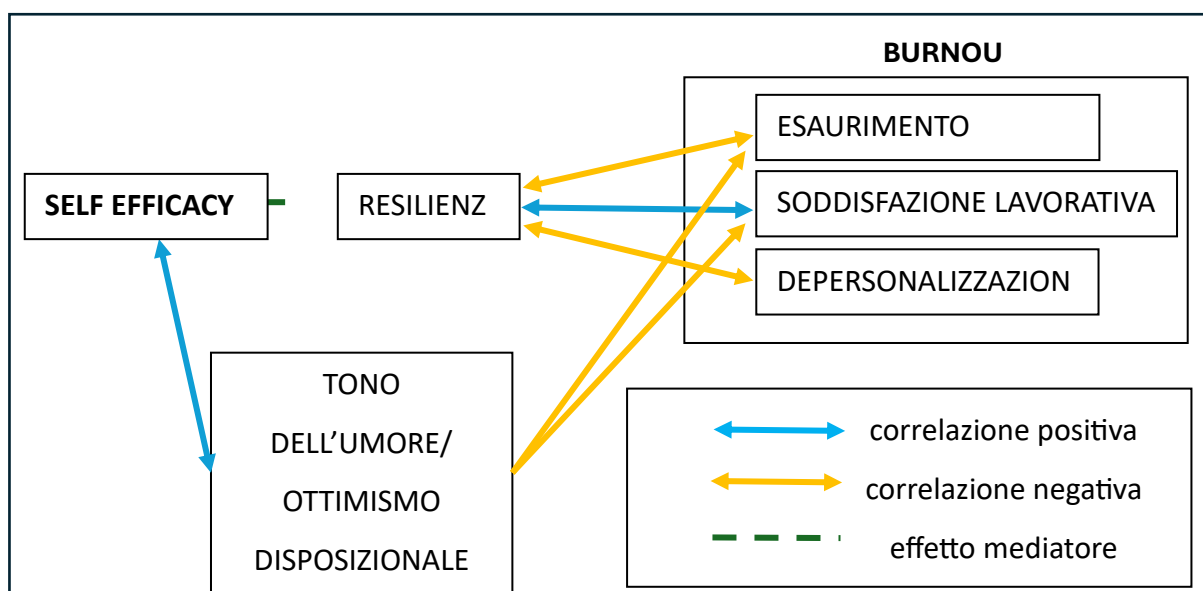


Figura 4: correlazione tra self efficacy, ottimismo disposizionale e burnout, una sintesi dei risultati emersi nelle ricerche.

La ricerca di Marcionetti e Castelli (2023) rileva come la resilienza emotiva abbia un elevato valore predittivo poiché significativamente correlata a tutte e tre le dimensioni del burnout e allo stress. La resilienza socioprofessionale e l'adattabilità risultano correlata esclusivamente all'esaurimento emotivo e alla depersonalizzazione, mentre la resilienza motivazionale sembra significativamente correlata alla soddisfazione lavorativa. Gli stessi autori rilevano la presenza di una correlazione positiva tra l'ottimismo disposizionale (uno dei fattori della resilienza) la soddisfazione personale e il job burnout. Questo tratto di personalità si configura così come un'importante antecedente del benessere personale.

Questi risultati potrebbero essere così interpretati: una carenza di supporto sociale può generare nei docenti sentimenti emotivi negativi e determinare un meccanismo di difesa come il distacco emotivo, contemporaneamente, un'alta motivazione professionale conduce a successo e soddisfazione lavorativa.

In merito agli aspetti cognitivi e disposizionali, parte della letteratura scientifica si è spesso interessata del legame esistente tra la sindrome del burnout e l'intelligenza emotiva, nelle sue diverse accezioni. Gli studi sull'intelligenza emotiva di tratto²⁰, in maniera quasi lapalissiana, ci riportano un'elevata correlazione positiva tra quest'ultima e la percezione di efficacia personale. Meno scontati i risultati che mostrano come elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto (IE) garantiscano di percepire il supporto sociale nel contesto lavorativo e, conseguentemente, siano correlati a minori livelli di burnout. Sia gli studi relativi IE di tratto che quelli sulle competenze socio-emotive rilevano che possedere maggiore consapevolezza dei propri stati interni offrono la possibilità di gestire adeguatamente le proprie emozioni negative e lo stress e di mantenere elevata la motivazione a svolgere il proprio lavoro con passione ed energia. (Mancini, Righi, Trombini, & Biolcati, 2022), (Ornaghi, Conte, Cavioni, Farina, & Pepe, XVI edizione).

Si può presupporre che il contesto scolastico, nella sua complessità, possa elicitare emozioni negative e che si renda necessaria un'autoregolazione allo scopo di esprimere quanto provato in maniera socialmente accettabile. Questo processo richiede un dispendio energetico tale da spiegare l'esaurimento emotivo e, conseguentemente, l'esposizione al burnout (Zorzi & Strepparava, 2013). Fiorilli, Albanese, Gabola, e Pepe, (2017) evidenziano l'esistenza di un'associazione tra l'intensità emotiva (ma non la regolazione emotiva) e le

²⁰ Definita anche come autoefficacia emotiva.

sottoscale esaurimento emotivo e soddisfazione personale, suggerendo che maggiori livelli di coinvolgimento con gli studenti eliciterebbero risposte emotive più forti (e di conseguenza maggiore esaurimento emotivo) prevenendo contemporaneamente la l'instaurarsi di meccanismi cinici e distacco emotivo. Similmente, anche Gabola e Albanese (2014), nel loro studio cross-culturale, riportano una maggiore inclinazione degli insegnanti scozzesi, rispetto ai colleghi italiani, a manifestare con intensità le proprie emozioni e come tale tendenza possa aumentare il rischio di burnout.

Il lavoro di Zorzi e Strepparava (2013) si concentra sul modello delle organizzazioni di significato osservando come la persona con uno stile Fantasiioso/Duttile sia maggiormente incline a sperimentare esaurimento emotivo, a causa della maggiore forza con cui le emozioni vengono sperimentate e per lo stile attributivo tendenzialmente esterno. Uno stile Volitivo/Attento o Responsabile/riflessivo conferisce invece maggiori probabilità di sperimentare soddisfazione nella vita professionale. Tali risultati risultano essere allineati con quelli emersi nelle ricerche sulla percezione di autoefficacia e resilienza: la percezione di buona competenza e la tolleranza alle frustrazioni condurrebbe a raggiungere risultati lavorativi positivi, o almeno a percepirli tali, e ad essere soddisfatti del proprio operato. Infine, gli individui con uno stile Metodico/Analizzatore, inclini alla razionalizzazione, tendono a riscuotere punteggi più elevati nella sottoscala della depersonalizzazione.

Nel lavoro di Mota e Oliveira (2021) viene indagato il costrutto "cognitive appraisal", ossia l'attribuzione di senso personale rivolta ad un evento e la valutazione delle strategie disponibili ad affrontarlo. In linea con le altre ricerche sui fattori personali, un appraisal volto alla percezione dell'evento come una minaccia, piuttosto che un'opportunità, è collegato allo sviluppo della sindrome del burnout. Rispetto alla valutazione secondaria, la percezione di una situazione come minacciosa e la percezione di risorse insufficienti determina l'attivazione di strategie inefficaci e meccanismi di difesa non funzionale, piuttosto che la ricerca di nuove risorse e soluzioni, determinando la perdita di controllo sul proprio lavoro.

Nelle ricerche considerate è stato approfondito un ulteriore aspetto di natura personale: la soddisfazione nelle sue dimensioni lavorativa e personale, mutualmente interagenti. La prima appare direttamente connessa con la self efficacy: per un docente, infatti, "the perception of being good at their job directly increase professional satisfaction" (Marcionetti & Castelli, 2023, p. 454), sperimenta minore esaurimento emotivo e non attiva atteggiamenti depersonalizzanti (Vidić, Đuranović, & Klasnić, 2021). Si sottolinea che la soddisfazione

lavorativa è associata a fattori intrinseci, ma la sua assenza non porta all'insoddisfazione personale. Rispetto alle ricompense estrinseche sembra essere più importante stabilire buone relazioni sociali, piuttosto che ottenere delle ricompense materiali (Mota, Lopes, & Oliveira, 2023).

Tra i fattori presentati in questo paragrafo, il più rilevante ai fini inclusivi è il tipo di concezioni relative all'intelligenza dei propri allievi. La ricerca di Gabola e Albanese (2014) fa notare l'esistenza di una differenza nei livelli di burnout e nelle concezioni dell'intelligenza tra insegnanti italiani e scozzesi. Sebbene non sia stata rilevata una specifica correlazione tra questi due fattori, si rileva che i colleghi d'oltre Manica sarebbero più inclini a possedere una ideologia del dono e contemporaneamente a sviluppare burnout. Potremmo ipotizzare che una concezione stabile dell'intelligenza impedisca l'attivazione per la ricerca di strategie adeguate a superare le difficoltà di apprendimento degli alunni e giustifichi la tendenza ad attribuire la causa dell'insuccesso allo studente. Invertendo il nesso causale, si potrebbe ritenere il burnout, in particolare il meccanismo della depersonalizzazione, causa della concezione immutabile dell'intelligenza. Un elemento a sostegno della prima ipotesi proviene dai risultati della ricerca di Van Maele e Van Houtte (2015) che mostra una correlazione tra la fiducia dei docenti nei confronti dei propri studenti e il burnout, di grado maggiore rispetto a quella esistente per i colleghi e il dirigente. Di conseguenza, una formazione specifica in merito allo sviluppo cognitivo sarebbe in grado di prevenire l'idea che gli studenti siano gli unici responsabili dei loro insuccessi.

Il cluster delle ricerche su fattori ambientali in ottica inclusiva

"The school context is widely believed to be very important in explaining the prevalence of burnout among teachers. However, surprisingly, little research investigates differences between schools, as most do not take the school context into account" (Van Droogenbroeck, Spruyt, Quittre, & Lafontaine, 2021, p. 301). I ricercatori mettono in evidenza una problematica di fondamentale importanza: nonostante la letteratura scientifica sia definitivamente concorde nel definire il burnout come costruito multifattoriale, lo studio del contesto lavorativo non è stato ancora approfonditamente realizzato e spesso le ricerche si concentrano su fattori individuali piuttosto che su quelli contestuali, tale sbilanciamento è effettivamente stato riscontrato anche nella presente rassegna. I dati presenti in letteratura scientifica sono stati comunque utili agli obiettivi preposti nel presente lavoro di ricerca narrativa.

Alcune delle ricerche considerate forniscono un quadro sinottico del fenomeno in ambiente scolastico, individuando gli elementi contestuali e personali che vengono maggiormente vissuti come fonte di stress. I *cluster* generati dalla sintesi dei fattori emersi sembrano sovrapporsi quasi pienamente con le sei discrepanze individuate da Maslach.

Alessandri e De Gregorio (2005) individuano sei aree concettuali rispetto al vissuto di fatica scolastica: la negatività dei vissuti emozionali, i fattori legati al ruolo istituzionale, le interferenze con le attività quotidiane, la percezione di perdita di controllo, le problematiche disciplinari degli alunni, le difficoltà relazionali.

La ricerca pilota di Lodolo D'Oria e Pozzi (2004) ci restituisce un quadro delle possibili fonti di stress individuate direttamente dai docenti. A differenza delle aree concettuali individuate da Alessandri e De Gregorio, gli insegnanti della ricerca riferiscono esclusivamente di variabili ambientali. Si segnala che nella tabella 7 la somma delle percentuali eccede il 100% a causa della modalità di risposta a selezione multipla. Il dato riportato rappresenta la quantità di rispondenti che ha selezionato una specifica risposta.

<i>Scarso riconoscimento sociale della professione</i>	55%
<i>Classi numerose</i>	50%
<i>Retribuzione insoddisfacente</i>	42%
<i>Conflittualità tra colleghi</i>	32%
<i>Rapporto con i genitori</i>	30%
<i>Rapporto con gli studenti</i>	26%
<i>Rapporto con la Direzione scolastica</i>	9%
<i>Scarsa disponibilità di supporti didattici tecnico/scientifici</i>	6%
<i>Studenti portatori di handicap</i>	6%
<i>Studenti extracomunitari</i>	3%
<i>Altro</i>	3%
<i>Nessuna risposta</i>	3%
<i>Avvento dell'informatizzazione</i>	2%

Tabella 7: Tipi di stressor identificati dagli insegnanti.

Bakker e Schaufeli hanno più volte validato il loro modello JD-R e nell'indagine condotta nel 2006 hanno convalidato il legame tra le risorse lavorative da loro identificate e la via

motivazionale. Come mostra il modello esplicativo proposto dagli autori (figura 5), il controllo sul proprio lavoro, connesso allo stile di leadership, il coinvolgimento, il supporto percepito, e un clima sociale positivo e propositivo, contribuiscono in maniera significativa al *work engagement*. Se si considerano gli elementi propri dell'inclusione (corresponsabilità, distribuzione equa delle risorse e condivisione di valori) come *job resources*, è lecito aspettarsi che l'effetto sia simile, ovvero che si ponga come fattore protettivo dal burnout e possa sollecitare positivamente impegno nei docenti.

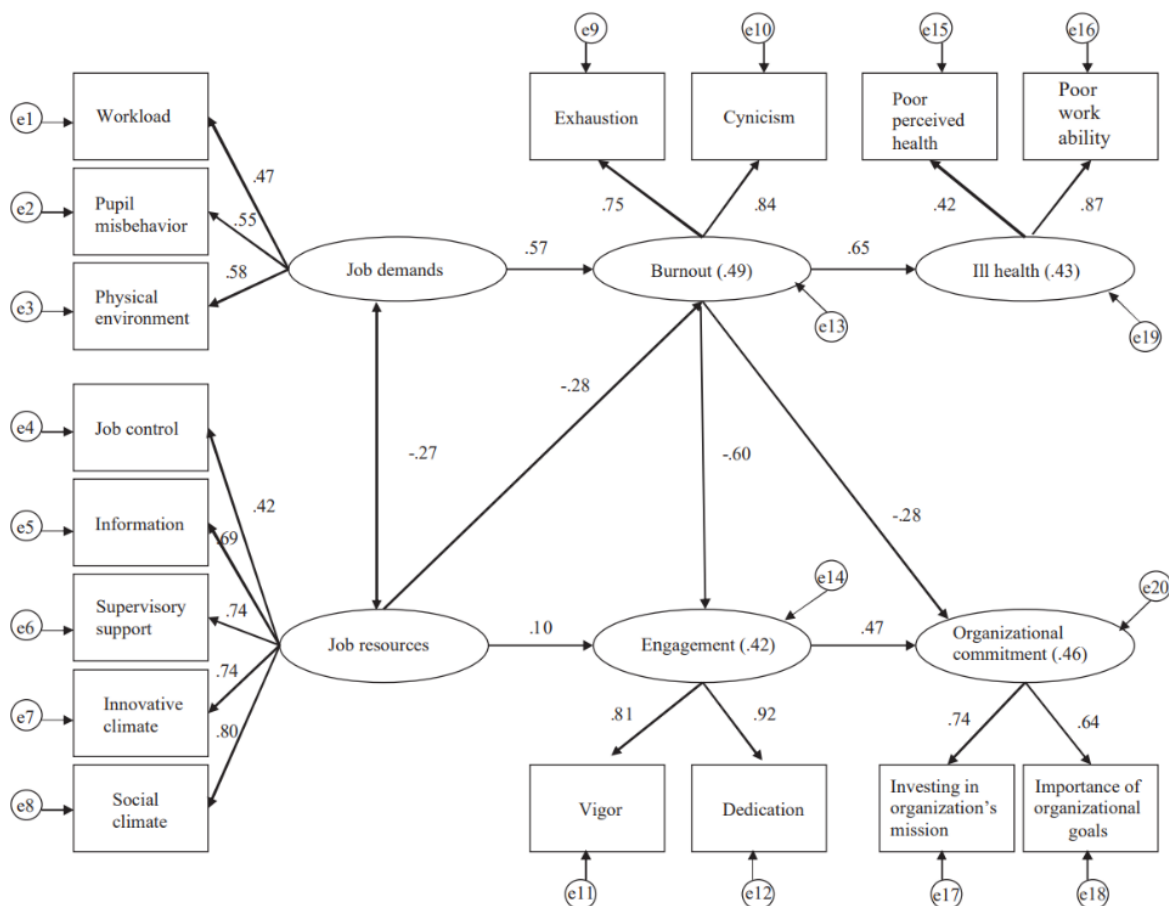


Figura 5: validazione del modello JD-R. Fonte Hakanen, Bakker, & Schaufeli, (2006)

Gli aspetti relazionali

Le ricerche, si concentrano nell'indagare le diverse forme di supporto, rilevando come quello interno all'ambiente lavorativo, sia maggiormente correlato al burnout, ed in particolare alla dimensione dell'esaurimento emotivo, rispetto al supporto esterno di familiari e amici (Fiorilli, Albanese, Gabola, & Pepe, 2017) e (Gabola & Albanese, 2014). In merito all'importanza degli aspetti relazionali, la ricerca di Marcionetti e Castelli (2023) sottolinea

l'importanza di avere una rete di supporto per poter condividere il carico di lavoro, percepire di poter essere maggiormente efficaci e di conseguenza avere maggiore soddisfazione lavorativa. Secondo gli autori non vi sarebbe un legame diretto tra il supporto percepito e il burnout, ma indiretto, mediato dall'azione della *self efficacy* e della *job satisfaction*. Il riferimento alla rete di supporti interna sembra rimandare direttamente al concetto di rete di sostegni formulato da Canevaro (2019), considerabile come garanzia un'inclusione di qualità. Garantire il supporto ai docenti significa costruire quella dimensione comunitaria che fa della scuola un luogo accogliente e substrato ottimale per coltivare i talenti degli alunni e di tutto il personale (Pavone, 2014).

Tra i fattori relazionali viene citata l'efficacia collettiva, riferita alla capacità di fare squadra e di raggiungere in maniera coordinata ed efficace buoni livelli di apprendimento negli studenti. È stato dimostrato che buoni livelli di efficacia collettiva sono collegati positivamente alla condivisione di buone pratiche e in generale alla cooperazione, di conseguenza garantisce lo sviluppo della realizzazione professionale, mentre bassi livelli porterebbero i docenti a prediligere modalità lavorative di tipo individualistico se non addirittura competitivo. Riportando questo risultato in un'ottica inclusiva potremmo suggerire che l'efficacia collettiva in qualche modo sostenga le pratiche di *co-teaching* che, a ricaduta, potrebbero essere collegate ad un maggiore sviluppo delle conoscenze professionali, della soddisfazione lavorativa e più in generale al benessere in contrasto al burnout.

Jensen e Solheim, (2020) approfondiscono la relazione tra docenti e dirigente scolastico rilevando l'esistenza di una forte correlazione negativa tra la sindrome del burnout e il supporto del dirigente. Tanto maggiore è questo tipo di supporto, quanto maggiore è il benessere degli insegnanti. Nella stessa ricerca si rileva inoltre come il burnout sperimentato dai docenti abbia un effetto negativo sul clima di classe, così che, in definitiva, uno stile di leadership poco attento alle relazioni da parte del dirigente scolastico può avere un effetto diretto sul benessere dei docenti ed indiretto sul benessere degli studenti. La proposta di Lussier e Achua (2001 come citato in Felisatti E., 2006) in merito alla leadership può essere considerata funzionale sia per la promozione dei processi di inclusione che del *job engagement*. Gli studiosi individuano le seguenti caratteristiche:

- saper enfatizzare il riconoscimento del gruppo,
- saper identificare i punti di forza,
- saper sviluppare fiducia,

- saper sviluppare la capacità di anticipare ed affrontare il cambiamento,
- saper fare empowerment, anche tramite meccanismi di delega,
- saper motivare il team verso prestazioni progressivamente migliori,
- saper incoraggiare e supportare le decisioni del gruppo,
- saper fornire sfide ottimali.

In relazione a quanto appena esposto, nella letteratura scientifica esaminata si introduce infatti il concetto di livello di fiducia percepita all'interno del contesto lavorativo, intesa come la disposizione a mettersi in una posizione di vulnerabilità, accettare la possibilità di assumersi dei rischi consapevoli che da parte degli altri ci sarà una risposta onesta, benevola e supportiva. È definita come uno degli aspetti determinanti a favorire la qualità della relazione lavorativa. Nel contesto delle relazioni scolastiche la fiducia tra docenti e dirigente rivesta un ruolo importante nell'influenzare la dimensione dell'esaurimento emotivo (la dimensione centrale del burnout). La fiducia reciproca tra colleghi appare invece correlata sia alla dimensione della depersonalizzazione sia alla soddisfazione professionale, risultando quindi in grado di favorire o ostacolare, almeno in parte, un atteggiamento costruttivo e positivo nei confronti del lavoro. (Van Maele & Van Houtte, 2015).

In ottica inclusiva, quando il clima di fiducia reciproca diventa una caratteristica stessa dell'organizzazione, oltre che una disposizione personale, favorisce la possibilità per gli insegnanti di porsi come professionisti riflessivi, di attuare tentativi alla ricerca di soluzioni per ogni allievo, nella consapevolezza che eventuali strategie non funzionali saranno accettate come parte del processo di insegnamento-apprendimento piuttosto che fallimenti atti a decretare giudizi di valore. Il tema della fiducia rimanda quindi alla pedagogia dell'errore di Montessori (Zago, 2013) e alla valutazione in ottica formativa utilizzata come *feedback* (Aquario, 2015), anche tra colleghi.

Una delle variabili ambientali maggiormente prese in considerazione nel merito delle ricerche incluse nella presente rassegna è il rapporto con gli studenti, spesso operazionalizzato nei termini di "quantità e tipo di condotte indisciplinate o sregolate". I comportamenti degli studenti quali chiacchierare, ridere, sonnecchiare o, ancor peggio, assumere atteggiamenti dileggiatori e sfidanti nei confronti dei docenti, sembrano essere direttamente collegati a una diminuzione della percezione di autoefficacia e del senso di realizzazione professionale dell'insegnante (Vidić, Đuranović, & Klasnić, 2021). Ciò può considerarsi causato all'insuccesso delle strategie adottate per arginare i comportamenti disturbanti. Anche Mota, Lopez e

Oliveira (2023) corroborano i risultati delle numerose ricerche in merito ai comportamenti scorretti degli alunni, identificandoli come una delle maggiori cause di burnout.

È importante dare un significato a questi dati e pensare a quali tipi di strategia possono essere effettivamente efficaci per gestire i comportamenti problematici senza che diventino causa di malessere. Mota, Lopez e Oliveira (2023), suggeriscono che l'influenza di questi comportamenti dipenda dalla modalità in cui vengono soggettivamente percepiti, piuttosto che dal loro significato oggettivo. Una minore regolazione emotiva a fronte delle risposte elicitate da comportamenti scorretti, alla quale si somma una gamma non sufficientemente ricca di strategie di gestione degli stessi possono determinare il peggioramento della sensazione di inefficacia e l'esaurimento emotivo. Si innesca di conseguenza un circolo vizioso che nel tempo mina la percezione di efficacia dell'insegnante tanto che il comportamento problematico dell'alunno finisce per generare esaurimento e burnout, che a sua volta determina l'utilizzo di metodi repressivi. Richiamando il modello JD-R risulta evidente che, se le risorse presenti sono sufficienti, la gestione di eventuali comportamenti problema degli alunni si configura come una sfida ottimale. Ma nel caso in cui il docente si trovi ad affrontare la situazione problematica con scarse conoscenze e in solitudine, si rischia uno sbilanciamento tra JD e R che può attivare un processo energetico anziché motivazionale. È banale ricordare che i comportamenti freddi, distaccati o addirittura irrispettosi del docente in burnout verso gli alunni possono ledere il diritto al benessere e alla partecipazione.

Nuovamente, il contesto che risulta fattore di protezione al burnout che si evince dalla letteratura ci rimanda direttamente alle linee guida per l'inclusione. Mettersi all'ascolto, cooperare, trattare i colleghi in maniera giusta, rispettarci reciprocamente, relazionarsi gli uni agli altri ricordandosi che si è innanzi tutto esseri umani, prima che alunni e docenti, sono elementi contenuti nelle domande dell'Index, ma sono anche elementi chiave del benessere individuale ed organizzativo.

Oltre alle relazioni con colleghi, dirigenti e studenti, gli insegnanti sono chiamati a relazionarsi con le famiglie. Mota, Lopes e Oliveira, (2023) evidenziano come il potere dei genitori venga spesso percepito come eccessivo, sovrastante, talvolta minaccioso se non addirittura aggressivo, identificandosi come una delle cause di maggiore stress tra gli insegnanti. Gli autori ipotizzano che una delle cause dell'aumento della complessità delle

relazioni con i genitori sia la proliferazione di gruppi di genitori su piattaforme digitali²¹ che incentivano la polarizzazione degli atteggiamenti e talvolta offrono lo spunto per comportamenti che possono sfociare financo nel cyberbullismo.

Il tema della relazione scuola-famiglia si ritrova come elemento trasversale a più campi di interesse. Rispetto alla realizzazione dell'inclusione gli indicatori UNESCO ci ricordano come sia fondamentale "il ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni" (Booth & Ainscow, 2008, p. 26), e ancora, l'indicatore A.1.5 dell'Index: che recita "c'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie". Nell'ottica di una didattica per competenze, orientata ad accogliere la complessità del sapere, Castoldi (2011) usa due metafore contrapposte di "insegnamento ponte" e "insegnamento muro" evidenziando la necessità di superare la netta divisione tra ciò che succede dentro e fuori dalla scuola. Sebbene le Indicazioni Nazionali 2012 non utilizzino esplicitamente questa metafora, ne riflettono chiaramente lo spirito, ponendo l'accento sulla scuola come comunità aperta, inclusiva e in dialogo costante con famiglie e territorio.

Il ruolo

Come è stato evidenziato nei precedenti capitoli, il ruolo dell'insegnante ha subito nel corso del tempo numerosi cambiamenti, passando dall'essere considerato un disciplinarista fino a trasformarsi in un professionista riflessivo, al quale si attribuisce il compito di dirigere e mediare i processi di insegnamento-apprendimento. L'evolversi delle conoscenze in campo pedagogico e didattico ha modificato significativamente compiti e ruoli del docente, tanto che, ad una lettura superficiale, il nuovo ruolo parrebbe spogliato del prestigio storicamente attribuito alla professione. Le ricerche ci restituiscono una realtà in cui la società tende a svilire il ruolo di insegnante, con una conseguente crisi di centralità sociale (Cavalli & Argentin, 2010). È lecito dunque aspettarsi che parte della categoria docente tenti di ancorarsi al ruolo di disciplinarista nel tentativo di non perdere il proprio prestigio, andando tuttavia a scontrarsi con le esigenze di una società in cambiamento e di un impianto tecnologico che sta irreversibilmente modificando il modo di percepire la realtà e le relazioni, di utilizzare gli strumenti didattici, e soprattutto con la capacità degli alunni di prestare attenzione per periodi prolungati. Le ricerche evidenziano come il modo in cui il docente percepisce il proprio ruolo e la sua immagine sociale/professionale siano una fonte psico-sociale di stress e influenzino

²¹ per esempio, gruppi su Facebook o WhatsApp.

direttamente le dimensioni del burnout. Secondo Pedditzi e Nonnis (2014) la percezione di ruolo sarebbe un predittore dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione, mentre secondo Szabó e Jagodics (2024) sarebbe correlato con la soddisfazione professionale delineandosi come un fattore protettivo contro il disimpegno lavorativo.

Un docente capace di porsi come facilitatore degli apprendimenti e che predilige consapevolmente metodologie flessibili, può comunque percepire una discrepanza tra il ruolo che sente proprio e quello che la società si aspetterebbe che avesse. La causa è da ricercarsi nell'idea spesso condivisa che le "metodologie moderne" non siano efficienti, tanto da auspicare un ritorno alle datate lezioni frontali e alla didattica trasmissiva, ritenute sinonimo di competenza e disciplina. A ciò si aggiunge un elemento di indeterminatezza intrinseco alla professione, derivante dall'impossibilità parziale di stabilire con immediatezza se il proprio operato abbia raggiunto il massimo livello di efficacia. (Pedditzi & Nonnis, 2014).

La critica sollevata alla didattica innovativa, accusata di avere semplificato eccessivamente i saperi, con la conseguenza di aver abbassato le aspettative sugli alunni, potrebbe forse ritenersi priva di fondamento. I gruppi di docenti che se ne avvalgono sono una minoranza (Ianes, Demo, & Zambotti, 2014), mentre la maggioranza applica il modello tradizionale, che storicamente ha prodotto discriminazioni e *drop-out* scolastico. Con buon fondamento, potremmo allora imputare a quest'ultimo gli insuccessi scolastici (Alessandri, et al., 2025). Forse è proprio perseverando a condurre azioni didattiche *student-centred*, ad investire nella condivisione di pratiche tra insegnanti e a motivare le famiglie ad accogliere una cultura dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2008) che è possibile migliorare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e, conseguentemente, superare il problema dell'identità professionale del docente.

Negli studi esplorativi condotti da Lodolo D'oria (2021) e Mota (2004) emerge che il carico di lavoro percepito costituisce uno degli aspetti della professione di cui gli insegnanti si lamentano con maggiore frequenza. Le ricerche in merito confermano la percezione degli insegnanti, mostrando come uno squilibrio tra le risorse possedute e le richieste lavorative causi la percezione di un carico di lavoro eccessivo e correli con tutte e tre le dimensioni del burnout, sebbene non sia il fattore che spiega la varianza maggiore (Pedditzi & Nonnis, 2014). Gli effetti negativi di questo squilibrio possono essere mediati da fattori personali come l'ottimismo disposizionale e la *self efficacy* ma anche da fattori relazionali quali il supporto percepito da parte dei colleghi (Marcionetti & Castelli, 2023)

Nell'insieme dei compiti che rendono oneroso il carico lavorativo sono: i rapporti con le famiglie e con gli alunni (in particolare quando risultano avere comportamenti inadeguati), le riunioni pomeridiane (che rientrano comunque a pieno titolo nel monte ore contrattualmente previsto) e la composizione del gruppo classe. Gli studi confermano che l'eterogeneità, misurata tramite il numero di studenti con bisogni educativi speciali, giustifica effettivamente una differenza significativa nei livelli di burnout, ma che ciò non è altrettanto valido per la numerosità del gruppo di apprendimento (César Diaz, Peixotto, & Cadime, 2021). Gestire una classe tenendo in considerazione i diversi funzionamenti dei propri alunni significa progettare, realizzare e valutare nella complessità e determina un alto dispendio di risorse.

L'acquisizione di nuove strategie didattiche e di gestione della classe può essere ritenuta, a tutti gli effetti, una risorsa lavorativa. I docenti cui viene fornita la possibilità di formarsi sono infatti meno inclini a sperimentare i sintomi del burnout, mentre quelli a cui vengono offerte poche opportunità di accrescere le proprie competenze lavorative hanno maggiori probabilità di sviluppare alti livelli di esaurimento emotivo (Mazzetti, Guglielmi, I. J. M. Van der Heijden, & T. Evers, 2022). La formazione consente quindi al professionista di possedere strumenti di gestione della complessità, rispondendo adeguatamente alle necessità di tutti i suoi alunni. In tale prospettiva la complessità del gruppo di apprendimenti può essere percepita più come un'opportunità, un'occasione di crescita, di coevoluzione e di sviluppo di ambienti scuola basati sul principio di equità, piuttosto che una minaccia. Le ricerche sostengono quanto affermato, rilevando come la formazione abbia un evidente effetto sul miglioramento della professionalità del docente. In maniera diretta accresce le competenze professionali, incidendo conseguentemente sull'esperienza di apprendimento degli studenti e in maniera indiretta sul benessere e la soddisfazione lavorativa (Bortolotti & Stanzione, 2023). Di seguito proponiamo uno schema riassuntivo di quanto emerso nelle ricerche considerate, in merito al legame tra formazione e benessere lavorativo.

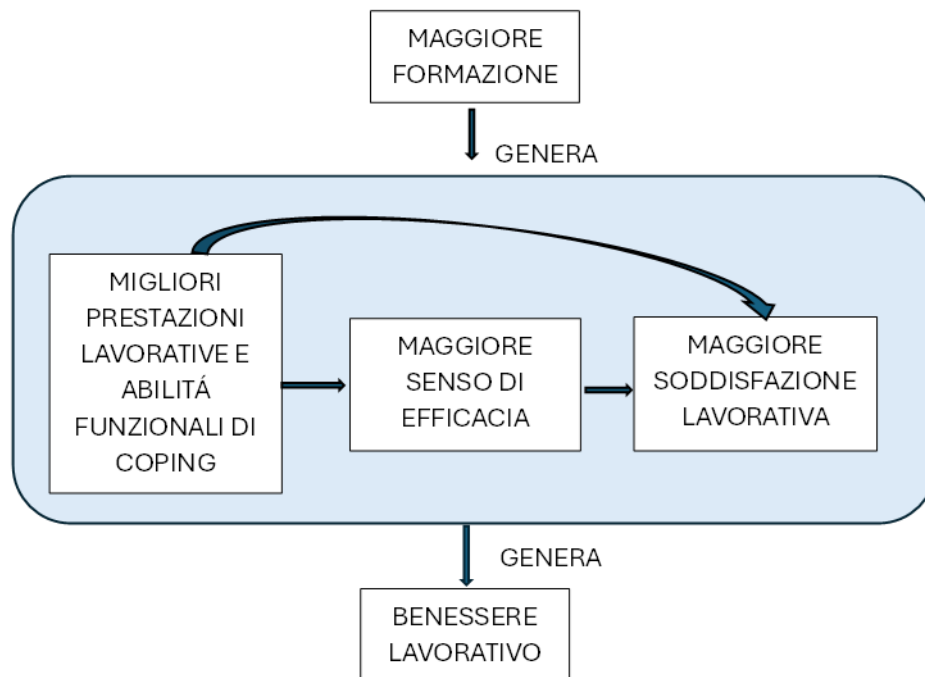


Figura 6: legame tra formazione e soddisfazione lavorativa

Un ulteriore elemento implicato nell’aumento della pressione lavorativa dei docenti sono le incombenze di tipo amministrativo. Mota, Lopez e Oliveira (2023) rilevano come questo carico tolga risorse preziose al compito principale dei docenti (il lavoro per e con i propri studenti) suggerendo che questa tipologia di compiti dovrebbe essere minimizzata. Gli stessi autori sottolineano però che un aumento del carico di lavoro amministrativo generato dalla delega da parte del dirigente favorisce l’aumento della percezione di potere (empowerment) e la partecipazione alla vita della scuola. In merito può essere elaborata una riflessione: il carico amministrativo non è, di per sé uno *stressor*, ma è piuttosto una variabile mediata dallo stile di leadership.

La percezione di giustizia

Come discusso nel capitolo 3, la giustizia si presenta come un’area di sovrapposizione tra la tematica del burnout e quella dell’inclusione. Il modello a cinque dimensioni di Rego è stato utilizzato nelle letteratura di ricerca in relazione al benessere dei docenti, e declinato nel seguente modo: la componente interazionale è riferita alla qualità delle relazioni con il dirigente ed è definita da due sottocomponenti: quella interpersonale, ovvero la percezione che i lavoratori hanno di come sono trattati e quella informazionale riferita alla percezione rispetto alla partecipazione nelle decisioni che ci riguardano; si tratta, in altri termini della ricaduta dello stile di leadership del dirigente e dei suoi collaboratori sui docenti dell’istituto

di cui si è discusso nelle precedenti pagine in merito alla qualità delle relazioni nell'ambiente scolastico. La giustizia procedurale riguarda i processi relativi all'attribuzione di risorse e ricompense; infine, la giustizia distributiva è composta a sua volta da due componenti: quella delle ricompense e quella relativa alla distribuzione dei carichi. L'assenza di quest'ultima forma di giustizia può generare instabilità lavorativa, diventando predittore di ridotta efficacia personale (Rego, Pina E Cunha, & Pinho, 2009). "La precarietà lavorativa degli insegnanti è [infatti] collegata alla percezione di minore sostegno sociale e ad una visione più negativa delle proprie condizioni lavorative" (Mancini, Righi, Trombini, & Biolcati, 2022, p. 14). Inoltre, sembra avere come effetto un maggiore assenteismo e basse performance e insoddisfazione lavorativa sia tra gli insegnanti che soffrono di burnout che in quelli che non ne soffrono (Mota, Lopes, & Oliveira, 2023).

Szabó & Jagodics (2024) operano una distinzione tra *egoistic deprivation*, che solleciterebbe delle risposte individuali, e la *fraternalistic relative deprivation*, riguardante la percezione di giustizi/ingiustizia riferite ad una specifica categoria. I dati della loro ricerca mostrano come la componente gruppale abbia un effetto maggiore rispetto a quella individuale. Questo risultato apre ad una riflessione sulle motivazioni e le cause che hanno portato la categoria dei docenti, sebbene supportata dalle organizzazioni sindacali, a non attivarsi proattivamente al fine di garantire la risoluzione di determinate situazioni chiaramente inique.

In tema di inclusione, ricordiamo la centralità del tema della giustizia e della distribuzione equa delle risorse. Citiamo, a titolo esemplificativo, gli indicatori dell'index per l'inclusione:

- indicatore B.1.2: la selezione del personale e le carriere sono trasparenti,
- indicatore C.2.5: Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione.

Perseguire quanto proposto nei due indicatori implica sia l'impegno da parte del legislatore nel garantire l'assunzione in tempi rapidi e in modo uniforme, senza distinzioni, senza agevolazioni e senza deroghe per alcuni a scapito di altri, sia la necessità di istituire un sistema di monitoraggio dell'operato dei dirigenti mirato a stabilirne il livello di partecipatività, di accoglienza e di equità.

La didattica

In chiusura della presente dissertazione, si intende evidenziare uno dei fattori fondamentali nello sviluppo di una scuola inclusiva: la didattica. Le ricerche di Hakanen, Bakker

e Schaufeli (2006), di Gestoso e Gala (2002) e di Mameli e Molinari (2017) confermano che le pratiche didattiche centrate sugli alunni risultano essere un fattore protettivo rispetto al burnout ed in particolare, che le modalità partecipative sono correlate negativamente alle dimensioni dell'esaurimento emotivo e della ridotta realizzazione professionale. Inoltre, la sensazione di promuovere partecipazione e equità promuove la crescita del sentimento di realizzazione personale. Al contrario, una didattica *teacher centred* correla positivamente con l'esaurimento emotivo. Gli autori spiegano questa correlazione ipotizzando la presenza di uno sforzo da parte del docente per imporre una modalità didattica che di fatto fallisce nel coinvolgere gli studenti e nel mantenere alta la loro attenzione.. Sulla base di questi risultati pare naturale dedurre che una didattica basata sul principio di accessibilità proprio dell'UDL, oltre a garantire la partecipazione degli alunni, potrebbe minimizzare gli sforzi necessari, oltre a garantire la partecipazione degli alunni. Le ricerche, tuttavia, riportano anche un'inaspettata relazione tra una didattica flessibile e la scarsa realizzazione professionale (che ricordiamo non essere però fattore centrale nel burnout). Gli studiosi suggeriscono che la sensazione di perdita del controllo attribuita alla didattica *student centred* sia dovuta al grande coinvolgimento del docente, che investe risorse cognitive ed emotive, accettando di non percorrere un percorso didattico certo (perché non prestabilito rigidamente). Si concorda con gli autori sulla necessità di ulteriori approfondimenti in merito, soprattutto relativamente alle pressioni esercitate dall'esterno per lo svolgimento di una didattica più tradizionale, in quanto più comprensibile da parte di chi non ha competenze specifiche in materia. In merito alla didattica la sovrapposizione con il paradigma inclusivo è piuttosto evidente e non ha necessità di ulteriori spiegazioni. Ribadiamo, a conclusione, che un approccio rispondente al criterio della *speciale normalità* di cui parla Ianes (Booth & Ainscow, 2008), centrata sullo studente e non sull'insegnante, che possiede le caratteristiche di flessibilità e di partecipazione, ha la potenzialità per garantire contemporaneamente la liberazione dei potenziali e il benessere di alunni e docenti.

Il cluster delle ricerche sugli insegnanti specializzati

Una parte consistente della letteratura scientifica mette da subito in evidenza come il lavoro dell'insegnante di sostegno sia più esposto a fattori di stress e al burnout. Le ricerche sembrano effettivamente confermare questa intuizione, rilevando la presenza generale di livelli di burnout più elevati nei docenti di sostegno rispetto ai colleghi curricolari, sebbene con

una grande variabilità individuale (César Diaz, Peixotto, & Cadime, 2021). La causa di questa differenza sembrerebbe dovuta all'esposizione a maggiori emergenze educative, quindi ad un aumentato rischio di esaurimento psico-fisico. È normale conseguenza che si osservino, tra gli insegnanti che lavorano con i bisogni educativi speciali, alti tassi di turnover e di abbandono della professione (De Caroli & Sargone, 2008).

Per comprendere cosa influenzi negativamente il benessere di questa categoria di docenti è interessante verificare quali siano i fattori che loro stessi giudicano maggiormente importanti nel concorrere alla soddisfazione professionale. Dalla ricerca di Bortolotti e Stanzione (2023), i cui risultati sono sintetizzati nella figura 7, emerge come le competenze metodologiche e pedagogiche siano considerate come il fattore principale poiché incidono sulla gratificazione professionale e quindi sul senso di autoefficacia. Quanto maggiore è la competenza sviluppata, in particolare in campo pedagogico, tanto maggiore è la sensazione di essere preparati e sicuri nel gestire la relazione con gli alunni (Pavlidou, Alevriadou, & Antoniu, 2022).

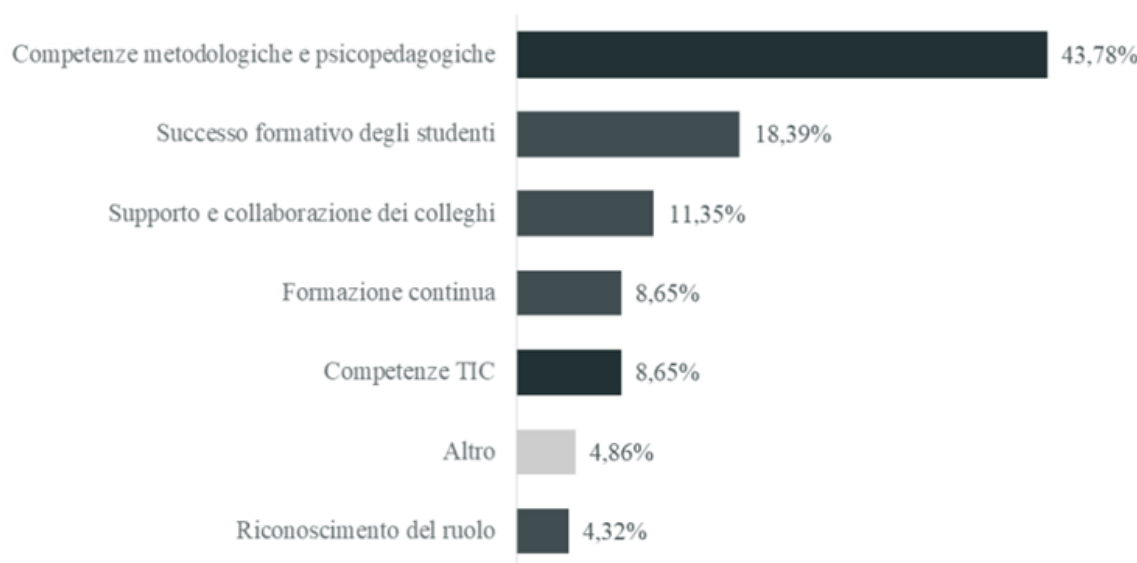


Figura 7: elementi giudicati importanti per la soddisfazione personale degli insegnanti per il sostegno e relative percentuali di frequenza. (Bortolotti & Stanzione, 2023)

Il tema della competenza e della formazione professionale, come abbiamo precedentemente evidenziato, si intreccia con lo sviluppo di pratiche inclusive tanto che gli autori stessi dell'Index sottolineano la necessità di condividere culture inclusive. All'interno della comunità scolastica, o per lo meno nel gruppo di colleghi, è quindi indispensabile condividere i fondamentali principi inclusivi. Tuttavia, è risaputo che esiste una marcata

disomogeneità nella formazione e ciò causa una mancanza di chiarezza e una complessità del ruolo dei docenti di sostegno che espone maggiormente a sviluppare stress e burnout (César Diaz, Peixotto, & Cadime, 2021).

Così come per gli insegnanti curricolari, è di cruciale importanza intessere relazioni positive e supportive con i colleghi. Negli insegnanti specializzati, questo fattore relazionale risulta particolarmente importante perché media tra la percezione di efficacia e lo sviluppo di stress e patologie quali il burnout.

L'utilizzo di strategie di coping volte alla ricerca di supporto da parte di colleghi o figure di tutoraggio si configura essere un fattore di protezione individuale. Tali strategie supportano la gestione di criticità, senza mettere in pratica meccanismi di procrastinazione o di delega (Pavlidou & Alevriadou, 2022). La ricerca del supporto dei colleghi diventa elemento essenziale sia in quanto atteggiamento che favorisce il benessere del docente, sia in quanto concorre alla nascita di quelle comunità di pratiche alla base di una didattica socio-costruttivista e inclusiva, “una comunità di pratiche alimentata da nuove conoscenze e obiettivi condivisi [che] può favorire un agire didattico fondato sul rispetto reciproco, sulla consapevolezza dei ruoli, sulla riflessione critica circa le pratiche e sul supporto e la collaborazione tra colleghi che si occupa di didattica disciplinare e del sostegno” (Bortolotti & Stanzione, 2023, p. 123).

Rispetto alla variabile età, le ricerche mettono in luce come gli insegnanti di sostegno più giovani esprimano atteggiamenti più favorevoli verso gli studenti disabili rispetto ai più anziani, (dimostrandosi quindi più propositivi) ma siano anche i più logorati. È prassi comune che, all'inizio della carriera docente, vengano assegnate agli insegnanti le classi più complesse (nelle quali essi trascorrono frequentemente un elevato numero di ore) pur non possedendo ancora tutti gli strumenti per poter affrontare una tale complessità (Pavlidou & Alevriadou, 2022). La percezione di competenza posseduta da un'insegnante è correlata, secondo De Caroli e Sargone (2008), sia alla tipologia che al grado di funzionamento degli alunni, oltre che alla quantità di tempo passato con gli stessi. Il rischio è che si instauri, soprattutto nei docenti alle prime armi, un meccanismo negativo per cui minore è l'esperienza, minore il livello di competenza percepita, minori saranno i progressi che si attribuiscono agli alunni così da determinare un certo grado di insoddisfazione professionale (De Caroli & Sargone, 2008).

Bortolotti e Stanzione (2023) rilevano come gli insegnanti di sostegno giudicano il successo formativo degli alunni certificati ai sensi della l.104/92 maggiormente importante rispetto ai colleghi curricolari e come tale considerazione sia correlata alla soddisfazione

professionale. Questo dato potrebbe essere in grado di spiegare l'effetto negativo dei processi di delega normalmente attuati a scapito dell'insegnante di sostegno.

Nell'ambito dei fattori personali, Murdaca, Oliva e Nuzzaci (2014) hanno approfondito il tema delle strategie di coping e lo stile assertivo. Non sono state riscontrate differenze tra insegnanti curricolari e di sostegno per quanto riguarda lo stile assertivo, che tende ad essere di tipo passivo, e nelle modalità di coping, che per entrambi i gruppi è orientata al compito. È stata però rilevata una maggiore tendenza ad uno stile aggressivo per gli insegnanti di sostegno quando posti sotto stress. Sarebbe interessante approfondire le motivazioni sottostanti a questa differenza, ma si può ipotizzare che il docente di sostegno sia più facilmente sottoposto allo stress a causa della complessità del ruolo attribuitogli e che, nel lungo periodo, questa pressione porti all'uso di strategie disadattive di risposta.

Vogliamo concludere questa breve rassegna sugli insegnanti di sostegno segnalando come in letteratura venga evidenziata l'ambiguità che loro percepiscono rispetto al loro ruolo, tanto da non sentirsi dei docenti a tutti gli effetti ma piuttosto degli assistenti per l'alunno certificato (Ianes, Demo, & Zambotti, 2014). È chiaro che questa ambiguità di ruolo non solo è disfunzionale alla piena realizzazione di una scuola inclusiva, ma è anche un ostacolo alla partecipazione degli insegnanti di sostegno che alimenta la loro insoddisfazione. "Gli individui raggiungono uno stato di felicità e soddisfazione quando sono coinvolti in una attività e funzionano al massimo delle loro capacità. In altre parole, quando un insegnante percepisce un senso di riconoscimento proveniente dal suo ambiente di lavoro il suo stato di benessere riduce il rischio di burnout" (De Stasio, Fiorilli, Chiarito, & Uusitalo-Malmivaara, 2015, p. 15).

Le proposte per la prevenzione

Molte delle ricerche prese in esame individuano delle aree di ricerca che possono rivelarsi utili ai fini preventivi. Alcuni autori, come Lodolo D'Oria, tentano di fornire delle soluzioni di ampio respiro, tenendo in considerazione i diversi livelli coinvolti nella genesi del burnout (Lodolo D'Oria & Pozzi, 2004), altri si focalizzano principalmente sui fattori oggetto dello studio delle proprie ricerche, proponendo percorsi specifici. Di seguito si espone una sintesi delle varie proposte presenti nelle ricerche considerate nella presente rassegna, suddividendole sulla base del piano di intervento.

Livello personale e professionale:

- Migliorare la competenza socio-emotiva (Ornaghi, Conte, Cavioni, Farina, & Pepe, XVI edizione) (César Diaz, Peixotto, & Cadime, 2021) (Fiorilli, Albanese, Gabola, & Pepe, 2017) attraverso la formazione iniziale e in itinere.
- Realizzazione di corsi mirati allo sviluppo di tecniche di self management e strategie di coping funzionali, miglioramento dello stile cognitivo e attributivo. (Mota, Lopes, & Oliveira, 2023) Inserire nella formazione professionale degli insegnanti un percorso che li sostenga nella conoscenza e nell'uso di strategie di coping allo stress (Daniilidou & Sofia-Eleftheira, 2020) (Murdaca, Oliva, & Nuzzaci, 2014)
- Realizzazioni di percorsi formativi volti ad ampliare le conoscenze sulle possibili modalità didattiche, (César Diaz, Peixotto, & Cadime, 2021) quindi a garantire la flessibilità e lo sviluppo della consapevolezza sui rischi e le opportunità connesse all'uso di modalità *Teacher Centred* o *Student Centred* (Mameli & Molinari, 2017). Fornire modalità di gestione della classe effettivamente spendibili e sulle quali esercitarsi tramite la modalità del *case study* (Lodolo D'Oria, et al., 2024).
- Migliorare la consapevolezza dell'immagine personale e di ruolo (Peditzi & Nonnis, 2014)
- Migliorare i livelli dei quattro aspetti connessi all'appagamento esistenziale²² sia tra i docenti che tra i dirigenti scolastici (Rebel & Tomic, 2008)
- Proporre interventi mirati alla mindfulness, ad esempio compiti di campitura come i mandala (Czerwinski, Egan, & Mantzios, 2021)

livello interpersonale:

- Incentivare l'uso degli strumenti collegiali composti da gruppi eterogenei per la condivisione di difficoltà e vissuti di stress. (Lodolo D'Oria, et al., 2024) (César Diaz, Peixotto, & Cadime, 2021) (Alessandri & De Gregorio, 2005) (Fiorilli, Albanese, Gabola, & Pepe, 2017)
- Proporre percorsi formativi centrati sullo sviluppo di consapevolezza del proprio funzionamento e delle proprie abilità comunicative e strategie relazionali (Zorzi & Strepparava, 2013), (Petrillo & Donizzetti, 2013) (Pavlidou & Alevriadou, 2022), (Pavlidou, Alevriadou, & Antoniu, 2022)

²² Ci riferiamo all'existential fulfillment

- Inserire nella formazione iniziale strategie pratiche alla soluzione dei conflitti (Gestoso & Gala, 2002)
- Garantire una relazione con il dirigente basata sulla fiducia e l'onestà, agendo sugli stili di leadership utilizzati (Van Maele & Van Houtte, 2015)

livello organizzativo e sociale:

- Creare occasioni e spazi di confronto costruttivo tra insegnanti (Pedditzi & Nonnis, 2014)
- Attivazioni di servizi di counseling, miglioramento della comunicazione orizzontale e verticale all'interno della scuola
- Dare riconoscimento istituzionale alla complessità della professione docente (Gestoso & Gala, 2002)
- Realizzare percorsi di empowerment sociale e organizzativo (Pedditzi & Nonnis, 2014)
- Migliorare la distribuzione delle risorse (Alessandri & De Gregorio, 2005)

4.4 Conclusioni, limitazioni e futuri approfondimenti

La presente rassegna di studi rispecchia il carattere complesso e multifattoriale della sindrome del burnout, in linea con i modelli ecologici di Maslach e delle JD-R.

In merito ai fattori individuali, non emerge un profilo sociodemografico univoco, tuttavia si riscontra l'esistenza di alcuni fattori di protezione: la formazione, in particolare rispetto alle metodologie didattiche e di gestione della classe, l'efficacia personale, l'ottimismo disposizionale, la resilienza, le strategie di coping orientate al compito, uno stile attributivo flessibile, consapevolezza sul proprio funzionamento e buone capacità relazionali. Per i docenti è quindi auspicabile un apprendimento *long-life* dai contenuti eterogenei, mirato sia al perfezionamento delle competenze tecniche che delle competenze trasversali, relazionali e comportamentali.

Benché Van Maele e Van Houtte (2015) rilevino l'assenza di livelli di burnout condivisi all'interno di una scuola, suggerendo quindi che l'insorgenza della sindrome abbia una natura individuale, piuttosto che contestuale, un vasto corpo di ricerche, alcune delle quali presentate nella rassegna, dimostrano come le variabili ambientali possano agire come fattori di protezione. Inoltre, una vasta letteratura sull'empowerment aziendale e sul work engagement, indica chiaramente come gli atteggiamenti *engaged* possano essere considerati "contagiosi" (Bruscaglioni & Gheno, 2000).

Dalla rassegna emergono alcune variabili ambientali significativamente coinvolte nello sviluppo del burnout: le relazioni con i colleghi, con i dirigenti, le famiglie e gli alunni, l'identità di ruolo, le caratteristiche della classe, la percezione di giustizia e le metodologie didattiche.

Tale focus sui fattori ambientali ci offre la possibilità sia di evidenziare la presenza di molteplici connessioni e sovrapposizioni tra le tematiche dell'inclusione scolastica e il burnout, così come ipotizzata nel capitolo 3, sia di approfondirle ulteriormente. Di seguito viene proposto uno schema riassuntivo.

BURNOUT	INCLUSIONE
RELAZIONE COI COLLEGHI	RETE DI SOSTEGNI, COLLABORAZIONE TRA DOCENTI
RELAZIONI CON IL DIRIGENTE	STILE DI LEADERSHIP FONDATA SULLA FIDUCIA
RELAZIONE CON GLI STUDENTI	RICONOSCIMENTO DELLE DIFFERENZE/RICERCA DI STRATEGIE ADEGUATE
RELAZIONI CON LA FAMIGLIA E IL TERRITORIO	SCUOLA PONTE VS SCUOLA MURO
RUOLO SOCIALE	PROFESSIONISTA RIFLESSIVO VS DISCIPLINARISTA
ETEROGENEITÀ DEI GRUPPI DI APPRENDIMENTO	NECESSITÀ DI FORMAZIONE ADEGUATA E CONDIVISA TRA DOCENTI
GIUSTIZIA	PRINCIPIO DELL'EQUITÀ DELLA DISTRIBUZIONE DELLE RISORSE, GIUSTIZIA COME POSSIBILITÀ DI PARTECIPAZIONE
DIDATTICA	STUDENT CENTRED E DIFFERENZIATA VS TEACHER CENTRED E ONE FITS ALL

Tabella 8: schema dei principali punti di sovrapposizione tra le variabili connesse al burnout e il paradigma inclusivo

La presenza di ricerche che si occupano, nello specifico, di insegnanti di sostegno potrebbe riflettere il vecchio paradigma assimilazionista, se non addirittura quello separatista. Inoltre, l'esistenza di differenze rispetto allo sviluppo del burnout tra insegnanti curricolari ed insegnanti di sostegno indica chiaramente che i due gruppi hanno, nella pratica, ruoli diversi. La tipologia di differenze individuate, ci porta a credere che nella pratica didattica non si eserciti una effettiva corresponsabilità, ma una situazione in cui i curricolari tendono a non investire nel garantire l'accessibilità delle loro lezioni, e che l'insegnante di sostegno difficilmente partecipi alla progettazione, alla realizzazione e valutazione di lezioni per l'intero gruppo classe.

L'ultimo gruppo di ricerche considerato, evidenzia come i docenti di sostegno siano accomunati sia dalla percezione di maggiore difficoltà del ruolo sia da una maggiore esposizione al rischio burnout. Questo è un dato molto interessante perché, allo stato dei fatti, benché l'Italia possa vantare la normativa più avanzata in termini di inclusione, ciò sembra non avere ripercussione sul benessere degli insegnanti. Ciò non significa però che le pratiche inclusive non incidano sul benessere, piuttosto, ci si deve domandare quali siano i paradigmi

adottati dalle scuole rispetto alla disabilità e se effettivamente quello con maggior diffusione sia quello dell'accessibilità.

In ultima sintesi, quando l'inclusione rimane una retorica o si traduce in pratiche assimilazioniste, micro-esclusioni e deleghe sistematiche all'insegnante di sostegno, essa diventa un potente fattore di rischio. Al contrario, un'inclusione matura, fondata su corresponsabilità, co-teaching, culture condivise, giustizia organizzativa e didattica realmente differenziata, si configura come un efficace fattore protettivo, capace di promuovere il work engagement e di ridurre significativamente il rischio di esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione professionale.

limitazioni

Sebbene la presente ricerca si ispiri alla metodologia della revisione sistematica, consentendo di fornire una descrizione complessa del fenomeno, se ne distingue per il carattere di limitata replicabilità e di soggettività. La strategia di ricerca è limitata a due soli fonti (EBSCO e Google Scholar), inoltre, alcuni criteri di selezione (ad esempio, la lingua o la collocazione geografica delle ricerche) potrebbero aver condotto, involontariamente, a dei bias.

Futuri approfondimenti

È plausibile ritenere che i punti di contatto tra la sindrome e i processi inclusivi non si esauriscano in quelli individuati nella rassegna, da quanto emerso si ritiene potenzialmente utile approfondire le seguenti aree di indagine:

La modalità di condivisione di culture inclusive, anche tramite percorsi di formazione comuni e le ricadute nel rafforzare il senso di appartenenza comunitario tanto da diventare un fattore di protezione al burnout.

In che modo le pratiche inclusive, quali il co-teaching e una didattica basata sull'idea di una speciale normalità o sul paradigma dell'accessibilità influiscano sulla soddisfazione personale, sulla self efficacy e sulle dimensioni del burnout.

Come viene socialmente percepito il ruolo dell'insegnante di sostegno e come questo influisca sulla scelta di intraprendere questa carriera, sul turnover sul senso di partecipazione sullo stress percepito.

Ed infine, in che modo i meccanismi di delega, le microesclusioni e le microespulsioni agiscano nel modulare il senso comunitario e quanto incidano, conseguentemente, sul benessere del docente e sullo sviluppo della sindrome del burnout.

5. LE PROSPETTIVE INCLUSIVE PER LA PROMOZIONE DEL WORK ENGAGEMENT

5.1 Futuro e futuri possibili

Conoscere la storia della scuola e lo sviluppo della pedagogia speciale fornisce l'opportunità di individuare le azioni, i pensieri e concetti hanno determinato le ingiustizie, contemporaneamente, può indirizzare le azioni presenti allo scopo di concorrere verso un futuro che sia effettivamente riparativo (Myers, Paulson, & Sriprakash, 2024). Riportare questo costruito nel campo dell'educazione significa caricarlo di significato, dandogli ancora più valore e applicabilità, perché implica ripensare le comunità educative come luoghi che preparano al futuro (Walker, Boni, & Velasco, 2025). L'analisi della situazione presente, a cui Ianes (2022) attribuisce il carattere di "deriva autoritaria", necessita di una lettura approfondita e critica in merito al carattere riparativo attribuibile alle azioni intraprese a livello normativo, nonché alle idee diffuse nella cultura di massa.

Una prima osservazione può essere fatta rispetto alla nuova denominazione del dicastero, che cambia da "Ministero dell'istruzione" a "Ministero dell'Istruzione e del Merito". Ci si può ragionevolmente porre il dubbio rispetto a quale paradigma si faccia riferimento: quello della meritorietà, secondo il quale in ogni individuo è presente un talento che va educato con cura e rispetto o se l'allusione sia meritocrazia, sistema che nella scuola si è dimostrato selettivo ed immobilista (Bertagna, 2020) e soprattutto distante dal rispondere al principio di giustizia che ispira il *Capability Approach* di Sen e Nussbaum.

Considerando le Nuove Indicazioni Nazionali del 2025, si nota che sebbene vengano definite un documento di indirizzo, sembrerebbero porsi piuttosto in un'ottica programmatica, tanto da specificare cosa insegnare e talvolta anche come farlo. L'attenzione sui contenuti e l'enfasi posta sulla necessità di un'educazione al rispetto da parte delle famiglie sembra voler spogliare i processi di insegnamento-apprendimento della dimensione educativa, relegandolo a mera trasmissione dei saperi. Ciò solleva alcune criticità in merito all'autonomia di insegnamento che risulterebbe così limitata, non consentendo al docente di modulare la propria attività didattica per sviluppare i talenti degli alunni. Nel merito degli specifici contenuti, ci si può domandare quale significato e quale intento pedagogico abbiano l'accento

posto sulle regole (in particolare grammaticali), l'introduzione del latino per l'educazione linguistica, l'enfasi sull'uso dell'italiano standard e la centralità della storia occidentale

Nelle Nuove Indicazioni viene chiarito che rispetto delle regole è da considerarsi uno strumento di autogoverno e disciplina, tuttavia, vista da una prospettiva differente, quest'enfasi potrebbe essere sovrapposta al modello assimilazionista, per il quale gli studenti dovrebbero collocarsi tutti entro una "norma" definita da chiare regole.

Sul tema della lingua, oltre all'importanza data alla grammatica, viene fatto riferimento all'uso della variante standard della lingua, dichiarando come ci si debba distanziare "da concezioni che esaltano un'idea di lingua come fenomeno spontaneo, sopravvalutando le varietà d'uso e la creatività del soggetto" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 34). Sebbene la conoscenza e l'utilizzo proprio della forma standard della lingua sia indispensabile, è pur vero che quanto asserito dagli estensori può sembrare in contrapposizione con i fondamenti per l'educazione linguistica democratica proposta dal GISCEL (1975), e pare richiamare una modalità tradizionalista di proporre la grammatica che nega la pluralità linguistica della nostra penisola.

Per quanto concerne l'inserimento del latino per l'educazione linguistica si può sottolineare il suo indubbio valore culturale, l'utilità ad allenare la logica e l'aiuto a migliorare la consapevolezza etimologica. Tuttavia, si può richiamare a memoria come tale materia sia stata storicamente utilizzata come strumento di selezione (Alessandri, et al., 2025) ed appannaggio solo di coloro che, meritocraticamente, accedevano alle "scuole *d'élite*".

L'ultimo aspetto delle Nuove indicazioni di cui si vuole discutere è il valore di centralità che viene conferito alla storia occidentale. Sebbene sia necessario partire dalle preconoscenze degli allievi e dalle caratteristiche geo-storiche del territorio, è altrettanto necessario che l'educazione sia orientata al pensiero complesso, alla cittadinanza planetaria e alla comprensione reciproca che Morin aveva identificato (Zago, 2013). Tali principi così ben recepiti dalle Indicazioni Nazionali del 2012, potrebbero trovare minore riscontro del nuovo documento ministeriale.

Riguardo all'inclusione, potrebbero essere messe in evidenza delle criticità. Nel nuovo documento d'indirizzo si parla apertamente di inclusione, con un riferimento esplicito all'UDL, ma i contenuti proposti potrebbero trovarsi in contraddizione con i suoi principi. L'importanza (prescrittiva) conferita all'uso del corsivo, alla lettura ad alta voce o alla memorizzazione, sembra non tenere conto di tutti quegli alunni che possono trovarsi in difficoltà con queste

pratiche e necessiterebbero l'uso di scritture accessibili (ad esempio il corsivo italico, o lo stampato minuscolo), o di essere dispensati dalla lettura ad alta voce e dalla memorizzazione.

Sul piano della normativa, nel tentativo di trovare una soluzione al turnover degli insegnanti di sostegno, viene emanato il decreto-legge n. 71 del 31 maggio 2024, attuato con il Decreto Ministeriale n. 32 del 26 febbraio 2025 con cui si offre la possibilità alle famiglie di richiedere la continuità dell'insegnante di sostegno. A riguardo possono essere fatte tre considerazioni: la prima di natura docimologica, la seconda riferita al tipo di paradigma che sembra sostenere e un'ultima rispetto alla sua equità. Come osserva Galliani (2015, p. 327) "è opportuno combinare la valutazione interna ed esterna, ma quello che conta è la trasparenza dei processi e l'autorevolezza dei valutatori". Il meccanismo della continuità e senza dubbio basato su dei processi valutativi effettuati prima dalle famiglie e poi dai membri del GLO, che potrebbero non rispondere pienamente ai principi individuati da Galliani, rischiando di riflettere una logica autoreferenziale. Inoltre, il collegamento sotteso al decreto è quello tra insegnante di sostegno e alunno certificato, che risponde ad un paradigma assimilazionista o separazionista, piuttosto che inclusivo. Ci si può interrogare, infine, su quanto questo meccanismo sia equo: se sia mirato a premiare comportamenti convergenti piuttosto che divergenti e se sia in grado di garantire la tutela dei diritti dei lavoratori.

Considerato che "ogni cambiamento autentico in campo scolastico è avvenuto a partire dall'introduzione di parole nuove per descrivere il concetto" (Cisotto, 2005, p. 17), è importante riflettere sulla proposta di legge atta a cambiare il nome dell'insegnante di sostegno in "docente per l'inclusione". L'intento è probabilmente di sottolineare il valore dell'insegnante specializzato; tuttavia, tale denominazione potrebbe condurre con sé l'idea che tale figura sia l'unica a doversi occupare dell'inclusione, indebolendo il principio di corresponsabilità (per altro già faticosamente attuato), introdotto dalla Commissione Falcucci.

Tali premesse potrebbero suggerire che gli indirizzi politici sostengano la autoritaria di cui parla Ianes (2022). In effetti, i risultati delle ricerche in merito alla qualità dell'inclusione scolastica riportano la volontà, per più di un insegnante su quattro, di tornare alle classi differenziali (Ianes, Cramerotti, Rospocher, Bombieri, & Zagni, 2025) e un frequente utilizzo della didattica trasmissiva (Ianes, Demo, & Zambotti, 2014). Come già sottolineato, questi indirizzi hanno storicamente contribuito a costruire barriere, limitare l'accesso all'istruzione e a non coltivare realmente i talenti degli alunni. L'orizzonte che si prospetta rischia quindi di negare il diritto alla partecipazione e alla giustizia di alunni e insegnanti.

5.2 Buoni propositi e buone proposte

Considerato il significativo nesso tra la dimensione del burnout e i processi inclusivi evidenziato dalla rassegna di studi, l'inclusione può essere intesa come un intervento sistemico di tipo contestuale-relazionale.

Rimane tuttavia da definire in che modo sia possibile perseguire l'ideale di una scuola veramente inclusiva e riparativa. In molti ritengono che la strada da seguire sia semplicemente quella di "fare meglio ciò che già si sta facendo". Questa posizione conservatrice-migliorista potrebbe non tenere presente che al momento la base normativa e strutturale che ci circonda sembra non aver funzionato (lanes, 2022), poiché sembra non essere stata pienamente capace di sostenere azioni riparative, garantendo giustizia sociale e un reale funzionamento di alunni e docenti.

Sebbene non si sia ancora giunti ad una piena realizzazione dell'inclusione, gli autori dell'Index ci incitano a perseverare, ricordandoci che "In realtà il vero rischio attuale per l'educazione non è essere sognatori, ma piuttosto il cinismo, l'indifferenza, l'incapacità di alzare la testa per cercare la linea dell'orizzonte" (Booth & Ainscow, 2008, p. 37).

Ci si conceda, in conclusione del presente lavoro, di essere sognatori e di descrivere una proposta che consideriamo poter essere riparativa. In prima istanza è necessario comprendere quali siano gli aspetti strutturali da modificare per garantire una rottura con le ingiustizie del passato. lanes (2022) ne identifica cinque: il primo è un approccio culturale individuale-medico che relega la disabilità alla sfera individuale e la rende bisognosa di cure speciali. I tre successivi aspetti sono diretta conseguenza del primo: il ruolo "diverso" dell'insegnante di sostegno, le aule di sostegno e la necessità di una certificazione ad personam per la richiesta di risorse scolastiche aggiuntive. Il fondamento di questi aspetti sembra essere ancora un paradigma integrazionista-assimilazionista, secondo il quale vi sarebbe la necessità di insegnanti speciali dedicati, aule speciali con risorse e approcci speciali. Infine, il quinto aspetto strutturale negativo è la didattica ordinaria considerata poco inclusiva, priva di differenziazione e attenzione alle diversità, costruita pensando ad un ipotetico alunno medio.

Riferendoci al Capability Approach e, contemporaneamente, ai modelli ecologici del burnout, possiamo identificare degli aspetti dell'ambiente scolastico che andrebbero modificati al fine di garantire giustizia sociale per alunni e docenti.

Il primo cambiamento strutturale possibile riguarda la modalità di attribuzione delle risorse alla scuola. Gli insegnanti possiedono le competenze per verificare la complessità dell'ambiente e del gruppo di apprendimento, di conseguenza, dovrebbero poter essere maggiormente autonomi nello stabilire di quante e quali risorse necessita una classe. Attualmente questo non è possibile perché le risorse aggiuntive vengono concesse solo in virtù della legge 104/92.

Allo scopo di migliorare collaborazione attiva e corresponsabilità tra insegnanti si potrebbe accogliere la proposta di Lanes (2022) orientata a decostruire la storica distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno, rendendo l'80% degli insegnanti di sostegno insegnanti curricolari contitolari a tutti gli effetti. In questo modo si aumenterebbero le ore di reale compresenza, con una ricaduta fortemente positiva nella riduzione del carico di lavoro e della gestione in *team* degli alunni. Il restante 20% degli insegnanti specializzati diventerebbe uno specialista itinerante con il ruolo di "peer tutor", fornendo così la possibilità agli insegnanti di un percorso di carriera coerente con le proprie aspirazioni lavorative.

Per quanto concerne la formazione, che, come visto, riveste un ruolo centrale nella professionalità, nel supporto di *self efficacy* e resilienza, si ritiene innanzi tutto indispensabile che ogni insegnante possieda le competenze per garantire una progettazione differenziata o personalizzata di ognuno degli alunni presenti nelle sue classi. Tale scopo è perseguibile tramite l'uniformazione dei percorsi abilitanti.

È inoltre indispensabile che la modalità di valutazione rispetto ai percorsi di inclusione sia condivisa nei vari istituti e perda il carattere esclusivo di autoreferenzialità. Sarebbe auspicabile rendere ufficiale ed obbligatorio l'utilizzo di uno strumento condiviso con la funzione sia di empowerment che di accountability (Galliani, 2015).

Infine, si intende sottolineare come la costruzione di relazioni collegiali caratterizzate da accoglienza, sincerità e sostegno reciproco costituisca un elemento indispensabile per promuovere il benessere personale e sociale di tutti i componenti della comunità educativa.

Tuttavia, l'attuale organizzazione dei momenti collegiali non sempre consente di condividere con sincerità le proprie esperienze e di poter contare sul supporto dei colleghi. Per questo motivo, potrebbe rivelarsi particolarmente utile trarre spunto dalle buone pratiche consolidate nelle *équipe* psico-pedagogiche, in particolare attraverso l'introduzione della supervisione professionale all'interno dei gruppi di lavoro. Tale pratica è già prevista, e anzi

resa obbligatoria, per l'accreditamento delle strutture sociosanitarie (D.Lgs. 502/92, D.Lgs. 517/93, DPR 14 gennaio 1997, L. 328/2000 e successive normative regionali).

Come rilevato da Olivieri (2024), la supervisione in ambito pedagogico assume una triplice funzione (educativa, supportiva e amministrativa), con l'obiettivo di sostenere il professionista sia sul piano emotivo sia su quello operativo. Essa stimola la pratica riflessiva, favorisce la ricerca di soluzioni efficaci e contribuisce al rafforzamento della *self-efficacy*. In questo modo, la supervisione aiuta a creare un clima di ascolto privo di giudizio, in cui ciascuno può partecipare attivamente, favorendo un maggior senso di energia, coinvolgimento ed efficacia professionale.

In definitiva, i cambiamenti strutturali delineati, sono una proposta per una scuola autenticamente inclusiva, uno strumento efficace per contrastare il burnout degli insegnanti oltre che la bussola etica in grado di orientare l'intero sistema scolastico verso un futuro riparativo, in cui il benessere (individuale e sociale) di docenti e alunni diventi la condizione stessa della realizzazione di una comunità democratica.

6. BIBLIOGRAFIA

- Albanese, O., Fiorilli, C., & Gnisci, A. (2007, 2). La correzione degli errori da parte degli insegnanti : tra concezioni dell'intelligenza e pratiche del discorso. *Ricerche di psicologia*, p. 1-29.
- Alessandri, G., & De Gregorio, E. (2005). La fatica a scuola: stress e burnout in un'indagine qualitativa. (SIPEF, A cura di) *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 7(3), 315-341.
- Alessandri, L., Bocci, F., Colombo, I., Corsini, C. D., Fonzo, N., Gheno, V., . . . Lorenzoni, F. (2025). *Credere obbedire insegnare*. (D. Ianes, A cura di) Trento: Erickson.
- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere*. Parma: Spaggiari Edizioni.
- Atkinson, R. L., & Hilgard, E. R. (2006). *Introduzione alla psicologia*. (V. Kovarich, & C. P. Pastii, A cura di) Padova: Piccin Nuova Libreria.
- Bertagna, G. (2020). Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta. *Nuova Secondaria*, 37(9), 3-7.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *Index per l'inclusione-Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. (f. Dovigo, & D. Ianes, A cura di) Trento: Erickson.
- Bortolotti, I., & Stanzione, I. (2023). Il ruolo della formazione sulla gratificazione professionale dei docenti di sostegno: uno studio esplorativo. *Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology Culture and Education*, 18(2), 110-129.
- Boz, A. (2026, marzo). Understanding Teacher Quiet Quitting: How Workload, Engagement and Stress Shape the Influence of Transformational Leadership. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 61(1).
- Bruscaglioni, M., & Gheno, S. (2000). *Il gusto del potere-Empowerment di persone ed azienda*. Milano: Franco Angeli.
- Callegari, C. (2011). *La shoah dei disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile, Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (A cura di). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- César Diaz, P., Peixotto, R., & Cadime, I. (2021). Association between burnout and personal and professional characteristics: a study of Portuguese teachers. *Social Psychoogy of Education*, 24, 965-984.
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2020). *Il burnout nella scuola-Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: Edizioni FS.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica, processi di insegnamento e apprendimento*. Roma: Carocci.

- Czerwinski, N., Egan, H. C., & Mantzios, M. (2021). Teachers and mindful colouring to tackle burnout and increase mindfulness, resiliency and wellbeing. *Contemporary School Psychology*, 25, 535-545.
- Daniilidou, A. P., & Sofia-Eleftheira, G. (2020). Primary school teacher self efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549-582.
- Darley M., J., Glucksberg, S., & Kinchla A., R. (1998). *Fondamenti di psicologia*. (L. Anolli, A cura di) Bologna: Il Mulino.
- De Caroli, M. E., & Sargone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di Burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 11(1), 41-59.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Chiarito, G., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Psicologia dell'educazione*, 3(2), 113-132.
- Demerouti, E., Le Blanc, M. P., Schaufeli, B. W., & Hox, J. (2009, Febbraio). Present but sick: a three-wave study on job demands, presenteeism and burnout. *Career Development International*, 14(1), p. 50-68.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Science Press.
- Erkut, A., & Yavuz, S. B. (2026, 3). Organizational predictors of quiet cracking: developing a measurement framework and testing structural risk models in contemporary workplaces. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(1).
- Felisatti, E. (2006). *Collaborare in team in classe*. Lecce: PensaMultimedia.
- Felisatti, e., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca-Competenze, modelli e strumenti*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138.
- Formella, Z. (2019). L'intervento psico-educativo alla luce della teoria bio-ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner. *Pedagogia e Vita*, 14(1).
- Gabola, P., & Albanese, O. (2014). Rischio burnout per gli insegnanti di scuola primaria in Italia e in Scozia. *Psicologia e Scuola*, 35, 13-18.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Garcia, T. V., & Juliani, C. C. (2024). Teacher's health and presenteeism. *Revista brasileira de medicina do trabalho*, 22(2).
- Gestoso, G. C., & Gala, J. F. (2002). La sindrome di burnout nella scuola elementare spagnola: Risultati di una ricerca finalizzata all'intervento. 3, 111-122.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013, dicembre). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(11), 157-175.

- GISCEL. (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Tratto da GISCEL:
<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teacher. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Hikmat, A. (2024). Amartya Sen, Martha Nussbaum and the Capability Approach. *44*, 73-87.
- Ianes, D. (2022). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno, verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Rospocher, M., Bombieri, M., & Zagni, B. (2025). La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale. *Report-Le voci dell'inclusione*. Rimini: Erickson. Tratto da <https://www.erickson.it/it/convegno-la-qualita-dell-inclusione-scolastica-e-sociale-2025>
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education, 18*(626-653), 626-.
- Jensen, M. T., & Solheim, O. J. (2020). Exploring association between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: the moderating role of pupil teacher ratio. *Educational Psychology, 40*(3), 367-388.
- Lodolo D'Oria, V. P., & Pozzi, S. (2004). *la percezione del burnout nella classe docente: risultati della ricerca nazionale su 1.252 insegnanti*. Tratto da www.GildaVenezia.it:
https://win.gildavenezia.it/docs/Archivio/2004/apr2004/ricerca_2004_mobbing.pdf
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Ghirardi, F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppegno, P., & Frigoli, P. (2024, Novembre 11). *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*. Tratto da edscuola.it:
www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.pdf
- Lussier, R., & Achua, C. (2001). *Leadership*. Ohio: South Western College Publishing.
- Maccarini, A. M. (2003). *Lezioni di sociologia dell'educazione*. Milano: CEDAM.
- Mameli, C., & Molinari, L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a Study on Italian Teachers. *European Journal of Psychology of education, 32*, 219-234.
- Mancini, G., Righi, N., Trombini, E., & Biolcati, R. (2022). Intelligenza emotiva di tratto e burnout professionalenegli insegnanti di scuola primaria. Una rassegna sistematica della letteratura. *Ricerche di Psicologia, 45*, 1-22.
- Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere*. Pisa: EDIZIONI ETS.
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 23*(2), 441-463.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Six area of worklife: a model of the organizational context of burnout. *Anxiety, stress and coping, 21*, 472-489.
- Maslach, C., & P.Leiter, M. (2013). *Burnout e Organizzazione-Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Trento: Erickson.

- Mazzetti, G. V., Guglielmi, D., I. J. M. Van der Heijden, B., & T. Evers, A. (2022). You're Not Old as Long as You're Learning: Ageism, Burnout, and Development Among Italian Teachers. *Journal of Career Development*, 49(2), 427-442.
- Mazzucco, C. (2010). *Coltivare comunità nella scuola-Fondamenti culturali ed esperienze didattiche*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. (n. 221 del 9 dicembre 2025). Tratto da https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Mota, A. I., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teacher: a systematic review. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 693-703.
- Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Teachers Voices: A Qualitative Study on Burnout in the Portuguese Educational System. *Education Sciences*, 11(392).
- Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2023). The Burnout Experience among Teachers: A Profile Analysis. *Psychology in the Schools*, 60(10), 3979-3994.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(12), 99-120.
- Myers, K. N., Paulson, J., & Sriprakash, A. (2024). Reparative Futures. *Futures*, 164(103474), 1-9. Tratto da <https://doi.org/10.1016/j.futures.2024.103474>
- OCSE. (2026, 4 19). *Risultati di TALIS 2024: Italia*. Tratto da OECD: https://www.oecd.org/it/publications/2025/10/results-from-talis-2024-country-notes_eafd703e/italy_24a89972.html
- Olivieri, F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Roma: Carocci Editore.
- Ornaghi, v., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (XVI edizione). Giornate Nazionali di Psicologia Positiva. *Stress percepito e burnout negli insegnanti: il ruolo del work engagement e delle competenze socio-emotive*. Roma.
- Page M J, M. J. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). Tratto da Prisma: <https://www.prisma-statement.org/>
- Papastylianou, D., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314.
- Pavlidou, K., & Alevriadou, A. (2022). An assessmet of general and special education teachers' and students' and its relationship to burnout. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 1080-1094.
- Pavlidou, K., Alevriadou, A., & Antoniu, A. S. (2022). Professional Burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies. *European Journal of Special Needs Education Teachers*, 37(2), 191-205.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa-Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.

- Pedditzi, M. L. (2005). *a fatica di insegnare-Stress e burnout nel mondo della scuola*. Cagliari: CUEC.
- Pedditzi, M. L., & Nonnis, M. (2014, febbraio). Psycho-social sources of stress and burnout in schools: Research on a sample of italian teachers. *La Medicina del Lavoro*, 48-62.
- Pedditzi, M. L., Nonnis, M., & Nicotra, E. F. (2021, settembre). Teacher Satisfaction in relationship with students and parents and burnout. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Pervin, A., Lawrence, & P. John, O. (1997). *La scienza delle personalità-Teorie Ricerche Applicazioni*. (G. Porzionato, A cura di) Milano: Raffaello Cortina.
- Petrillo, G., & Donizzetti, A. R. (2013). Burnout degli insegnanti: il ruolo protettivo dei fattori contestuali e delle percezioni riferite all'efficacia scolastica e alle risorse del territorio. *Psicologia della Salute*, 2, 96-119.
- Rebel, A., & Tomic, W. (2008). Existential fulfilment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs and Values*, 29(1), 11-27.
- Rego, A., Pina E Cunha, M., & Pinho, C. (2009, 7 2). Exploring a five-factor model of organizational justice. *Management Research*, p. 103-125.
- Repubblica Italiana. (1948). Costituzione della Repubblica Italiana. (22 dicembre 1947). Tratto da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1947/12/27/47A00001/sg>
- Ribolzi, L. (2004). *Formare gli insegnanti-Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: PensaMultimedia.
- Saturno, M. T. (2021). *Storia dell'inclusione in Italia*. Torrazza Piemonte (TO): Diversi Tutti.
- Stemler, E. S., Elliot, J. G., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2006, 32). There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational studies*, p. 101-118.
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2024). Stronger is not always better - The ambivalent effect of social identity and relative deprivation on burnout among Hungarian teachers. 27, 1835-1853.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Valenti, A., & Perri, C. (2008). L'insegnante specializzato: ruolo professionale e rischio burnout. In *Quaderni di didattica. Didattica e didattiche disciplinari Quaderni per la nuova secondaria*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2021). Does school context really matter for teacher burnout? Review of existing multilevel teacher burnout research and result from the teaching and learning international survey 2018 in the Flemish and French speaking communities of Belgium. *EDucational Researcher*, 50(5), 290-305.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in School: A Pathway to Inhibit Teacher Burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.
- Vianello, L. (2019). Gli insegnanti italiani e il burnout. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 201-205.

- Vicente de Vera Garcia, M. I., & Gabari Gambar, M. I. (2019). Relationship between the dimension of resilience and burout in primary school teachers. *International Electornic Journal of Elementary Education*, 12(2), 18-196.
- Vidić, T., Đuranović, M., & Klasnić, I. (2021). Student misbehaviour, teacher self-efficacy, burnout and job satisfaction: evidence from croatia. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(4), 657-673.
- Walker, M., Boni, A., & Velasco, D. (2025). *Reparative Futures and Transformative Learning Spaces*. Palgrave Macmillan.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Zorzi, F., & Strepparava, M. G. (2013). Caratteristiche di personalità e vulnerabilità al burnout: un'ipotesi esplicativa del malessere degli insegnanti. *Psicologia della Salute*(2), 14-32.
- Zorzi, F., Corrias, D., Fiorilli, C., Gabola, P., Strepparava, M. G., & Albanese, O. (2012). La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli isegnanti come fattore predittivo del burnout. In L. D.-A. Lafortune, F. Pons, & D. R.Hancock (A cura di), *Le emozoni a scuola*. Trento: Erickson.

7. APPENDICE

La sottoscritta dichiara di aver utilizzato, nel corso della redazione della presente tesi, esclusivamente lo strumento di intelligenza artificiale generativa “Grok” (sviluppato da xAI) come supporto alla scrittura.

In particolare, Grok è stato impiegato per le seguenti finalità:

- ricerca di sinonimi e suggerimenti lessicali più appropriati;
- assistenza nella ricerca bibliografica e nell’accesso a dati pubblici (es. rapporti INVALSI);
- revisione per il controllo di refusi.

Si precisa che tutti i contenuti, le analisi, le interpretazioni, le riflessioni critiche e le conclusioni contenute nella tesi sono frutto esclusivo del lavoro e del pensiero dell’autrice. Ogni output generato da Grok è stato integralmente rivisto, verificato, modificato e rielaborato dall’autrice, che assume piena responsabilità scientifica e morale dell’opera finale.

Nessuna parte della tesi è stata generata integralmente dall’intelligenza artificiale senza revisione e rielaborazione dell’autrice

Cluster ricerche		
	VARIABILI	RICERCHE
SOCIO- DEMOGRAFICHE	età	5 6 8 21 24
	anzianità di servizio	5 6 9 24 25
	discriminazioni legate all'età	4
	genere	8 24
SALUTE	ansia e depressione	8 15 20
ASPETTI COGNITIVI E DISPOSIZIONALI	self efficacy	7 10 22 24
	resilienza	7 13 15
	ottimismo disposizionale	10
	competenza emotiva	11 14 16 17
	organizzazioni di significato	6
	valutazione cognitiva	29
	soddisfazione personale	10 12 22
	concezione dell'intelligenza	17
ASPETTI DELLA RELAZIONE	CON COLLEGHI E DIRIGENTI SCOLASTICI	1
	clima lavorativo	
	supporto sociale	
	fiducia organizzazionale	
	fiducia personale nel dirigente scolastico	
	percezione di efficacia collettiva	
	CON I GENITORI	
	relazione con i genitori	28 29
	CON GLI STUDENTI	

	relazione con gli studenti			22	26	
	condotte indisciplinate degli studenti	1			24	29
	clima di classe					30
	fiducia personale negli alunni		9			
	ampiezza della classe					
RUOLO	ambiguità di ruolo			20		28
	conflitto di ruolo			20		
	sensazione di controllo	1				
	sensazione di informazione	1				
	Carico di lavoro	1	10		24	28 29
	sviluppo professionale		4			
	identità sociale			21		28
GIUSTIZIA	ingiustizia percepita			21		
	giustizia organizzazionale					29
DIDATTICA	pratiche didattiche					27
	disponibilità al cambiamento		8			
	Clima innovativo	1				

Cluster ricerche insegnanti di sostegno		
Tipo di variabile		ricerche
COGNITIVO- DISPOSIZIONALI	assertività	32
	strategie di coping	32 34
	self efficacy	31 35
	adattamento interpersonale	33
	autostima	35
SOCIO- DEMOGRAFICHE	genere	34
	anzianità di servizio	34
RELATIVE ALL'INCLUSIONE	atteggiamento verso la disabilità	33
	esperienza inclusiva	3 34
	formazione	31
	efficacia collettiva	32
VARIABILI CONTESTUALI	percezione del contesto lavorativo	32
	ampiezza della classe	3
RELATIVE AL RUOLO	rappresentazione del sé personale e professionale	33
	attaccamento al lavoro	32
	impegno organizzativo	32 35
	soddisfazione lavorativa	31 32

indicatori per l'inclusione

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.1 SVILUPPARE LA SCUOLA PER TUTTI

- INDICATORI B.1.1 La selezione del personale e le carriere sono trasparenti.
B.1.2 I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.
B.1.3 La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale.
B.1.4 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.
B.1.5 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.
B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati.

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

- INDICATORI B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate.
B.2.2 Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni.
B.2.3 Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive.
B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni.
B.2.5 Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni.
B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento.
B.2.7 Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte.
B.2.8 Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti.
B.2.9 Il bullismo viene contrastato.

indicatori per l'inclusione

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

- INDICATORI C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.
C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.
C.1.3 Le lezioni sviluppano la comprensione della differenza.
C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento.
C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo.
C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.
C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto.
C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione.
C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.
C.1.10 Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti.
C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula.

C.2 MOBILITARE RISORSE

- INDICATORI C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento.
C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio.
C.2.3 Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione.
C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate.
C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione.

indicatori per l'inclusione

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

- INDICATORI A.1.1 Ciascuno deve sentirsi benvenuto.
A.1.2 Gli alunni si aiutano l'un l'altro.
A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro.
A.1.4 Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto.
A.1.5 C'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie.
A.1.6 Gli insegnanti e il Consiglio di istituto collaborano positivamente.
A.1.7 Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola.

A.2 AFFERMARE VALORI INCLUSIVI

- INDICATORI A.2.1 Le attese sono elevate per tutti gli alunni.
A.2.2 Gruppo insegnante, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva.
A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.
A.2.4 Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un «ruolo».
A.2.5 Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica.
A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia
e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE
INTERATENEO IN SCIENZE DELLA
FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

Relazione finale di tirocinio del corso di studio in Scienze della Formazione Primaria

ARLECCHINO, RACCONTAMI CHE TI RACCONTO

Un progetto sui linguaggi e la comunicazione nella
scuola
dell'infanzia

Relatore: Carello Manila

Studentessa: Spadari
Lara

Matricola
1073984

Anno accademico 2020/2021

Siamo più forti dei nostri limiti

(L.Cisotto)

INDICE

INTRODUZIONE	5
1 PROGETTAZIONE	6
1.1 <i>Analisi Del Contesto e dei bisogni</i>	6
1.1.1 <i>L'Istituto comprensivo e Il contesto socio-geografico</i>	6
1.1.2 <i>Il gruppo di apprendimento: i Girasoli</i>	9
1.1.3 <i>Il gruppo di co-apprendimento: i nonni</i>	12
1.1.4 <i>Gli Spazi</i>	12
1.2 L'intervento didattico	13
1.2.1 <i>Il focus</i>	13
1.2.2 <i>Traguardi, obiettivi e sfondo teorico</i>	15
1.2.3 <i>Processi formativi</i>	18
1.2.4 <i>Processi formativi inclusivi</i>	19
1.2.5 <i>Analisi ex ante</i>	21
2 INTERVENTO	22
2.1 <i>La realizzazione dell'azione formativa</i>	23
2.1.1 <i>Lo sviluppo delle abilità lessicali e sintattiche</i>	24
2.1.2 <i>L'attività laboratoriale</i>	40
3 LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI	44
4 LA NOTTOLA DI MINERVA	54
4.1 <i>I punti di forza</i>	54
4.2 <i>Criticità e ipotesi di riprogettazione</i>	56
4.3 <i>Lara, futura professionista</i>	57
4.3.1 <i>La dimensione delle conoscenze teoriche</i>	58
4.3.2 <i>La dimensione delle capacità</i>	59
4.3.3 <i>Le qualità e le disposizioni personali</i>	60

4.3.4 Buoni propositi, ideali e motivazioni	61
5 CONCLUSIONI	61
6 BIBLIOGRAFIA	62
7 APPENDICE	64

3.1 INTRODUZIONE

Il presente lavoro contiene il resoconto dell'esperienza di tirocinio della quinta annualità del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Si tratta di una Unità di Apprendimento (U.D.A) realizzata presso la sezione dei girasoli della scuola dell'infanzia Collodi-Grimm.

Il progetto didattico di cui si parlerà nelle prossime pagine si focalizza sullo sviluppo di un percorso di miglioramento della comunicazione sul piano dei contenuti e sul piano sociale della partecipazione attiva. Nel titolo dell'elaborato il personaggio di Arlecchino richiama il filo conduttore delle attività, ovvero il tema del carnevale di Venezia e dei suoi personaggi.

La struttura dei capitoli e dei paragrafi prende spunto dalla modalità di progettazione per competenze proposta in Castoldi (2014), nella quale vengono identificate quattro fasi: l'analisi dei bisogni formativi, la progettazione, l'implementazione, la valutazione.

Il primo capitolo è dedicato alla prima e alla seconda fase: è il momento che precede la realizzazione dell'intervento nel quale viene realizzata l'analisi del contesto, vengono definiti i contenuti dell'azione di insegnamento-apprendimento e gli obiettivi didattici.

Nel Secondo capitolo è esposta la realizzazione dell'azione didattica (fase dell'implementazione): prima tramite una visione schematica e sinottica alla quale segue un approfondimento di alcuni tra i passaggi più significativi.

Il terzo capitolo è interamente dedicato alla valutazione (quarta ed ultima fase) in ottica trifocale delle competenze sviluppate durante il percorso. Nell'ambito della valutazione assume un'importanza rilevante il processo di riflessione professionalizzante, al quale è dedicato l'intero capitolo quarto in cui viene realizzata una rilettura del percorso affrontato alla luce di quanto proposto da Felisatti & Mazzucco (2013) relativamente alle competenze che un'insegnante ricercatore è chiamato a sviluppare prima nel suo percorso di studi lifelong.

1 PROGETTAZIONE

È il progetto che si adegua al processo, o meglio alle caratteristiche contestuali entro cui si sviluppa *l'azione didattica*.

(Castoldi, 2014, p. 125)

1.1 Analisi Del Contesto e dei bisogni

1.1.1 L'Istituto comprensivo e il contesto socio-geografico

L'istituto comprensivo entro il quale si è svolto il progetto formativo illustrato in queste pagine è l'IC Spinea 1¹, sito nell'omonimo comune. È composto da quattro scuole dell'infanzia, quattro scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado, così disposte geograficamente:

SCUOLA INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA SECONDARIA	LOCALITÀ
Collodi-Grimm	Goldoni		Spinea Centro (zona via Bellini)
Andersen	Nievo	Ungaretti	Spinea Centro (zona via Buonarroti)
Fornase	Vivaldi		Fornase
	Mantegna		Graspo d'uva

Tabella 1: disposizione territoriale dei plessi dell'istituto

Come si evince dalla Tabella 1 i plessi sono raggruppati geograficamente in modo da avere, all'interno della stessa località, almeno una scuola dell'infanzia e una scuola primaria. A questa regola fa eccezione la località Graspo d'uva, sprovvista del livello scolastico inferiore a seguito della dichiarata inagibilità dell'edificio ospitante la scuola dell'infanzia Grimm che è stata quindi spostata nell'edificio della Collodi in cui trova attualmente.

Il plesso che ha ospitato il progetto didattico oggetto di questa relazione è il Collodi-

¹ L'odierna denominazione dell'IC è "Daniela Furlan".

Grimm, si tratta di un complesso di due scuole dell'infanzia, situato in posizione centrale rispetto al territorio comunale.

Dal punto di vista organizzativo la fusione dei due plessi ha necessitato una ridefinizione particolarmente complessa dei gruppi di apprendimento, tale per cui vi sono momenti in cui il lavoro è per gruppi omogenei per età e dei momenti in cui è in gruppi eterogenei².

Il plesso si colloca in posizione centrale all'interno della città di Spinea, a fianco della scuola primaria Collodi e comunque non distante da alcuni dei luoghi significativi dal punto di vista storico-culturale ed educativo che sono infatti tranquillamente raggiungibili a piedi anche dai bambini della scuola dell'infanzia:

LUOGO	DISTANZA (in m)
Biblioteca civica	750m
Parco Nuove Gemme (CEA del WWF)	1000 m
Centro anziani	100 m
Comune di Spinea	550 m

Tabella 2: distanza di alcuni luoghi di interesse dalla scuola Collodi-Grimm

Infatti, nel PTOF d'Istituto, si incontrano svariate iniziative in collaborazione con questi enti, come ad esempio i progetti:

- “Piccoli cittadini crescono: la scuola dell'infanzia incontra la città” nella quale vengono coinvolte tutte e quattro le agenzie educative citate.
- “Intercultura e sport” in cui è prevista la collaborazione con il comune di Spinea
- “Nonni” in collaborazione col centro anziani.

Pensando in prospettiva sistemica, ovvero con il deliberato intento di lavorare in collaborazione con altri nuclei educativi, siano essi altre classi o altre agenzie educative presenti nel territorio, è importante calare lo sguardo sulle proposte offerte che vi si possono trovare.

Dal punto di vista geo-politico il comune fa parte del comprensorio del miranese, che comprende complessivamente sette comuni (oltre a Spinea, Mirano, Santa Maria di Sala, Noale, Salzano, Martellago e Scorzè), contemporaneamente rientra nell'area metropolitana di Venezia. Ci possiamo quindi lecitamente aspettare che gran parte della vita socioculturale ed economica dei cittadini di Spinea graviti attorno al comprensorio

² Allegato1 in appendice.

del miranese e alle attività ivi proposte. D'altro canto, l'appartenenza alla città metropolitana di Venezia, indica non solo che il comune è all'interno della provincia di Venezia ma che, in qualche misura, può rivendicarne una certa appartenenza culturale. Tra gli aspetti più ricordati e conosciuti della Serenissima vi sono senza dubbio il suo lungo e importante Carnevale con le sue maschere e la commedia dell'arte. Il primo è ancor oggi un'usanza diffusa e molto sentita da giovani e piccini, il secondo aspetto resta forse un po' più di nicchia, ed appannaggio di coloro che vivono con una certa quotidianità il teatro.

Sia il territorio del comprensorio che il territorio comunale dimostrano di possedere una certa vivacità culturale e ricchezza di opportunità educative. Dal PTOF d'Istituto si evince la capacità della scuola di collaborare attivamente con le altre agenzie educative territoriali tramite l'attivazione di numerosi progetti per tutti i livelli scolastici. Alcune delle agenzie educative, degli enti e delle associazioni territoriali con cui l'istituto collabora sono: il centro di educazione ambientale WWF, la biblioteca comunale, l'Associazione Immigrati Sud del Mondo (CISM), Coop e l'Amministrazione comunale.

La città di Spinea è attualmente abitata da circa 28.000 cittadini, il 10% dei quali risulta essere straniero, ovvero cittadino non italiano con dimora abituale nel comune (fig 1). Da questa percentuale sono probabilmente esclusi gli stranieri di seconda generazione e i figli di tutti quegli stranieri che hanno acquisito la cittadinanza italiana.

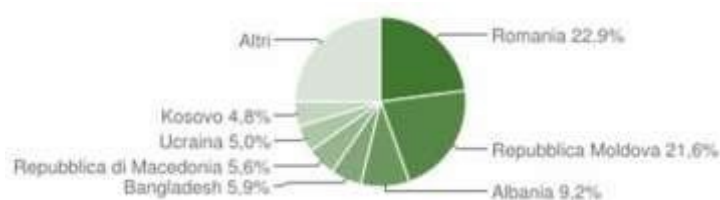


Figura 1: Distribuzione della provenienza degli stranieri residenti nel comune di Spinea

(<https://www.tuttitalia.it/veneto/53-spinea/statistiche/cittadini-stranieri-2019/>).

Questo è un dato particolarmente importante nell'analisi del contesto scolastico poiché mette in luce la dimensione del fenomeno del multiculturalismo e delle pluralità linguistiche dei cittadini e di quanto questa complessità si rifletta nel mondo scuola. A questo proposito si può sottolineare che nel PTOF d'Istituto sono ben messi in evidenza i progetti che riguardano l'intercultura e quelli in collaborazione con il CISM.

Nonostante vi siano numerose realtà pregevoli sul piano del multiculturalismo, tese ad avvicinarsi sempre di più ad un concetto di educazione per una cittadinanza

universale, vi sono ancora delle pesanti problematiche nei processi di integrazione che purtroppo non possono essere risolte e superate solo con l'importante e necessaria cultura dell'accoglienza trasmessa dalla scuola.

1.1.2 Il gruppo di apprendimento: i Girasoli

Il gruppo con cui ho svolto il mio intervento è composto da 18 bambini, di età compresa tra i quattro e i cinque anni. Benché dal punto di vista organizzativo il gruppo venga definito omogeneo per età, la situazione rilevata è più complessa, infatti le differenze di età tra uno studente e l'altro arrivavano fino ad undici mesi. Tale differenza può essere poco rilevante in bambini più grandi ma, nell'età della scuola dell'infanzia, è particolarmente significativa. A questo dato si devono poi sommare le naturali differenze evolutive individuali, la varietà dei retroterra socioculturali e, di conseguenza la presenza di bambini di madrelingua non italiana. Di 18 bambini, 3 risultano essere stranieri di prima generazione³, e altri 7 stranieri di seconda generazione.

Il gruppo dei Girasoli era già stato oggetto di studio e ricerca durante il tirocinio della quarta annualità. Già in quell'occasione avevo riscontrato alcune criticità riguardanti l'area linguistica. Era emersa la necessità di sviluppare le abilità dei bambini di partecipare alle discussioni, in particolare a quelle svolte nel momento gruppale del circle time, e di fornire loro sia strumenti linguistico-narrativi che strumenti sociali. Concretamente avevo rilevato che alcuni bambini, soprattutto quelli stranieri, faticavano a partecipare spontaneamente alle discussioni, e alle volte i contenuti di quanto espresso erano difficilmente comprensibili; spesso era necessaria una riformulazione da parte dell'insegnante per verificare la comprensione delle richieste.

A questa prima rilevazione è seguita, in questo anno di tirocinio, un'osservazione sistematica⁴, coadiuvata da interviste non strutturate e semi strutturate alle insegnanti di classe, focalizzate sulle capacità dei bambini di partecipare attivamente alle discussioni

³ Il 16,6% del gruppo risulta straniera di prima generazione.

⁴ L'osservazione è stata guidata dalla griglia dell'allegato2 in appendice

apportando contributi linguisticamente corretti e contestualmente pertinenti. Di seguito viene proposta una sintesi dei dati raccolti, utile fornire un'istantanea della situazione.

ALUNNO	OSSERVAZIONI
1	È una delle bambine più piccola del gruppo. Qualche volta dimostra di sapere il significato di parole nuove, la struttura semantica è spesso corretta, raramente partecipa alla discussione nel circle time e comunque solo se invitata a farlo. Il tono della voce è sempre molto basso
2	Bambino straniero di prima generazione, madrelingua non italiano, sembra avere un'ampiezza di vocabolario della lingua italiana non sufficiente a consentirgli la comunicazione, anche in contesti non prettamente scolastici. Raramente conosce il significato di parole nuove, la struttura sintattica è corretta solo qualche volta, ha piacere a narrare spontaneamente e lo fa spesso.
3	Il bambino, che sappiamo essere seguito da uno specialista, ha delle evidenti difficoltà ad articolare i suoni. In qualche occasione conosce il significato di parole nuove, la struttura sintattica è raramente corretta, partecipa spesso alle discussioni di gruppo.
4	Bambina straniera di seconda generazione. Si esprime spesso correttamente per quanto riguarda il lessico e qualche volta per la sintassi, qualche volta partecipa alla discussione nel circle time, anche se spesso ha bisogno di essere invitata parlare.
5	È il bambino più giovane di tutto il gruppo, probabilmente per questo si notano evidenti differenze dal punto di vista linguistico rispetto ai suoi compagni madrelingua italiana. Partecipa raramente alla discussione in gruppo, con interventi che qualche volta risultano corretti sintatticamente e lessicalmente.
6	Il bambino sembra dimostrare una totale assenza di linguaggio convenzionale. Di fatto si esprime a versi e a gesti. La partecipazione alle attività comuni è buona, perché interviene spesso nelle discussioni.
7	L'eloquio sembra essere spesso corretto dal punto di vista sintattico e lessicale, ma la bambina partecipa raramente, o mai nelle situazioni di circle time.
8	Straniero di seconda generazione. Il bambino si esprime correttamente dal punto di vista sintattico e lessicale solo qualche volta, raramente o mai partecipa alla discussione in gruppo, e solo se è direttamente invitato a farlo.
9	Bambina straniera di seconda generazione. Raramente partecipa alla discussione in classe e, se lo fa, utilizza un tono di voce bassissimo. Spesso le caratteristiche lessicali e sintattiche sembrano essere corrette.
10	Bambina straniera di prima generazione. Rilevare le qualità dell'eloquio è stato quasi impossibile, considerando che non partecipa mai alle discussioni nel circle time. Parla raramente con gli adulti e il lessico in lingua sembra essere davvero povero. La bambina dimostra di comprendere le consegne date dall'adulto.

11	Bambina straniera di prima generazione, partecipa raramente o mai alle discussioni in circle time, anche se invitata a partecipare. La comunicazione con l'adulto è buona: spesso sia lessicalmente che sintatticamente. La bambina dimostra di comprendere le consegne date dall'adulto.
12	Bambina straniera di seconda generazione, si potrebbe ipotizzare abbia un mutismo selettivo ⁵ . Non interviene mai nelle discussioni nel circle time e parla solo con alcuni adulti ed in alcune situazioni particolari, fatica a parlare anche ci compagni. La bambina dimostra di comprendere le consegne date dall'adulto.
13	Il lessico e la sintassi risultano spesso o quasi sempre corretti, partecipa solo qualche volta alle discussioni di gruppo e in maniera spontanea.
14	Lessico e sintassi risultano spesso o sempre corretti, spesso dimostra di intuire o conoscere il significato di parole nuove, partecipa sempre alle discussioni di gruppo.
15	Bambina straniera di seconda generazione. La struttura sintattica è spesso corretta, il lessico risulta pertinente spesso o qualche volta, raramente intuisce il significato di parole nuove. La bambina dimostra di comprendere le consegne date dall'adulto.
16	La struttura della frase spesso presenta degli errori, a volte il lessico non è efficace. Qualche volta partecipa spontaneamente alla discussione in classe, ma con interventi a volte non pertinenti.
17	Il bambino dimostra di intuire il significato di parole nuove, la struttura sintattica è spesso o sempre corretta, il lessico è sempre efficace. Partecipa spesso o sempre alla discussione con interventi pertinenti.
18	La bambina dimostra qualche volta di intuire il significato di parole nuove, la struttura sintattica è spesso corretta e il lessico sempre efficace. Partecipa spesso o sempre alla discussione con interventi pertinenti.

Tabella 3 Valutazione iniziale dei 18 studenti del gruppo dei girasoli

Quanto emerge dalle rilevazioni e dalle interviste sembra confermare l'impressione generale colta durante il tirocinio della quarta annualità, mettendo in luce delle difficoltà lessicali, sintattiche e socio-relazionali.

⁵ Un disturbo d'ansia in cui vi è mancanza di linguaggio nelle interazioni sociali con bambini o adulti.

1.1.3 Il gruppo di co-apprendimento: i nonni

Il progetto ha coinvolto, in un'ottica sistemica, anche un gruppo di persone che frequentano il centro anziani di Spinea. La scelta di coinvolgere il gruppo dei "Nonni" è motivata dall'idea che queste persone riescano, tramite l'affetto e l'attenzione che hanno naturalmente verso i bambini, a catalizzare le relazioni sociali. Inoltre, il gruppo dei Nonni è certamente testimone di una memoria del territorio ed è portatore di preziose conoscenze legate al modo di vivere il carnevale e alle sue tipiche maschere.

Il gruppo dei nonni, nome con cui loro stessi si definiscono, è composto da un numero variabile di persone, comunque generalmente tra le 15 e le 20 unità, di età compresa tra i 60 e i 90 anni. Ciò che sembra accomunare tutti i partecipanti di questo gruppo è una buona disponibilità alla partecipazione in attività ludico-ricreative, la vitalità, la forza, l'amore per la vita e per i bambini. Nel gruppo dei nonni molti partecipano a laboratori teatrali, che spesso hanno come soggetto commedie teatrali di Carlo Goldoni.

1.1.4 Gli Spazi

Il plesso Collodi-Grimm fa parte di un grande edificio nel quale si trovano le scuole d'infanzia Collodi e Grimm (ala sud) e la scuola primaria Vivaldi (ala nord). Scuola primaria e dell'infanzia sono due realtà per lo più separate e distinte ma condividono parte del refettorio e la palestra.

La Zona dedicata alla scuola Grimm ha un androne di accesso adibito a guardaroba. Alla destra dell'androne si trova una piccola aula, usata per lo più come ripostiglio. Superato l'androne si accede ad un corridoio e ad un atrio al quale si affacciano tre aule, una di queste è quella dei girasoli (fig 2).

L'aula dei girasoli, nella quale si è svolto gran parte del progetto, si dimostra essere un luogo ben strutturato sul piano degli spazi, è sufficientemente grande ed ha al suo interno diverse zone, come si vede dalla figura 2, con funzioni diverse.

 La zona morbida	
 L'area del circle time	 La biblioteca
 Una zona centrale per il lavoro a tavolino	 La postazione informatica
 Scaffalature e archivi	 L'area gioco ⁰



Figura 2: mappa dell'aula dei Girasoli

La
zona del gioco simbolico

1.2 L'intervento didattico

1.2.1. Il focus

Tenuto conto dei bisogni formativi e delle risorse culturali contestuali ho progettato un intervento composto da due filoni paralleli: il primo riguardante la realizzazione di lezioni metacognitive incentrate sullo sviluppo delle abilità di storytelling; il secondo riguardante, invece, la realizzazione di un laboratorio espressivo in collaborazione con il gruppo dei nonni del centro Anziani di Spinea. Il filo conduttore dell'intero progetto è

stato il racconto di Lucia Salemi Arlecchino a Venezia, un libricino che racconta la storia di uno sfortunato Arlecchino che durante il carnevale perde il cagnolino del suo padrone e per ritrovarlo attraversa una serie di simpatiche peripezie. La scelta tematica è giustificata da quanto rilevato nell'analisi contestuale: il carnevale e le sue tipiche maschere sono entrambi temi cari al territorio del veneziano. Attraverso questo racconto ho cercato di stimolare la conoscenza dei personaggi tipici del carnevale veneziano e di creare un elemento di contatto tra la generazione dei piccoli girasoli e la generazione dei nonni.

Al termine del percorso didattico, ma purtroppo al di fuori delle ore previste dal progetto, è stato realizzato un incontro tra scuola, genitori e centro anziani, un momento conviviale nel quale si è presentato un filmato che narrava e riassumeva il percorso didattico.

Nella seguente tabella viene proposta una presentazione sintetica dell'intervento educativo secondo il format di progettazione proposto dalla professoressa L. Cisotto

Situazione di partenza	Obiettivo di prestazione	Obiettivo di apprendimento	Contenuti/argomenti	attività
Gruppo di 18 bambini di 4-5 anni	-Usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico. -Ascolta e comprende narrazioni, racconta storie. -Ragiona sulla lingua. -Riflette, si confronta e discute con gli adulti e con altri bambini.	Miglioramento di: - ampiezza del lessico, -correttezza morfosintattica della frase, - capacità di story telling, -condivisione del contratto comunicativo.	-Lettura e racconto di storie - Rinforzo delle grammatiche implicite relative alla frase nucleare e minima. -Processi di miglioramento del lessico	-Lezioni in aula, - laboratorio teatrale. (vedi attività nel prossimo paragrafo)
Metodologie e tecniche	Indicatori e criteri di verifica	Livelli di padronanza	Obiettivi di miglioramento	tempi

-Laboratorio didattico -Lezione metacognitiva ⁶ con particolare attenzione all'uso di facilitatori dell'apprendimento e della metodologia dell'apprendistato cognitivo	Vedi rubrica valutativa.	Vedi rubrica valutativa	Vedi valutazione finale	15 incontri della durata di 2 ore svolti nei mesi di gennaio e febbraio 2018
---	--------------------------	-------------------------	-------------------------	--

Tabella 4

1.2.2 Traguardi, obiettivi e sfondo teorico

I riferimenti utilizzati per l'identificazione di traguardi di apprendimento sono due: il quadro delle raccomandazioni Europee del 18 dicembre 2008 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente e le Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 e Nuovi

Scenari. Per quanto concerne le competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dal parlamento europeo, il progetto fa riferimento alla comunicazione in madrelingua, (potenziamento degli aspetti linguistici come lessico, sintassi e abilità di storytelling) e alle competenze sociali e civiche, che vengono trattate soprattutto nella parte del progetto in collaborazione con il centro anziani, tramite l'utilizzo di tecniche espressive.

Entrando nel merito delle Indicazioni Nazionali, pur toccando diversi campi di esperienza, il progetto si è focalizzato in particolare su due: "i discorsi e le parole" e "il sé e l'altro".

I traguardi di sviluppo sono:

- Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.
- Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.

⁶ M. De Rossi, corso di Metodologie per la didattica.

- Ascolta e comprende narrazioni, racconta ed inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e definire regole.
- Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta. Gli obiettivi di apprendimento perseguiti sono:
- Raccontare una storia nota usando un lessico appropriato,
- formulare semplici frasi sintatticamente corrette e nella giusta sequenza temporale e
 - saper esplicitare i nessi logici.
- Prendere parola negli scambi comunicativi.
- Rispettare il tema della discussione.

Le modalità di lavoro individuate per raggiungere questi obiettivi sono in linea con le proposte glottodidattiche esposte nelle dieci tesi per l'educazione linguistica democratica del G.I.S.C.E.L, una riflessione proposta nel 1975 da un'equipe di noti sociolinguisti, in antitesi all'insegnamento tradizionale della lingua.

I nuclei teorici cui ho fatto riferimento sono principalmente due:

Il primo è inerente alla riflessione sulla lingua, in particolare alla sua sottocategoria della riflessione grammaticale, ovvero la capacità di esplicitare le regole grammaticali correntemente utilizzate nel parlato. Coerentemente a quanto detto, il modello di grammatica a cui mi sono ispirata per quanto concerne gli aspetti morfosintattici è in parte quello valenziale, proposto dal linguista Francesco Sabatini.

Il secondo riguarda lo storytelling, abilità per cui è necessario sviluppare le competenze narrative. Quest'ultime possono essere descritte come costituite da tre sotto competenze: pragmatiche, fonologiche e linguistiche, distinte in ulteriori sottocomponenti, tra le quali le più rilevanti sono le competenze sintattiche e lessicali. (Cisotto, 2011).

Ciò che ci spinge a considerare di importanza cruciale le abilità linguistiche e partecipative degli alunni è la consapevolezza che l'obsoleta didattica trasmissiva ha di fatto dimostrato la sua inefficacia, sia in passato sia, a maggior ragione, nell'ultimo secolo. I cambiamenti a livello societario e tecnologico rendono immediatamente disponibile a tutti l'informazione, per questo il ruolo dell'insegnante come "messia", unico portatore di saggezza è oggi totalmente anacronistico (Maccarini, 2018). Alla

didattica trasmissiva si deve pensare di sostituire una didattica su base socio-costruttivista e cooperativa, come quella che vede le classi come delle learning community nelle quali gli studenti sono chiamati a partecipare attivamente alla costruzione della conoscenza tramite uno strumento principale: il linguaggio.

In una learning community comunicazione e linguaggio sono contemporaneamente mezzo e fine dell'azione didattica, ne consegue che oltre ad imparare ad usare il linguaggio in maniera corretta è indispensabile che tutti i partecipanti conoscano le regole del gioco e le rispettino, in altre parole per tutti deve essere chiara l'esistenza di un contratto didattico che regoli le dinamiche sociali e comunicative del gruppo.

Vi sono anche campi di esperienza che vengono coinvolti nel percorso come mezzi, piuttosto che obiettivi. Tra questi ritengo importante citare il campo "Il corpo e il movimento", utile allo svolgimento dell'attività laboratoriale. Come affermava Alexandre Tairov⁷ "la danza comincia ove la parola si arresta". Il movimento corporeo, nella forma delle attività ritmico espressive, è utile in campo comunicativo perché permette di potersi esprimere e comunicare tramite un linguaggio che non è quello verbale convenzionale. In queste attività si realizza una percezione di sé di tipo qualitativo, che si basa anche su vissuti di tipo affettivo [...]. *Qualsiasi azione motoria classificabile come movimento qualitativo (che si distingue a livello funzionale da quelli quantitativo), risulta dall'interazione con la sfera emotiva e di conseguenza sfocia nel movimento espressivo-comunicativo.* (Carraro & Bertollo, 2005, pp. 298-299)

Un ulteriore mezzo didattico che trova spazio in questo progetto e che si connota essere un'alternativa al linguaggio verbale è l'attività di gioco drammatico, quella creazione ludica che ha dimensione gruppale, nella quale vigono regole precise⁸. Sia il linguaggio sia il gioco simbolico fanno uso del pensiero, entrambi spingono l'individuo ad usare dei significanti per riferirsi a qualcosa che non è presente, entrambi sono quindi degli atti simbolici.

⁷ Alexandre Tairov è stato, a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento un attore, regista e critico teatrale russo.

⁸ (Oliva, 2008)

È da notare che ciò che accomuna il gioco drammatico e il gioco spontaneo dei bambini è proprio il contenuto simbolico di entrambi, ciò che invece contraddistingue il primo è la presenza di regole che lo governano, i ruoli sono ben definiti e devono essere mantenuti e nella realizzazione non si è liberi di scegliere il soggetto e lo svolgimento, poiché c'è sempre un insegnante che guida le azioni del singolo e del gruppo.

1.2.3 Processi formativi

Ciò che il bambino fa in collaborazione oggi, lo potrà fare da solo domani, *perché l'unico* buon apprendimento è quello che precede lo sviluppo, non quello che lo segue.

(Vygotskij, 1966, p. 132)

Il percorso didattico proposto cerca di distanziarsi da quella che più volte è stata definita didattica tradizionale, l'intento è quello di inserirsi in un contesto teorico metodologico a cavallo tra l'approccio cognitivista e l'approccio socio-costruttivista.

Del primo approccio ritengo importante il fatto che intenda *l'acquisizione* di conoscenza come un processo costruttivo e strategico. Apprendere non significa semplicemente registrare informazioni, immagazzinarle e rispondere in modo meccanico, *ma connettere l'informazione nuova a conoscenze precedenti* (Cisotto, 2013). In questa prospettiva assumono rilevanza da un lato le preconoscenze, che funzionano come organizzatori anticipati tramite cui le nuove conoscenze si selezionano e si organizzano, dall'altro i processi tramite cui l'allievo costruisce nuova conoscenza. Aver chiaro il processo di apprendimento serve all'insegnante per creare un percorso di apprendimento efficace, ma serve anche all'allievo per costruire autoconsapevolezza e controllo sui propri apprendimenti.

Nell'approccio socio-costruttivista è sottolineato il carattere sociale della conoscenza in quanto oggetto culturalmente costruito e condiviso. Brown a questo riguardo parla della classe come una *community of learners* che è contemporaneamente una comunità di pratiche e una comunità di discorso (Santi, 2006). Tramite le interazioni

comunicative tutti i partecipanti alla comunità si fanno carico del proprio apprendimento e di quello degli altri, va da sé che è di centrale importanza che tutti partecipino attivamente alle discussioni di apprendimento.

Considerando questi presupposti si è deciso di utilizzare primariamente due metodologie per l'apprendimento, declinandole di volta in volta a seconda del contesto e del contenuto:

1. *L'apprendistato cognitivo*: basato sul concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, secondo cui lo studente apprende attraverso un procedimento che lo vede prima osservatore attivo e riflessivo di una pratica (cognitiva) esperta e poi come applicatore della stessa pratica. Il ruolo dell'insegnante, in questo contesto è di sostenere i tentativi dell'allievo (scaffolding) che a mano a mano diventeranno sempre meno consistenti (fading).
2. I laboratori: una metodologia didattica che richiama il pensiero pedagogico di Dewey, secondo cui *l'esperienza del fanciullo, illuminata dal pensiero*, costituisce il vero metodo didattico (Zago, 2013). In questa prospettiva, nel laboratorio, gli apprendimenti si realizzano secondo la metodologia del fare per la quale l'esperienza è punto di partenza per lo sviluppo del pensiero. Il laboratorio, inoltre, rispecchia l'idea di didattica-ponte, contrapposta alla didattica-muro, di cui parla Castoldi, che mira a costruire un sapere complesso in quanto reale e quindi a produrre competenza piuttosto che conoscenza inerte (Castoldi, 2014).

A questo fine è stato realizzato un progetto che avesse al proprio interno degli spazi laboratoriali nei quali gli studenti potessero sperimentare se stessi, provare, agire comportamenti nuovi, senza aver paura di commettere errori. L'esperienza del laboratorio espressivo messa in atto ha permesso, inoltre, agli studenti di sperimentare fiducia nel mettere in atto comportamenti partecipativi all'azione comunicativa.

1.2.4 Processi formativi inclusivi

Considerata la grande presenza di minori stranieri di madrelingua non italiana e di alcuni bambini in situazione di difficoltà, merita dedicare un paragrafo a sé stante al tema dell'inclusione.

Le principali idee guida, a cui mi sono ispirata, sono: adempiere alla promessa di una classe differenziata (Tomlinson, 2006), e la didattica proposta nell'*Universal Design for Learning* (UDL).

Con il termine differenziazione didattica si intende una modalità che si colloca ad un livello intermedio di un continuum ai cui due estremi troviamo da una parte una didattica "one fits all" e dall'altra una didattica che propone degli strumenti per ogni singolo studente nella nostra classe. In questa prospettiva l'insegnante è attenta ai bisogni di ogni singolo alunno e si impegna a rispondervi consapevolmente.

Per concretizzare questi intenti didattici si può ricorrere le linee guida dell'UDL, poiché rispondono alla necessità del docente di trovare dei mezzi che siano adattabili, fruibili e accessibili a tutti. Gli autori di questo framework teorico mettono in luce tre principi, ognuno dei quali articolato in tre linee guida.



Figura 3: schema della progettazione UDL fonte www.udlguidelines.cast.org

È proprio in questa direzione che mi sono impegnata nell'uso di metodologie didattiche accessibili a tutti i bambini della classe, come il gioco drammatico, di facilitatori nella comunicazione come le flashcards, di tecnologie informatiche nelle quali utilizzare la multimedialità (computer, LIM) e più in generale la scelta di avere come tema dell'UDA una festa molto sentita da bambini e adulti, che suscita di per sé emozioni gioiose e

positive. Nel capitolo 4 verrà dedicato uno spazio all'analisi specifica degli aspetti dell'UDA riconducibili all'UDL.

1.2.5 Analisi ex ante

L'evolversi di un progetto procede di pari passo con azioni volte alla sua valutazione: si valuta nel momento iniziale, raccogliendo informazioni sul contesto e sui soggetti coinvolti, definendo obiettivi, strumenti e percorsi adeguati (valutazione ex ante); si valuta nel corso dell'azione, per poter avere un feedback sulle proprie azioni e per poter aggiustare le proprie azioni nel momento realizzativo (valutazione in itinere); si valuta alla fine sia per poter riflettere su quanto realizzato durante lo svolgersi dell'azione, sia per poter elaborare un giudizio fruibile da tutti (valutazione ex post).

Mentre alla valutazione ex post e in itinere verranno dedicati più avanti dei paragrafi, in questo esporrò gli strumenti usati e i contenuti emersi nel momento di valutazione ex ante.

L'indagine valutativa precede la stesura di un progetto e ha lo scopo di comprendere l'oggetto di indagine per proporre strategie di intervento adeguate (Galliani, 2015). Per sviluppare un'indagine del contesto e dell'oggetto di apprendimento ho usato strumenti diversi a seconda del soggetto valutante e dell'oggetto da valutare.

soggetto /oggetto	strumento
Mentori	Intervista semi strutturata e non strutturata
Responsabile del centro anziani	Intervista semi strutturata e non strutturata
Studenti	Osservazione guidata attraverso griglie di valutazione
Progetto nel complesso	Analisi SWAT

Tabella 5: Soggetti e strumenti della valutazione ex ante

Le interviste alle mentori, alla responsabile del centro anziani e le osservazioni guidate hanno guidato la definizione dell'analisi contestuale esposta nel paragrafo 1.1. L'analisi SWAT è uno strumento mutuato dal mondo economico ed è stata utilizzata per la pianificazione strategica del progetto didattico. Tale analisi si basa sull'individuazione di punti di forza e di debolezza (Strength e Weakness) interni al contesto e delle minacce

e opportunità (Opportunity e Threat) che sono esterne al contesto. Viene usualmente organizzata in una tabella chiamata matrice SWAT. Di seguito viene riportata tale matrice relativa al progetto presentato.

ELEMENTO ANALIZZATO		ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI	studente	Capacità personale di mettersi in discussione. Entusiasmo per il tema. Consapevolezza di punti di forza e debolezza.	Concomitanza di realizzazione del progetto e sessione d'esami. Scarsa conoscenza dell'area didattica Teatrale. Scarsa conoscenza di applicazioni per il montaggio video.
	Soggetti coinvolti nella realizzazione del progetto	Collaborazione di mentori, Tutor e Colleghi. Precedente conoscenza degli studenti e delle insegnanti di riferimento. Disponibilità di collaborazione delle colleghe del plesso. Collaborazione di lunga durata tra scuola e centro anziani	Imprevedibilità della reazione dei soggetti alle attività proposte. Necessità di produrre immagini e video su soggetti minori. Scarsa conoscenza della realtà del centro anziani.
	contesto di realizzazione	Spazi di realizzazione adeguati. Vicinanza della scuola al centro anziani	
	progetto	Progettazione particolareggiata. Base teorica ad elevato valore didattico.	Possibile inadeguatezza di alcune delle attività proposte.
ELEMENTI ESTERNI	Contesti e soggetti esterni		Sviluppo del progetto in un momento di picco influenzale

Tabella 6: Analisi swat

2 INTERVENTO

2.1 La realizzazione dell'azione formativa

In questo paragrafo si entrerà nel vivo della realizzazione dell'intervento didattico che nelle prossime pagine verrà narrato nei suoi aspetti teorico-pratici più significativi.

L'attività didattica proposta si svolge in due percorsi paralleli:

- Il primo, composto da lezioni incentrate sullo sviluppo degli aspetti lessicali e sintattici della lingua, svoltosi ogni lunedì e martedì presso il plesso CollodiGrimm,
- Il secondo, a carattere laboratoriale, il cui obiettivo è stato migliorare gli aspetti sociali e partecipativi della comunicazione, si è svolto il mercoledì presso il Centro Anziani di Spinea.

La tabella sottostante mostra la scansione temporale degli incontri. In blu sono evidenziati gli incontri realizzati presso la scuola dell'infanzia, in arancione quelli in collaborazione con il centro anziani. In totale l'intervento didattico è stato realizzato in 30 ore.

lezione	Durata (h)	luogo	lezione	Durata (h)	luogo
1	2	CollodiGrimm	10	2	CollodiGrimm
2	2	CollodiGrimm	11	2	CollodiGrimm
3	2	Centro Anziani	12	2	Centro Anziani
4	2	CollodiGrimm	13	2	CollodiGrimm
5	2	CollodiGrimm	14	2	CollodiGrimm
6	2	Centro Anziani	15	2	Centro Anziani
7	2	CollodiGrimm			
8	2	CollodiGrimm			
9	2	Centro Anziani			

Tabella 5

2.1.1 Lo sviluppo delle abilità lessicali e sintattiche.

Il primo incontro:

L'intera organizzazione dei ritmi della scuola dell'infanzia è scandita da routine allo scopo di cadenzare il ritmo scolastico, rendendo gli eventi controllabili e ripetibili e contribuendo a generare un senso di sicurezza nel bambino. Tali routine diventano allo stesso tempo costanti istituzionali (Selleri, 2013) nelle quali vengono apprese regole di comportamento implicite diverse a seconda del momento in cui ci si trova.

Un importante aspetto routinario è l'avvio dell'attività. È particolarmente importante e delicato perché funge da spartiacque tra il momento del gioco e quello del lavoro, per questo è utile proporre ai bambini dei semplici segnali che loro possano facilmente identificare e comprendere.

La routine che le insegnanti utilizzano in questo momento di passaggio tra gioco e attività di apprendimento è solitamente la seguente:

1-richiesta ai bambini di riordinare i giochi,

2-aiuto nel riordino qualora vi sia qualche bambino che indugia,

3-seduti in cerchio l'insegnante canta assieme ai bambini alcune canzoni (il canto può essere anche un segnale inequivocabile per richiamare l'attenzione dei più distratti), 4-seduti in cerchio l'insegnante introduce l'argomento del giorno e rievoca le conoscenze che i bambini hanno in merito.

Per iniziare il mio intervento ho aggiunto una piccola variante a questa routine consolidata, ho scelto una canzone, che anticipasse nel primo incontro e ricordasse negli altri, il tema che si sarebbe affrontato.

Successivamente alla fase di avvio dell'attività svolta in classe in circle time ci siamo spostati nell'aula adibita a biblioteca, dove è stato possibile utilizzare la LIM per proiettare una versione semplificata della storia⁹ di Lucia Salemi "Arlecchino a Venezia".

⁹ La semplificazione della storia consiste, a grandi linee, nell'identificare ogni sequenza narrativa con una, massimo due frasi nucleari o minime alle quali vengono aggiunte alcune espansioni. Per il concetto di frase nucleare e di espansione si rimanda a Sabatini, 2011, per il concetto di frase minima è sufficiente consultare un qualsiasi testo di grammatica italiana.

Man mano che le slides della storia venivano proiettate leggevo il testo in esse contenuto e i bambini la drammatizzavano.



Figura 4: un momento di drammatizzazione della storia.

Il secondo incontro:

Finché ci sarà uno che conosce 2000 parole e un altro che ne conosce
200 questi sarà oppresso dal primo. La parola ci fa eguali.

Don Lorenzo Milani

Come suggeriscono i ragazzi della scuola di Barbiana ciò che ci rende ricchi di potere alfa ¹⁰ è proprio la capacità di esprimerci attraverso il linguaggio, strumento precede il pensiero e lo forma e che qualora arricchito e coltivato sottende una

¹⁰ Si fa riferimento al potere che si ha su se stessi e sulle proprie decisioni di cui parlano Bruscaglioni & Gheno (2002)

struttura articolata e complessa. Proprio allo scopo di migliorare le competenze lessicali dei giovani studenti ho proposto la seguente attività, liberamente tratta dal testo Psicopedagogia e didattica - Processi di insegnamento e di apprendimento:

dopo aver creato interesse nei bambini dicendo che maestre avevano contratto una malattia chiamata “coiste” che impediva loro di ricordare diverse parole, ho letto la storia omettendo di proposito alcune parole, sostituendole con “coso”, “così”, “cosare” etc. Il compito dei bambini era di individuare la parola omessa e successivamente ripetere l'intera frase che descriveva la scena.

Quest'attività poteva essere svolta da tutti, ad eccezione di chi non era in grado di utilizzare il linguaggio convenzionale o che faticava ad esprimersi nel contesto gruppo. Allo scopo di includere tutti ho introdotto uno strumento compensativo: delle flash card, ovvero delle tessere sulle quali vengono rappresentati gli elementi della storia. Per quanto riguarda i nomi di persona, di animale e di cosa i bambini erano invitati a prendere da un cesto la flashcard adeguata, quando invece la parola da identificare era un verbo si invitavano tutti bambini a drammatizzarlo dopo averlo correttamente denominato. In questo modo tutti venivano contemporaneamente esposti all'utilizzo lingua e invitati ad usare dei linguaggi alternativi per potersi esprimere.

L'idea delle flashcard prende spunto dalle attività proposte in Cisotto & RDL, 2011 e Cisotto & RDL, 2014 e da conoscenze sulla comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), che sottolinea come la comunicazione sia un fondamentale diritto umano e preveda, in caso di bisogni comunicativi speciali l'uso di supporti visivi.

Quarto incontro:

lo sviluppo semantico è un lento procedere verso la capacità di categorizzare
il mondo delle parole e degli oggetti.
(Selleri, 2013, p. 23)

L'attività proposta si basa sulla consapevolezza che il pensiero umano, per essere efficiente, si organizza in categorie concettuali. Tali categorie sono spesso correlate una

all'altra e non sono mutualmente escludentisi: per un elemento appartenere ad una categoria non significa necessariamente non appartenere anche ad un'altra. I concetti sono poi organizzati in livelli gerarchici: base, superordinati e sottordinati (Vianello, 2009) prendiamo ad esempio la nostra storia:

LIVELLO BASE	LIVELLO SUPERORDINATO	LIVELLO SOTTORDINATO
Arlecchino,	Personaggi della storia	
Cane (Pulcetta)	animali	Maltese, Pulcetta, Pulce...
strade	Infrastrutture di trasporto	Calli, piazza, ponti, viali...

Il processo di apprendimento dei concetti parte dal livello base per poi definire, sempre con maggior precisione, i concetti sovraordinati sulla base delle proprietà funzionali degli elementi che lo costituiscono. Anche se non costituisce una regola, si stima che nel periodo della scuola dell'infanzia i bambini siano mediamente in una fase iniziale del processo di formazione di concetti sovraordinati e che non sempre le proprietà che loro identificano come salienti per una determinata categoria siano adeguate.

Considerando le basi teoriche dell'apprendimento semantico-lessicale, in questo quarto incontro, mi sono posta l'obiettivo di stimolare l'organizzazione del lessico in categorie semantiche e di sviluppare la capacità di concettualizzazione.

L'attività proposta è iniziata con una fase simpatica di riscaldamento: dopo la consueta routine con le canzoni e un breve momento in cui ho dedicato del tempo all'ascolto dei piccoli alunni¹¹, è stata realizzata una caccia al tesoro. Sono state nascoste nell'aula delle flashcard raffiguranti quattro categorie di elementi diversi (elementi della storia, parti del corpo, cose che si trovano in strada, cose che si trovano a scuola); dopo aver lasciato che i bambini le cercassero (attività che è stata enormemente apprezzata), si è tornati in cerchio per cominciare l'attività principale.

Al centro del setting ho disposto quattro cerchi, ognuno dei quali contrassegnato da un'immagine che rappresentava il concetto sovraordinato. Prima ho ragionato coi bambini sul significato dei quattro cerchi e dei loro contrassegni, poi ho chiesto di

¹¹ creando una sorta di "magia dell'ascolto" per la quale gli studenti si sentono ascoltati, quindi sono disponibili all'ascolto.

scegliere una flashcard a testa e di inserirla nel cerchio giusto. Nella scelta della categoria giusta, inizialmente, i bambini venivano aiutati dalle maestre e dai compagni, poi ho tentato di fare in modo che potessero procedere in maniera autonoma. In questa prima attività lo scopo era di passare dalla categoria base a quella sovraordinata, mentre nel gioco seguente la direzione si è invertita. Dopo aver dato ad ogni categoria sovraordinata una chiara denominazione (oggetti di scuola, oggetti che si trovano in strada ed elementi della storia) chiedevo ai bambini di dire, uno alla volta, quali elementi appartenessero ad ogni categoria, prima dando loro l'opportunità di sbirciare le flashcard dentro ad ogni cerchio, poi girandole tutte con il disegno verso il pavimento, stimolandoli a ricordarle a memoria.



Figura 5: le flashcard raffiguranti gli elementi della storia

Quinto incontro:

Nella documentazione di quest'incontro ho scelto di utilizzare una matrice a tabella per mettere in risalto l'utilizzo dello schema della lezione metacognitiva. La struttura è tratta dagli appunti dei corsi di Metodologie didattiche della professoressa M. De Rossi e di Didattica generale della professoressa L. Cisotto.

1-La sintonizzazione		
tecniche	Predisposizione del setting	Preparare il setting dell'azione didattica è di fondamentale importanza se si vuole dedicare maggiore attenzione ai propri studenti piuttosto che agli aspetti organizzativi. In questo intervento era indispensabile preparare: -la zona del circle time, organizzata con sedie e panchine disposte a cerchio, in una zona dell'aula dedicata. -i materiali didattici: il computer portatile nel quale vengono proiettate le slides che aiutano i bambini a cantare la canzone, i cerchi che rappresentano i concetti subordinati, le flashcard, le fotocopie dei fogli nei quali i bambini avrebbero svolto l'attività di verifica.
	Utilizzo di routine	-Termine del gioco libero tramite la richiesta di mettere a posto, - ritrovo nel circle time e canto della canzone "metto una maschera"¹², conversazione libera, lancio dell'argomento, lezione vera e propria, -seduti sui banchetti, ognuno per conto suo disegna una scena della storia, a mano a mano che i bambini finiscono vanno dall'insegnante che illustra a parole il disegno realizzato dal bambino, -quando tutti hanno finito si riordina tutto il materiale (pennarelli, eventuali giochi utilizzati nell'attesa), -ci si mette in fila per due, si va in bagno e ci si lava le mani, -si va in mensa a mangiare.

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=Gd7mnCtqa8s&feature=youtu.be>

	La conversazione libera	Seduti in cerchio, si invitano i bambini a raccontare qualcosa con frasi come: “A., la maestra Pina mi ha detto che ieri pomeriggio hai raccontato alla mamma di Arlecchino...”, “L. ti vedo un po’ triste oggi?” oppure affermazioni anche più frivole come “M, hai una maglietta bellissima oggi, ha disegnati i cagnolini, come Pulcetta...”. Dare agli studenti l’opportunità di raccontare qualcosa di sé contribuisce a dare il senso di accoglienza e appartenenza.
	Creazione di attesa per l’argomento.	In circle time ho annunciato: “Oggi faremo un gioco speciale, dovete essere veloci e super concentrati, per cui, prima riscaldiamo per bene i muscoli e poi riscaldiamo il cervello (nel frattempo mimavo con i gesti). Pronti a riscaldare i muscoli delle gambe e delle braccia!” dopo aver eseguito un paio di esercizi divertenti ho affermato: “E adesso pronti a riscaldare anche le rotelline nel cervello! Pronti, via!”, e così dicendo mi massaggiavo la testa.

2-Fase di lancio dell’argomento		
tecniche	Richiamo delle conoscenze alla classe	Sempre in circle time dicevo agli studenti: “Vi ricordate che cosa abbiamo fatto ieri? C’erano dei cerchi qua per terra, perché? Di che parole abbiamo parlato?”. Ho atteso le risposte degli studenti. In questa fase è molto importante porre agli studenti la domanda giusta, quella che può evocare ciò che effettivamente ricordano e renderà disponibile quanto è stato fatto il giorno precedente. È altresì necessario utilizzare un linguaggio semplice e comprensibile.
	L’insegnante fornisce organizzatori anticipati	Gli organizzatori anticipati sono dei facilitatori didattici che mirano a fornire uno schema adatto ad accogliere le nuove conoscenze e ad integrarle con quelle già possedute dall’allievo. In questo caso aver predisposto a terra i cerchi contrassegnati dalle relative categorie superordinate che rappresentavano è servito contemporaneamente a riattivare i ricordi della lezione precedente e a dare uno spunto ai bambini per l’organizzazione di vecchie e nuove conoscenze.

	Il contratto didattico	Il contratto didattico si riferisce all'insieme di tutte le regole che vigono all'interno di una classe e che fanno in modo che vengano riconosciuti dagli studenti i ruoli della relazione educativa: studente ed insegnante. Si cerca di mantenere una relazione asimmetrica nella quale l'insegnante ha una posizione di potere in quanto orchestra l'azione didattica e regola i turni di comunicazione. Agli studenti è chiesto di: rivolgere lo sguardo all'interno del circle time, prestare attenzione a ciò che l'insegnante o gli altri compagni stanno dicendo, partecipare alle attività, partecipare attivamente alla discussione con interventi pertinenti. Per far rispettare queste regole è stato utile esplicitare ricordando ai bambini: -che si parla uno alla volta se l'insegnante dà la parola. -che non si gioca e non si parla con l'amico che ci è seduto vicino. -che i libri della biblioteca di classe si utilizzano in altri momenti. Quando, in alcuni casi gli studenti intervenivano con commenti non appropriati facevo notare che quello non era il momento giusto per parlare di determinati argomenti, e che in quel momento stavamo parlando delle parole della storia di Arlecchino e Pulcetta. Si può anche pensare che qualora gli interventi dell'insegnante per far rispettare il contratto didattico siano costanti e prendano una parte importante della lezione, probabilmente l'attività proposta non è propriamente adatta per i bambini, o che si stanno annoiando semplicemente sono stanchi.
3-Fase di sviluppo della conoscenza		
tecniche	Gli strumenti mediatori didattici	-flashcard -computer portatile -cerchi con contrassegni -fogli di carta formato A3 -pennarelli a punta grossa

	Contenuti	I contenuti e le attività di questa lezione sono stati gli stessi della lezione precedente. Per le attività si è prestato attenzione a proporre delle piccole modifiche in modo tale da far risultare la lezione un po' più accattivante. Per esempio, potevo chiedere a tutti di mettere contemporaneamente le proprie carte nel cerchio appropriato, in un secondo momento verificavo e se ci fossero delle carte posizionate nel cerchio sbagliato si rifletteva assieme su dove andassero posizionate, oppure i bambini dovevano fare una penitenza divertente, come fare uno sberleffo tutti assieme oppure fare 3 salti della rana.
	Fasi di elaborazione cognitiva	Alla fine dell'attività mi sono fermata assieme agli allievi a riflettere sui contenuti della lezione chiedendo: “Girasoli, quindi secondo voi cosa abbiamo fatto oggi? Perché la maestra aveva messo i cerchi per terra? Cosa sono i disegni che ci sono dentro ad ogni cerchio?”
		4-Fase di sintesi
tecniche	Accertarsi dei risultati di apprendimento	In questa fase, tramite delle esercitazioni l'insegnante verifica se e come siano stati compresi gli argomenti. Sempre in circle time è stato chiesto: “Mi fate degli esempi di parole che potrebbero andare bene tra le cose di scuola?” (indicando un cerchio). La fase di sintesi continuava anche nel momento in cui i bambini si disponevano nei banchetti e realizzavano il loro disegno, a documentazione dell'attività svolta. Passavo tra i banchi e chiedendo cosa stessero disegnando e invitavo a fornire informazioni adeguate rispetto alle categorie sovraordinate o subordinate degli elementi del disegno. Ad esempio, al bambino che disegnava Pulcetta si chiedeva: chi è Pulcetta? È un cane come chi?”

Tabella 6: Schema della lezione

Tra le metodologie di ispirazione cognitivista, una di quella che ho frequentemente utilizzato è l'apprendistato cognitivo, che può essere considerato *un'esperienza vicaria* basata su una progressiva autonomia del soggetto nello svolgere una determinata operazione a partire dal confronto con un modello di competenza esperta (Collins, Seely Brown, & Newman, 1995, p. 128). L'esperienza vicaria viene attuata da un soggetto esperto, quindi sia dall'insegnante che da un compagno.

Nella mia lezione si possono individuare delle fasi¹³ nelle quali ho sviluppato l'apprendimento tramite apprendistato cognitivo:

- 1) Indicazione del compito da svolgere: si spiega ai bambini che si deve riordinare le flashcard che hanno in mano seguendo delle regole che si devono capire assieme.
- 2) Esecuzione del compito da parte del soggetto esperto:
- 3) l'insegnante posiziona la flashcard nel cerchio giusto (modeling).
- 4) Esplicitazione dei processi logici: si chiede ai bambini perché, secondo loro, la flashcard è stata messa proprio in quel cerchio.
- 5) Si chiede agli studenti di fare lo stesso procedimento: a turno provano a posizionare la loro flashcard nel cerchio corretto.
- 6) Assistenza e sostegno nello svolgimento del compito: mentre il bambino cerca di risolvere il compito l'insegnante lo aiuta (scaffolding) chiedendogli cos'ha in mano, a cosa assomiglia e gli fa provare a verificare l'appartenenza ad ognuna delle categorie rappresentate nei cerchi. Man mano che i bambini si sentono più sicuri l'insegnante può diminuire l'aiuto fornito (fading).
- 7) Riflessione sulla prestazione svolta: ad ogni prova, individuale o collettiva che fosse, l'insegnante invita tutti gli alunni a verificare o meno la correttezza dell'azione svolta dal compagno.
- 8) Prosecuzione del lavoro con gli altri componenti del gruppo: a turno o tutti assieme, si prova più volte ad inserire la tessera nel cerchio giusto.
- 9) Consolidamento e trasferimento della competenza in altre situazioni: si prova a ripetere l'esercizio utilizzando flashcard di tipologia diversa, per esempio quelle relative alle "cose che si trovano in strada".

Settimo e ottavo incontro:

Entrambi gli incontri si sono concentrati sullo sviluppo di un'ulteriore componente della competenza narrativa: la componente morfo-sintattica, ovvero quel settore della grammatica riferito alle regole di combinazione delle parole e di costruzione della frase.

¹³ Le fasi sono tratte da Castoldi, Progettare per competenze, 2014

Occuparsi sia degli aspetti morfologici che sintattici sarebbe stato troppo oneroso e il tempo non era sufficiente, per questo ho deciso di concentrarmi solo sugli aspetti sintattici.

La consapevolezza da cui sono partita per sviluppare questo percorso è che nell'acquisizione del linguaggio si è provvisti di due dispositivi: il primo, teorizzato da Chomsky, è innato ed è chiamato Language Acquisition Device (LAD) ed è innato, l'altro, teorizzato da Bruner, il Language Acquisition Support System (LASS) è socialmente mediato. Entrambi contribuiscono al lungo percorso di acquisizione delle regole utilizzate nella produzione linguistica. Lo sviluppo precoce del linguaggio, in assenza di processi di insegnamento di regole grammaticali esplicite, ha fatto ipotizzare agli studiosi l'esistenza nei bambini di norme intuitive, chiamate grammatiche implicite o grammatiche infantili.

Il processo di formazione di queste grammatiche prevede tre gradi: il primo nel quale il bambino apprende i frammenti di lingua per imitazione, come routine o pattern, il secondo nel quale la lingua è analizzata e scomposta, ma le regole rimangono implicite e un terzo ed ultimo grado nel quale la conoscenza delle regole grammaticali è articolata ed esplicita (Lo Duca, 2014). Secondo la moderna Sociolinguistica, il lavoro dell'insegnante interviene proprio nel catalizzare il passaggio da una forma di conoscenza implicita ad una esplicita tramite un metodo di fare grammatica che viene definito riflessione grammaticale.

Nella mia proposta operativa sono stata guidata sia dal modello grammaticale valenziale, proposto dal noto linguista Francesco Sabatini sia dal modello grammaticale tradizionale. Per quanto concerne il modello valenziale mi è stato utile partire dal concetto di frase nucleare, cioè quell'enunciato composto dal predicato e dai soli argomenti necessari e sufficienti a conferirgli senso compiuto (Sabatini, 2011). Del modello grammaticale tradizionale ho sfruttato il concetto di frase minima¹⁴ che consente di partire dal soggetto per la formulazione dell'enunciato, piuttosto che dal verbo come proposto nell'approccio grammaticale precedentemente citato. Nella mia attività didattica i predicati venivano rappresentati tramite drammatizzazione, ed erano messi in relazione con le flashcard che rappresentavano i loro argomenti. Il gioco

¹⁴Enunciato composto da predicato, soggetto e complemento.

instauratosi coi bambini era quello di proporre delle proposizioni inverosimili, o non appartenenti alla storia, invitandoli a fare le correzioni, che non tardavano ad arrivare.

La prima attività realizzata prevedeva che i bambini pescassero due flashcard a caso e provassero a drammatizzare un predicato che potesse essere adatto (utilizzo del modello tradizionale). Altre volte l'insegnante invitava i bambini a drammatizzare un'azione e chiedeva ai bambini di trovare le flashcard del soggetto o dei complementi che completavano il predicato drammatizzato (modello valenziale). Una volta che gli studenti erano ormai diventati esperti nella formazione delle frasi si è chiesto loro di provare ad ampliare le frasi aggiungendo qualche dettaglio (i complementi).

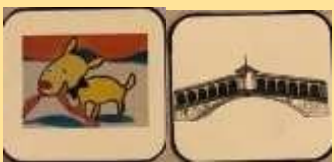
	FLASCARD PESCATE	AZIONE DRAMMATIZZATA	FRASE PRODOTTA
Frasiconverbi bivalenti		correre	Pidocchio corre sul ponte
		giocare	I gatti giocano col filo
Fr asiconverbi monovalenti ¹⁵		piangere	Balanzone piange
		Pulcetta e Pidocchio	Pulcetta e pidocchio si innamorano

Tabella 7 Esempi di formazione della frase tramite flashcard e drammatizzazione

¹⁵ Un verbo monovalente ha valenza uno e necessita di un solo attributo, un verbo bivalente ha invece valenza due, necessita quindi di due attributi.

Per quanto abbia attuato delle strategie per rendere l'attività divertente, mantenere l'attenzione prolungata in un compito così complesso non è stato facile. Per evitare che i piccoli studenti si saturassero completamente, ho diviso l'attività in due giornate diverse

e l'ho affiancata da momenti in cui il carico cognitivo era meno oneroso. Ho allungato i tempi di drammatizzazione delle frasi e quelli del momento finale di produzione artistica.

Il momento conclusivo della lezione consisteva nella realizzazione di un disegno e occupava solitamente 10-15 minuti, era il momento in cui i bambini potevano abbassare la soglia dell'attenzione, ma era anche un momento di valutazione in itinere. Come sottolinea Cisotto, i disegni dei bambini iniziano ad assumere funzione simbolica quando il bambino attribuisce loro il compito di illustrare frasi più o meno complesse (Cisotto, 2011, p. 16), proprio questa funzione simbolica rende il disegno un'ulteriore forma di racconto che, affiancata alla spiegazione dei bambini, consentiva alle insegnanti di rilevare cosa veniva ricordato della storia e verificare la correttezza del lessico e della

struttura della frase.



Figura 6: alcuni dei disegni dei bambini

In tutti i disegni, sotto il titolo, ho scritto, aiutata dalle insegnanti mentori, ciò che bambini intendevano rappresentare, in modo da sviluppare la consapevolezza che oltre al disegno vi è un ulteriore stadio di simbolismo: la scrittura.

È interessante notare che i bambini che hanno prodotto queste rappresentazioni siano in fasi diversi dello sviluppo del disegno: L. disegna i classici omini testoni (tadpoles), R. e N. sono concentrati ancora sulla riproduzione di sole persone e oggetti, senza aggiungere alcun particolare del contesto. Infine, S., MS e MB aggiungono particolari del contesto, MS e S disegnano la linea di terra ed alcune stelle filanti, MB si cimenta nell'aggiungere alla sua piccola opera d'arte un intero palazzo veneziano.

Decimo e Undicesimo incontro:

Come già accennato nei paragrafi precedenti l'attività narrativa necessita dell'attivazione simultanea di competenze diverse. L'area sintattica e l'area lessicale della competenza linguistica sono state oggetto della didattica negli incontri precedenti, in quest'incontro ho scelto di sviluppare le capacità di memoria a breve e lungo termine. Riguardo la prima sono stati proposti giochi per migliorare lo span¹⁵; riguardo la seconda ci è sembrato opportuno migliorare le abilità della memoria, magazzino che ci consente di ricordare eventi contestualizzati in termini spazio-temporali (Vianello, Gini, & Lanfranchi, 2015).

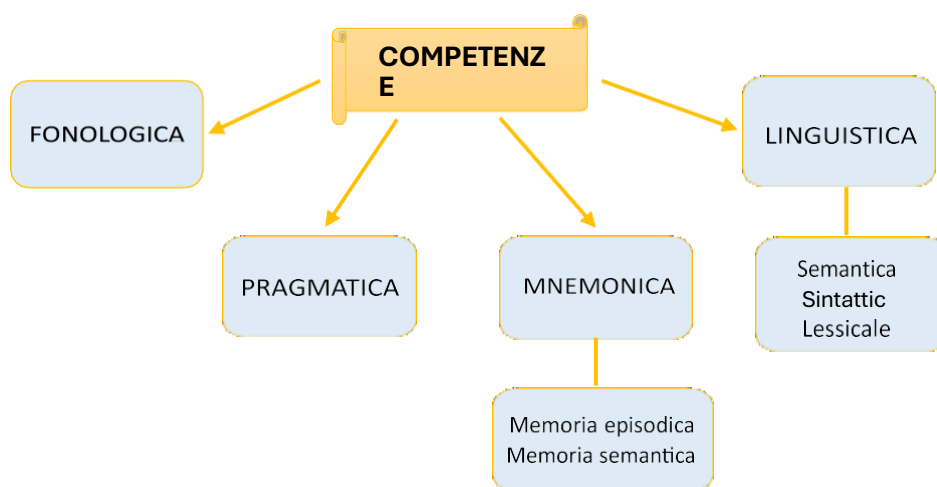


Figura 7 Schema delle sotto abilità della competenza narrativa (Cisotto & RDL, 2014)

Le attività proposte durante il decimo incontro sono state sostanzialmente due: la prima mi permetteva di lavorare sullo span di memoria, mentre la seconda più nello specifico sul recupero delle sequenze della storia di Arlecchino.

Prima attività: i bambini sono seduti in cerchio, mentre tenevo in mano le carte della storia, appoggiandole a una a una nel centro del cerchio dicevo: “Nella storia c’è...”, nominando assieme ai bambini la figura rappresentata nella carta; ripeteva la stessa operazione aggiungendo alla parola raffigurata nella flashcard, la parola precedente e così via finché non ci si ricorda più l’esatto ordine in cui le carte sono state appoggiate a terra.

¹⁵ Numero dei chunk (pezzi) che una persona riesce a ritenere nella memoria a breve termine.

Seconda attività: i bambini sono seduti in semicerchio di fronte alla LIM sulla quale proiettavo, una alla volta, le slides contenenti la versione semplificata della storia.

Chiedevo di indovinare e di ricordare, quale slide sarebbe seguita a quella presentata, se i bambini avessero risposto correttamente, sarei passata alla slide successiva, altrimenti avrei detto “Aiuto! Abbiamo perso il filo della, storia, andiamo a recuperarlo!”, tornando indietro di qualche slide e riprendendo il gioco.

Durante l’undicesimo incontro il focus si è spostato dal semplice rievocare la sequenza della storia al cercare di comprendere i nessi che collegavano le sequenze. Già nei giorni precedenti era abbastanza chiaro che alcuni tra i bambini cominciavano a fare inferenze tra gli eventi della storia, per esempio, N., mentre disegna la scena raffigurata in figura 5 afferma “maestra, Arlecchino viene inseguito dai gatti perché puzza di pesce” e alla richiesta di esplicitare perché Arlecchino puzzasse di pesce N. afferma, con sicurezza, “perché è caduto nella barca piena di pesci!”; ancora, M.B. disegna Arlecchino che cade dal ponte perché Pantalone gli dà un calcio. Un ultimo esempio, M.S. compie delle interessanti inferenze spiegando il suo disegno (sempre in figura 5), dicendo che Pidocchio non morsica più Arlecchino perché si è innamorato di Pulcetta.

Per favorire la formazione inferenze tra le varie scene, le ho proiettate alla LIM e ho aiutato a rievocare il ricordo tramite domande mirate, per esempio: “Pantalone si è arrabbiato con Arlecchino, perché? Quindi Arlecchino come si sente? Cosa fa?”.

Ciò che ha rappresentato un tratto distintivo di queste due lezioni è stato l’utilizzo, seppur dettato dalle contingenze e non previsto in fase di progettazione, della Lavagna Interattiva Multimediale. A questo proposito desidero mettere in luce tre aspetti. Il primo è come l’attività, presentata tramite LIM, sia stata percepita come molto più giocosa, infatti l’attenzione si è mantenuta dall’inizio alla fine. Il secondo riguarda l’idea che l’azione educativa si svolga attraverso i media, come soluzione della storica dicotomia tra educazione coi media ed educazione ai media (Galliani, 2014). Mentre utilizzavo le apparecchiature connesse alla LIM (computer, tastiera e mouse), mi sono subito resa conto che nessun bambino ne conosceva il nome e forse l’utilità. È stata una scoperta inaspettata perché, dalla generazione 2.0, non mi aspettavo di rilevare una carenza nella conoscenza di strumentazioni tecnologiche, tuttavia è probabile che strumenti come computer, mouse e tastiera siano una tecnologia di cui i bambini, soprattutto alla scuola

dell'infanzia, fanno poco uso, sembrano essere privilegiati smartphone e tablet. Ciò considerato, ho deciso di utilizzare la tecnica del pensiero ad alta voce per far notare ai bambini a cosa servissero le strumentazioni tecnologiche che stavo usando per proiettare la storia alla LIM.

Il terzo è la necessità usare, per la progettazione, il framework concettuale che Mishra& Koehler definiscono TPACK. Tale modello prevede L'integrazione di contenuti (Content Knowledge), della didattica (Pedagogical Knowledge) e delle tecnologie (Technological Knowledge). L'insegnante, dopo aver individuato gli obiettivi e i contenuti, sceglie quali siano i mezzi tecnologici più adatti a supportare il processo di insegnamentoapprendimento.

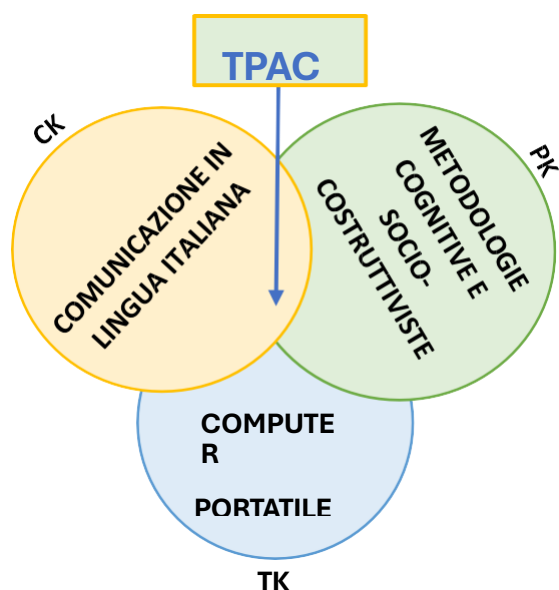


Figura 8: Modello TPACK

L'intersezione tra i contenuti e i processi pedagogici, il PCK (pedagogical-content knowledge), è stata ampiamente trattata nelle pagine precedenti, è importante quindi soffermarsi su come questo aspetto si intersechi con la tecnologia. Proprio per rendere più fruibile la storia ne è stata fatta una versione semplificata, ogni sequenza della storia è stata inserita in una slide di PowerPoint così da poter usare la presentazione come se fosse stata un

libro da sfogliare. La LIM è senza

dubbio uno strumento con delle potenzialità didattiche infinitamente più ampie rispetto a quelle di un computer, tuttavia non è stato possibile sfruttare pienamente lo strumento sia perché non si possedevano delle conoscenze approfondite riguardanti le applicazioni possibili dello strumento, sia perché era impossibile modificare l'intervento, che era stato progettato per un computer portatile e non per una LIM, durante la sua realizzazione.

Tredicesimo e quattordicesimo incontro:

Anche nel momento conclusivo, e valutativo, del percorso progettuale ho deciso di mantenere un orientamento teorico di tipo socio-costruttivista, ritenendo valida l'idea che per una valutazione autentica sia necessario non solo capire ciò che lo studente sa, ma anche rilevare ciò che lo studente sa fare con quello che sa (Galliani, 2015). Per più di un mese gli studenti avevano lavorato sulle loro abilità linguistiche e si erano esercitati ad applicarle. Negli ultimi due incontri ho dunque chiesto loro di lavorare ad un compito autentico: applicare tutte le competenze acquisite allo scopo di produrre del materiale che sarebbe successivamente servito a preparare un elaborato video da presentare alla festa finale.

Nel tredicesimo incontro ho anticipato ai bambini che a breve avrebbero partecipato ad una festa in cui sarebbero stati presenti i nonni del centro anziani, le insegnati e i loro genitori e che a questa festa avremmo proiettato un video nel quale loro raccontavano la storia di Arlecchino. Il video sarebbe stato costruito mettendo assieme il lavoro fatto coi nonni al centro anziani e le registrazioni che avremmo fatto quel giorno e l'indomani.

Utilizzando le slides in PowerPoint per aiutare i bambini nel ricordo delle scene si è proceduti, scena dopo scena, alla registrazione delle frasi che le descrivevano. I bambini venivano chiamati uno ad uno, in coppia, in piccoli gruppi o tutti assieme. È possibile visualizzare parte di queste narrazioni accedendo al link sottostante¹⁶:

https://www.youtube.com/playlist?list=PL4NbKSc7T8ScrZ_BMgvlH_fChKXV4iva

2.1.2 L'attività laboratoriale

¹⁶ I video sono stati pubblicati su YouTube secondo la modalità "non in lista" che permette la visualizzazione dei contenuti ai soli soggetti che dispongono del link di accesso.

I cinque incontri che prevedevano la collaborazione con gruppo dei nonni si sono svolti presso il centro anziani, sito in via Cici 23 a Spinea. Trovo significativo sottolineare la gestione dello spostamento dei bambini dal plesso Collodi-Grimm alla suddetta sede.

Per un insegnante è importante prendere in considerazione gli aspetti che riguardano la



spostamento

scuola-centro anziani

sicurezza dei suoi allievi, considerato che ne è responsabile. Come si intravede dalla figura 7 lo spostamento è di circa 450 m, percorribile dai bambini in 15 minuti (non in 6 minuti, come suggerito da GoogleMaps). Ciò che non emerge dalla mappa è che tutto il tragitto è poco trafficato e fino all'incrocio tra via Bellini e via Cici provvisto di marciapiede. Nel tragitto sprovvisto di apposito camminamento pedonale il percorso non è molto sicuro e occorre prestare maggiore attenzione agli studenti.

La serie di incontri è iniziata con un giro di presentazioni, e con un'attività rompighiaccio in cui chiedevo ai nonni di condividere con il gruppo un ricordo della loro infanzia inerente al carnevale.

La primissima attività proposta ha avuto lo scopo di condividere coi nonni il racconto di Lucia Salemi tramite una presentazione in PowerPoint letta dall'insegnante e drammatizzata dai bambini.

A partire dal secondo incontro con i nonni (il sesto nella progettazione generale) la proposta didattica si è concentrata su metodologie che integrassero il gioco drammatico con le attività ritmico espressive. Il fine delle attività proposte era realizzare tramite il corpo e il movimento una narrazione della storia alternativa a quella meramente linguistica.

Di seguito sono descritte, tramite alcuni esempi, le principali attività proposte e la loro base teorica.

- La modulazione dello spazio nel gioco drammatico:

Il movimento umano è un fenomeno che si svolge nello spazio percepito come distanza da sé (Carraro & Bertollo, 2005). La consegna data alle coppie di lavoro nonno-bambino era far finta di essere i personaggi della storia in un determinato contesto (es: arlecchino, i gatti...) e di girare liberamente utilizzando tutto lo spazio che avevano a disposizione, via via che i partecipanti prendevano confidenza con lo spazio si sono introdotte delle piccole variazioni nell'attività, ad esempio scegliere un gesto da utilizzare per salutare le coppie alle quali passavano vicino, o di salutare con una parola, e a voce alta, le coppie che intravedevano da lontano ma di cui incrociavano lo sguardo.

Esempio di attività: <https://www.youtube.com/watch?v=HrStQ1y9TFM&list=PL4NbKSc7T8SfqCKaYs07dZt0VRLb-Aw7j&index=15&t=0s>.

- Il gioco della materia:

è un'attività team building centrata sull'espressività corporea in ottica creativa. I partecipanti sono stati divisi in gruppetti, ognuno dei quali doveva rappresentare con il corpo, e senza utilizzare la voce, un determinato elemento della storia: la barca di Pulcinella, il ponte dal quale arlecchino cade, i pesci, i gatti che inseguono Arlecchino e Pantalone che si arrabbia con Arlecchino. I partecipanti hanno avuto dieci minuti per pensare cosa fare e provarlo, alla fine ogni gruppo ha messo in scena la propria creazione mentre gli spettatori dovevano indovinare di cosa si trattasse.

- I moduli ritmico espressivi:

la consegna era di associare ad un movimento un suono o una espressione onomatopeica. Di volta in volta modulavo il tipo di partecipazione: prima in coppia, poi a piccoli gruppi, infine in plenaria.

Esempi di attività: <https://www.youtube.com/watch?v=El46LyrVUcM&list=PL4NbKSc7T8SfqCKaYs07dZt0VRLb-Aw7j&index=7>

<https://www.youtube.com/watch?v=lvktJrg054c&list=PL4NbKSc7T8SfqCKaYs07dZt0VRLb-Aw7j&index=8>

- le macchine infernali.

Individuata una scena della storia da rappresentare, ciascuna coppia nonno-bambino doveva produrre un modulo ritmico. Cominciava una coppia e man mano si aggiungevano tutte le altre cercando di proporre un modulo che si collegasse a quelli già rappresentati dagli altri partecipanti, la dimensione dell'ascolto dell'altro era indispensabile.

Un esempio di attività: <https://www.youtube.com/watch?v=Cj0YCHJsbDY&list=PL4NbKSc7T8SfqCKaYs07dZt0VRLb-Aw7j&index=9>

Il percorso didattico si è concluso con una piccola festa nella quale nonni, insegnanti, bambini e genitori si sono riuniti presso il centro anziani ed hanno guardato assieme il video da me montato che raccontava la storia di Arlecchino, e dei nostri 15 incontri, mostrandone i momenti più significativi.

3 LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

La competenza, oggetto del percorso di insegnamento-apprendimento e dell'azione valutativa, si presenta come un oggetto multi-sfaccettato ¹⁷, necessita quindi di un approccio valutativo in grado di coglierne la complessità. Una proposta in tal senso è quella di seguire il principio metodologico della triangolazione che prevede di analizzare la competenza da tre prospettive diverse:

- il polo soggettivo che mira a valutare i vissuti personali dell'alunno rispetto alla propria competenza, una di queste dimensioni è la piacevolezza con la quale si affronta il percorso di apprendimento,
- il polo intersoggettivo si riferisce ad una dimensione sociale della valutazione della competenza. Indaga infatti la percezione di competenza che hanno i soggetti coinvolti a vario titolo nel processo formativo dello studente.
- Il polo oggettivo mira a rilevare le manifestazioni oggettive della competenza.

Al centro di questi tre poli si colloca lo strumento della rubrica valutativa che consente di esplicitare e mettere in evidenza la specifica competenza che si intende perseguire.

In quest'ottica uno dei primi strumenti da costruire è la rubrica valutativa, poiché indispensabile a identificare in maniera dettagliata quali siano gli obiettivi da perseguire, orientare la progettazione e l'azione didattica nonché a verificare la qualità degli apprendimenti sia in itinere e sia alla fine del percorso di apprendimento.

All'interno della rubrica vengono indicate: le dimensioni, che individuano le caratteristiche della prestazione da migliorare e valutare, i criteri, che definiscono i traguardi da raggiungere, gli indicatori, che precisano quali le evidenze tramite cui riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati, e i livelli, degli esempi concreti di prestazioni.

¹⁷ Il concetto di competenza comprende tre aree: l'area delle conoscenze (il sapere posseduto), l'area delle disposizioni ad agire (il rapporto con se stessi e con gli altri oggetti d'apprendimento e le relative emozioni implicate) e l'area delle abilità (la capacità di utilizzare la conoscenza applicando schemi operativi) (Castoldi, 2015)

La recente ordinanza ministeriale in tema di valutazione (Ordinanza n° 172 del 4 dicembre 2020) prevede che le rubriche di valutazione siano ripartite in quattro livelli di apprendimento:

- in via di prima acquisizione,
- base,
- intermedio, □ avanzato, la cui declinazione tiene conto di quattro criteri: autonomia, tipologia della situazione (nota o non nota), risorse mobilitate e continuità.

Le rubriche che ho redatto non rispettano le linee guida ministeriali perché antecedenti alla sopracitata ordinanza. I livelli di valutazione sono infatti tre e sono basati sui criteri di autonomia e tipologia della situazione.

Nel livello BASE lo studente applica quanto appreso solo in situazioni note o routinarie, prevalentemente se supportato; nel livello INTERMEDIO lo studente applica quanto appreso in maniera autonoma in situazioni note ma necessita di aiuto in contesti che non conosce; infine, nel livello AVANZATO lo studente applica quanto appreso in maniera autonoma e riesce in alcune occasioni ad applicare ciò che sa in contesti nuovi.

Di seguito sono riportate le due rubriche valutative utilizzate in questo progetto didattico.

RUBRICA VALUTATIVA					
Campo di esperienza	I discorsi e le parole				
Competenza chiave	Comunicazione nella madrelingua				
Traguardi di sviluppo	- Ragiona sulla lingua, - Ascolta e comprende narrazioni, racconta storie, - Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce il proprio lessico,				
Obiettivi	Raccontare una storia nota usando un lessico appropriato, formulando semplici frasi sintatticamente corrette, nella giusta sequenza temporale e sapendone esplicitare i nessi logici.				
Dimensioni	Criteri	Indicatori	livelli		
			Avanzato	Intermedio	Base
Lessico	Correttezza del lessico	Il bambino utilizza correttamente il lessico di categorie base, sottordinate e sovraordinate.	Usa le categorie sovraordinate e sottordinate anche in situazioni nuove.	ha compreso i processi di categorizzazione lessicale ma li utilizza autonomamente solo in contesti noti. Se aiutato riesce a categorizzare anche in situazioni nuove.	Utilizza correttamente le procedure di categorizzazione solo in contesti noti e se può utilizzare procedure stereotipate.
Sintassi	Consapevolezza e correttezza della formulazione della frase nucleare.	Il bambino costruisce ed enuncia in maniera appropriata la frase nucleare e la arricchisce di espansioni.	Ha compreso come si forma la frase nucleare, la utilizza autonomamente e correttamente e la arricchisce di espansioni in maniera coerente ed autonoma.	Ha compreso il funzionamento sintattico della frase nucleare ma in contesti nuovi ha ancora bisogno di aiuto nell'arricchirla di espansioni in contesti non noti.	Utilizza una corretta costruzione della frase nucleare ma per le espansioni ha bisogno di essere aiutato anche in contesti noti.

Racconto di storie	Racconto in sequenza logicotemporale di una storia.	Il bambino riesce a raccontare una breve storia nella giusta sequenza dei fatti esplicitando i nessi logici e temporali tra le sequenze.	Riesce a raccontare la storia in autonomia, cogliendo autonomamente relazioni logiche e temporali.	Racconta in autonomia la storia nota, coglie, se aiutato, alcuni aspetti inferenziali.	Coglie alcune relazioni temporali della storia ma fatica fare inferenze tra gli elementi del racconto.
--------------------	---	--	--	--	--

Tabella 8: rubrica valutativa per il campo di esperienza "i discorsi e le parole" 44

RUBRICA VALUTATIVA						
Campo di esperienza Competenza chiave Traguardi di sviluppo Obiettivi			Il sé e l'altro			
			Competenza sociale e civica			
			Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.			
			Prendere parola negli scambi comunicativi. Rispettare il tema della discussione.			
Dimensioni	Criteri		Indicatori	livelli		
				Avanzato	Intermedio	Base
Dialogo e discussione	Quantità e qualità degli interventi durante momenti di apprendimento	i contenuti degli interventi sono pertinenti.	Il bambino prende parola nelle discussioni.	Partecipa attivamente alle discussioni di gruppo con spunti personali pertinenti.	Partecipa alle discussioni anche se a volte ha bisogno di essere invitato a farlo, a volte gli interventi non sono pertinenti.	Fatica a partecipare alla discussione, interviene solo se invitato a farlo.

Tabella 9: rubrica valutativa per il campo di esperienza "il sé e l'altro"

Il polo soggettivo:

per poter rilevare dei dati attendibili relativi a questo focus è necessario che lo studente sia consapevole del suo status di studente ma soprattutto che abbia sviluppato una buona autoconsapevolezza. Alla scuola dell'infanzia non è semplice mettere in pratica degli strumenti efficaci a tal fine. È possibile tuttavia rilevare, non senza difficoltà, la sensazione di piacevolezza o meno esperita nel corso dell'azione didattica. A questo scopo è stata progettata una attività.

Alla fine di ogni incontro chiedevo ai bambini se fosse piaciuto quello che avevano fatto quel giorno e se volessero rifarlo l'indomani. Gli studenti dovevano rispondere con il gesto del pollice verso l'alto se l'attività era piaciuta, con il pollice verso il basso se l'attività non era piaciuta e con il pollice parallelo a terra se l'attività era un po' piaciuta ed un po' no. Questo tipo di proposta è risultata poco significativa perché capitava, ad ogni incontro con maggior frequenza, che qualche bambino esprimesse pareri negativi non tanto perché non aveva effettivamente gradito l'attività ma per godere dell'attenzione che quel tipo di risposta suscitava da parte delle insegnanti.

La mia attività osservativa coadiuvava l'attività sopra descritta, andando a cercare e rilevare la presenza e la frequenza di alcuni comportamenti che potevano segnalare noia o scarso interesse da parte degli studenti, ad esempio: chiedere di andare in bagno, distrarsi, chiedere quando era l'ora della mensa.

In linea generale tutti gli incontri realizzati presso il centro anziani sono stati accolti con grande entusiasmo, mentre gli incontri meno ludici sono quelli che hanno riscosso meno successo. In particolare, durante il circle time, a meno che non venisse proposta un'attività che coinvolgeva in prima persona gli studenti, era più facile che gli studenti si distraessero.

il polo intersoggettivo:

I soggetti che più da vicino potevano osservare la presenza di comportamenti nuovi, dovuti agli apprendimenti sollecitati dal percorso didattico erano le insegnanti curricolari e i genitori. Per questo motivo sono stati predisposti due strumenti diversi: ai genitori è stato proposto un questionario mentre alle mentori è stata somministrata un'intervista non strutturata.

Nel questionario proposto ai genitori¹⁸ venivano poste cinque domande: la prima domanda serviva per rompere il ghiaccio, la seconda indagava la competenza lessicale, la quarta domanda indagava la piacevolezza delle lezioni esperita dagli studenti e rilevata dai genitori, mentre la terza e la quinta domanda miravano a far rilevare ai genitori le competenze narrative dei propri figli. Sfortunatamente sono pervenuti solo 9 dei 16¹⁹ questionari consegnati e, tra questi, nessuno conteneva la risposta alla quinta domanda, l'unica formulata in maniera aperta. Di seguito i risultati ottenuti dall'analisi delle risposte dei questionari.

Domanda 1	A casa quali lingue si parlano?				
	italiano	rumeno	veneziano	albanese	moldavo
frequenza delle risposte	9	2	1	1	1
Domanda 2	Vostro/a figlio/a dimostra curiosità o è interessato a scoprire nuovi vocaboli ed il loro significato?				
	si	no			
frequenza delle risposte	7	2			
Domanda 3	Vostro/a figlio/a vi racconta cosa fa a scuola?				
	Mai, non ha piacere a raccontare quello che fa	Solo se gli viene richiesto, poi viene stimolato tramite domande costanti	Solo se gli viene richiesto, poi racconta autonomamente le sue esperienze scolastiche	Racconta richiesto o se spontaneamente e autonomamente le sue esperienze	
frequenza delle risposte	0	2	1	6	
Domanda 4	Vostro/a figlio/a vi ha raccontato con piacevolezza qualche episodio relativo all'UDA appena realizzata?				
	si	no			
frequenza delle risposte	6	3			

Tabella 10: risultati spoglio dei questionari ai genitori

Dai dati raccolti, anche se molto parziali, si conferma la situazione di pluralità linguistica dei componenti del gruppo, che può essere considerata risorsa nei casi di

¹⁸ Allegato 3 in appendice

¹⁹ Sono stati consegnati solo 16 questionari perché uno studente non ha più frequentato la scuola poco dopo l'inizio del progetto, e un altro è stato quasi sempre assente ed era impossibile consegnare o ritirare il questionario.

effettivo plurilinguismo dello studente oppure ostacolo nel caso in cui lo studente si trovi a dover affrontare a scuola una lingua che i genitori non conoscono.

La dimensione della curiosità (domanda 2) voleva in parte cercare di intuire quanto l'esposizione a nuovi linguaggi e significati potesse attivare il desiderio di scoperta nella lingua, tuttavia è difficile poter fare un'inferenza di causalità dicendo che in 7 studenti su 9 è stata stimolata una curiosità semantica perché le variabili che intervengono a svilupparla sono molte e non sono state rilevate nel corso del presente progetto.

I dati rilevati nelle risposte 3 e 4 indicano che sembra non esserci una sostanziale differenza tra il prima e il dopo l'intervento didattico nella predisposizione e volontà dei bambini nel raccontare quanto accade a scuola. Quanto emerso non è molto rilevante ai fini della valutazione intersoggettiva, sarebbe stato più utile indagare se la qualità del racconto fosse migliorata, e in che modo.

Alcuni esempi di domanda che si potevano porre sono:

1-quando su* figli* racconta quanto successo a scuola o racconta una storia ha bisogno di essere supportato nella costruzione della frase o della sequenza logica e temporale di quanto successo?

2-Se su* figli* le ha raccontato la storia di Arlecchino a Venezia trattata a scuola, ci può dire cosa le ha raccontato?

L'intervista alle mentori prevedeva che, per ogni alunno, venisse proposta una domanda a risposta aperta per indagare quali fossero le loro valutazioni. La domanda posta alle mentori era:” Secondo te, ci sono stati dei miglioramenti sul piano della partecipazione all'attività didattica e alle capacità narrative?”

Dalle risposte delle mentori emerge che, soprattutto in alcuni casi, il progetto didattico ha sortito effetti positivi, a tratti i miglioramenti di alcuni bambini sono stati commoventi e inaspettati. Alcune difficoltà e timidezze sono state totalmente o parzialmente superate, almeno nel contesto specifico del laboratorio teatrale. Alcuni dei bambini che inizialmente collaboravano poco durante le attività di circle time hanno cominciato ad essere partecipativi, con interventi pertinenti. Per quanto riguarda la qualità della narrazione della storia di Arlecchino a Venezia, è stata sicuramente molto buona da parte di tutti.

il polo oggettivo:

Durante il tredicesimo e il quattordicesimo incontro sono stati realizzati degli spezzoni di video nei quali gli studenti raccontavano la storia, enunciando, per ogni sequenza o coppia di sequenze una frase che la spiegasse. Questo tipo di attività può essere considerata un compito autentico, ovvero un momento in cui lo studente applica ciò che ha imparato in un contesto di realtà; l'insegnante, tramite l'osservazione può cogliere il livello di competenza dimostrato dai suoi studenti durante la realizzazione della prova.

La metodologia utilizzata per la raccolta di dati per la valutazione è stata quella osservativa, guidata dagli indicatori identificati per la valutazione e inseriti nelle rubriche valutative. Al termine degli incontri ho compilato una tabella nella quale venivano identificati i livelli di competenza raggiunti per ogni dimensione dall'intera classe.

dimensione	livelli			
	avanzato	intermedio	base	tot
Dialogo e discussione	7	5	3	15
Lessico	6	6	3	15
sintassi	7	7	1	15
Racconto di storie	6	9	0	15

Tabella 11: valutazione finale nel compito autentico

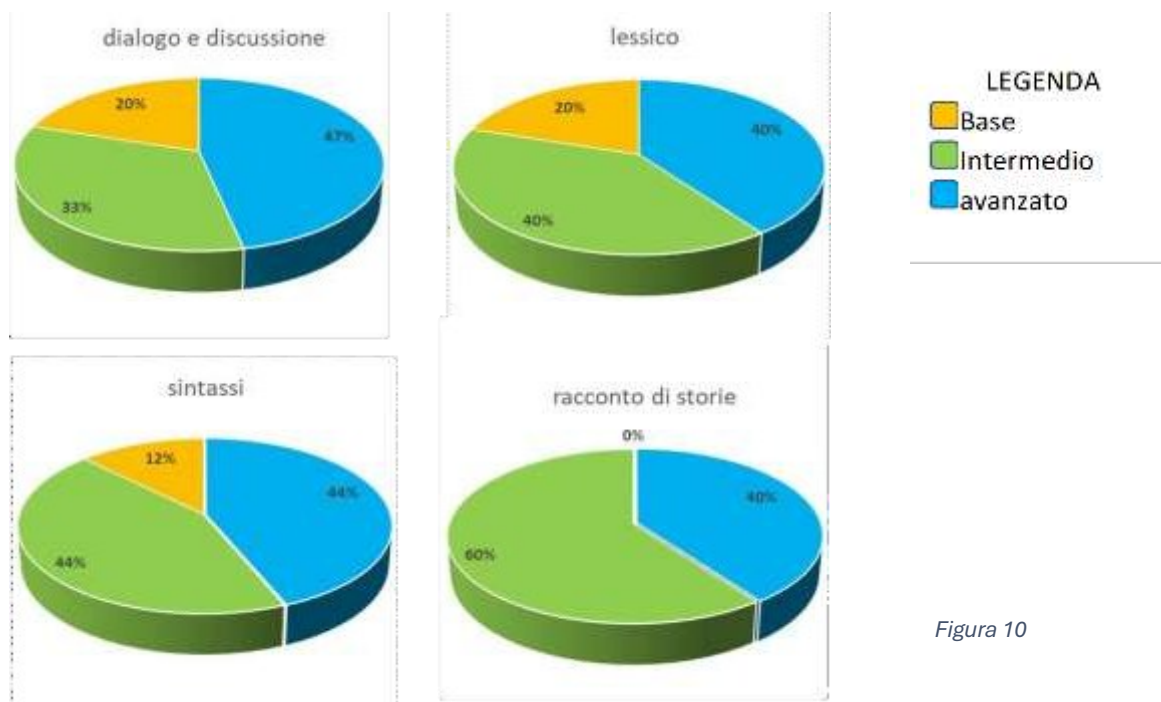


Figura 10

Dalla tabella 11 e dai grafici (Fig. 10) emerge subito un dato importante, ossia che benchè i bambini iscritti in sezione fossero 18, solo 15 hanno ricevuto una valutazione. Per tre alunni non è stato possibile fornire una valutazione perché la loro frequenza scolastica è stata durante il corso dell'anno complessivamente molto scarsa e il numero di lezioni del presente percorso a cui hanno partecipato è stato talmente esiguo da non poter fornire una valutazione adeguata.

Globalmente i risultati di apprendimento sono soddisfacenti, con almeno l'80% di studenti che ha raggiunto il livello intermedio o avanzato. Gli studenti che hanno raggiunto un livello base sono quelli che sin da subito mostravano avere maggiori difficoltà, per questo motivo il risultato ottenuto è da considerarsi comunque positivo.

4 LA NOTTOLA DI MINERVA

Hegel attribuiva alla filosofia il compito di leggere la realtà e interpretarne il significato, nel momento in cui la realtà stessa si era già dispiegata. Allo stesso modo il professionista riflessivo si ferma a riguardare il proprio operato e ne elabora una valutazione. Sia la filosofia che il docente, allora, sono come la nottola di Minerva che si alza in volo al crepuscolo e osserva il finire del giorno.

C'è tuttavia una fondamentale differenza tra il concetto che Hegel esprimeva con la metafora della nottola e l'idea del professionista riflessivo: mentre nel primo caso si prende semplicemente atto di quanto accaduto, nel secondo la riflessione sui fatti è fondamentale per elaborare nuovi obiettivi di crescita.

Nelle prossime pagine dedicherò ampio spazio alla riflessione sulle criticità e sui punti di forza del percorso didattico realizzato.

4.1 I punti di forza

Uno dei punti di forza del progetto sono i miglioramenti rilevati in tutti gli studenti che vi hanno frequentato con una certa regolarità, sia sul piano della partecipazione sia sul piano della comunicazione in lingua italiana. Alcuni miglioramenti sono stati emozionanti: sentir parlare bambini di cui a stento si conosceva la voce e vedere che l'impegno e le fatiche di chi era più in difficoltà sono state ripagate, è un grande successo per tutti.

Come intuito già in fase di valutazione ex ante la risorsa del gruppo dei nonni è stata preziosa. La loro capacità di creare un clima relazionale caldo, familiare, ha permesso di catalizzare i processi sociali rendendo la partecipazione alle attività un momento emotivamente positivo, un momento di gioco e di cura (del bambino da parte del nonno... ma a volte anche il contrario).

Infine, uno degli aspetti forse più significativi e sentiti del presente lavoro, è stato il frame inclusivo nel quale si è svolta ogni attività. Non c'è stato un solo momento nel quale ogni bambino fosse impossibilitato a partecipare, non c'è stato un solo momento in cui qualcuno sia stato messo da parte.

Come già accennato nei paragrafi precedenti il riferimento teorico cui si fa riferimento per garantire l'accessibilità e la fruibilità è l'UDL.

Di seguito viene proposta una lettura critica del progetto partendo dalle linee guida proposte:

Fornire molteplici mezzi di Coinvolgimento	Fornire molteplici mezzi di Rappresentazione	Fornire molteplici mezzi di Azione & Espressione
Fornire opzioni per attirare interesse Dal punto di vista emotivo ha giocato un ruolo importante la collaborazione coi nonni del gruppo anziani che è stata motivante oltre che un catalizzatore degli apprendimenti. Agli studenti sono state inoltre proposte tecniche e metodologie diverse: il circle time, la lettura animata, le attività ludiche e le attività laboratoriali.	Fornire opzioni per la percezione Sono stati utilizzati dei linguaggi di tipo diverso: quello verbale, quello iconico e quello cinestesico.	Fornire opzioni per l'azione fisica Il materiale didattico fornito agli alunni era sempre fruibile da ciascuno di loro (fogli, pennarelli, plastilina, flashcards, uso del corpo, del movimento e della voce)
Fornire opzioni per sostenere sforzo e persistenza: Gli interventi pertinenti, i miglioramenti e gli sforzi dei bambini nell'apprendimento e nella partecipazione all'attività erano costantemente sostenuti con parole di incoraggiamento. I tempi di apprendimento venivano rispettati, veniva dato agli studenti il giusto tempo di attività e di riposo. L'aver reso noto il fine dell'attività didattica, tramite la condivisione del compito autentico previsto per la fine del percorso, ha senza dubbio aumentato la motivazione dei bambini.	fornire opzioni per linguaggio e simboli L'insegnante monitorava costantemente che il linguaggio utilizzato fosse chiaro ai bambini sia tramite delle domande dirette, sia tramite l'osservazione dei prodotti degli alunni.	Fornire opzioni per espressione & comunicazione la molteplicità di linguaggi utilizzati ha consentito agli studenti di essere facilitati nell'espressione e nella comunicazione.
Fornire opzioni per l'autoregolazione È stato pensato, anche se realizzato solo in parte un percorso di autovalutazione.	Fornire opzioni per la comprensione La conclusione del progetto è stata la realizzazione di un compito autentico, ovvero la produzione di un filmato con il racconto della storia.	Fornire opzioni per le funzioni esecutive

4.2 Criticità e ipotesi di riprogettazione

In questo paragrafo verranno trattate schematicamente le criticità affrontate nel percorso di costruzione e realizzazione del progetto e verranno proposte delle ipotesi di riprogettazione.

FASE DI PROGETTAZIONE	
criticità	Ipotesi di miglioramento
Concomitanza di realizzazione del progetto e sessione d'esami.	Creazione di un calendario per la pianificazione delle attività
Scarsa conoscenza dell'area didattica Teatrale.	Ampliare la ricerca bibliografica facendo riferimento ad esempi di eccellenza sul campo. Cercare progetti teatrali già realizzati presso scuole dell'infanzia e prenderne spunto. Consultare degli esperti sul tema e co-progettare con loro l'azione didattica.

FASE DI REALIZZAZIONE	
criticità	Ipotesi di miglioramento
Difficoltà a realizzare un percorso di apprendimento approfondito.	Ridurre il numero di obiettivi in fase di progettazione, di conseguenza puntare maggiormente sullo sviluppo di alcune attività tralasciandone altre. Poteva essere utile concentrarsi sulle attività di storytelling, proponendo un numero maggiore di attività sul tema.
Difficoltà ad attribuire ad ogni studente il livello di apprendimento adeguato in fase di valutazione finale.	Costruire una rubrica valutativa più ricca, inserendo anche indicatori e ancore. Costruire una scheda di osservazione sistematica, utilizzando una check list o delle scale di valutazione, da compilare subito dopo lo svolgimento del compito autentico o dell'attività laboratoriale.
Difficoltà di conduzione dell'attività laboratoriale in collaborazione con i Nonni che alle volte si sono rilevati essere di difficile contenimento.	In fase di valutazione ex ante sarebbe stato utile prevedere un momento di conoscenza col gruppo di anziani nel quale spiegare le finalità del progetto, dichiarando quale ruolo era pensato per loro, verificare la loro disponibilità a collaborare nella modalità proposta. Rilevare le risorse presenti nel gruppo e utilizzarle per svolgere l'attività didattica garantendo così maggiore partecipazione. Rivedere alcune proposte didattiche proponendole più in chiave corale, permettendo una partecipazione simultanea piuttosto che in serie. Quando in un gruppo molto grande si chiede la partecipazione di tutti, uno alla volta, l'attività può risultare noiosa.

4.3 Lara, futura professionista

...far sì si possa mettere un finale al tuo capitolo e proteggere chi vorrà scrivere una nuova pagina... (Genoma, Rancore)

Al momento della mia iscrizione al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria avevo in mente un profilo personale di docente a cui volevo tendere. Era certamente una versione a tratti romantica e forse poco realistica, per intenderci, avrei voluto essere come la signorina Dolcemiele di Matilda o come il professor Kipling de *l'attimo* fuggente, o come mia nonna, maestra di paese profondamente amata dai suoi allievi (probabilmente perché era contro i famigerati compiti per le vacanze).

Addentrandomi nello studio ho scoperto modelli di riferimento che oltre a dimostrare amore per gli allievi e per il proprio lavoro mi trasmettevano buone pratiche per l'insegnamento mostrandomi non solo che tipo di professionista volevo diventare, ma anche come avrei potuto farlo. Tra queste illustri figure ho il piacere di citare la professoressa Lerida Cisotto, che ha dato corpo e nome al pensiero di quello che allora ritenevo un insegnamento che facesse giustizia, Don Milani e il maestro Manzi che ritengo esempi encomiabili della costruzione di una scuola realmente per tutti.

Durante questo corso di studi sono infine arrivata a delineare una figura di insegnante complessa nella quale operano congiuntamente razionalità tecnica e riflessiva: la figura dell'insegnante in ricerca (Felisatti & Mazzucco, 2013).

Nella società in cui viviamo, definita da molti società della conoscenza, caratterizzata da una forma di conoscenza distribuita e reticolare, si viene a delineare una nuova accezione dell'insegnante. Per anni i docenti hanno percepito se stessi come dei funzionari pubblici, degli impiegati esecutori di un mandato proveniente dall'alto. Ora, complice la legge sull'autonomia scolastica²⁰ e il passaggio da una situazione in cui il contenuto dell'insegnamento veniva imposto dall'alto, tramite i programmi, ad una in cui i documenti ministeriali sono delle indicazioni, si delinea la necessità di passare da una visione dell'insegnamento di tipo esecutiva ad una professionale.

²⁰ D.P.R. 275/1999, reso attuativo dal 1° settembre 2000

Fischer cerca di riassumere le capacità inerenti al profilo delle competenze dell'insegnante riflessivo nella scuola dell'autonomia in dieci punti:

- predisporre momenti di apprendimento efficace dominando contenuti disciplinari, e metodologie didattiche,
- aiutare gli allievi ad imparare ad imparare, prevedendo lo sviluppo delle abilità metacognitive,
- gestire la valutazione scolastica sia di tipo formativo che sommativo,
- sviluppare un insegnamento individualizzato, o meglio fornire una pluralità di opportunità di apprendimento che tengano presente il concetto di accessibilità,
- servirsi delle moderne tecnologie,
- lavorare in gruppo e collaborare,
- coinvolgere le famiglie e il territorio
- sapersi rapportare e saper comunicare efficacemente con gli allievi e con la comunità scolastica
- lavorare in ottica di lifelong learning
- essere nel proprio ruolo sociale in maniera etica e consapevole.

(Ribolzi, 2002)

Riassumendo, e richiamando il costrutto stesso di competenza, il docente deve possedere delle conoscenze teoriche di natura disciplinare, didattica, organizzativa e progettuale, delle capacità che gli consentano di applicare le proprie conoscenze a seconda delle contingenze e delle caratteristiche del contesto, infine è opportuno che possieda delle qualità e disposizioni personali nelle quali possono essere comprese capacità di autoregolazione e di relazione con gli altri (studenti, colleghi, genitori ed istituzioni), le motivazioni personali e la capacità di comportamento etico.

4.3.1 La dimensione delle conoscenze teoriche

Lungo il percorso universitario vengono sicuramente acquisite una molteplicità di nozioni che contribuiscono profondamente ad arricchire il patrimonio culturale

dell'insegnante, tuttavia queste nozioni hanno bisogno di essere più volte riviste, ricordate e ampliate. Per poter essere soddisfatti delle proprie basi teoriche utilizzate ritengo da una parte sia utile accedere nuovamente al bagaglio di conoscenza acquisito durante il percorso scolastico, utilizzando come organizzatori anticipati gli obiettivi identificati per l'azione didattica; dall'altra è utile non essere mai soddisfatti delle proprie conoscenze, ovvero continuare ad ampliarle, maneggiarle, curarle analizzarle.

Alla fine di questo percorso universitario ho la consapevolezza di aver guadagnato una quantità consistente di conoscenze disciplinari, didattiche, metodologiche, valutative e di ricerca. Alcune di queste sono a volte avanguardistiche rispetto a quanto ho potuto rilevare essere la situazione della scuola italiana, questo conferisce a noi studenti di Scienze della Formazione Primaria l'onere di portare nelle classi con umiltà, consapevolezza e determinazione le nostre conoscenze. Contemporaneamente, all'inizio del mio lavoro come docente ho la totale consapevolezza che il bagaglio con cui a settembre sono approdata al mio primo incarico ha bisogno di essere arricchito costantemente, imparando dai colleghi, restando informata sui cambiamenti di vario ordine proposti dal ministero e aggiornando periodicamente le mie conoscenze.

4.3.2 La dimensione delle capacità

Per quanto concerne le mie abilità di mettere in pratica le conoscenze che ho acquisito posso affermare con certezza che mi sento ben lontana dal livello esperto. Al momento ho ancora la necessità di analizzare in maniera approfondita le situazioni, più o meno problematiche, che incontro. Nella realizzazione di un progetto didattico ho la necessità di andare a rivedere, dedicandoci tempo, la letteratura relativa alla didattica della materia, i contenuti e la letteratura relativa agli strumenti di valutazione. Da una parte questo significa che lo sforzo da me impiegato per costruire una azione didattica è sicuramente maggiore rispetto a quello di un insegnante esperto, d'altra parte sono consapevole che la mia ricerca analitica e la mia riflessione mi possono condurre a delle strategie fantasiose, diverse e perché no, magari anche innovative.

4.3.3 Le qualità e le disposizioni personali

Il dato da cui devo partire è che questo progetto non rende giustizia al mio reale profilo personale e disposizionale. Il periodo in cui ho progettato e realizzato il percorso didattico è stato molto complesso per me, un momento nel quale tutte le mie energie sono andate perdute in altri importanti ambiti della vita. Questa situazione ha determinato l'insorgere di atteggiamenti poco costruttivi che hanno purtroppo inficiato sulla motivazione, sulle relazioni e più in generale sulla qualità del lavoro. La mia scarsa motivazione alla produzione di un progetto ben costruito, e forse una generale mancanza di desiderio di continuare il percorso di studi, mi ha persino portato a chiedermi se fare l'insegnante fosse ciò che veramente volevo.

Solo dopo una lunga riflessione ed alcune esperienze estremamente positive di insegnamento tramite MAD²¹, ho ritrovato ciò che si era sopito e logorato: il desiderio di entrare in una classe e fare del mio meglio per dare un'opportunità di crescita a dei giovani studenti.

Ad aggiungersi alla mancanza di motivazione c'è una mia personale resistenza all'autorità, ciò significa che, mentre non ho alcuna difficoltà a collaborare e confrontarmi con coloro che percepisco come pari, fatico in generale a confrontarmi con tutte le figure che percepisco in posizione a me sovraordinata.

Queste difficoltà mi hanno messo nella condizione di non riuscire a cogliere le opportunità che avevo né di chiedere un aiuto indispensabile al completamento del mio percorso formativo.

Nonostante queste problematiche sia io che le insegnanti di classe, con le quali ho coltivato un bel rapporto professionale e personale, abbiamo rilevato che la mia relazione con gli studenti è sempre stata più che positiva. Quanto riportatomi è che io sono riuscita ad instaurare, soprattutto con alcuni dei bambini una relazione autentica che è stata un ottimo catalizzatore degli apprendimenti.

²¹ Messa A Disposizione

4.3.4 Buoni propositi, ideali e motivazioni

Chi è Lara Spadari, come persona, docente e professionista? Lara è una persona che crede fortemente nei propri ideali e in quelli che riesce a far propri, convinta che l'unico modo per migliorare la qualità della scuola sia quello di formarsi, senza affrontare ciò che si apprende come dogma assoluto, mantenendo uno sguardo positivamente critico e aperto e possibilista, una persona risoluta nel proprio desiderio di fornire ai propri futuri (e attuali, oramai) studenti delle opportunità, non da ultimo, Lara, è una persona che ama spendere del tempo per cercare di capire gli altri, le loro motivazioni, le loro difficoltà, cercando sempre di sospendere il giudizio e di essere quanto più accogliente possibile. Come professionista mi rendo conto di aver particolarmente a cuore il tema dell'inclusione, dell'accessibilità e della fruibilità universale della didattica. Sulla scia del tema della fruibilità ho fatto mia l'idea che si possa e si debba offrire la possibilità di apprendere facendo leva su multiple intelligenze, così come proposte da Gardner.

Del mio percorso universitario porterò con me le conoscenze apprese, alcune più di altre, la necessità di tornare più volte sullo stesso libro, di rileggere, di formarsi, di frequentare ambienti all'avanguardia, stimolanti e sfidanti.

Di quel che già sono, porterò nella mia professione il mio amore per la matematica, il μ , che mi ha ispirato ad iscrivermi a Scienze della Formazione, la mia competenza in campo ginnico e nell'arte della danza, e il mio desiderio di voler sempre capire il comportamento degli altri.

Dimenticavo, magari farò pace con la scrittura di testi.

5 CONCLUSIONI

Nel corso di queste pagine è stato illustrato un progetto di insegnamento-apprendimento incentrato sulla tematica della comunicazione nella madrelingua e della partecipazione sociale, sviluppata attraverso un laboratorio espressivo ed un ciclo di lezioni metacognitive. Il filo conduttore è stata la storia di Lucia Salemi Arlecchino a Venezia, scelta per i suoi contenuti culturalmente significativi, collegati sia al territorio che al periodo dell'anno di realizzazione dell'U.D.A.

È possibile che alcuni aspetti della progettazione e della realizzazione di questo intervento abbiano margini, anche a tratti sostanziali, di miglioramento, tuttavia poiché sono un'insegnante in formazione, la riflessione sull'esperienza svolta rappresenta forse il momento più significativo nella prospettiva dello sviluppo professionale.

Benché non mi senta globalmente totalmente soddisfatta del percorso, devo riconoscerne l'utilità sia per i risultati positivi che ha avuto sugli alunni sia nel mio percorso formativo, insegnandomi che nella progettazione didattica il "senno di poi" è fondamentale.

Nel prossimo futuro certo non mi farò mancare la motivazione e l'interesse per questo mondo meraviglioso che è l'insegnamento. Mi propongo, con grande forza, di ritornare più e più volte a leggere con curiosità ciò che in questi anni è stato oggetto di studio, con l'intento di crescere verso un ideale di un insegnante colto, professionale, riflessivo, motivato e che sa mantenere l'apertura verso nuove idee e nuovi scenari educativi

6 BIBLIOGRAFIA

- APA. (2014). DSM-5. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruscaglioni, M., & Gheno, S. (2002). Il gusto del potere. Milano: Franco Angeli.
- Carraro, A., & Bertollo, M. (2005). Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria. Padova: Cleup.
- Castoldi, M. (2014). Progettare per competenze. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2015). Valutare le competenze - percorsi e strumenti. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2011). Il portfolio per la prima alfabetizzazione _ Valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola d'infanzia e primaria. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2013). Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa. Padova: CLEUP.
- Cisotto, L. (2013). Psicopedagogia e didattica - Processi di insegnamento e di apprendimento. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., & RDL. (2014). Prime competenze di letto scrittura-proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria. Trento: Erickson.
- Collins, A., Seely Brown, J., & Newman, S. (1995). L'apprendistato Cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. Milano: LED.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). Mind over Machine. New York: The Free Press.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). Insegnanti in ricerca - Competenze, modelli e strumenti. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2015). L'agire Valutativo. Brescia: La Scuola.
- GISCEL. (2020, aprile 3). GISCEL. Tratto da Sito web del GISCEL: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Lo Duca, M. (2014). Lingua italiana ed educazione linguistica-tra storia, ricerca, realtà. Roma: Carocci.
- Maccarini, A. (2018). Lezioni di sociologia dell'educazione. Milano: CEDAM. Mangiatordi, A. (2017). Didattica Senza Barriere. Pisa: ETS.
- Megrier, D. (2004). 100 giochi di teatro per la scuola dell'infanzia. Roma: Gremese international.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). Tecnologie, formazione e didattica. Roma: Carocci.
- Milani, L. (1996). Lettera a una professoressa. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Oliva, G. (2008). Il teatro nella scuola-Asoetti educativi e didattici. Milano: LED.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (1995). I contesti sociali dell'apprendimento.

Milano: LED.

Ribolzi, L. (2002). Formare gli insegnanti. Roma: Carocci.

Sabatini, F. (2011). Sistema e testo - dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi.

Torino: Loescher.

Salemi, L. (2012). Arlecchino a Venezia. Trieste: EL.

Santi, M. (2006). Costruire comunità di integrazione in classe. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Selleri, P. (2013). La comunicazione in classe. Roma: Carocci.

Tomlinson, C. A. (2006). Adempiere alla promessa di una classe differenziata. Roma: LAS.

Vianello R., G. G. (2015). Psicologia, Sviluppo, Educazione. Novara: De Agostini. Vianello, R.

(2009). Psicologia dello sviluppo. Parma: Edizioni Junior.

Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). Psicologia, sviluppo, educazione.

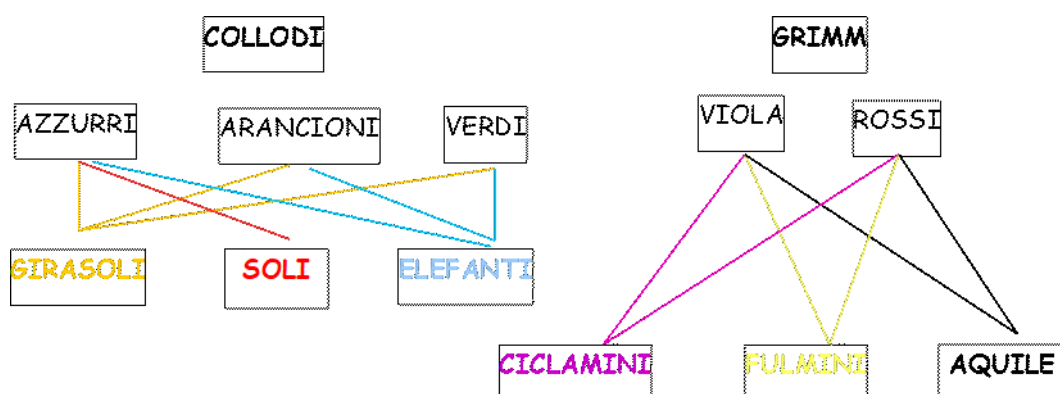
Novara: De Agostini Scuola.

Vygotskij, L. (1966). Pensiero e linguaggio. Firenze: Giunti.

Zago, G. (2013). Percorsi della pedagogia contemporanea. Milano: Mondadori.

7 APPENDICE

Allegato 1: suddivisione dei gruppi di lavoro nei due plessi. I gruppi azzurri, verdi, arancioni, viola e rossi lavorano principalmente il pomeriggio e sono gruppi eterogenei. I girasoli, i soli, gli elefanti, i ciclamini, i fulmini e le aquile sono gruppi omogenei per età e sono attivi nella seconda parte della mattinata.



Allegato 2: griglia di osservazione delle competenze narrative e sociali

Competenza lessicale	Il bambino conosce il significato delle parole nuove che vengono proposte dall'insegnante?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
	Il bambino sa esprimere correttamente un pensiero dal punto di vista lessicale?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
	Comprende le consegne?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
Competenza sintattica	Il bambino costruisce una frase sintatticamente corretta?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
Competenza narrativa	Il bambino è in grado di narrare un evento accaduto o una storia che gli è stata letta o raccontata?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
Partecipazione	Il bambino partecipa attivamente alla discussione nel circle time?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
	Il bambino cerca volontariamente di comunicare?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
Aspetti non verbali	Il bambino mantiene il contatto oculare durante il dialogo?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
	Il bambino sa modulare la voce a seconda delle occorrenze?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai
	Il bambino usa altri tipi di comunicazione?	sempre	spesso	Qualche volta	raramente	mai

Allegato 3: questionario consegnato ai genitori

.....

.....

.....

Grazie per la vostra collaborazione

