

IS ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11104

---

# Dare senso al disagio nella scuola dell'infanzia: la prospettiva delle insegnanti in una ricerca partecipata

## How to cope with children's difficulties in kindergarten: the teachers' perspective in a participatory research work

Luca Ghirotto<sup>1</sup>

### Sintesi

Il disagio scolastico nella scuola dell'infanzia non è solamente definito dai comportamenti dei bambini ma vive anche dei significati che le insegnanti ne danno. Il contributo di questo articolo è quello di ricostruire le semantiche intorno al disagio scolastico a partire da come gli insegnanti di scuola dell'infanzia danno senso a questo fenomeno. L'impianto di ricerca complessivo è quello della ricerca partecipata e ha previsto un impegno pluriennale sul campo. Secondo l'analisi, il disagio scolastico può essere compreso in ordine a due direttrici di significato: il disagio come corpo estraneo alla scuola, il disagio scolastico come luogo di prova per l'efficacia professionale.

**Parole chiave:** Disagio scolastico, Scuola dell'infanzia, Ricerca partecipata, Empowerment, Efficacia professionale.

### Abstract

Children's difficulties in kindergarten are not only defined by children's behaviour, but also by the meaning that teachers give to those difficulties. This article helps to reconstruct the semantics related to those difficulties, starting from how kindergarten teachers interpret this issue. This overall study design is based on a long-term participatory research activity. Based on the research results, children's difficulties at school can be interpreted in two different ways: difficulties seen as something external to the school, or difficulties seen as a test bench for teachers' professional effectiveness.

**Keywords:** Children's difficulties at school, kindergarten, Participatory research, Empowerment, Professional effectiveness.

---

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, luca.ghirotto@univr.it

## 1. Introduzione

Il disagio scolastico è un fenomeno familiare per insegnanti ed educatori della scuola dell'infanzia. Ma non solo. In una ricerca estensiva del 2002, gli insegnanti rilevano che almeno il 14% degli studenti e delle studentesse della scuola dell'obbligo vive un "disagio", a fronte dell'1,35% degli alunni effettivamente segnalati per problemi (non certificabili) nella scuola primaria e secondaria di primo grado (Lucchini, 2002). Secondo una ricerca del 2005 in ambito lombardo, quasi tutti i docenti che vi hanno partecipato (98,2%) hanno dichiarato di aver affrontato e gestito situazioni di "disagio" (Viganò, 2005).

Il disagio scolastico è stato per lo più compreso all'interno di alcuni paradigmi scientifici, o "modelli" (cfr. Nicolodi, 2008), che hanno definito il "luogo" in cui esso nasce, caratterizzandone confini e fattori. In questo senso, il disagio scolastico è stato compreso grazie a scienze *oggettivizzanti*, che, cioè, l'hanno reificato, l'hanno reso un oggetto a sé, determinato da cause e che determina conseguenze. Il disagio scolastico è stato, inoltre, definito ricadere all'interno della sfera emotiva (Mancini e Gabrielli, 1998; Petruccelli, 2005; Nicolodi, 2008). Si tratta, infatti, di uno stato emotivo sgradevole, difficile e negativo che si manifesta attraverso il sintomo di comportamenti disfunzionali, comportamenti, cioè, che non aiutano il sereno inserimento nella vita di un gruppo scolastico, di una classe, di una sezione. *«Uno stato emotivo non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistico o cognitivo, ma che si manifesta attraverso una serie di*

*comportamenti di rifiuto delle attività scolastiche, tali da impedire l'utilizzo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali»* (Petruccelli, 2005, p. 17). Secondo questa prospettiva, l'oggetto "disagio scolastico" può essere, quindi, scomposto in una serie di comportamenti-sintomo, per ciascun tipo di difficoltà sperimentata dal soggetto: difficoltà che sarebbero sempre un problema riconducibile a una pluralità di cause (Liverta Sempio, Confalonieri & Scarlatti, 1999). Per questo motivo, oltre a essere complesso comprendere il disagio scolastico, ogni tentativo di semplificazione è puramente esplicativo: le cause, le difficoltà e i vissuti di disagio sono frutto di una concatenazione di più fattori (Avalle, 2009).

Per quel che riguarda bambini e bambine tra i 3 e gli 11 anni, un fenomeno in crescita che sta cogliendo l'attenzione della comunità scientifica riguarda il disagio scolastico nelle sue manifestazioni precoci. In particolare, è al centro di ricerche e studi empirici l'analisi dei comportamenti che bambini e bambine manifestano all'interno delle scuole dell'infanzia. A riprova di una maggiore percezione da parte delle insegnanti di presenza di situazioni di disagio (Nicolodi, 2008), alcuni dati provenienti da uno studio longitudinale sulla prima infanzia rivelano che il 10% dei bambini e delle bambine che frequentano le scuole dell'infanzia arriva alla scuola primaria con comportamenti problematici (West, Denton & Germino-Hausken, 2000; Sattler & Hodge, 2006). Secondo gli studi più accreditati, il disagio scolastico è correlato, nella prima infanzia, agli stili di attaccamento che il bambino vive. *«Nel rapporto con le figure di accudimento [...] si sviluppano modelli ope-*

*rativi interni individuali che 'colorano' tutta la vita del soggetto. E la scuola rappresenta, insieme alla famiglia, il luogo delle relazioni ove questi modelli operativi interni si confrontano, e possono subire significative modificazioni nel senso di una loro radicalizzazione verso il disagio e la patologia o verso l'agio e la fisiologia dello sviluppo» (Mancini, 2006, p. 41). Aumentano le richieste d'intervento, da parte di educatori e insegnanti (Nicolodi, 2008), su casi di bambini e bambine che si comportano in maniera non adeguata al contesto: non si tratta tanto di richieste legate all'inclusione di bambini con patologie certificate sul piano clinico, quanto di aiuto e intervento su casi che implicano difficoltà di origine emotiva. Nicolodi (2007) enumera i comportamenti-sintomo del disagio infantile in termini di autonomia, regolazione emotiva, problemi di sviluppo. I comportamenti-sintomo di autonomia si verificano quando il bambino ha difficoltà nel distacco dai familiari all'entrata della scuola dell'infanzia, esige un rapporto privilegiato con l'adulto, non è capace o non si sente capace di stare alla scuola dell'infanzia. Lo stesso comportamento si evidenzia quando il bambino non è autonomo nel controllo del proprio corpo (rifiuto del cibo, difficoltà di addormentarsi o di utilizzare il gabinetto), rifiuta le consegne, ha un comportamento oppositivo. Esso include eccessi e scoppi verbali, violenza fisica, l'incapacità di stare seduti al proprio posto. Sintomi in termini di regolazione emotiva sono i comportamenti inibiti, esagerati o di gioco esplosivo o disorganizzato. Infine, comportamenti-sintomo che hanno a che fare con problemi di natura neuropsicologica: incapacità di coordinamento del mo-*

vimento, problemi di sviluppo del linguaggio o problemi di attenzione e di iperattività. Le cause di questo comportamento derivano, secondo alcune ricerche, da una mancanza nella gestione delle emozioni (Keenan & Wakschlag, 2000; Bray *et al.*, 2001).

Da come la letteratura pone il problema del disagio scolastico, il rischio è che venga a mancare, per gli insegnanti e gli educatori, un livello pratico-operativo, un piano pedagogico e scolastico del disagio. Se, come dice Regoliosi (2010), il disagio si sente ma non necessariamente si vede, ogni discussione sul disagio rimane a livello puramente speculativo ma poco riesce a livello euristico. Del resto, si è adoperato un paradigma reificante, una visione del mondo semplificante, per rendere il disagio scolastico "studiabile", per, in altri termini, imbavagliare un fenomeno sfuggente, una "parola-valigia" (Milan, 2001). Infatti, nonostante le dichiarazioni che gli studiosi fanno riguardo al disagio scolastico come situazione determinata da una molteplicità di fattori, si giunge a un elenco di comportamenti e all'idea che tali comportamenti siano il sintomo di qualcosa, se non addirittura di una patologia. Oltre che a rendere oggettivabile il disagio scolastico, questo paradigma ha reso "oggetto" gli individui stessi che vivono in situazioni di disagio. Il tentativo di isolare ciò che poteva essere studiabile secondo il paradigma dominante di riferimento, e cioè le cause di un comportamento, ha portato a determinare l'isolamento epistemologico delle persone.

Il disagio scolastico prima di tutto lo si prova, lo si sperimenta: in altre parole, fa parte della sfera dell'esperienza vissuta. Lo

si sperimenta ed emerge attraverso il comportamento individuale del soggetto ma si inserisce nell'intergioco tra i soggetti di una comunità. Secondo Hawkins (2002), un essere umano è un corpo fisico localizzato ma non è identificabile come persona se non viene visto all'interno delle sue relazioni (*working relationships*) con il mondo circostante. Più si eliminano queste relazioni più lo si diminuisce. Infine, quando lo si è circoscritto alla "superficie della pelle" e a quanto vi è all'interno, senza comprendere alcune delle relazioni con il mondo esterno, poco altro ne rimane (Hawkins, 2002, p. 53). Il disagio scolastico emerge dal comportamento, non rimane a livello interiore, inconsapevole, ma viene esternato: il disagio scolastico è un comportamento e come tale è una comunicazione (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1967/2008). E se c'è una comunicazione, significa che c'è anche una relazione di un soggetto con l'ambiente, di un soggetto con altri soggetti e tale relazione è dotata di senso, motivi non cause, come ben delineano Mazzoncini e Musatti (2012) quando osservano i disturbi dello sviluppo da più prospettive: quella dei bambini, dei genitori e degli insegnanti.

Il contenuto di questa comunicazione è da decodificare, certo, ma senza il ricorso a un paradigma oggettivizzante che rischia di ridurre la complessità del messaggio a fattori che interagiscono tra loro. Parlare di fattori, cause, variabili, significa utilizzare un paradigma, quello eziologico (Bertolini & Caronia, 1993), senza tener in considerazione l'attività intenzionale dei soggetti che danno senso al proprio vissuto. È su questo livello che la

riflessione scientifica deve apportare i propri contributi per permettere, prima di tutto, la costruzione di un'interpretazione pedagogica del fenomeno e, secondariamente, partendo da questo livello di riflessione, portare educatori e insegnanti a gestire il disagio scolastico proprio là dove si manifesta, con gli strumenti della relazione educativa, come suggeriscono i lavori di Colucci e Disnan (2016) sulle strategie di regolazione nella scuola dell'infanzia. Il contributo di questo articolo è quello di ricostruire le semantiche intorno al disagio scolastico a partire da come gli insegnanti di scuola dell'infanzia danno senso a questo fenomeno.

## 2. Metodologia

La domanda generale di ricerca riguarda la dimensione del senso, secondo la prospettiva dei soggetti in carne e ossa che vivono il fenomeno: che cosa significa "disagio scolastico"? Questa domanda di ricerca è stata declinata in sotto-domande più specifiche: come le insegnanti di scuola dell'infanzia rilevano il disagio? Come rispondono al disagio rilevato? Che tipo di risorse e competenze interne si attivano e quali risposte esterne ci si attende? Quali sono le ragioni per chiedere aiuto a competenze esterne?

L'impianto di ricerca complessivo ha previsto un impegno pluriennale sul campo. Il territorio privilegiato è stata la Provincia autonoma di Trento. Da novembre 2007 fino a maggio 2016 si sono coinvolte scuole dell'infanzia, con le rispettive insegnanti e coordinatrici pedagogiche, all'interno di un approccio di ricerca partecipato, in quanto

la raccolta dati ha seguito percorsi formativi progettati per costruire processi di comprensione del disagio. La ricerca ha incluso 4 scuole dell'infanzia provenienti da due circoli pedagogici trentini, per un totale di 11 sezioni di scuola dell'infanzia e 29 insegnanti, nel primo triennio. Successivamente, è stato fatto un approfondimento qualitativo in un'unica scuola dell'infanzia (4 sezioni e 9 insegnanti). La ricerca è stata, infine, allargata a una ulteriore scuola dell'infanzia privata e altre 19 scuole dell'infanzia provinciali (72 insegnanti nel complesso).

## 2.1. La raccolta dati

La raccolta dati è avvenuta, per lo più, tramite l'audio-registrazione di incontri formativi di gruppo, interviste a singoli insegnanti, educatori, coordinatrici pedagogiche e interviste di gruppo a insegnanti di plesso o di sezione. Le interviste seguivano uno schema semi-strutturato. Esse sono state successivamente trascritte *verbatim* e analizzate con l'ausilio del software per l'analisi qualitativa dei dati NVivo. Ogni intervista, sia singola sia di gruppo, è stata accompagnata da note di campo, memo e altro materiale raccolto insieme alle insegnanti coinvolte. La scelta di utilizzare interviste semi-strutturate è stata fatta a partire dal focus di ricerca che era limitato al fenomeno del disagio scolastico. Questo però non ha significato l'esclusione di domande che hanno poi di fatto allargato i temi di discussione ad altri fenomeni più ampi inerenti alla professionalità degli insegnanti. Si è data, infatti, molta libertà ai partecipanti nel seguire le loro riflessioni e il racconto delle loro esperienze.

## 2.2. L'analisi dei dati

La strategia di analisi dei dati è stata la medesima per tutte le tipologie (registrazioni di incontri formativi, interviste individuali e di gruppo) ed è avvenuta in concomitanza con la loro raccolta, secondo il processo di definizione, raggruppamento e *accounting* dei dati (Charmaz, 2006). Il processo di analisi dei dati ha seguito tre fasi: una prima fase di *naming* o *indexing*, delle porzioni di testo (in linea con le indicazioni della *Grounded Theory* sulla codifica iniziale), una seconda fase di raggruppamento tematico di questi e una terza fase di interpretazione dei temi emergenti.

La codifica iniziale (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008) prevede di trattare i dati in modo analitico per evidenziare i significati e le azioni (Charmaz, 2006) che si verificano nelle interviste. È stata definita una codifica dei testi raccolti linea per linea, facendo attenzione alle parole chiave che costituivano il senso generale di ogni porzione di testo, così da dare loro delle etichette. Dopo questo livello di analisi iniziale, attraverso l'attività di raggruppamento delle etichette, si è raggiunto un livello descrittivo dei dati raccolti, collezionando le principali tematiche che emergevano dalla ricerca in relazione al fenomeno di indagine. Infine, si è costruito un livello interpretativo in grado di dare conto della "*analytic story*" (Charmaz, 2006, p. 63), il racconto interpretativo del fenomeno indagato.

### 3. Risultati

I risultati di ricerca sono stati intrecciati per comporre una sistematizzazione di senso unitaria, generale che trattenesse i caratteri in comune. Secondo l'analisi, il disagio scolastico può essere compreso in ordine a due direttrici di significato: il disagio come corpo estraneo alla scuola, il disagio scolastico come luogo di prova per l'efficacia professionale. Prima di discutere questi risultati, vorrei introdurre a titolo esemplificativo quali sono i "casi" di disagio e di difficile gestione cui gli insegnanti si riferiscono. I lacerti delle interviste qui inseriti come esemplificazioni sono seguiti dai codici di identificazione dei parlanti.

«A me viene in mente la nostra situazione dell'anno scorso perché eravamo piene di disagio. Nel senso che io seguivo un bambino con problemi conclamati, e poi... avevamo certi casi di disagio non certificato, il disagio può essere certificato o non... Ne avevamo due in particolare che, insomma, sono stati impegnativi... Quest'anno tutta un'altra situazione, perché è molto più tranquilla, l'anno scorso è stato un anno nefasto.

I: Che cosa succedeva?

C'era questo bambino che seguivo io, che doveva essere seguito molto da vicino... E poi questi altri due bambini che erano di disturbo, pesanti per tutto il gruppo. Quindi una sezione di bambini piena... Questi due bambini che creavano spesso... Emulando anche quello che aveva dei problemi... Perché poi i bambini è facile che seguano, che imitino, emulino quello che ha una situazione di problemi grossi. Questi bambini lo facevano» (01PA).

«Si manifesta con dei comportamenti spesso di provocazione, di non accettazione delle regole, di disturbo, ma perché deriva da un disturbo

personale interno di questi ragazzi» (06DS).

«Sono casi che mettono in crisi la gestione di tante classi. Penso un po' in tutte le scuole non è che ci siano grandi strumenti per affrontare questo, perché in America usano il Ritalin, ma non è quella la soluzione. È difficile affrontare... Veramente è una grossa sfida, se c'è un insegnante attrezzato, capace riesce» (08DS).

La maggior parte delle difficoltà che le insegnanti vivono sono legate a casi di bambini che destabilizzano il contesto e il normale svolgimento della programmazione. Le difficoltà evidenziate sono legate a bambini con un comportamento che crea agitazione, cioè che faticano a seguire la normale attività e le routine della classe. Si tratta di tutti quei casi che le insegnanti raccontano come "bambini esplosivi", "bambini agitati", "bambini iperattivi", e con tante altre etichette che descrivono un "bambino difficile da controllare". Vi sono però anche altri casi raccontati dalle insegnanti che creano difficoltà e riguardano quei bambini che tendono a isolarsi o a non comunicare con le insegnanti, bambini con problemi alimentari e, non per ultimo, casi di bambini stranieri che perlopiù presentano problemi a capire e a farsi capire. Di questo tenore è la casistica raccolta: una gamma di problemi che provoca preoccupazione nelle insegnanti e in ogni caso contribuisce a destabilizzare il contesto, le relazioni e il normale svolgimento della didattica.

#### **3.1. Il disagio come corpo estraneo alla scuola**

Le insegnanti hanno dato senso al disagio scolastico sperimentato all'interno delle relazioni con bambini/bambine di difficile gestione, secondo 3 unità di significato:

- l'emergere del disagio: si tratta di quella categoria che è stata definita "fonti del disagio" e sta a indicare ciò che "causa" il disagio vissuto dagli insegnanti e dai bambini e bambine che frequentano la scuola dell'infanzia;
- scarsa autoefficacia: è una macro-categoria centrale del processo di significazione del disagio scolastico e rappresenta la costituzione di un senso di impotenza nella gestione dei casi di disagio che dà una colorazione sia emotiva sia professionale allo stare in classe degli insegnanti;
- la resistenza al cambiamento: una categoria di passaggio tra l'emergere del disagio e la scarsa autoefficacia che riporta le motivazioni addotte per le quali pensare al proprio lavoro in termini di flessibilità e di accoglienza risulta essere problematico e difficile.

Nel processo che dall'emergere del disagio porta alla costituzione di un senso di scarsa autoefficacia professionale, emerge un disagio scolastico che si può precisare a partire da tre caratteristiche principali: è indefinibile, è eccezionale ed è ingestibile. Questi sono vissuti che concorrono a definire il disagio scolastico come "corpo estraneo", come qualcosa che proviene dall'esterno della scuola, che non è (o non dovrebbe essere) parte del lavoro professionale.

L'emergere del disagio avviene a partire dalle modalità di lettura dei comportamenti degli alunni. E in relazione a questo, emerge in modo preponderante il senso di fatica nel gestire le difficoltà provocate. Il disagio scola-

stico, cioè, rimbalza anche sull'insegnante, in termini di fatica professionale e umana. Tale fatica ha rilevanza sia sul contesto della classe (difficoltà a raggiungere gli obiettivi della didattica) sia sul vissuto delle insegnanti (senso di scacco, senso di malessere a scuola, percezione di scarsa autoefficacia). In entrambi i casi, il senso di fatica porta le insegnanti a sentirsi inadatte a intervenire sui casi che creano difficoltà, il che ha conseguenze per tutta la classe, in quanto la qualità del lavoro, delle attività e della didattica rischia di ridursi ad azione di tamponamento di una situazione e di contenimento delle problematiche emergenti.

«Io faccio tante fatiche con lui. Una è quella che ormai è diventato il cattivo per gli altri bambini, noi continuiamo a dire che non è cattivo, che bambini cattivi non ce ne sono, che a volte ci si sbaglia. Però è segnato, anche dalle mamme. È una cosa che io non so come fare rispetto agli altri bambini, a girargliela, nonostante quello si faccia. Probabilmente penso che dipenda anche dal mio comportamento se i bambini percepiscono una cosa del genere. Solo che... Come fai a non riprenderlo venti volte se non... E l'altra fatica che io faccio, un altro disagio, che dicevo anche a lei (riferito alla collega presente), io a volte mi blocco su certe cose che lui mi racconta, certe cose» (O1VG).

Dal momento che non ci sono protocolli standard per definire il disagio di bambini e bambine, le insegnanti mettono in atto altre strategie per definire il disagio. La categoria "l'emergere del disagio" raccoglie tutte quelle dimensioni che sono state citate per dare senso al disagio e per definirne le caratteristiche. Dove, quindi, nasce il problema del disagio scolastico? Prima di tutto dal suo carattere di indefinibilità. Il problema nasce dal fatto

che l'insegnante non è in grado di capire la portata del disagio, delinearne i confini e dargli un nome. Nel momento in cui si rileva una difficoltà negli alunni, difficoltà che non sono da ascrivere a situazioni "oggettive" quali le patologie, ci si pone l'interrogativo da dove tale difficoltà abbia origine.

«Il loro disagio non è facilmente individuabile, non si riconosce esattamente da quale causa deriva, o le cause sono molteplici. È quest'aspetto sul quale noi abbiamo più difficoltà sicuramente» (06DS).

«Poi tutta quella fascia molto più ampia che si diceva prima, la più difficile da classificare, però è quella che nelle scuole ci impegna sempre di più. E che è il nodo cruciale» (09DS).

Il nodo cruciale è la necessità di classificare. Classificare per agire: questo è il modello organizzativo che la scuola si dà, nel decidere che cosa fare. Il problema, quindi, nasce nel momento in cui il fenomeno da classificare sfugge i criteri di classificazione propri della scuola.

Una seconda importante interferenza intenzionale è la determinazione del disagio come caratteristica appiattita sul bambino: è una difficoltà di relazionarsi che il bambino ha di suo. Questo dato collima con un'altra ricerca condotta nella regione Lombardia (Viganò, 2005) in cui analogamente si rileva come il disagio sia un problema del ragazzo, a prescindere dal contesto e dagli attori di quel contesto.

«Penso che si parta sempre da una difficoltà di relazionarsi del bambino con i pari, nell'ambito della classe, ecco, disagio diciamo comportamentale» (07DSD).

«Ha una certa difficoltà a relazionarsi con gli altri, l'unico modo che ha è quello di disturbare, non

costruisce lui, va lì sono lì che disegnano e lui: 'Che brutto disegno! Cosa stai facendo? Dai vieni qua con me!', cioè non riesce a costruire nessun tipo di rapporto, solo quello quando comanda. Tant'è che un bambino gli ha detto: 'Basta io non gioco più con te perché mi dici sempre quello che devo fare'. I medi lo seguono, i grandi no. Perché poi questa presenza è un po' inquietante dopo un po', è anche un bene che i bambini gli dicano basta» (01VA).

Il disagio è, allora, una fragilità che i bambini hanno "per conto loro", dovuta al fatto che, essendo la scuola pensata come prevalentemente un luogo di apprendimento, essi non sono abituati a mettersi in gioco nelle situazioni difficili.

La presenza di un bambino o di una bambina che porta disagio in un contesto e il vedere che il proprio lavoro non ha percorsi efficaci di educazione e che, quindi, non porta a risultati visibili, provoca il senso di colpa e di frustrazione. Questo lo si legge nell'insistenza di scaricare la colpa sulla famiglia, sui colleghi, sui vincoli del contesto, sul poco tempo o comunque su ciò che è all'esterno, fuori dalla portata degli insegnanti.

L'atteggiamento deterministico, che porta a ricercare le cause del disagio è ciò che più di ogni altro favorisce l'immobilismo, giustifica l'impotenza e rinforza la resistenza al cambiamento. Questo atteggiamento è difficile da modificare. Cercare e soffermarsi sempre ed esclusivamente sull'eziologia di un comportamento e presupporre le cause all'esterno, nella famiglia per esempio, significa dare al problema i tratti della ingestibilità.

«Il problema effettivamente si pone maggiormente con questo tipo di realtà, cioè con bambini e ragazzi che non sono riconosciuti, che non sono legati proprio alla Legge 104 ma che



però all'interno del gruppo classe creano delle difficoltà tali per cui talvolta le docenti non riescono a fare lezione. Noi proprio abbiamo una realtà in questi ultimi mesi e nella nostra scuola c'è questo piccolo bambino che è assolutamente ingestibile e rende molto difficoltosa la gestione della classe» (07DSD).

Il disagio è pensato e rappresentato come qualcosa di eccezionale. Il carattere di eccezionalità deriva dal fatto che il disagio, quando viene rilevato, assume i tratti di un'emergenza cui dedicare interventi che possono essere definiti come "interventi tampone", che arginano una situazione ma che non la risolvono, o che, nel peggiore dei casi, non tendono nemmeno a sciogliere. Tale colorazione emergenziale è dovuta anche al fatto che la scuola fino ad oggi non si sarebbe dotata di protocolli di intervento per far fronte a eventuali forme di disagio.

«[...] Io non penso che pretendevo neanche la risoluzione, come adesso quest'anno abbiamo anche una situazione di emergenza, io non è che pretendo... non è tanto la risoluzione del problema, perché con questi bimbi è difficile, penso che siano più i genitori che dovrebbero prendersi carico della risoluzione del problema, noi come scuola più che altro di far stare il meglio possibile questo bambino e vede che comunque non sta bene questo bambino. Cioè io penso anche quest'anno abbiamo un bambino che ci sta mettendo a dura prova lo vedi... E lo vedi che questi bambini non stanno bene qui a scuola. Il piccolino, adesso il grande, bene o male è un grande e va bene, ma il piccolo lo vedi che comunque avrebbe bisogno di altro e noi non riusciamo a darglielo perché...

I: Di cosa avrebbe bisogno? Cosa vedresti buono per lui?

Di stare più a casa... di riposare bene, perché è un bimbo che ha dei tempi molto brevi... Più da

nido che da... Ha bisogno di... fa ancora quei giochini da... Se tu lo prendi stai lì, fai gesti, lo tiri su in aria... Lui sta lì tranquillo, ma come fai? Hai altri venticinque bambini, non puoi star con il bimbo sempre così» (02VE).

L'indefinibilità, l'eccezionalità e l'ingestibilità del disagio non sono senza costi e conseguenze. Una delle prime è il fatto che i comportamenti dei bambini e delle bambine "fragili" provocano situazioni di fronte alle quali i docenti si sentono impreparati. Esse coinvolgono la relazione, ma grande fatica fanno i docenti ad accettare questa dimensione del disagio. Così dal punto di vista didattico e puramente istruttivo, non si riesce a portare avanti il programma, non si riesce a gestire la classe. Inoltre, un'ulteriore conseguenza è che a contatto con il disagio, qualunque esso sia e comunque sia vissuto dai docenti, vengono generate situazioni ad alto carico emotivo che provocano pericolosi sentimenti di scarsa autoefficacia. Ne derivano frustrazione, ansia, senso di fatica e inadeguatezza e talvolta un sentimento di resa preventiva di fronte al caso difficile, quando questo è circondato da un alone di disagio. La scarsa autoefficacia è il senso di insicurezza che pervade le parole delle insegnanti che cercano di dare senso al disagio vissuto in classe. La scarsa autoefficacia è emersa quando le insegnanti hanno detto di aver bisogno di un parere esterno, qualificato per capire che il caso di disagio non era da neuropsichiatra. «È venuta meno la paura», qualcuno ha detto, nel senso che ciò che si ha di fronte ha i connotati di qualcosa fuori dalla propria portata di influenza.

Ma la paura, l'insicurezza, il senso di im-

potenza non sono né sempre consapevoli né costanti. Durante il processo di ricerca è emerso, infatti, una sorta di andirivieni tra un senso di impotenza, un'acquisizione di sicurezza, fermezza nel voler gestire il caso e flessibilità nelle scelte e negli obiettivi educativi e, infine, la volontà, spesso il bisogno, di non sentire il caso stesso come parte della propria responsabilità educativa e professionale. Di fatto, molte insegnanti si sono poste il problema della competenza del caso. Ci si chiede spesso «*A chi compete?*». Una domanda la cui risposta principalmente rimanda alla resistenza al cambiamento, sotto forma di un'autoassoluzione.

Il processo principale che è emerso è quello che, a partire dalle modalità attraverso le quali si dà senso al disagio scolastico, attraversa la resistenza al cambiamento, contribuendo ad affermare la percezione di scarsa autoefficacia. L'insicurezza professionale a sua volta trae origine dalla consapevolezza delle fonti del disagio, percepite come lontane e indipendenti dalla propria capacità di intervento. Ne deriva una diffusa resistenza al cambiamento, una difficoltà generalizzata a far fronte al disagio che viene percepito e a dare risposte efficaci. Una difficoltà, però, che non è attribuibile a scarsa volontà, a disimpegno, distacco, disinteresse, poco senso di responsabilità, ma, prevalentemente, a una sensazione di impotenza, di incapacità di intervento poiché il problema, così come viene percepito e rilevato, è esorbitante rispetto alla consapevolezza delle proprie forze.

«Beh, un giorno io ho abbandonato la classe, non mi è mai capitato, e mi sono messa a piangere. Una crisi... Una crisi... Sono stata lì da

sola... A dicembre ancora... Non mi è mai capitato una situazione...» (01BA).

Emerge così il disagio scolastico dell'insegnante, un disagio prevalentemente di natura emotiva ogniqualvolta si sente solo nella sua attività didattica ed educativa, percepisce fatica nello stare all'interno delle dinamiche di gruppo e di classe, le reazioni degli alunni alle proposte didattiche sono negative. Le emozioni negative che accrescono la fatica, il senso di scarsa autoefficacia e, quindi, il disagio dell'insegnante, risiedono nella relazione.

### ***3.2. Il disagio scolastico come luogo di prova per l'efficacia professionale***

Se il disagio scolastico viene interpretato come una situazione ingestibile, indefinibile perché si insiste a cercarne ora le cause, ora le colpe, la conseguenza esperita da insegnanti di scuola dell'infanzia è stata lo scarso senso di autoefficacia. Cosa alquanto comprensibile se si pensa che il disagio, pensato come un corpo estraneo alla scuola, alla propria professione, è qualcosa che continua a non aver un nome, a creare confusione, ansia e, allo stesso tempo, a essere percepito presente e operante.

Dall'analisi dei dati della ricerca, emerge, in direzione contraria, il processo di accoglienza e gestione del disagio scolastico, in un'ottica di efficacia professionale, l'inclusione di questo "corpo estraneo" nella vita scolastica. Questa categoria rivela la dimensione più operativa e formativa dell'intero processo di presa di consapevolezza dell'esistenza di un disagio da risolvere all'interno dei contesti

lavorativi. Le insegnanti hanno cercato di dare una prima risposta progettuale al disagio sperimentato, notando come il contesto fosse già equipaggiato di strumenti utili per far fronte alla problematica. Rispondere alle difficoltà che il disagio scolastico interpone al sereno svolgersi professionale è una competenza importante, campo di prova di quella che abbiamo chiamato: efficacia professionale. Questa attivazione non è priva di difficoltà, né evita alle insegnanti di percepire un diffuso senso di fatica nel gestire bambini con difficoltà. Tale senso di fatica, però, viene incluso nelle difficoltà legate al lavoro delle insegnanti, non è un “corpo estraneo”. Ad esso si contrappone la messa in campo dell’efficacia professionale proveniente sia dalle competenze delle singole insegnanti, sia dal possibile lavoro di equipe all’interno della scuola.

Questo significato chiama in causa le seguenti 3 unità di senso:

- Allargare/Affinare lo sguardo: questa categoria raccoglie la competenza didattica ed educativa che gli insegnanti dichiarano nel momento in cui fanno carico del disagio scolastico. In questo senso, qui non si tratta più del disagio scolastico come corpo estraneo ma come parte del proprio lavoro.
- Cambiamento della comunicazione: questa categoria definisce i percorsi di modificazione professionale in termini prevalentemente didattici e di comunicazione.
- Saper chiedere aiuto: definire il problema, anche a partire dalla sua ingestibi-

lità, diviene circolo virtuoso per la presa di consapevolezza di bisogni formativi. Infatti, saper chiedere aiuto non indica scarsa autoefficacia, ma, al contrario, la competenza di saper dove colmare eventuali lacune professionali.

Nelle modalità di dare una risposta a situazioni di disagio scolastico, appare condivisa dagli insegnanti la necessità di farsi carico delle difficoltà. Una prima modalità di risposta, emersa all’interno dei contesti scolastici che la prevedono, è l’utilizzo dello strumento della valutazione. È uno strumento ambivalente: ora utilizzato come “arma” per educare e per reprimere comportamenti che non si confanno all’ambiente scolastico, ora pensato come enucleazione di problematiche anche educative del contesto.

«lo dico sempre a livello di scuola è giusto che il bambino venga valutato, è giusto che la valutazione sia importante, però è anche altrettanto giusto, secondo me, che la valutazione tenga conto di determinate cose per il bambino, perché prima di tutto viene proprio lo star bene del bambino all’interno della scuola. Perché un bambino anche nelle sue difficoltà se viene a scuola volentieri, se dà tutto quello che può dare, se non entra in ansia, il bambino darà tutto quello che è nelle sue possibilità. Viceversa, se un bambino viene a scuola stressato, con la paura di non farcela e con un’autostima che va sotto i tacchi delle scarpe, quel bambino li anche se potrebbe dare trenta, ne darà al massimo dieci, perché il resto va in pallone» (05VE).

Autostima, senso di benessere, motivazione: in un percorso didattico che prevede la valutazione come condizione essenziale del fare scuola (così, infatti, viene vissuto dai docenti intervistati l’obbligo di valutare) questi fattori tenuti in considerazione sono la cifra

di una didattica più inclusiva, più sensibile all'esperienza scolastica degli alunni, così come è nella realtà.

«Nella scuola è molto importante tenere in considerazione l'aspetto educativo propriamente legato al fatto che l'alunno è un essere che vive in una società e vive delle influenze, che vive come dire, è frutto dell'ambiente nel quale sta crescendo e lo trasmette. Al tempo stesso, l'aspetto istruttivo, dell'istruzione, non va parallelo, deve necessariamente inserirsi in questo tessuto» (O4VM).

Una tendenza che si è riscontrata spesso è quella di etichettare come problematici i bambini "che agitano" e i "bambini passivi", collegando il loro comportamento con vari problemi che non riguardano la scuola. Un cambio di sguardo nei confronti di questi bambini aiuta a evitare che l'etichetta attribuita faccia agire le insegnanti con un pregiudizio o con l'idea che a un certo problema sia necessariamente collegata una certa strategia. Alcune insegnanti riescono a migliorare la situazione cominciando dal considerare alcuni alunni come più bisognosi di attenzione rispetto agli altri: sono bambini e bambine meno autonomi all'interno della classe, spesso più difficili da contenere. L'insegnante, cambiando sguardo e, quindi, valutando in modo non necessariamente problematico il bambino, riesce a rispettare i suoi tempi e i suoi spazi, cercando in questo modo di stabilire una relazione con lui o lei. Un bambino che crea difficoltà in classe è un bambino che deve essere seguito in modo diverso, tenendo presente però il suo inserimento nel contesto più ampio e nelle relazioni con gli altri compagni.

«Mah vedi, anche dall'atteggiamento del bam-

bino, dagli sguardi, dalle mosse che fa, poi... Ho capito che bisogna prevenire, prima di tutto, cioè non creare situazioni per cui lui possa esplodere, capito? E allora c'è stato tutto il lavoro... Cioè quindi evitare tutte le cose che lo fanno... Gli fanno perdere il lume della ragione, guarda, potremmo dire in questo modo» (O1GR).

Per questo, quando si tende a modificare lo sguardo, che è sguardo educativo e didattico insieme, è emersa la contemporanea tensione a intelaiare, consapevolmente, una relazione specifica tra bambini e insegnanti. Se ciò è vero in tutti i casi, nei confronti di bambini con difficoltà di comportamento diventa ancora più importante, dal momento che è l'unico modo per poter progettare interventi mirati ed efficaci sulla base della conoscenza dei bisogni. Questo è anche un mettersi in gioco: sono in relazione e, quindi, se qualcosa non funziona, la responsabilità non è solamente appiattita sull'alunno ma anche io, come insegnante, sono coinvolto.

Alcune buone pratiche, che fanno affiorare nuovi significati di disagio scolastico, sono emerse dai dati di ricerca. In particolare, le classiche attività specifiche per alcuni bambini, gli ormai accettati interventi individualizzati su bambini con difficoltà all'interno della classe non sono solamente proposte differenti rispetto a quelle che si definiscono per gli "altri" bambini e alunni, ma sono mediate dalla relazione che gli insegnanti stabiliscono con loro, da quel cambio di sguardo necessario per superare il problema del disagio scolastico. In questo modo si apre il campo a una seconda buona pratica, la valorizzazione del bambino con difficoltà. Stabilendo una relazione con il bambino, le insegnanti tentano di capire quali

sono i suoi bisogni e quali siano quelle attività o quei momenti che lo fanno sentire più a proprio agio. Qui entra in gioco la flessibilità della classe e dei suoi tempi: sicuramente un'attenzione nel rispetto dei suoi desideri può aiutare a far sentire l'alunno più tranquillo ed evitare così comportamenti esplosivi; ma anche una competenza relazionale che arricchisce lo stare in classe dell'insegnante, andando al di là delle difficoltà e trovando modalità di rassicurazione dell'alunno.

«Perché ti dico... Questa tensione l'ho provata anch'io, ed è anche per quello che ho fatto la scelta di dire: 'Cerchiamo di provocare queste cose il meno possibile'. Perché altrimenti succede... Ti arrabbi tu, si arrabbiano loro, piangono tutti, capito? È una cosa allucinante... Cioè è lo stesso se non fa quello che dico io in quel momento, non è che fa un torto a me, capito? Lo farà, si vede che adesso non è pronto» (01GR).

Modificare intenzionalmente la relazione educativa significa da una parte scegliere una postura educativa differente, che sia in grado di vedere oltre le problematicità degli alunni, ma significa, anche, incarnare una comunicazione differente, in linea non tanto con le proprie consapevolezza e conoscenze riguardanti gli stili di insegnamento, ma una comunicazione-relazione didattica vicina agli stili di apprendimento. Il polo centrale della relazione a scuola diventa, in questo modo, l'alunno: come impara l'alunno, la classe, la sezione che ho di fronte? Cosa posso fare io, come insegnante, per avvicinarmi a questo modo di imparare? Concentrarsi sullo stile di insegnamento non è una carta vincente per dare una risposta efficace al disagio scolastico. Mentre, prendere consapevolezza delle dinamiche di apprendimento può sicuramen-

te portare gli insegnanti sulla strada dell'efficacia professionale.

«Bambini che apprendono... Hanno contatto con il mondo attraverso l'immagine, solo l'immagine, attraverso strumenti virtuali molto precocemente perché non è raro trovare bambini che hanno in mano telefonini anche costosi in quarta elementare. Cioè... Le forme, le modalità di comunicazione sono completamente diverse. Sono ormai anni che si parla, ma tanti anni! Si parla di tempi di attenzione che sono sempre più brevi, perciò la necessità per l'insegnante, l'insegnante bravo, l'insegnante efficace, di cambiare canale comunicativo, situazione relazionale all'interno della classe, all'interno della stessa ora, anche più volte, no? Questo comporta una modalità di approccio alla classe nettamente diversa, no? Nettamente diversa» (08DS).

Si tratta, allora, di mettere in campo strategie didattiche che captino l'interesse dei bambini, degli alunni: solitamente sono strategie di intervento semplici, che partono da una nuova relazione educativa, pensata come strumento di conoscenza dell'alunno e, da questa conoscenza, permette la comprensione dello stile di apprendimento.

In questo senso, la tradizionale didattica, la concezione di un insegnamento come relazione univoca, sono lo scacco professionale nei confronti del disagio scolastico. In questo senso, l'uso delle regole e delle routine diviene la cartina tornasole di contesti di apprendimento e di insegnamento inclusivi: importante è l'equilibrio tra il far rispettare le regole e l'essere flessibili. Alcuni alunni faticano ad adattarsi alle regole date nella classe o alle routine che ogni giorno scandiscono i tempi del gruppo-sezione. Le regole aiutano a mantenere un ordine nella classe e a dare sicurezza ai bambini: se le regole sono

ben pensate e rispettate con costanza, esse diventano di aiuto per superare momenti di difficoltà della sezione. Le regole, infatti, sono da pensarsi come occasione di crescita per gli alunni e non come costrizione. In questo senso emergono regole in confronto alle quali l'alunno si mette alla prova e cresce in autonomie e competenze personali, ma ci sono regole che, al contrario, non hanno alcuna finalità educativa e servono solamente all'insegnante per controllare, lavorare, perseguire la propria traiettoria professionale a prescindere da quanto viene dalla relazione educativa, dalla intersoggettività del momento.

Dai dati emerge, oltre alla modificazione dello sguardo professionale, alla presa in carico della relazione educativa nell'insegnamento-apprendimento, un secondo tipo di attivazione: la richiesta di supporto. Questo tipo di attivazione, basato non sulla delega ma sulle capacità professionali degli insegnanti, porta non solo a interventi in grado di essere efficaci sia sul breve che sul lungo termine all'interno della classe, ma pone, anche, le basi per richiedere un aiuto esterno: anche se non già identificata in una precisa figura professionale che intervenga (il neuropsichiatra, lo psicologo, lo psicomotricista, ecc.) o in un preciso intervento (formazione, sostegno alle insegnanti, ecc.), tale richiesta contiene almeno gli elementi che suggeriscano un intervento che s'inserisce all'interno dell'efficacia professionale messa in campo dalle insegnanti. Infatti, saper dare un nome al problema e sapere di aver bisogno di un supporto, nella consapevolezza dei propri bisogni formativi e professionali, è sinonimo di competenza. Se la richiesta di supporto è

sul bambino, sul caso problematico, ebbene, il rischio di auto-delegittimarsi è forte. Se la richiesta è per l'insegnante, allora si è stati capaci di dare un nome alla cosa, di essere consapevoli di un bisogno per la propria professionalità, e la strada per aumentare l'efficacia professionale è aperta.

«Io ho visto che da quando è iniziato questo lavoro di formazione... Sono più flessibile. No. Sono molto flessibile e ho visto che il bambino sta reagendo bene, poi non so se sia giusto così... Cioè per me è giusto in questo momento andare incontro al benessere del bimbo, se vedo che prima aveva degli scatti, perché dopo non è solo il discorso dell'attività, può reagire anche in altri momenti, perché magari io non sono tanto d'accordo con i giochi che fa... Ho visto che assecondandolo, lasciandolo libero, sempre ricordando le regole... Sta meglio, e stiamo meglio anche noi due» (O1GG).

Emerge, però, una forte difficoltà nell'individuare il tipo di aiuto di cui le insegnanti necessitano: il bisogno di un intervento esterno che le insegnanti auspicano riguarda molto spesso il sostegno alle loro capacità professionali, o un confronto nelle scelte da prendere in sezione, o ancora il bisogno di uno sguardo esterno che valuti le problematiche in modo obiettivo.

«Perché noi siamo abituate ad agire con tutti i bambini nello stesso modo, ed è giusto che sia così, però in certi casi ti fermi e dici: 'Ma qui non posso agire come con gli altri'. E allora per noi sì che ci vorrebbe un aiuto esterno prima di tutto che vedesse cosa succede» (O1VA).

Per quanto riguarda "il bisogno di qualcuno che dica cosa fare", diverse insegnanti esprimono un senso di inadeguatezza nel mettere in campo le proprie risorse, in quanto il rischio percepito è quello di "andare oltre",

cioè di intervenire in modo sbagliato e inopportuno su un caso che potrebbe andare al di là della competenza delle insegnanti stesse. Ciò rafforza il rischio di delega e l'aspettativa di un aiuto esterno, anche quando in realtà la sezione non si è attivata per far fronte al problema di uno o più bambini.

Infine, la richiesta o l'auspicio di un aiuto esterno può riguardare il bisogno di un sostegno positivo alle capacità delle insegnanti e di un sollievo dei loro vissuti dolorosi o affaticati: si tratta della richiesta di un intervento esterno che "aiuti a sentirsi meglio" di fronte al mancato successo degli interventi e delle strategie attivati in classe. O semplicemente la collegialità, grande dispositivo di supporto, è in certi casi risolutivo. Interessante quanto sostiene un'insegnante, durante un'intervista di gruppo assieme alle colleghe di plesso di una scuola dell'infanzia, stralcio che è divenuto, durante la ricerca, paradigmatico:

«Mi viene in mente un altro bambino che c'era, si li aveva fatto... Dall'inizio avevamo chiamato la coordinatrice, ma qualche anno fa, poi le cose si sono risolte anche perché è vero che poi se un bambino lo segui in modo diverso, già le cose cominciano a cambiare... Lo guardi in un modo...

I: Cosa significa seguirlo?

Cioè lo vedi... Quando un bambino si sente visto in un modo diverso dall'educatrice, da un adulto, le cose cominciano a cambiare già dal giorno dopo... Forse proprio perché aveva bisogno di maggiore attenzione o aveva bisogno di quello sguardo diverso. Mi ricordo proprio in questo caso che sono bastate poche cose, non era servito chissà quali attività particolari, proprio il fatto di essere visto, magari di dargli quella maggiore attenzione, quel... Già il fatto di parlarne prima fra di noi, parlarne con la coordinatrice... Ha fatto

cambiare il modo in cui si osserva. Io l'ho notato in tante cose, quando discutiamo noi tra colleghe magari, poi il bambino lo vedi... Questo caso che abbiamo quest'anno no [...] Però a volte i disagi si risolvono» (O1PG).

Nonostante emergano tutte le difficoltà sopra presentate, molti insegnanti non rappresentano ciò come una serie di problematiche insormontabili, ma pongono la propria professionalità (quindi le proprie competenze di insegnanti) come percorso per riuscire a migliorare il contesto anche, a volte soprattutto, in relazione a quei bambini che provocano un senso di fatica. Esiste una tendenza presente nei dati, in alcune scuole più che in altre, a "gestire i problemi inter nos", cioè a puntare sulla professionalità delle insegnanti per trovare una soluzione che includa tutti i bambini presenti in classe, attraverso strategie di intervento condivise e un atteggiamento di presa in carico dei casi problematici. Il tema dei bambini con difficoltà viene spesso inteso come un problema che fa parte della vita della classe, se non della scuola, e, quindi, occuparsene è per l'insegnante parte del suo lavoro, anche se ciò crea difficoltà. In un certo senso far fronte ai casi di difficoltà fa parte della normalità, o meglio, fa parte della professione degli insegnanti:

«I bambini hanno una capacità enorme di capire la situazione, e qualche cosa scivola via, laddove non succede niente di grosso, scivola via, fa parte della normalità, se viene trattata con normalità, come se fosse una cosa che deve passare per normalità insomma» (O2VAS).

Mettere in campo la propria efficacia professionale va esattamente nella direzione opposta del senso di scacco e di inadeguatezza che alcuni insegnanti raccontano: esiste,

certo, quel senso di fatica che rende il lavoro dell'insegnante pieno di problematiche da affrontare, ma attraverso le loro stesse competenze vengono poste le condizioni per le quali possono essere previsti interventi (anche molto semplici) e modalità d'approccio tesi a migliorare l'intera condizione della sezione. Possedere, esibire e utilizzare competenza professionale significa, quindi, per gli insegnanti collocarsi in una direzione che va dalla presa in carico dei casi problematici al miglioramento delle loro condizioni e di quelle di tutta la classe.

### ***3.3. Limiti e novità della ricerca***

L'impianto di ricerca sul disagio scolastico presenta alcuni limiti metodologici da discutere. Seppur capace di far emergere i nodi di senso principali che riconfigurano il concetto di disagio scolastico e tracciano differenti percorsi attraverso cui gli insegnanti, all'interno del loro contesto professionale, rilevano, gestiscono e significano il disagio scolastico, l'impianto di ricerca presenta limitazioni dal punto di vista della generalizzazione dei risultati. La ricerca qualitativa si concentra sulle modalità, i significati, le qualità secondarie non quantificabili dei fenomeni. In questo senso, l'utilità dei risultati della ricerca si rivela massima nei contesti che sperimentano situazioni simili a quelle studiate. In questo senso, le concettualità emerse delineano passi educativi e pratici immediatamente praticabili che sono adatti, prima di tutto, ai contesti presi in esame. Questo, però, non preclude la trasferibilità dei significati rilevati

ad altri contesti scolastici che vivono simili situazioni professionali.

Un secondo limite è riscontrabile nel fatto che la ricerca ha indagato solamente la prospettiva e il punto di vista degli adulti. Tutti i risultati veicolano il racconto delle insegnanti, delle coordinatrici. Il limite è la mancata presenza dei significati e dei vissuti dei bambini e delle bambine dei contesti studiati. La forte natura relazionale del disagio si appella alla polisemantica degli sguardi, delle interpretazioni: il senso del disagio qui discusso è chiaramente adultistico e non condiviso con i bambini e le bambine. La mancanza del punto di vista del bambino esclude la completezza della definizione di disagio scolastico ma apre a future e molto fruttuose prospettive di ricerca. Com'è per i bambini un contesto scuola "difficile"? Inoltre, sarebbe interessante capire qual è l'impatto che le azioni e i vissuti delle insegnanti hanno sulla sezione, sulla classe e sugli alunni stessi, in che modo cambia il contesto con il manifestarsi o meno di un senso di inadeguatezza, o al contrario con l'attivazione dell'efficacia professionale.

Se esistono, però, degli aspetti di novità di questo studio, questi risiedono nell'attualità delle problematiche studiate, nella consapevolezza che il tema del disagio scolastico si situa nel crocevia tra i bisogni educativi di insegnanti e operatori, nel conseguente interesse a riguardo dei decisori politici e della necessità di aumentare consapevolezze pedagogiche tramite ricerche empiriche che si rifanno a paradigmi epistemologici altri rispetto a quelli eziologici.



## 4. Pensieri conclusivi

Come in ogni ricerca partecipata, l'obiettivo di massima è quello di raggiungere una nuova, fresca consapevolezza sui fenomeni, nel tentativo di costruire un'interpretazione adeguata che possa aprire alla comprensione e, di fatto, al cambiamento. La valenza pratica di questa ricerca-formazione risiede nella costruzione di un significato condiviso inerente a situazioni di gestione educativa complessa, la fondazione di decisioni pratiche a partire da dati di ricerca e da consapevolezze costruite insieme. In questo senso, lo studio raccoglie diverse azioni di potenziamento assistito e di formazione alla ricerca, come metodologia efficace per far fronte al disagio scolastico.

La ricerca-azione partecipata è un processo di ricerca che include una collaborazione stretta tra partecipanti e ricercatori e il suo focus è l'azione (White, Suchowierska & Campbell, 2004). La cosa che ritengo importante sottolineare, e che può divenire la cifra della coerenza che ha attraversato il dibattito sul disagio scolastico lungo tutto il presente articolo, cioè la necessità di rifarsi a paradigmi scientifico-interpretativi differenti da quelli dominanti, è il fatto che anche la ricerca partecipata critica la possibilità delle scienze sociali "oggettivizzanti" di scoprire la natura delle cose al di là della compartecipazione dei pratici, e aspira a coinvolgere le persone attivamente in tutte le fasi della generazione/costruzione di nuova conoscenza. Vi era la consapevolezza, inoltre, per dirla con Lewin (1948), che la ricerca ha bisogno di essere condotta come una pratica sociale per po-

ter agire socialmente. La ricerca che produce nient'altro che libri non è sufficiente (Lewin, 1948, pp. 202-203).

La ricerca partecipata è un sinonimo di ricerca sociale applicata, caratterizzata dall'immediato coinvolgimento della ricerca nel processo di azione, con l'obiettivo di dare un contributo per la risoluzione di un problema e/o per migliorare la conoscenza dei problemi delle relazioni educative in essere. È un modo di raccogliere dati, informazioni che riflette le esperienze delle persone toccate dal problema individuato, all'interno delle loro comunità d'appartenenza.

L'*empowerment* dei partecipanti è, allora, il punto di arrivo di una ricerca partecipata, non tanto il punto di partenza. In questa relazione di ruoli, la ricerca partecipata permette di implementare relazioni educative anche tra ricercatori e partecipanti: infatti, è un approccio di ricerca qualitativo, governato dal facilitatore, ma è anche una modalità di autoformazione e auto-apprendimento. In questo senso, è funzionale alla qualità dei processi educativi nei contesti: aumentando le possibilità di esprimere le conoscenze e le competenze degli insegnanti, si migliora la qualità dei processi. Inoltre, come già detto, non si è trattato di un *empowerment* che proviene dall'esterno delle situazioni, dei problemi, non è avulso dalle reali situazioni professionali, ma è connesso alle strategie quotidiane che i partecipanti mettono in atto, in linea e in rispetto alle abitudini e ai valori di una comunità di soggetti.

Se è vero che ciò che non vediamo, non esiste (cfr. Maturana & Varela, 1988, p. 242), il primo passo era comprendere:

come vediamo il problema? Perché lo vediamo in questo modo? Come i partecipanti possono diventare consapevoli del fenomeno? O, meglio, come i partecipanti possono diventare consapevoli delle fonti delle loro interpretazioni del fenomeno? In altri termini,

la ricerca partecipata è servita perché i partecipanti raggiungessero una loro personale consapevolezza del problema. In questo modo, si è aperta la possibilità per gli insegnanti di agire, di prendersene carico, di sentirsi responsabili (cfr. Triani, 2006).

## Bibliografia

---

- Avalle, U.** (2009). *Il ben essere a scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bertolini, P., & Caronia, L.** (1993). *Ragazzi difficili*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bray, M., Jenson, W., Kehle, T., & Musser, E.** (2001). Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance. *School Psychology Review*, 30, pp. 294-304.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Colucci, M. R., & Disnan, G.** (2016). *Stare bene a scuola: sostenere strategie di regolazione nella scuola dell'infanzia*. Trento: Provincia autonoma di Trento.
- Hawkins, D.** (2002). *The Informed Vision. Essays on Learning and Human Nature*. New York: Algora Publishing.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S.** (2000). More than the terrible twos: the nature and severity of disruptive behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, pp. 33-46.
- Lewin, K.** (1948) *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.
- Liverta Sempio, O., Confalonieri, E., & Scarlatti, G.** (cur.). (1999). *L'abbandono scolastico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lucchini, A.** (cur.). (2002). *Dare significato al fare. Osservazione e intervento territoriale di fronte agli stili di comportamento, consumo e abuso giovanili*. Milano: Franco Angeli.
- Mancini, G.** (2006). *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Mancini, G., & Gabrielli, G.** (1998). *TVD Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- Maturana, H., & Varela, F.** (1988). *The Tree of Knowledge*. Boston: New Science Library.
- Mazzoncini, B., & Musatti, L.** (2012). *I disturbi dello sviluppo. Bambini, genitori, insegnanti*. Milano: Cortina.
- Milan, G.** (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Nicolodi, G.** (2007). L'accoglimento del disagio infantile come forma di crescita professionale. In M. L. Pollam (cur.), *Ad agio. Una ricerca-azione per rispondere al disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, pp. 65-132. Trento: IPRASE.
- Nicolodi, G.** (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Petrucelli, F.** (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Regoliosi, L.** (2010). *La prevenzione del disagio giovanile*. Roma: Carocci.
- Sattler, J. M., & Hodge, R. D.** (2006). *Assessment of Children: Behavioural, Social, and clinical foundations* (5<sup>th</sup> edition). San Diego, CA: Jerome M. Sattler Inc.
- Tarozzi, M.** (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

- Triani, P.** (2006). Introduzione. In Triani, P. (cur.), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, pp. 11-18. Roma: Carocci.
- Viganò, R.** (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella realtà lombarda*. Milano: Vita e Pensiero.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. D.** (1967/2008). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Co. Trad. It. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio - Ubaldini Editore.
- West, J., Denton, K., & Germino-Hausken, E.** (2000). *America's kindergarteners*. Statistical analysis report, NCES2000-070. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- White, G. W., Suchowierska, M. A., & Campbell, M.** (2004). Developing and systematically implementing participatory action research. *Archives of Physical Medicine Rehabilitation*, 4(Suppl. 2), pp. 3-12.