Rosalinda Lo Presti Costantino, Antonio Portela Pruaño

Oltre la norma, dentro l'emozione: Il lavoro emotivo dei docenti nella sfida dell'Inclusione Scolastica

L'evoluzione del sistema scolastico italiano ha tracciato un percorso normativo d'avanguardia in materia di inclusione, orientato a garantire il diritto all'apprendimento e alla piena partecipazione di ciascun alunno, indipendentemente dalle sue condizioni di vulnerabilità. Tuttavia, l'analisi scientifica dei processi inclusivi ha a lungo trascurato un elemento cardine: il vissuto interno dei professionisti chiamati a tradurre le disposizioni legislative (o la regolamentazione) nella pratica quotidiana. Sorge dunque la necessità di indagare il fenomeno muovendo oltre l'orizzonte formale della norma, per penetrare nelle dinamiche profonde del lavoro emotivo dei docenti.

Questo contributo intende analizzare l'impatto della scuola inclusiva sul vissuto profondo dei docenti. In particolare, esplora il costrutto del lavoro emotivo (*emotional labor*) come dimensione fondamentale - seppur spesso invisibile - dell'insegnamento, specialmente quando si devono gestire comportamenti degli alunni fortemente destabilizzanti per la classe[1].

Verso un'istruzione più equa: evoluzione e sfide del modello inclusivo

L'educazione inclusiva per studenti con problemi comportamentali è diventata una questione di grande importanza, configurandosi come una delle sfide più rilevanti che devono essere affrontate nel nostro secolo per garantire inclusione, equità e benessere a tutti gli studenti. Negli ultimi anni l'istruzione inclusiva è stata oggetto di diverse riforme, che hanno determinato un cambiamento culturale a livello internazionale.

I traguardi fondamentali di questo cambiamento sono la Dichiarazione di Salamanca del 1994[2] e la Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità del 2006[3]. Per quanto riguarda la prima, i paesi firmatari si sono impegnati a promuovere un'istruzione per tutti, indipendentemente dalla gravità della disabilità, attraverso l'adozione di alcune misure, tra cui dare priorità alle politiche volte al miglioramento dei sistemi educativi e pianificare i servizi a favore delle persone con bisogni educativi speciali. Nella seconda, viene affermato il diritto dei minori con disabilità all'istruzione inclusiva. La

1 Cfr. Rossi 2021, pp. 45-48.

2 Cfr. Unesco 1994.

3 Cfr. Un-Crpd 2006.

Convenzione internazionale non riconosce nuovi diritti alle persone con disabilità, ma mira a garantire che queste possano godere di tutti i diritti alla pari degli altri, nel rispetto dei principi generali di parità di opportunità.

A queste due pietre miliari nel percorso dell'istruzione inclusiva va aggiunta l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, firmata nel 2015 dalle Nazioni Unite, che rappresenta lo strumento più recente in materia di istruzione inclusiva[4]. Intorno a questo filone ruota il quarto obiettivo di tale Agenda, che mira a garantire un'istruzione di qualità che sia inclusiva ed equa, oltre a promuovere opportunità di apprendimento.

Il Commento Generale n. 4 sul diritto all'istruzione inclusiva[5], emanato dal Comitato sui diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite, è considerato lo strumento internazionale più autorevole ed esaustivo in materia di tutela del diritto umano all'educazione per tutti[6]. Secondo questo documento, tale paradigma deve essere inteso come un diritto umano fondamentale di ogni discente: un principio cardine che valorizzi il benessere degli studenti, ne rispetti la dignità e l'autonomia e si configuri, al contempo, come il vettore principale per la realizzazione di società autenticamente coese[7].

In termini di istruzione inclusiva, l'Italia occupa una posizione avanzata sulla scena internazionale. Secondo l'Agenzia Europea per i Bisogni Speciali e l'Istruzione Inclusiva, esistono diverse normative che regolano il nostro sistema scolastico[8]. Il suo percorso legislativo riguardante l'integrazione degli studenti con disabilità risale agli anni Settanta con la Legge 118/1971[9], che garantisce a tutti i bambini il diritto all'istruzione nelle classi comuni, e la Legge 517/1977[10], che abolisce le scuole speciali. Successivamente, la Legge-quadro 104/1992[11] garantisce diritti speciali alle persone con disabilità e alle loro famiglie. Le fasi più importanti del nuovo millennio sono rappresentate dalla Legge 170/2010[12] in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) e dalla Legge 107/2015[13]. La prima riconosce dislessia, disgrafia, di-

[4] Cfr. Unesco 2017.

[5] Cfr. Un-Crpd 2016.

[6] Cfr. Graham 2020.

[7] Cfr. Un-Crpd 2016.

[8] Cfr. Easnie 2020.

[9] Cfr. *Legge 30 marzo 1971, n. 118.*

[10] Cfr. *Legge 4 agosto 1977, n. 517.*

[11] Cfr. *Legge 5 febbraio 1992, n. 104*.

[12] Cfr. *Legge 8 ottobre 2010, n. 170*.

[13] Cfr. *Legge 13 luglio 2015, n. 107*.

sortografia e discalculia come disturbi specifici dell'apprendimento e mira a implementare metodologie che favoriscano tutti gli studenti, dando spazio al loro potenziale in base alle loro peculiarità. La seconda, nota come "La Buona Scuola", mira ad affermare il ruolo chiave della scuola nella società e ad aumentare i livelli di istruzione di tutti gli studenti, in base ai tempi e ai tipi di apprendimento individuali. In Italia, il dibattito sull'istruzione inclusiva è ancora molto intenso, caratterizzato da posizioni ancora antitetiche che, da un lato, riflettono traiettorie storiche, politiche e sociali altamente influenti e, dall'altro, cercano di essere ricettivi alle tendenze internazionali[14].

Dal formalismo normativo alla realtà d'aula: la fatica emotiva dell'insegnare

Sebbene l'impalcatura legislativa italiana configuri un modello d'eccellenza nel panorama internazionale, l'effettiva realizzazione dell'inclusione scolastica non può esaurirsi nella mera applicazione di protocolli pedagogici, strategie metodologiche o strumenti compensativi[15]. Dinanzi alle sfide radicali poste dalla disregolazione comportamentale, infatti, l'azione del docente non può limitarsi all'attivazione burocratica di piani individualizzati, ma richiede la capacità di abitare e regolare una dimensione relazionale profonda, spesso satura di tensioni emotive[16]. Riconoscere questo scarto significa ammettere che l'inclusione non è un automatismo giuridico-procedimentale, bensì un processo vivo che si gioca sulla resilienza professionale e sulla competenza emotiva degli insegnanti[17].

È in questo preciso snodo che trova applicazione il costrutto di lavoro emotivo, introdotto originariamente nella sociologia del lavoro da Arlie R. Hochschild[18]. Nel suo celebre studio del 1983, l'autrice definisce questo costrutto come lo sforzo psicologico e cognitivo profuso per gestire, regolare e rimodellare i propri stati affettivi, conformando le espressioni facciali e corporee alle regole espositive richieste dal ruolo istituzionale. Tale teorizzazione si radica profondamente nella prospettiva drammaturgica di chiara matrice sociologica: l'interazione sociale viene letta come una rappresentazione teatrale in cui i soggetti non agiscono in modo spontaneo, ma si muovono lungo copioni prestabiliti. Hochschild estende questo approccio strutturale alla dimensione intima dei sentimenti, evidenziando come persino l'esperienza

[14] Cfr. Brussino 2020.

[15] Cfr. Rossi cit., pp. 15-18.

[16] Cfr. Rossi cit., p. 54.

[17] Cfr. Fiorilli *et al*. 2017, p. 674.

[18] Cfr. Hochschild 1983.

affettiva sia governata da precise *display rules* (regole espositive) istituzionali. Attraverso questa lente analitica, la gestione programmata della sfera emotiva cessa di essere una prerogativa intima e privata del soggetto. Essa si riconfigura, al contrario, come una componente strutturale, formale e finanche mercificabile della prestazione lavorativa, specialmente nell'alveo delle professioni d'aiuto e dei servizi alla persona[19]. Evidenzia, infatti, come il professionista si trovi a negoziare e vendere il proprio sé stesso emozionale unitamente alle energie fisiche e intellettive, alienandolo in funzione delle specifiche esigenze organizzative[20]. Nell'ambito dell'insegnamento, tale dinamica assume contorni di cruciale rilevanza pedagogica. La professione docente risulta storicamente regolata da stringenti e talvolta antitetiche aspettative sociali che impongono al professionista di esibire costante accoglienza, pazienza ed empatia e, simultaneamente, di mantenere fermezza, distacco e autorevolezza gestionale[21]. Al fine di rendere tangibile la natura di questo gravoso sforzo regolatorio, la metafora drammaturgica[22] fornisce il "palcoscenico" formale, il docente agisce in qualità di "attore" (chiamato a mediare tra la propria emotività autentica nel retroscena e la maschera professionale sulla ribalta) e il gruppo classe si configura come il "pubblico" di riferimento[23]. L'intera rappresentazione relazionale risulta così codificata da precisi standard istituzionali e sottoposta a rigide forme di supervisione e monitoraggio esterno, trasformando l'aula in uno spazio di costante performance emotiva[24].

Le problematiche comportamentali come fattori di perturbazione del setting inclusivo

L'applicazione del lavoro emotivo a scuola non si riduce a una dinamica astratta, né si sviluppa entro binari facilmente prevedibili. Essa incontra, al contrario, il livello di massima frizione psicologica e relazionale di fronte alle condotte dirompenti e alla disregolazione comportamentale degli alunni[25]. I comportamenti sfidanti o oppositivi non destabilizzano soltanto l'andamento didattico della lezione, ma agiscono come potenti fattori di perturbazione del-

[19] Cfr. Grandey 2000, pp. 95-110.

[20] Cfr. Hochschild cit., p. 20.

[21] Cfr. Newberry 2013, pp. 113-115.

[22] Cfr. Hochschild cit., pp. 45-48.

[23] Cfr. *Ivi*, p. 49.

[24] Cfr. Rossi cit., pp. 60-63.

[25] Cfr. Tsouloupas *et al*. 2010, pp. 641-643.

l'equilibrio emotivo del docente, costringendolo a un costante sforzo di sintonizzazione e autocontrollo relazionale[26].

All'interno della complessa ed eterogenea tassonomia dei Bisogni Educativi Speciali (BES) — la cui estensione semantica e normativa ha ridefinito i confini della responsabilità docente — le problematiche afferenti alla sfera della condotta e dell'oppositività rappresentano, per comune consenso della letteratura psicopedagogica, i fattori di più elevata e logorante perturbazione dell'ecologia della classe[27]. Mentre l'adattamento della mediazione didattica e la progettazione di Piani Educativi Individualizzati (PEI) a fronte di deficit sensoriali, motori o cognitivi interpellano primariamente la sfera delle competenze metodologiche, della strumentazione tecnologica e dell'impiego di mediatori facilitatori, la gestione della dirompenza comportamentale scardina in misura maggiore l'assetto relazionale concordato dell'aula. Essa opera come un potente catalizzatore di rottura relazionale che investe la totalità del gruppo classe[28].

La letteratura scientifica contemporanea evidenzia come l'irruzione di una condotta problematica durante la lezione non sia un evento isolato, né possa essere ridotta a una visione rigidamente clinica o deterministica dell'alunno. Al contrario, tale dirompenza emerge come il risultato di un'interazione dinamica tra le vulnerabilità dello studente e le risposte fornite dal contesto circostante, compresa la postura relazionale assunta dal corpo docente[29]. Quando un discente mette in atto condotte aggressive, provocatorie, verbalmente dissacranti o di sistematica e aperta sfida all'autorità asimmetrica dell'adulto, il flusso della comunicazione didattica subisce un'interruzione violenta. Questa dinamica proietta immediatamente l'insegnante in una dimensione di perenne urgenza gestionale e di minaccia percepita.

In questo scenario di crisi micro-organizzativa, l'azione dell'insegnante cessa di configurarsi come una pianificata e serena trasmissione di saperi o come una facilitazione dei processi cognitivi. Essa si tramuta in un presidio costante e difensivo, volto al contenimento della crisi, al ripristino delle condizioni minime di sicurezza e alla salvaguardia dell'equilibrio relazionale del gruppo. La persistenza temporale, la ciclicità e la sostanziale imprevedibilità di tali manifestazioni comportamentali agiscono in modo insidioso e cumulativo sulle barriere difensive dell'insegnante[30]. Il professionista viene così in-

---

[26] Cfr. Rossi cit., p. 88.

[27] *Ibidem.*

[28] Cfr. Spilt, Koomen cit., pp. 611-615.

[29] Cfr. Zee, de Jong, Koomen 2016, pp. 1013-1027.

[30] Cfr. Tsouloupas *et al.* cit., pp. 643-645.

vestito da un'ondata di vissuti interni negativi, caratterizzati da frustrazione, impotenza pedagogica, ansia anticipatoria e percezione di fallimento del proprio ruolo. Di conseguenza, il mandato istituzionale ed etico alla piena inclusione si scontra drammaticamente con l'esigenza pragmatica di arginare la perturbazione d'aula. Questo costringe il docente a un monitoraggio emotivo continuo, pervasivo e strutturalmente invisibile, indispensabile per evitare che le proprie risposte reattive spontanee - quali la collera, il rifiuto o l'istinto punitivo - esasperino ulteriormente il conflitto interpersonale in atto, compromettendo definitivamente il clima inclusivo.

Recitazione superficiale (surface acting) e recitazione profonda (deep acting) nelle pratiche docenti: l'alveo del logoramento professionale

Per abitare stabilmente questo spazio di criticità relazionale senza soccombere al caos organizzativo, il docente si vede costretto a mobilitare raffinate strategie di regolazione affettiva, le quali costituiscono il nucleo operativo del lavoro emotivo. Come originariamente teorizzato da Hochschild tale sforzo regolatorio si articola principalmente lungo due direttrici strategiche distinte: che differiscono per l'intensità dell'impegno cognitivo e per l'impatto sul benessere psicofisico del professionista: la recitazione superficiale (*surface acting*) e la recitazione profonda (*deep acting*)[31].

La recitazione superficiale consiste nel modificare le espressioni esterne delle emozioni (come il tono della voce, il linguaggio del corpo o l'espressione facciale) senza alcun reale cambiamento nelle emozioni interne. In altre parole, l'insegnante indossa una vera e propria maschera emotiva per conformarsi agli standard o alle aspettative del proprio ruolo professionale, reprimendo o camuffando ciò che sente autenticamente in quel momento[32]. Pertanto, l'azione superficiale richiede un notevole sforzo di autocontrollo, che consuma ingenti risorse cognitive ed emotive. Non si tratta solo di fingere, ma di mantenere attivamente una performance emotiva continua, spesso in ambienti stressanti o ad alta pressione. Se questo tipo di lavoro emotivo viene utilizzato in modo cronico e senza supporto (ad esempio, senza supervisione emotiva, formazione o pause adeguate), può portare a forme di profonda sofferenza emotiva, che compromettono sia la salute mentale del professionista sia la qualità del servizio fornito[33].

Sul versante opposto si colloca la seconda direttrice teorizzata da Ho-

[31] Cfr. Hochschild cit.

[32] Cfr. Grandey 2000 cit. pp. 97-101.

[33] Cfr. *Ivi*, pp. 102-105.

chschild (1983): la recitazione profonda, definita come lo sforzo consapevole e intenzionale volto a modificare non solo l'espressione esteriore, ma l'effettivo vissuto emotivo interno, al fine di sintonizzarlo autenticamente con le richieste del ruolo professionale[34]. La recitazione profonda ha meno effetti negativi sul benessere psicologico rispetto alla recitazione superficiale, poiché riduce la dissonanza emotiva tra emozioni sentite ed espresse, favorisce un senso di autenticità e coerenza tra il sé personale e quello professionale, e attenua il rischio di *burnout*[35]. La recitazione profonda può promuovere autenticità e soddisfazione lavorativa, poiché potrebbe permettere al lavoratore di mantenere coerenza tra la propria esperienza emotiva e le aspettative del lavoro[36]. Tuttavia, questo tipo di lavoro emotivo può anche essere costoso o addirittura portare a livelli più elevati di disagio o stanchezza se svolto in modo intenso e prolungato, specialmente in contesti organizzativi con elevate richieste emotive e scarso supporto[37]. In lavori in cui la qualità delle relazioni con le persone è particolarmente rilevante (ad esempio, infermieri, educatori, psicologi, assistenti infermieristici), l'azione profonda è spesso preferibile ed efficace per costruire relazioni autentiche e di fiducia. Tuttavia, la formazione emotiva, la supervisione e ambienti che riconoscano l'impegno relazionale dei professionisti possono essere necessari o comodi.

Insieme alle due strategie canoniche del lavoro emotivo, Brotheridge e Lee[38] hanno individuato una terza modalità: l'espressione delle emozioni genuine o naturali, che si manifesta quando gli stati affettivi spontanei del lavoratore coincidono perfettamente con le richieste del ruolo professionale, rendendo superfluo qualsiasi sforzo di regolazione consapevole. Nel contesto d'aula, questa sincronia autentica rappresenta indubbiamente la condizione ideale di benessere; tuttavia, dinanzi alla dirompenza e alla cronicità dei disturbi del comportamento, tale spontaneità risulta quasi impossibile da mantenere.

Al contrario, il ricorso sistematico alle prime due strategie regolatorie – e il mantenimento prolungato, cronico e non supportato di un così immenso carico emozionale – conduce inevitabilmente il corpo docente a un progressivo e silente logoramento delle proprie riserve professionali ed esistenziali. Le evidenze empiriche internazionali hanno ampiamente validato l'esistenza di un nesso causale diretto tra l'intensità di questo sforzo emotivo e l'insor-

---

[34] Cfr. Hochschild cit.

[35] Cfr. Grandey 2003, pp. 86-96.

[36] Cfr. Singh *et al.* 2025.

[37] Cfr. Zheng *et al.* 2024, pp. 1862-1876.

[38] Cfr. Brotheridge e Lee 2003, pp. 365-379.

genza della sindrome del *burnout* tra il personale docente[39]. Questa patologia del ruolo professionale, intesa come risposta estrema e disadattiva allo stress lavorativo cronico, si sviluppa attraverso una triade sintomatologica sequenziale che ne fotografa la progressiva gravità. Il momento d'esordio coincide con l'esaurimento emotivo: una sensazione pervasiva di svuotamento interiore, inaridimento affettivo e totale assenza di energie psicofisiche di fronte alle richieste quotidiane della comunità scolastica[40]. A questa iniziale deplezione energetica fa seguito la fase della depersonalizzazione o cinismo, che si configura come una vera e propria strategia difensiva, seppur patologica, di distanziamento psicologico e relazionale. Per proteggersi da ulteriori ferite emotive e dalla frustrazione dell'impotenza, l'insegnante sviluppa un atteggiamento freddo, distaccato, ironico e talvolta apertamente ostile nei confronti degli studenti, in particolare verso coloro che manifestano bisogni più complessi o condotte dirompenti[41].

Il ciclo del logoramento si conclude drammaticamente con il crollo della realizzazione personale, ovvero la dolorosa interiorizzazione di un senso di inefficacia professionale e di fallimento della propria missione educativa, con la conseguente cancellazione della motivazione ideale che aveva originariamente guidato la scelta professionale.

L'autoefficacia come moderatore del lavoro emotivo: dalla reattività difensiva alla formazione sistemica

L'elemento di snodo teorico ed empirico in grado di spezzare questa catena involutiva e di orientare il lavoro emotivo verso esiti di benessere e sostenibilità professionale risiede nel costrutto di autoefficacia percepita (*teacher self-efficacy*), originato dalla cornice teorica socio-cognitiva di Albert Bandura[42]. L'autoefficacia docente non coincide con il possesso oggettivo e astratto di competenze tecniche o nozionistiche, bensì con la credenza profonda e radicata che il professionista possiede riguardo alle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per produrre gli esiti educativi desiderati, anche in contesti caratterizzati da estrema complessità o dinanzi ad alunni strutturalmente non motivati o oppositivi[43].

Questo costrutto agisce come un vero e proprio filtro cognitivo ed emo-

[39] Cfr. Aloe, Amo, Shanahan 2014, pp. 101-126.

[40] Cfr. Fiorilli *et al*. 2017 cit., p. 674.

[41] Cfr. Spilt, Koomen cit., pp. 618-622.

[42] Cfr. Bandura 1997.

[43] Cfr. Zee, de Jong, Koomen cit., pp. 1015-1018.

tivo di fronte alle crisi comportamentali, orientando e modulando la natura stessa del lavoro emotivo richiesto in aula. Nello specifico, i docenti dotati di elevati livelli di autoefficacia nella gestione della classe manifestano una spiccata propensione a interpretare i comportamenti destabilizzanti degli alunni con BES non come un insulto alla propria persona o come una minaccia alla stabilità del proprio status, ma come un problema professionale complesso che esige risposte strategiche mirate e flessibili[44]. Questa postura favorisce l'adozione prevalente di strategie di recitazione profonda: non dovendo reprimere la rabbia o simulare una calma artificiale, l'insegnante ridefinisce internamente la situazione, sintonizzandosi autenticamente sul bisogno espresso dal discente e preservando, nel tempo, la propria salute psicofisica e il proprio benessere. Al contrario, un basso senso di autoefficacia altera drammaticamente i processi di regolazione affettiva, spingendo il docente verso i costi esorbitanti della recitazione superficiale. In questo secondo scenario, l'insegnante tenderà a vivere ogni minima dirompenza d'aula come la sanzione definitiva della propria inadeguatezza professionale[45].

Sulla scorta di tali dinamiche, emerge l'urgente necessità di superare i tradizionali modelli formativi di stampo puramente frontale e nozionistico, per inaugurare prospettive di formazione emotiva strutturalmente sistemica. Tale impianto non può esaurirsi in una rassegna teorica di strategie di *classroom management*, ma deve configurarsi come uno spazio laboratoriale permanente di supervisione clinico-pedagogica e di condivisione riflessiva delle pratiche d'aula[46]. Solo un'azione formativa mirata, che interdisca l'isolamento istituzionale del docente e ne sostenga attivamente la tenuta emotiva all'interno del sistema-scuola, può incrementare in modo stabile l'autoefficacia percepita. In questa rinnovata prospettiva, la formazione alla regolazione affettiva cessa di essere un mero optional biografico o un dovere del singolo professionista, per elevarsi a dispositivo cardinale della tutela della salute organizzativa e della reale sostenibilità del mandato inclusivo[47].

L'architettura collaborativa della scuola inclusiva: dalla solitudine della cattedra alla corresponsabilità educativa

Sebbene il costrutto di autoefficacia venga tradizionalmente declinato in chiave individuale, la gestione della complessità inclusiva dimostra che la fi-

[44] Cfr. Tsouloupas *et al*. 2010, pp. 644-645.

[45] Cfr. Keller *et al.* 2014, pp. 412-427.

[46] Cfr. Jennings, Greenberg 2009, pp. 493-497.

[47] Cfr. Fiorilli *et al.* 2020 cit., pp. 4-7.

ducia del singolo docente non può svilupparsi nel vuoto istituzionale. Un insegnante può possedere un livello potenziale elevatissimo di autoefficacia, ma questa credenza rischia di naufragare se egli agisce in una condizione di isolamento professionale. All'interno delle dinamiche scolastiche contemporanee, pertanto, la cooperazione non costituisce un mero orientamento opzionale, bensì si configura come una componente strutturale e intrinseca della professionalità docente, indispensabile per alimentare l'efficacia collettiva[48]. Il *setting* dell'inclusione, per sua stessa natura interconnesso e multidimensionale, esige il superamento della tradizionale concezione individualistica dell'insegnamento (la solitudine della cattedra) a favore di una costante interazione sinergica con i colleghi e con gli altri attori dell'ecosistema educativo[49]. Questa oscillazione tra isolamento e cooperazione non è neutrale: la variabilità dei livelli di sinergia attivati all'interno del corpo docente determina ricadute sostanziali sia sulle scelte metodologiche, sia sul successo dei processi di apprendimento degli alunni[50].

La letteratura scientifica ha ampiamente consolidato l'idea che l'agire cooperativo rappresenti il dispositivo più efficace per governare la complessità della classe, superando di gran lunga le possibilità di intervento del singolo professionista[51]. Nello specifico, quando il corpo docente si trova a gestire studenti con gravi problemi comportamentali od oppositivi, la condivisione delle responsabilità progettuali e la co-progettazione (come l'elaborazione congiunta dei Piani Educativi Individualizzati) operano un'essenziale funzione di alleggerimento del carico cognitivo ed emotivo individuale[52]. Sapere di non essere soli di fronte alla dirompenza della condotta problematica mitiga l'ansia anticipatoria del docente e argina il senso di fallimento personale. Sul piano istituzionale e individuale, una cooperazione solida ed efficace agisce come un potente catalizzatore di benessere: essa correla positivamente con l'incremento del morale collettivo, con lo sviluppo di una solida fiducia reciproca, con una maggiore propensione all'innovazione didattica e con un innalzamento della soddisfazione lavorativa[53]. Di conseguenza, le pratiche collaborative esercitano un impatto decisivo anche sul versante degli studenti; sebbene l'azione didattica diretta rimanga la variabile cardine nel determinare la qualità degli apprendimenti, le ricerche empiriche dimostrano che tale

[48] Cfr. Hargreaves 2000, pp. 151-154.

[49] Cfr. Little 1990, pp. 509-512.

[50] Cfr. Kyriacou 2001, pp. 29-32.

[51] Cfr. Johnson, Johnson 2009, pp. 37-41.

[52] Cfr. Hargreaves cit., p. 165.

[53] Cfr. Ocse 2020, pp. 45-48.

variabile è a sua volta mediata dalla tenuta dei legami professionali tra insegnanti[54]. La cooperazione esercita così un'influenza indiretta ma pervasiva sul successo formativo degli alunni, agendo come elemento amplificatore delle buone pratiche d'aula[55].

Tuttavia, l'attivazione di questa svolta collaborativa non è un processo privo di frizioni e richiede, a sua volta, una quota significativa di lavoro emotivo interno al team dei docenti. Cooperare non significa semplicemente spartire compiti burocratici, ma implica l'esposizione del proprio operato al giudizio dei pari, la negoziazione di stili educativi differenti e la gestione costruttiva dei conflitti interprofessionali. Per costruire una reale corresponsabilità educativa, i docenti sono chiamati a esercitare un faticoso sforzo di regolazione affettiva sulla ribalta del consiglio di classe: devono saper contenere la frustrazione di fronte a visioni divergenti, arginare la tentazione di dinamiche competitive e praticare un ascolto profondo nei confronti dei colleghi. Esiste, in sintesi, un preciso carico emozionale legato alla manutenzione del legame professionale; se questo sforzo relazionale interno al corpo docente viene trascurato o non supportato, la cooperazione si trasforma in una recitazione superficiale di facciata che, anziché alleviare lo stress, finisce per esasperare il logoramento dell'insegnante[56].

Alla luce della complessa fenomenologia sin qui tracciata, emerge con assoluta chiarezza l'urgenza di superare una visione della formazione iniziale e in servizio che sia esclusivamente incentrata sulle competenze disciplinari, sul formalismo giuridico-normativo o sull'addestramento a tecniche didattiche standardizzate. Se l'agire educativo all'interno della scuola inclusiva si fonda costitutivamente sulla qualità e sulla tenuta della relazione interpersonale (sia con gli alunni che con i colleghi), la formazione dei suoi professionisti non può continuare a espellere dal proprio orizzonte la dimensione affettiva e l'invisibile architettura del lavoro emotivo[57]. Risulta pertanto improcrastinabile l'implementazione di percorsi sistematici e strutturali di alfabetizzazione emotiva e supervisione relazionale all'interno dei curricoli universitari e dei piani di formazione obbligatoria, finalizzati a dotare i docenti di strumenti riflessivi per riconoscere i propri vissuti profondi e sviluppare competenze proattive di *deep acting*[58]. Al contempo, le istituzioni scolastiche devono cessare di essere vissute come meri luoghi di erogazione

[54] Cfr. *Ivi*, p. 52.

[55] Cfr. Hattie 2009, pp. 118-120 e p. 125.

[56] Cfr. Wang *et al*. 2019, pp. 100-112.

[57] Cfr. Id., *ibid*., pp. 113-115.

[58] Cfr. Rossi cit., pp. 112-115.

di servizi burocratici per riconfigurarsi come autentiche comunità di pratiche e di cura. È necessario istituzionalizzare spazi protetti di supervisione psicopedagogica e clinica all'interno dei quali l'insegnante possa depositare, condividere e rielaborare l'inevitabile fatica dell'inclusione[59]. Solo attraverso la tutela rigorosa della salute emotiva, del benessere organizzativo e del senso di efficacia del corpo docente sarà possibile tradurre il mandato d'avanguardia della norma italiana in un'autentica e sostenibile accoglienza, garantendo un reale successo formativo per gli studenti più vulnerabili senza fare della dedizione professionale una forma sommersa di sacrificio esistenziale.

loprestirosalinda@gmail.com
aportela@um.es

[59] Cfr. Simões *et al.* 2023, e13055 ??.

Abstract

Il modello inclusivo italiano ed internazionale esige risposte complesse che espongono i docenti a un gravoso e invisibile carico psicofisico, acuito dalla gestione di comportamenti studenteschi disregolati. Il presente lavoro analizza l'intersezione tra le istanze inclusive e i vissuti profondi degli insegnanti attraverso la lente dell'*emotional labor*. Esplorando le strategie di regolazione affettiva – recitazione superficiale (*surface acting*) e profonda (*deep acting*) – l'analisi evidenzia i rischi di dissonanza emotiva e l'insorgenza del *burnout*. Adottando una prospettiva sistemica, lo studio individua nella collaborazione interprofessionale e nell'autoefficacia percepita i principali dispositivi protettivi. In conclusione, si rileva l'improcrastinabile necessità di integrare percorsi di alfabetizzazione emotiva e di supervisione psicopedagogica nella formazione docente, per garantire la sostenibilità relazionale del mandato inclusivo.

PAROLE CHIAVE: Inclusione scolastica; Lavoro emotivo; Problemi comportamentali; *Burnout*; Autoefficacia docente.

Abstract

While Italian and international frameworks outline advanced models for inclusive education, daily classroom practice exposes teachers to a heavy, invisible psychophysical burden, exacerbated by dysregulated student behaviors. This paper examines the intersection between inclusive demands and teachers' inner experiences through the lens of *emotional labor*. By exploring affect regulation strategies – *surface acting* and *deep acting* – the analysis highlights the risks of emotional dissonance and *burnout*. Adopting a systemic perspective, the study identifies structured collaboration and *teacher self-efficacy* as key protective mechanisms. Ultimately, the paper underscores the urgent need to integrate emotional literacy and psychopedagogical supervision into teacher training to ensure the relational sustainability of the inclusive mandate.

KEYWORDS: Inclusive Education; *Emotional Labor*; Distruptive Behavior; *Burnout*; *Teacher Self-Efficacy*.

Riferimenti Bibliografici

Aloe, Amo, Shanahan 2014 = A. M. Aloe, L. C. Amo, M. E. Shanahan, *Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis*, in «Educational Psychology Review», XXVI, 1, pp. 101-126.

Bandura 1997 = A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman.

Brotheridge, Lee 2003 = C. M. Brotheridge, R. T. Lee, *Development and validation of the Emotional Labour Scale*, in «Journal of Occupational and Organizational Psychology», LXXVI, 3, pp. 365-379.

Brussino 2020 = O. Brussino, *Mapping policy approaches to student behaviour and classroom management*, in «OECD Education Working Papers», n. 228, Parigi, OECD Publishing.

Easnie 2020 = Easnie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Data Report*, Odense, Easnie.

Fiorilli *et al.* 2017 = C. Fiorilli *et al.*, *Teacher burnout: The role of emotional labor and student misbehavior*, in «Frontiers in Psychology», VIII, art. 674, pp. 1-8.

Fiorilli *et al*. 2020 = C. Fiorilli *et al.*, *The Relationship Between Teachers' Emotional Labour, Self-Efficacy, and Burnout: A Multicentre Study*, in «Frontiers in Psychology», XI, art. 563451, pp. 1-10.

Graham 2020 = L. J. Graham, *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice*, Sydney, Allen & Unwin.

Grandey 2000 = A. A. Grandey, *Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, in «Journal of Occupational Health Psychology», V, 1, pp. 95-110.

Grandey 2003 = A. A. Grandey, *When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, in «Academy of Management Journal», XLVI, 1, pp. 86-96.

Hargreaves 2000 = A. Hargreaves, *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*, in «Journal of Educational Change», I, 2, pp. 151-178.

Hattie 2009 = J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londra-New York, Routledge.

Hochschild 1983 = A. R. Hochschild, *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.

Jennings, Greenberg 2009 = P. A. Jennings, M. T. Greenberg, *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, in «Review of Educational Research», LXXIX, 1, pp. 491-525.

Johnson, Johnson 2009 = D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cooperative learning*, in *Handbook of Cooperative Learning Methods*, a cura di S. Sharan, Westport (CT), Praeger Publishers, pp. 35-51.

Keller *et al.* 2014 = M. M. Keller *et al.*, *Teacher emotions: How they are associated with students' engagement and burnout*, in «European Journal of Psychology of Education», XXIX, 3, pp. 411-430.

Kyriacou 2001 = C. Kyriacou, *Teacher stress: Directions for future research*, in «Educational Review», LIII, 1, pp. 27-35.

Legge 118/1971 = Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 82 del 2 aprile 1971.

Legge 517/1977 = Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 224 del 18 agosto 1977.

Legge 104/1992 = Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 39 del 17 febbraio 1992.

Legge 170/2010 = Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 244 del 18 ottobre 2010.

Legge 107/2015 = Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 162 del 15 luglio 2015.

Little 1990 = J. W. Little, *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations*, in «Teachers College Record», XCI, 4, pp. 509-536.

Newberry 2013 = M. Newberry, *Identified emotional labor strategies in relation to the teacher-student relationship*, in «Teaching and Teacher Education», XXX, pp. 113-125.

Ocse 2020 = Ocse, *Talis 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, Parigi, OECD Publishing.

Rossi 2021 = F. Rossi, *Il lavoro emotivo del docente: dinamiche, relazioni e benessere professionale*, Milano, FrancoAngeli.

Simões *et al*. 2023 = J. Simões *et al.*, *Teacher Burnout and Emotional Labor: A Systematic Review*, in «Education Sciences», XIII, 5, e13055, pp. 1-18.

Singh *et al*. 2025 = A. Singh *et al.*, *The impact of emotional labor on teachers' occupational health: A longitudinal perspective*, in «Journal of Educational Psychology», CXVII, 2, pp. 201-218.

Spilt, Koomen 2011 = J. L. Spilt, H. M. Y. Koomen, *Teacher-child relationships: The role of teachers' professional identity and emotional exhaustion*, in «Journal of School Psychology», XLIX, 6, pp. 609-624.

Tsouloupas *et al.* 2010 = C. N. Tsouloupas, R. L. Carson, R. Matthews, M. J. Grawitch, *Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher self-efficacy in classroom management*, in «Teaching and Teacher Education», XXVI, 6, pp. 641-651.

Un-Crpd 2006 = Nazioni Unite, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, United Nations.

Un-Crpd 2016 = Comitato sui diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite, *General Comment No. 4: Article 24 (Right to inclusive education)*, Ginevra, Nazioni Unite.

Unesco 1994 = Unesco, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Parigi, UNESCO.

Unesco 2017 = Unesco, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, Parigi, UNESCO.

Wang *et al.* 2019 = H. Wang *et al.*, *The role of teacher self-efficacy in emotional labor and burnout*, in «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», XLVII, 2, pp. 99-116.

Zee, De Jong, Koomen 2016 = M. Zee, P. F. de Jong, H. M. Y. Koomen, *From classroom behavior to teacher well-being: The role of teacher self-efficacy*, in «Journal of School Psychology», LVI, pp. 1011-1032.

Zheng *et al*. 2024 = Y. Zheng *et al.*, *How teachers regulate their emotions: A meta-analysis of emotional labor in classroom contexts*, in «Educational Research Review», XLI, pp. 1850-1880.