



UNIVERSITÀ DELLA  
VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA  
VALLÉE D'AOSTE

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI**  
**CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE**

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

TESI DI LAUREA TRIENNALE

**IL DISAGIO PSICOLOGICO ADOLESCENZIALE A SCUOLA:  
FATTORI PROTETTIVI E FATTORI DI STRESS, IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI E  
DEL GRUPPO DEI PARI**

**DOCENTE RELATORE**

Professore Giuseppe Di Maria

**STUDENTESSA**

Nina Cantore

Matricola n. 22D03430

*A tutti i miei alunni,  
per essere stati la luce  
che ha illuminato la mia strada.*

*A quelli che verranno,  
con la speranza di essere alla vostra altezza,  
di potervi accompagnare ad alzare sempre lo sguardo verso l'alto  
e lasciarvi ciò che ho di meglio in me.*

## INDICE

<u>RINGRAZIAMENTI</u> .....	3
<u>INTRODUZIONE</u> .....	4
<u>PRIMO CAPITOLO: I PROCESSI PSICOLOGICI E PEDAGOGICI CHE CARATTERIZZANO L'ADOLESCENZA</u> .....	6
<u>1.1 Processi psicologici dell'adolescenza: il cambiamento della mente e della personalità nel passaggio dall'infanzia all'età adulta</u> .....	6
<u>1.2 Teorie pedagogiche dell'adolescenza: educazione alla responsabilità, all'autonomia e al pensiero critico</u> .....	10
<u>1.3 Ripercussioni dei traumi infantili e adolescenziali sul sé</u> .....	14
<u>SECONDO CAPITOLO: LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E IL RUOLO DEL GRUPPO DEI PARI</u> .....	18
<u>2.1 La preparazione psicologica dell'insegnante per la corretta gestione del gruppo classe</u> .....	18
<u>2.2 Classi e studenti difficili: problemi di comportamento a scuola</u> .....	22
<u>2.3 Il ruolo del gruppo dei pari e il benessere emotivo</u> .....	26
<u>2.3.1 Perché l'intelligenza emotiva può aiutare</u> .....	30
<u>TERZO CAPITOLO: IL CONTRASTO DEI FENOMENI ESTREMI</u> .....	38
<u>3.1 La comunicazione e i conflitti a scuola</u> .....	38
<u>3.1.1 Come sorgono i disagi scolastici</u> .....	40
<u>3.2 Dal ritiro sociale al suicidio</u> .....	43
<u>3.3 Proposte di intervento</u> .....	46
<u>CONCLUSIONE</u> .....	50
<u>BIBLIOGRAFIA</u> .....	52

## **RINGRAZIAMENTI**

Vorrei ringraziare i miei genitori, la colonna portante della mia vita, per aver reso possibile ogni mio passo, per avermi insegnato che non importa quanto possa essere alta una montagna, perché non potrà mai nascondere del tutto il sole; per ricordarmi sempre che i grandi sogni richiedono grandi sacrifici: sappiate che in ogni mia conquista vivranno sempre i vostri insegnamenti ed il vostro amore. Non possiedo una capacità letteraria abbastanza elevata da rendere profonda giustizia al nostro rapporto. Però grazie, perché con voi non è mai servito fingere, né spiegare troppo, né nascondere le parti fragili; con voi ho la fortuna di poter, semplicemente, essere.

Grazie a mia sorella Agnese, il mondo mi è tollerabile solamente perché ci sei tu. Come già sai, vorrei dedicarti l'universo, ma prima vorrei conoscerlo per capire se è veramente così bello da poterlo dedicare a te. Che tu possa ricordarti sempre che dove cadi ci sarò io a prenderti e che è solo per te se il sole brucia a luglio.

Grazie a Nicole, per avermi teso la mano lungo questo cammino fatto insieme, non avrei potuto desiderare nessun altro al mio fianco che rendesse così tanto lievi, come hai fatto tu, anche i momenti che sembravano insormontabili.

Grazie ad Aaron, l'estensione della mia anima e una delle poche certezze che so di avere nella vita; e alle mie amiche più care, perché so che se sono persa vi trovo, che se mi giro ci siete. Sono poche le persone decisive per la nostra interiorità al punto da pensare che se non ci fossero, una parte importante di noi morirebbe, ma so per certo che voi fate parte di quelle.

A tutti i miei alunni ancora grazie, per avermi donato la capacità di sapermi mettere in discussione facendomi comprendere che spesso, se non sempre, è necessario abbandonare la presunzione di star facendo la cosa giusta. Grazie per avermi dato l'opportunità di essere una persona migliore: è con voi che ho potuto accorgermi che il successo non è mai nella perfezione, che l'assenza di giudizio è tutto quello che serve, che bisogna essere gentili, sempre; ogni persona che incontriamo sta già combattendo una dura battaglia. È con voi che ho potuto comprendere il vero senso di questo lavoro: contemplare la bellezza per saperla donare agli altri, accompagnando, accorgendosi, facendo del bene; senza mai credere che sia inutile. Se un sogno è il tuo sogno, continuerà a mandarti segnali, ed io sono sicura che questo lavoro sia il mio.

## INTRODUZIONE

Alla base di questa tesi vi è la convinzione che gli adolescenti possiedano grandissime potenzialità evolutive, purché esistano al contempo dei contesti capaci di ascoltarli, comprenderli e accompagnarli nella formazione della loro identità. L'adolescenza rappresenta infatti il periodo di transizione per eccellenza in cui il soggetto integra le esperienze passate con quelle attuali e con gli obiettivi futuri, si confronta con la sperimentazione, il bisogno di autonomia e la ricerca di un equilibrio tra sé e gli altri. Inoltre, va incontro ad una lotta interna caratterizzata dalla conformità verso uno o più gruppi, solitamente per cercare di assomigliare agli altri e al contempo per ricercare la differenziazione e l'individualizzazione per costruire un sé autonomo e coerente.

In questa fase di transizione, la fragilità psicologica può manifestarsi sotto svariate forme e risulta fortemente influenzata dal contesto di vita dell'adolescente, in particolare proprio dalla scuola e dal gruppo dei pari.

Sicuramente, l'ambiente scolastico, oltre ad essere un luogo di apprendimento, è un immenso spazio relazionale nel quale si intrecciano continuamente emozioni, conflitti, bisogni e aspettative; e, proprio per questo, il ruolo degli insegnanti e dei coetanei assume una funzione educativa e affettiva fondamentale, capace di incidere profondamente sulla crescita psicologica dei singoli alunni.

La motivazione che mi ha guidato verso la scelta di questa tematica è stata principalmente la mia esperienza come educatrice di sostegno in una scuola media e quella come insegnante di Scienze Umane in una scuola secondaria di secondo grado che mi ha offerto l'opportunità di osservare da vicino sia i vissuti e le potenzialità, che le problematiche dei ragazzi adolescenti. È stato plasmante poter spiegare argomenti immediatamente rilevanti, cercando quanti più collegamenti possibili alle loro esperienze così da vedere in loro accendersi la curiosità. Poter vivere la scuola dalla prospettiva opposta rispetto a quella a cui ero abituata, con la consapevolezza della grande responsabilità che mi spettava, ha significato trasmettere qualcosa a qualcuno, cercando di instaurare un rapporto di fiducia e comprensione verso gli alunni per lasciare quanto più possibile di positivo in loro, con la speranza che anche solo qualcosa di quello che ho detto o fatto possa accompagnarli per anni.

La scuola non dovrebbe limitarsi infatti a trasmettere solamente conoscenze, bensì contribuire alla formazione globale della persona grazie allo spazio relazionale e affettivo che offre, dove il singolo può sperimentare sé stesso, sviluppare competenze emotive e costruire legami significativi. La figura dell'insegnante, in questo contesto, diventa centrale in quanto adulto di riferimento capace di promuovere il benessere, la responsabilità e il pensiero critico, ma anche di riconoscere i possibili problemi in classe per riuscire identificare le azioni educative da intraprendere di conseguenza.

Il primo capitolo della tesi esplorerà i principali processi psicologici e pedagogici che caratterizzano l'adolescenza, illustrando come il cambiamento mentale e identitario influenzi la percezione di sé e delle relazioni. Saranno inoltre considerate le teorie pedagogiche che promuovono l'educazione all'autonomia e alla responsabilità, elementi fondamentali per la maturazione del soggetto. Infine, verrà approfondito il tema dei traumi e di come essi incidono sul proprio sviluppo e sulla propria esperienza.

Nel secondo capitolo verrà trattato il tema della formazione degli insegnanti e dell'importanza del gruppo dei pari, visto come esperienza talmente importante e significativa sul piano sociale, affettivo e cognitivo, da poterla ritenere una componente universale dello sviluppo.

Verrà analizzata la preparazione psicologica e relazionale dei docenti per capire come essa possa incidere sulla gestione della classe e sul clima scolastico, tenendo in considerazione il modo in cui l'intelligenza emotiva possa favorire il benessere e la coesione tra studenti e insegnanti.

Infine, il terzo capitolo affronterà il tema della nascita e del contrasto dei fenomeni estremi, dalle difficoltà comunicative ai conflitti scolastici, fino alle forme più gravi di disagio come il ritiro sociale e il suicidio. Saranno presentate alcune proposte di intervento volte a potenziare il ruolo della scuola come fattore protettivo, promuovendo la prevenzione, l'ascolto e l'inclusione.

L'obiettivo di questo lavoro è dunque quello di indagare sui processi scatenanti dei disagi che spesso sorgono proprio nel contesto scolastico e al contempo mettere in luce come la scuola, attraverso una rete di relazioni significative e un approccio educativo attento alla dimensione psicologica, possa rappresentare un contesto privilegiato per sostenere l'adolescente nel suo percorso di crescita e per prevenire l'insorgere dei disagi, contribuendo così a creare esperienze positive a partire dalla scuola, per costruire un futuro equilibrato e consapevole.

## PRIMO CAPITOLO

### I PROCESSI PSICOLOGICI E PEDAGOGICI CHE CARATTERIZZANO L'ADOLESCENZA

#### *1.1 Processi psicologici dell'adolescenza: il cambiamento della mente e della personalità nel passaggio dall'infanzia all'età adulta*

*“Nessuno di noi è preparato.*

*Né lo saremo mai. Ma questo è ugualmente il nostro destino:*

*cambiare. Si cambia con lentezza, la stessa lentezza che muta la primavera in estate, l'estate in autunno, l'autunno in inverno. Non ci si accorge mai in quale momento la primavera diventa estate: una mattina ci alziamo e fa caldo;*

*l'estate è giunta mentre dormivamo.”*

*(O. Fallaci)*

È proprio così che possiamo interpretare il cambiamento inevitabile che avviene tra l'infanzia e l'adolescenza: è come se quest'ultima rappresentasse l'estate, una stagione intensa e carica di emozioni ed energia; al contrario dell'infanzia che invece ricorda la primavera, periodo di crescita, scoperta e protezione. Questo delicato passaggio evolutivo si può rappresentare con la lentezza perché la fine dell'infanzia non è improvvisa e l'inizio dell'adolescenza nemmeno; non esiste un giorno in cui si smette di essere bambini, il cambiamento avviene mentre viviamo, ma, allo stesso tempo, è inevitabile che l'adolescente un giorno se ne accorgerà e ne prenderà sempre più coscienza. Proprio come quando il caldo delle prime mattine d'estate ci sveglia e ci indica che qualcosa sta cambiando.

A parlare del cambiamento come inevitabile e graduale fu Erik Erikson (1902), uno psicologo e psicoanalista tedesco che lo ha descritto come una successione di stadi psico-sociali, ognuno caratterizzato da una crisi. Secondo lui, infatti, ogni stadio dello sviluppo è caratterizzato da crisi e sfide psicologiche dove l'identità è vista come il risultato di un processo di riorganizzazione in cui le esperienze vissute vengono incorporate e interpretate in una nuova identità. È proprio durante l'adolescenza che secondo lui sorgono alcune domande tipiche come: “chi sono?”, “cosa farò della mia vita?”, che si struttureranno gradualmente durante la crescita.

Erikson si formò sotto la guida di Anna Freud (1895), che definì il conflitto come fisiologico e la confusione come parte del processo. È proprio per la loro continua metamorfosi che, secondo lei, gli adolescenti non sono soggetti ideali per la psicoanalisi classica, perché ancora troppo instabili a livello psichico. Spesso, gli adolescenti, nel lavoro clinico tendono ad affrontare e parlare molto di più del presente che dell'infanzia. Lo scopo del terapeuta, che ha in cura un adolescente, è quindi quello di comprendere quanto la storia precedente lo abbia influenzato senza però forzare un ritorno diretto al passato.

L'adolescenza viene descritta come un periodo decisivo, con l'idea che, se molto si prepara nell'infanzia, "tutto si gioca nell'adolescenza" (Kestenberg, 1980). In questa importante transizione cambiano i processi cognitivi, il riconoscimento nel contesto sociale, la rappresentazione di sé e le strategie di regolazione delle emozioni. È proprio per questo che essa può essere letta come un periodo ricco di potenzialità, ma anche come un momento di maggiore esposizione al rischio, poiché, soprattutto se manca un supporto adeguato, l'instabilità comportamentale ed emotiva può favorire l'emergere di sofferenze psicologiche. Questa vulnerabilità è ancor maggiore durante la prima adolescenza, in cui possono sorgere più facilmente disturbi dell'umore o d'ansia, ma anche comportamenti impulsivi, problemi alimentari o dipendenze, soprattutto se l'ambiente non riesce a garantire un sostegno e una sicurezza adeguati in questa fase così delicata. La complessità di questa fase è data proprio dalla presenza di un'interazione dinamica tra fattori interni ed esterni al soggetto e infatti le caratteristiche dell'adolescente derivano sia da fattori interni come, per esempio, il temperamento, gli ormoni e la maturazione cerebrale, sia da quelli che riguardano l'ambiente come la famiglia, la scuola e i pari.

Con le conoscenze neuro scientifiche si è riconsiderata l'idea, a lungo prevalente, secondo cui i cambiamenti adolescenziali dipenderebbero quasi unicamente dagli ormoni. Grazie alle tecniche di neuro imaging, infatti, che permettono di collegare processi mentali come l'attenzione, la memoria o le emozioni a reti cerebrali, è emerso che lo sviluppo cerebrale prosegue dall'infanzia fino alla tarda adolescenza e può estendersi anche oltre, con processi di plasticità neurale. Questa capacità del cervello di modificarsi continuamente favorisce la ricezione delle esperienze, l'apprendimento, l'acquisizione di competenze e l'adattamento. Questo avviene anche grazie a due meccanismi centrali: la potatura sinaptica e la mielinizzazione.

Per quanto riguarda il primo meccanismo, esso si occupa dell'eliminazione selettiva delle sinapsi, cioè di quelle connessioni che però vengono usate poco, favorendo così l'efficienza e la specializzazione delle reti; in questo modo le connessioni usate più frequentemente tendono a restare e tutte le abilità che vengono esercitate, come per esempio quelle sociali, quelle che riguardano lo studio o lo sport, possono in qualche modo guidare i circuiti che poi andranno a consolidarsi.

Attraverso il secondo meccanismo, invece, si forma la mielina, una guaina isolante che riveste gli assoni grazie alla quale i segnali nervosi viaggiano più rapidamente e in modo meno dispersivo; così facendo, il cervello adolescenziale può migliorare la pianificazione, l'efficienza nelle decisioni, l'attenzione o la memoria di lavoro e infine il controllo degli impulsi.

Questa plasticità implica però anche maggiore vulnerabilità allo stress e ai traumi, per questo le esperienze negative ripetute possono incidere in modo più profondo proprio perché le reti sono in una fase di ricalibrazione.

A livello di capacità mentali, queste trasformazioni permettono alla mente dell'adolescente di costruire nuove forme di integrazione tra emozione, relazione e cognizione perché questo sarà portato a sperimentare un aumento di interesse per la vita sociale, sarà spinto ad esplorare i ruoli, le possibili identità e le appartenenze, facendo così emergere in lui un pensiero più astratto e concettuale e un potenziamento delle funzioni esecutive.

Spesso però, può sorgere un disallineamento tra la capacità di controllo razionale e la forza dell'impulso emotivo, cioè una sorta di mancanza di sincronizzazione tra controllo ed emozione in cui i sistemi limbici coinvolti nella reattività emotiva e nella motivazione, tendono ad attivarsi precocemente, mentre la corteccia prefrontale, che è cruciale per la pianificazione, la regolazione emotiva, l'empatia e l'inibizione, matura più lentamente (Steinberg, 2008). Questo significa che, spesso, in situazioni nuove, di pressione sociale o momenti di conflitto, l'adolescente può incontrare difficoltà nel calibrare l'intensità emotiva e l'impulsività. Le cosiddette "tempeste emotive" caratterizzate da sbalzi d'umore, vissuti intensi e reazioni rapide non devono essere interpretate unicamente come disfunzionali, ma piuttosto come segnali di un sistema in riorganizzazione. Il compito evolutivo consiste infatti nella trasformazione dell'intensità in competenza, cercando di riconoscere l'emozione dandole un nome e comprendendone il significato; e questo può avvenire per esempio con lo sviluppo della capacità di verbalizzare gli stati interni: riuscire a nominare ciò che si prova permette anche di calibrarne le possibili reazioni.

Un aspetto caratteristico dell'adolescenza è la ricerca di novità tramite esperienze gratificanti che permettono di esplorare l'autonomia allontanandosi sempre di più dall'infanzia.

Questo avviene perché il sistema dopaminergico della ricompensa è reattivo: la dopamina segnala in modo forte ciò che è nuovo o socialmente gratificante rendendo più motivanti le esperienze intense. In questo modo, la ricerca di sensazioni nuove diventa una forza motivazionale che può orientarsi sia verso passioni nuove, impegni sociali o sport, sia verso comportamenti a rischio. È importante notare che la disponibilità al rischio non implica necessariamente l'incapacità di percepirlo e spesso gli adolescenti lo tollerano perché la ricompensa percepita, soprattutto quella sociale, è elevata (Romer et al., 2017).

Per quanto riguarda la trasformazione puberale, si può dire che essa investe sia il corpo che il modo in cui l'adolescente percepisce sé stesso. Questo può essere oggetto di curiosità, ma anche fonte di vergogna ed estraneità perché il corpo, da infantile, diventa adulto e sessuato.

Nel lavoro psichico, infatti, si cerca di ricostruire l'immagine che l'adolescente ha di sé, dando significato ai desideri nuovi e alle emozioni che spesso sono difficili da nominare, considerando anche che la percezione del proprio valore e l'identità di genere possono diventare molto sensibili al confronto sociale e ai modelli culturali. Inoltre, spesso, per differenziarsi dai genitori o costruire un'identità nel gruppo dei pari, l'adolescente tende a comunicare attraverso pratiche e segni come per esempio scelte alimentari, trucco, abbigliamento o stili espressivi facendo diventare il corpo strettamente legato al linguaggio. Infatti, ciò che l'adolescente non riesce a pensare o dire, lo potrebbe mettere in atto facendo diventare il corpo colpevole del dolore e unico luogo su cui esercitare il potere e controllo. È per questo che in un'ottica clinica e preventiva è di fondamentale importanza la ricostruzione dei significati e delle parole intorno all'esperienza interna.

Oltre agli evidenti cambiamenti corporei, l'adolescenza è anche una trasformazione di tipo relazionale in cui si modifica la funzione della famiglia che diventa un luogo in cui si contrattano nuovi confini e nuove regole perché l'adolescente ha due forti bisogni principali: quello di autonomia e quello di appartenenza. L'adolescente non vuole essere lasciato solo, ma vuole più spazio possibile e questo spesso porta a un aumento di conflitti familiari. Parallelamente, aumenta la centralità dei pari che possono agire come fattore di supporto, appartenenza, rispecchiamento o protezione, ma anche come fattore di rischio a seconda delle caratteristiche del gruppo e della qualità delle relazioni. In questo modo l'adolescente sperimenta ruoli e identità, cercando riconoscimento e sviluppando competenze sociali che contribuiranno alla sua configurazione adulta: lo sguardo dell'altro influisce su questa costruzione.

Non è semplice per nessun adolescente affrontare tutti questi cambiamenti perché richiedono una rottura totale con il passato e il crollo dell'idealizzazione dei genitori, e quindi il "lutto di un ordinamento concluso, di ruoli ormai superati e nei quali era possibile sentirsi al sicuro" (F. Ladame, 1987, pag. 19). Tutto questo determina inevitabilmente angoscia e sofferenza perché l'individuo scopre un nuovo mondo, totalmente diverso rispetto a quello del passato a cui era abituato.

## ***1.2 Teorie pedagogiche dell'adolescenza: educazione alla responsabilità, all'autonomia e al pensiero critico***

L'approccio pedagogico si interroga principalmente su come l'educazione possa accompagnare l'adolescenza, fase precaria dello sviluppo dove l'identità appena abbozzata “non si gioca come nell'adulto tra ciò che si è e la paura di perdere ciò che si è, ma nel divario ben più drammatico tra il non sapere chi si è e la paura di non riuscire a essere ciò che si sogna” (Galimberti, 2008), in un tempo sospeso e dilatato, in cui si fa saliente la capacità di evolvere e di vivere la propria vita in modo tale da trarre da essa insegnamento e, al contempo, da apprendere qualcosa su di essa. (Arace, 2019, introduzione).

Se sul piano psicologico è un tempo di riorganizzazione delle relazioni, delle emozioni, del corpo e del pensiero, su quello pedagogico viene messo alla prova il legame educativo: l'educazione deve offrire all'adolescente delle condizioni reali per diventare autore delle proprie scelte.

La tesi provocatoria di Tolomelli, docente all'Università di Bologna, secondo cui “l'adolescenza non esiste” vuole sottolineare come ogni soggetto viva questo tempo della vita in modo unico. Nei contesti di vita degli adolescenti, spesso si definiscono stadi e caratteristiche bio-socio-psicologiche piuttosto standardizzate, senza andare incontro alla persona nella sua unicità. Bisognerebbe invece cercare di “sostare presso il soggetto” (Bollea, 2018) per andare a coglierne la sua profonda e vera umanità liberandosi dalle categorizzazioni e cercando il più possibile di cogliere i segnali, anche deboli, di autenticità del ragazzo adolescente per riproporgli quelle caratteristiche come risorse personali. Spesso, appunto, si etichetta l'adolescenza come “età difficile” o gli adolescenti come “ragazzi che devono solo crescere”, ma sono proprio queste le categorie che andrebbero rivisitate e modificate senza negare la realtà dei cambiamenti tipici di questa età.

È in questo periodo che l'adolescente, infatti, si interroga sul senso delle esperienze quotidiane ma anche della vita in generale ed è l'intervento educativo che dovrebbe facilitare la ricerca recuperando l'importanza del sogno come “possibilità pedagogica” per trattare i grandi temi adolescenziali, quali l'indipendenza, la libertà, l'amore e - perché no? - l'utopia (Tolomelli, 2019).

Il punto pedagogico non è spegnere la spinta adolescenziale, bensì trasformarla per quanto possibile in un percorso che dia forma a ciò che l'adolescente sente, desidera e teme, affinché le sue scelte possano essere responsabili e non semplici reazioni.

A tal proposito, una delle iniziative è quella di aiutare i ragazzi a imparare a collegare ciò che vivono nel presente con l'idea di un futuro che vorrebbero costruire rendendolo significativo anche in base ai loro valori. Questo si può chiamare pensiero temporale, una sorta di orientamento utile ad analizzare il presente che altrimenti rischierebbe di diventare un insieme di stimoli che si susseguono

senza una direzione vera e propria, dove la scelta potrebbe rischiare di essere sostituita dall'impulso o dall'adeguamento a modelli esterni.

Il pensiero temporale è per l'appunto anche una delle due strutture fondamentali che maturano in adolescenza. L'altra è il pensiero spaziale, cioè una sorta di acquisizione di una visione del mondo più autonoma e differenziata da quella adulta in cui il soggetto ridefinisce il proprio posto. Questo può avvenire nei cambiamenti del corpo, nello spostamento delle relazioni verso i pari e nel gruppo sociale che spesso risulta essere un nuovo riferimento identitario.

L'adolescenza è anche una fase caratterizzata dalla sperimentazione, che richiede dei contesti adeguati per metterla in atto e capaci di offrire anche dei criteri di valutazione. In termini psico-sociali è una fase in cui il soggetto sperimenta immagini di sé, appartenenze o ruoli senza che tutto debba immediatamente fissarsi. È utile imparare a immaginare il futuro anche assumendosi il rischio che compare davanti ad ogni scelta possibile, accettando il fatto che scegliere significa anche rinunciare a determinate alternative e imparare a reggere la frustrazione dell'incertezza.

Spesso, al posto di sentirsi liberi davanti alla grande abbondanza di possibilità che si ha, si produce l'effetto opposto che potremmo definire come una paralisi della scelta o un'illusione di onnipotenza.

Essendo esposti continuamente ad opzioni e stimoli differenti, molte volte gli adolescenti non hanno gli strumenti utili per decidere o sostenere un impegno nel tempo, ma se il futuro viene percepito come una minaccia o come qualcosa di inaccessibile, allora il desiderio potrebbe indebolirsi e la progettualità potrebbe restringersi. La capacità di immaginare delle alternative, di desiderare e di vedere che il presente non è l'unica forma possibile nel mondo, va allenata: è proprio in questo caso che continua ad essere fondamentale il ruolo dell'adulto, che dovrebbe aiutare a riconoscere ciò che conta davvero, trasformando la voglia di esplorare in progetti concreti. Bisogna cercare di non offrire, però, sempre e solo soluzioni già pronte o imporre direzioni facendosi condizionare da ciò che si ritiene giusto in prima persona. È importante che la figura dell'adulto non sia autoritaria ma, al contrario, normativa. Questo è utile per orientare alla scelta senza sostituirsi al ragazzo e per stabilire confini senza far sentire le scelte dell'altro sbagliate. È in questo modo che il concetto di responsabilità può svilupparsi e costruirsi, anche grazie alle esperienze concrete, cioè quelle occasioni in cui è necessario prendere decisioni, analizzare le possibili conseguenze, ricevere dei feedback o rielaborare gli errori.

Negli anni della scuola secondaria si sviluppa anche il pensiero critico, un'altra complessa attività cognitiva che permette di riflettere sulla fondatezza, attendibilità, credibilità delle informazioni e di valutare la solidità di un ragionamento. Questa abilità si ottiene dalla consapevolezza che il sapere deriva dall'accumulo di nuove evidenze scientifiche che mettono in discussione quanto prima conosciuto e non è quindi qualcosa di statico. Uno studente in grado di pensare criticamente si mostra aperto e attento

alle varie alternative, analizza la credibilità delle fonti di informazione, formula domande, elabora ipotesi, le sottopone a verifica e infine non arriva a conclusioni affrettate, ma integra tutti gli elementi prima di decidere (Woolfolk, 2016).

Questo tipo di pensiero, per l'appunto, si allena cercando di comprendere l'altro, decentrando sé stessi e provando a tollerare la complessità della realtà. Educare al pensiero critico significa anche educare a non minimizzare? le altre persone, a non giudicare sempre e solo in modo ego riferito? le situazioni che si presentano, a non trasformare il diverso in un nemico. In tal senso, si può affermare che il pensiero critico converga con la responsabilità, perché entrambi richiedono una forte disponibilità a rivedere le proprie posizioni, una consapevolezza dei propri limiti e una sorta di riflessività. È un pensiero che però non è solo un'abilità logica ma dipende da svariati fattori: può essere influenzato dalle condizioni fisiologiche come l'attenzione, l'attività fisica o il sonno; o ancora dalle dimensioni socioculturali come la possibilità di partecipazione o le disuguaglianze; e infine dalle variabili psicologiche come, per esempio, la motivazione o l'ansia. Risulta quindi importante l'ambiente come sostenitore della cultura del confronto, del benessere e dell'attenzione.

Uno degli aspetti più importanti è proprio quello di saper utilizzare in contesti reali questo tipo di pensiero, che, unito ad una comunicazione efficace, ad una buona gestione delle emozioni, all'empatia e alle abilità relazionali, funge da fattore protettivo aumentando il senso di controllo sulle scelte che si prendono e migliorando l'autoefficacia. "Se hai poche parole non puoi avere tanti pensieri, perché i pensieri sono proporzionali alle parole che possiedi: io non posso pensare qualcosa di cui non ho la parola. Quando ho poche parole, penso poco". (Galimberti, intervista a cura di D'Angelo, 2018).

Tutte queste life skills possono venire in qualche modo influenzate, però, anche dalla tecnologia che accelera i confronti e i ritmi andando ad indebolire molte certezze: la difficoltà sta nell'utilizzarla in modo responsabile e critico nella società liquida in cui ci troviamo, nell'imparare a riflettere su di sé collaborando al contempo con gli altri. Educare alle life skills significa anche diventare adulti capaci di giudizio; "Per pensare meglio e per essere includenti con tutti, sempre, come stile di pensiero e modalità comportamentali". (Collacchioni & Marchetti, 2013).

La "pedagogia della lentezza" propone proprio una risposta concreta al problema educativo ormai quotidiano dell'iperstimolazione. È noto come sia sempre più diffuso l'impoverimento della riflessione caratterizzato da una capacità attentiva sempre minore che si ripercuote inevitabilmente anche in ambito scolastico tramite, per esempio, la difficoltà di concentrazione, l'impoverimento del linguaggio emotivo e una minore tolleranza alla frustrazione. Per lentezza, però, non si vuole intendere inefficienza, si vuole sottolineare come essa possa essere uno strumento pedagogico che rende possibile la formazione del pensiero critico, ma anche l'interiorizzazione e la comprensione.

A livello di apprendimento, si vuole puntare sempre di più alla costruzione dell'esperienza senza andare a ripetere solo ed esclusivamente i contenuti: sono sempre più utili infatti attività espressive e laboratoriali per sostenere la memoria, la partecipazione e la motivazione. È per questo che l'insegnante non dovrebbe agire solo come valutatore, ma come adulto capace di ascoltare e accogliere l'unicità, cercando di non fare apparire l'errore sempre e solo come qualcosa da correggere, ma di trasformarlo in occasione di riflessione e in spazio per costruire l'autonomia e l'autostima. Spesso la dimensione scolastica è strettamente legata alla continua rincorsa ad essere riconosciuti positivamente e sentirsi "bravi". "L'autostima non si fonda soltanto sul fare le cose come gli altri o meglio degli altri, ma anche, o soltanto, sul farle bene". (Bonadiman, 2008).

L'autonomia di cui si è parlato precedentemente, a volte, può essere facilitata o al contrario ostacolata dal contesto familiare. Nell'ottica adleriana, durante l'adolescenza si completano dei compiti orientati all'individuazione quindi volti a separarsi dai comportamenti tipici infantili, per costruire nuovi valori personali e strutturare un nuovo sé corporeo. Se però i genitori resistono alle spinte dei figli, interpretandole come fallimenti educativi o come minacce, l'individuazione può diventare difficile. Il rischio che si corre, se si cresce in un clima familiare competitivo, centrato sui paragoni costanti e sulla prestazione è quello di costruire un'identità fragile fondata sulla paura di non essere abbastanza; se l'autonomia viene interpretata come disobbedienza e il desiderio personale viene svalutato, possono nascere molti scontri. L'attaccamento gioca un ruolo importante nel bagaglio di risorse che il ragazzo ha a disposizione per affrontare le sfide della crescita. "Un importante fattore di protezione nello sviluppo adolescenziale è dunque proprio rappresentato da legami sicuri con i genitori, che mantengano la loro funzione strutturante e protettiva di fronte ad un mondo intrapsichico e sociale in rapida trasformazione. Un'insicurezza di base può all'opposto rappresentare una vulnerabilità psicologica, che può trasformare il mare mosso dell'adolescenza in un oceano in tempesta". (Siegel 2014, p. 194).

Quindi, laddove la famiglia fosse un ostacolo, sarebbe utile pensare a degli spazi paralleli di sostegno alla genitorialità per lavorare meglio con il ragazzo adolescente; inoltre, l'autonomia non andrebbe intesa come un capriccio, bensì come un bisogno evolutivo, considerando che, laddove venisse negata, potrebbe subire delle trasformazioni diventando dipendenza, opposizione, oppure addirittura ritiro.

Infine, anche il lavoro che svolge la scuola può essere utile per trasformare l'immagine che l'adolescente ha di sé, facendo leva sulle capacità dei ragazzi e sui loro desideri senza etichettarli come inadeguati. È quindi responsabilità dell'adulto quella di accettare che la crescita comporta differenziazione.

### **1.3 Ripercussioni dei traumi infantili e adolescenziali sul sé**

*“Ci sono buchi che non puoi riempire.  
Che resteranno lì per sempre, neri e profondi.  
Però, se vorrai, potrai costruirci una vita intorno.  
Come ricresce l'erba sul bordo dei crateri.  
Come si possono ornare i pozzi con vasi di fiori.  
La tua vita sarà sempre un  
anello intorno a questa voragine. Te la  
senti di accettarlo?  
(S. Avallone)*

L'esposizione a esperienze traumatiche durante l'età evolutiva costituisce un importante fattore di rischio per lo sviluppo psicologico. Con il termine trauma, come indicato nel DMS-5 (manuale diagnostico dei disturbi mentali), si intende un evento che implica morte reale o minaccia di morte, gravi lesioni o violenza sessuale (APA, 2013). In una prospettiva più ampia, tra le esperienze potenzialmente traumatiche durante l'infanzia e l'adolescenza, rientrano anche maltrattamenti e condizioni croniche di insicurezza relazionale come la trascuratezza, l'esposizione alla violenza domestica, la vittimizzazione tra pari e gli abusi emotivi. È importante quindi sottolineare che il modo in cui il soggetto costruisce la propria rappresentazione di sé dipende anche dall'esperienza traumatica e questo accade perché durante l'adolescenza la costruzione identitaria è in pieno sviluppo e il senso di sé risulta maggiormente plasmabile alle esperienze, soprattutto quelle ripetute o non elaborate.

In tal senso, il concetto di sé può essere definito come l'insieme di credenze, percezioni e idee che un individuo possiede su se stesso, includendo componenti quali l'identità e l'autostima (Burnett, 1994). Nei traumi complessi, il nucleo del problema risiede in un'alterazione profonda dell'identità psicologica e, infatti, un sé negativo caratterizzato da senso di sconfitta, colpa e vergogna è incluso nei criteri dell'ICD 11 per il CPTSD (OMS, 2018), cioè il disturbo post-traumatico da stress complesso.

Diversi studi riportati nella letteratura indicano che il trauma infantile può compromettere sia la visione di sé che l'autostima (Silvern et al., 1995; Luszczynska et al., 2009; Kuo et al., 2012), con un maggior impatto in caso di abuso emotivo e trascuratezza (Humphreys et al., 2020). Si può quindi affermare che quando la fonte di protezione è anche fonte di abbandono o disconferma, il bambino può

interiorizzare credenze come, per esempio, "sono sbagliato" o "è colpa mia", con il rischio che si stabilizzino successivamente in adolescenza. Per comprendere la trasformazione del sé post traumatico è quindi rilevante la prospettiva cognitiva che sostiene che, a determinare il disturbo, non sono soltanto gli eventi, ma anche le valutazioni negative associate all'esperienza, sia su sé stessi che sul mondo. Infatti la vulnerabilità al disturbo post traumatico da stress aumenta con le valutazioni negative per cui il trauma non rimane confinato nel ricordo, ma può influenzare fortemente il modo in cui il soggetto interpreta le proprie emozioni, relazioni e i propri limiti.

Da uno studio condotto sui minori tra gli 8 e i 17 anni, valutati a 2 e 9 settimane dopo un evento traumatico singolo, emerge che nel predire gli esiti post traumatici, come per esempio la depressione e l'ansia generalizzata, risultano rilevanti fattori cognitivi come la dissociazione post-traumatica, la qualità della memoria traumatica, le valutazioni negative e l'elaborazione durante il trauma. La percezione soggettiva della gravità dell'evento può incidere più della gravità oggettiva e questo va a rafforzare l'idea che la sofferenza non dipenda soltanto dall'accaduto, ma dalla possibilità o dall'impossibilità di attribuirgli significato e integrarlo nella rappresentazione di sé.

Nei bambini e negli adolescenti, come già enunciato in precedenza, la continuità identitaria, cioè quella sensazione stabile legata ai confini personali, ai valori e ai ruoli, è però ancora in formazione: stesso motivo per cui un trauma può diventare facilmente una definizione di sé. Quando accade un trauma, infatti, il bambino non lo interpreta tanto come un evento nella sua storia personale, ma lo proietta direttamente su se stesso senza riuscire a collocarlo in modo giusto nella struttura narrativa. Vi sono, inoltre, anche conseguenze neuro-biologiche e neuro-psicologiche che possono contribuire alla costruzione di un sé vulnerabile. Le esperienze traumatiche precoci si associano, per l'appunto, alle alterazioni di strutture quali amigdala, ippocampo, corteccia prefrontale, corteccia cingolata anteriore e striato ventrale.

L'amigdala riguarda infatti la rilevazione della minaccia e se è alterata può diventare più reattiva interpretando il mondo come pericoloso; l'ippocampo riguarda il contesto e la memoria autobiografica, quindi, se viene alterato, si potrà perdere chiarezza anche del luogo e del tempo di un determinato evento, facendo così risultare il presente unito al passato perché i ricordi saranno più intrusivi; la corteccia prefrontale riguarda invece la regolazione delle emozioni, l'autocontrollo e le decisioni e quindi se meno efficace risulterà più difficile contenere le proprie reazioni agli eventi; la corteccia cingolata anteriore

riguarda la regolazione emotiva, l'attenzione e la gestione del conflitto, dunque, se l'attenzione risulta alterata, sarà anche instabile e la fatica nel gestire i conflitti interni o gli errori aumenterà; infine lo striato ventrale è responsabile del piacere, della ricompensa e della motivazione e se anch'essa risulta alterata, andrà a ridursi proprio la sensibilità alla ricompensa e al piacere, con la conseguente ricerca di stimoli forti o la difficoltà a sentirsi gratificati. (De Bellis et al., 2002; Tottenham et al., 2010; McCrory et al., 2011; McLaughlin et al., 2014; Malter Cohen et al., 2013; Teicher et al., 2016). Queste evidenze

aiutano a spiegare perché alcuni bambini traumatizzati sono esposti maggiormente al rischio di depressione e dipendenze (Dillon et al., 2009; Metha et al., 2010). Esse hanno anche un impatto diretto sul sé, soprattutto perché un bambino, che fatica a capire ciò che prova, è portato a sviluppare maggiormente una fragile rappresentazione di sé e del mondo, che vedrà come minaccioso. Questo succede perché possono anche venire compromesse le capacità di monitorare e gestire gli stati mentali, con ricadute su autocontrollo, qualità delle relazioni e adattamento. (Pollak et al., 2010; Pechtel et al., 2013); ma anche difficoltà a leggere le emozioni altrui e a interpretare le interazioni. È per questi molteplici motivi che risulta di fondamentale importanza la presenza di una figura capace di coregolazione e attribuzione di significato: il bambino deve riuscire a integrare l'esperienza, e, se la figura di attaccamento è imprevedibile, assente o essa stessa fonte di minaccia, il ricordo resterà "attivo" e non mentalizzato facendo ricadere più facilmente il bambino in dissociazione ed evitamento.

La manifestazione clinica del trauma cambia a seconda dell'età e delle risorse cognitive che si hanno a disposizione. Sempre per quanto riguarda il disturbo post traumatico da stress, si può dire che in età prescolare si esprime attraverso svariate modalità. La prima riguarda il gioco post-traumatico ripetitivo dove il bambino ripete insistentemente delle azioni o delle scene che richiamano il trauma; si esprime anche attraverso la difficoltà di verbalizzazione, cioè quel momento in cui non si riesce a raccontare a parole l'accaduto o quello che si prova, sia perché il trauma può essere ancora frammentato nella memoria, sia perché non si sono ancora sviluppate determinate competenze emotive o linguistiche, ma anche perché parlare potrebbe riattivare l'ansia e quindi viene evitato; l'espressione avviene anche tramite sintomi somatici, cioè segnali fisici legati allo stress traumatico senza una causa medica chiara; e infine tramite le regressioni, cioè delle modalità che in realtà sono tipiche di un'età inferiore rispetto a quella che il bambino ha in quel momento, come per esempio l'enuresi. In età scolare invece possono sorgere delle interferenze con l'apprendimento e con le relazioni tra pari tramite le difficoltà attentive, la rabbia, la vergogna, l'evitamento oppure l'iper-controllo dei segnali di pericolo. Successivamente, durante l'adolescenza, possono prevalere immagini intrusive, aggressività o somatizzazioni fino ad arrivare a sintomi dissociativi o possibili comportamenti a rischio.

L'esperienza traumatica non è, però, sempre e solo legata ad un esito negativo, perché alcune ricerche esplorano la possibilità di crescita post-traumatica, per esempio in adolescenti che sopravvivono ad abusi, andando ad evidenziare il ruolo del concetto di sé come fattore potenzialmente trasformativo. Si può dire infatti che la possibilità di crescita post traumatica può in qualche modo riorganizzare l'identità senza andare a cancellare il trauma, ma trasformandone il significato. È un processo che richiede un contesto affidabile e un lasso di tempo piuttosto ampio e che inoltre non dev'essere inteso come aspettativa: l'adolescente non deve sentirsi in dovere di crescere grazie ad un trauma vissuto in prima persona, perché questo rischierebbe di aggiungere pressione e colpa.

Per quanto riguarda l'intervento sul trauma, in età evolutiva significa anche intervenire sul sé. Sul piano clinico, significa lavorare su più livelli: quello della stabilizzazione e della sicurezza in cui è necessario ricostruire il senso di controllo nei traumi complessi prima dell'esposizione narrativa; l'integrazione e l'elaborazione tramite approcci focalizzati sul trauma come la psicoterapia cognitivo-comportamentale e l'EMDR (desensibilizzazione e rielaborazione attraverso i movimenti oculari) che riducono la carica emotiva dei ricordi e modificano le convinzioni disfunzionali, quali il senso di colpa o la convinzione di non valere nulla, favorendo una narrazione più coerente dell'esperienza; la ricostruzione del concetto di sé tramite il rinforzo dell'autostima e il contrasto tra la colpa e la vergogna che sono spesso centrali nel disturbo post traumatico da stress complesso; la dimensione familiare e relazionale, in quanto il contesto può contenere o far aumentare la sofferenza e infine va sostenuto il benessere genitoriale perché i comportamenti dei genitori possono influenzare la qualità della regolazione e delle risposte educative.

In conclusione, bisogna tenere conto che l'impatto del trauma non è determinato soltanto dalla tipologia dell'evento, ma anche dalla sua natura interpersonale, dalla presenza di supporto, dalla ripetizione e dei processi di significazione come la memoria traumatica, la dissociazione, le valutazioni negative o l'auto biasimo. È così che il concetto di sé appare

centrale: può essere esito vulnerabile del trauma, ma anche leva di protezione e possibile trasformazione quando l'esperienza viene integrata in modo non distruttivo.

## SECONDO CAPITOLO

### LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E IL RUOLO DEL GRUPPO DEI PARI

*“Nessuna struttura vivente può stare al suo meglio se non all’interno di un contesto in cui viene nutrita, protetta, accompagnata a diventare il potenziale che è. Se questo vale per un fiore, che ha bisogno dell’acqua, della terra e della luce, se vale per ogni essere vivente di ogni ordine e grado, tanto più vale per la psiche [...]”*

*(D. Lucangeli)*

#### ***2.1 La preparazione psicologica dell’insegnante per la corretta gestione del gruppo classe***

Secondo Daniela Lucangeli, psicologa italiana, accademica ed esperta in psicologia dell'apprendimento e del neurosviluppo (1965), le strutture viventi necessitano di un contesto adatto a nutrirle, proteggerle e accompagnarle per raggiungere il loro potenziale. Proprio per questo motivo, risulta di fondamentale rilevanza la preparazione degli insegnanti che spesso, però, è centrata sulla materia e manca di una preparazione pedagogico-psicologica, necessaria per far apprendere una disciplina che dev'essere sentita, amata ed elaborata insieme al docente, perché i suoi saperi diventino possibilità di risposta dell'alunno. A tal proposito, nacque una proposta educativo-didattica interessante per sostenere un apprendimento autentico, profondo e duraturo, quella della “pedagogia delle carezze” in cui queste ultime sono intese come riconoscimenti che vengono espressi attraverso azioni e gesti di un adulto significativo verso un soggetto in formazione. Tutto questo risulta utile perché il cervello è un elaboratore attivo e produce memorie caratterizzate da impulsi neuroelettrici e biochimici che, lungo l'evoluzione, trasformano in memoria le reazioni alle informazioni proposte da figure di attaccamento e guida evolutiva.

In questa cornice, secondo Berne, psichiatra e psicoanalista canadese (1910), la carezza non coincide solo con il contatto fisico, ma comprende tutti quegli atti che implicano il riconoscimento della presenza dell'altro come “unità di riconoscimento sociale”. Se questa “pedagogia delle carezze” viene applicata alla scuola, mette a fuoco il modo in cui l'insegnante distribuisce i riconoscimenti in classe oltre il voto, poiché gli alunni cercano anche nei docenti dei riferimenti e richiedono sia attenzione che gratificazione, quindi sia carezze positive che, talvolta, anche negative, pur di essere presi in considerazione. In questo senso, la pedagogia delle carezze descrive un contesto di apprendimento attento alla relazione docente-studente e capace di utilizzare una “vasta gamma

di carezze” come, per esempio, il riconoscimento dei risultati e le qualità personali utili sia alla costruzione di relazioni più autentiche che all’apprendimento.

Anche Lucangeli (2019) ha ripreso questo tema delle carezze, studiando l’apprendimento attraverso la “warm cognition”, cioè un modello che fa leva sulle “emozioni calde” come, per esempio, gioia e felicità, per lo sviluppo delle conoscenze. Emozione e cognizione sono infatti due fattori strettamente interconnessi perché il cervello non ricorda i contenuti, ma le emozioni che lasciano una traccia a lungo termine e anche a scuola influenzano la qualità dell’apprendimento. È per questo che intelligenza e apprendimento funzionano al meglio quando si è felici. Per Lucangeli, l’insegnante ha il compito di porsi come “mediatore di benessere” nell’apprendimento perché la componente emotiva ha un ruolo centrale. Infatti, se le nozioni si fissano insieme alle emozioni e se si impara con gioia e curiosità, di conseguenza anche la memoria della lezione si associa alle stesse sensazioni; il problema non sussisterebbe se in classe non prevarrebbe ancora la trasmissione passiva di nozioni, dove il docente insegna e verifica, e l’alunno impara: così facendo, si genera noia, paura e ansia, e si entra in uno stato di allerta dove la risposta istintiva della mente si orienta a fuga e difesa. È così che la scuola può creare un “cortocircuito negativo”, per questo nasce la necessità di più “carezze educative” (Lucangeli, 2019), intese come strumenti didattici ed educativi utili sia per l’approccio degli insegnanti che per l’educazione dei bambini, perché ogni soggetto in formazione ha diritto di esprimere al massimo le proprie potenzialità rispettate dalla didattica, che non dovrebbe essere un metodo unico per tutti.

Questa “warm cognition” è presentata come teoria usata soprattutto per la formazione dei docenti, che hanno bisogno di supporto e di accompagnamento nella comprensione di sé stessi, ma anche del contesto scolastico. L’obiettivo diventa quindi quello di formarli per arrivare a sviluppare un sistema di insegnamento-apprendimento basato su emozioni positive e su atteggiamenti quali motivazione allo studio, gratificazione e senso di autoefficacia (Bandura, 1997/2000), e non, al contrario, su paura, vergogna e senso di colpa degli alunni. Sono proprio queste ultime che vanno ad incidere sulle capacità di apprendimento perché, con il tempo, ciò che si è imparato può essere dimenticato o può subire deterioramento; questo accade perché la mente tende a fuggire da ricordi ed esperienze dolorose tramite meccanismi di difesa come appunto la rimozione. Diventa quindi necessario neutralizzare le emozioni negative e lasciare spazio a quelle “calde” e positive che vanno ad incidere più profondamente nell’apprendimento. Inoltre, poiché il cervello è plastico e la modificazione dell’encefalo deriva anche dalle esperienze di vita del singolo, il tempo a scuola appare piuttosto rilevante e incide anch’esso inevitabilmente sulla vita di una persona.

Un’altra visione che si può avere dell’insegnante può essere quella del “mediatore culturale”. Da un lato deve trasmettere i saperi rispettandone la correttezza epistemica seguendo i programmi

ministeriali, dall'altro, deve usarli come strumenti, tenendo conto del suo ruolo di responsabilità delle mete educative che la società gli ha affidato (Bertogna, 2005). Al centro di questo processo troviamo quindi l'insegnante con il proprio mondo interno, anch'esso composto da vissuti emotivi, di cui deve cercare di prendere consapevolezza per evitare effetti negativi sull'insegnamento-apprendimento. La responsabilità del docente non si riduce quindi alla sola trasmissione culturale e non può limitarsi alla lezione frontale, ma deve comunicare fiducia, stima, ottimismo e consenso per costruire relazioni positive e un clima di classe favorevole all'apprendimento; la sua attività infatti si muove su due piani principali quali l'affettività e la capacità comunicativa, che contribuiscono ad un "imprinting emotivo" capace di segnare anche per tutta la vita il rapporto dello studente con la scuola (Chiari, 1994). L'affermazione piuttosto diffusa che sostiene che "il compito dell'insegnante è insegnare" viene definita una razionalizzazione difensiva per respingere il contatto con la problematica emotiva e relazionale: insegnare presuppone, come già anticipato, lo sforzo di comprendere e contrastare interferenze emotive che ostacolano la crescita culturale ed educativa (Francescato, 2001). Un bambino sofferente impara male o non impara (Tesiò, 1992) e, parallelamente, un insegnante demotivato o incapace di relazionarsi e di contenere bisogni e sentimenti propri e del gruppo classe non insegna bene o non insegna. Un insegnante formato alla relazione sa che interferenze emotivo-affettive influenzano l'apprendimento e le relazioni tra pari e usa strategie personali e professionali per accogliere, contenere, ascoltare empaticamente e comunicare, creando un ambiente fisico e psicologico utile a superare difficoltà che la scuola produce con richieste e nuovi saperi.

Sempre per la formazione degli insegnanti, appare rilevante la figura dello psicologo scolastico che ha come obiettivo quello di fare da ausilio per superare la "scissione tra sapere intellettuale e sapere emozionale" e quell'idea di apprendimento inteso solo come contenuto da inculcare (Blandino, Granieri, 1995). Un altro obiettivo è quello della formazione alla relazione, alla comprensione delle dinamiche emotive implicate nell'apprendimento, alla loro gestione e al loro utilizzo. Inoltre, tra l'azione dell'insegnamento e i risultati dell'apprendimento può esserci una forte correlazione: se la classe apprende facilmente, il docente si sente bravo e gratificato (Spaltro, 1990) e se invece i risultati non corrispondono alle aspettative e allo sforzo, emergono inadeguatezza e frustrazione con rischi di demotivazione e ricadute sulla prestazione. Lo psicologo scolastico dovrebbe quindi preparare psicologicamente l'insegnante, aiutandolo a sviluppare un'idea di sé che sia coerente aumentando anche la consapevolezza delle emozioni riattivate dai comportamenti degli alunni, legate eventualmente a vissuti infantili personali. Secondo Freud (1856), a chi svolge una funzione sociale è richiesta almeno una minima conoscenza dei propri vissuti, per non rischiare di venire sovrastati anche da confusione o ansia che portano inevitabilmente a chiusura e rigidità. L'obiettivo ultimo della formazione psicologica dell'educatore è la predisposizione di spazi per pensare i sentimenti e le emozioni

del lavoro quotidiano perché servono spazi per “pensare” e “pensare i pensieri” (Freud, 1911; Klein, 1946; Bion, 1962). Si può affermare che la qualità della scuola dipende prima di tutto dalla qualità dei rapporti interpersonali che si possono instaurare con soggetti e gruppi maturi a livello emotivo, orientati al dialogo e alla soluzione di problemi (Blandino, 2002).

Anche la motivazione a scuola è un altro aspetto importante perché è legata proprio al riconoscimento da parte degli insegnanti che spesso però non avviene. La motivazione è uno stato interno che dà energia, orienta e sostiene il comportamento verso un obiettivo, ed è per questo che una persona motivata valuterà le proprie competenze rispetto al compito, terrà conto dei risultati già ottenuti e metterà in atto delle strategie per arrivare alla meta. A scuola la motivazione può dipendere sia da fattori interni come aspettative, emozioni, interessi, che da fattori esterni come il clima di classe o lo stile educativo dell'insegnante. Anche se è un processo interno lo si può inferire dai comportamenti come, per esempio, la partecipazione o la capacità di portare a termine un compito, dall'attenzione e dal tentativo di capire in profondità invece di procedere in modo meccanico e superficiale. In generale, studenti più motivati ottengono risultati migliori, mentre una motivazione bassa può portare a disimpegno e persino abbandono scolastico. La motivazione spesso aumenta grazie ai voti e ai premi, ma se questi vengono usati male rischiano di non far maturare nello studente il valore dello studio in sé e, soprattutto quando l'alunno è già motivato, possono avere effetti controproducenti perché riducono il senso di autonomia per cui il premio esterno finisce per “offuscare” il piacere interno di imparare. La valorizzazione del miglioramento e dell'apprendimento spinge infatti verso la padronanza, mentre l'enfaticizzazione dei voti e il confronto verso la prestazione. Un'attenzione specifica viene dedicata anche alle attribuzioni degli insegnanti: se l'insegnante pensa che alcuni studenti non riescano perché “poco dotati” e trasmette questa idea con commenti e comportamenti, egli può innescare un circuito che riduce lo sforzo degli studenti e conferma le aspettative iniziali, fenomeno più conosciuto come “effetto Pigmalione”.

In conclusione, bisogna tenere conto che non tutti trovano interessanti le stesse cose e, proprio in quest'ottica, vengono suggerite strategie di supporto emotivo come, per esempio, il fatto di comunicare aspettative realisticamente positive, stimolare interesse e curiosità, mostrare attenzione alla vita degli studenti, essere

empatici verso le difficoltà, promuovere insomma una “cognizione calda” e aiutare a regolare emozioni negative.

## ***2.2 Classi e studenti difficili: problemi di comportamento a scuola***

I ragazzi considerati come “difficili” sono spesso accomunati da storie segnate da schemi relazionali disfunzionali e difficoltà che inevitabilmente compromettono la loro visione del mondo e il modo che hanno di intendere sia loro stessi che gli altri. Sia l’educazione che la rieducazione si pongono infatti come obiettivo principale quello di sviluppare la capacità di attribuire valore e senso verso il mondo, la negoziazione dei significati con gli altri e la consapevolezza del proprio contributo nella costruzione della realtà. I minori considerati difficili spesso assumono comportamenti legati ai reati, all’abbandono scolastico fino ai tentativi di suicidio: tutti comportamenti percepiti come dissonanti rispetto ad un modello condiviso di competenza sociale. È importante quindi che l’intervento pedagogico si focalizzi sulle motivazioni dei comportamenti per coglierne il significato più profondo.

Data questa premessa si può affermare che la gestione delle classi difficili, cioè quelle classi con difficoltà relazionali, comunicative ed emotive, è una delle problematiche più frequenti per gli insegnanti, dove la difficoltà sta nel tentativo di conoscere ogni singolo studente e trovare armonia perché “[...] una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un’orchestra che suona la stessa sinfonia”. (Diario di scuola, Pennac, 2007). Per non fallire in questa gestione è necessario costruire un ambiente di lavoro produttivo favorendo atteggiamenti positivi di interesse verso l’apprendimento e le relazioni, cercando di sviluppare il coinvolgimento e partecipazione fino ad arrivare ad essere capaci di gestire i conflitti. Come altre indicazioni principali, sempre per non fallire in questa gestione, sarebbe utile adottare uno stile educativo autorevole centrato sui bisogni dell’allievo, chiedere i motivi dei comportamenti scorretti senza prenderli sul personale, costruire una buona relazione con ogni alunno e, quando possibile, partire da ciò che piace agli studenti per svolgere lezioni anche facendo riferimento agli interessi personali di ognuno. Bisogna però tenere conto di alcune principali

variabili che potrebbero influire in questo tipo di lavoro, come, per esempio, le caratteristiche dei singoli alunni e dei genitori, le dinamiche di gruppo tra alunni e tra alunni e insegnanti, le rappresentazioni della scuola che vengono trasmesse ai ragazzi, la personalità che varia da insegnante a insegnante, ma anche le esperienze di vita e la motivazione al lavoro.

Per parlare di benessere adolescenziale bisogna analizzare proprio il ruolo dell’esperienza scolastica e, tramite svariate ricerche fatte nel tempo, è emerso che vi sono differenze in base al tipo di scuola che gli allievi frequentano. Negli istituti professionali c’è più coinvolgimento sul tema del forte consumo di alcolici, negli istituti tecnici nei comportamenti legati a sensazioni forti, come la guida pericolosa o i comportamenti antisociali, mentre i licei risultano meno implicati in queste tematiche. Emergono anche alcune funzioni trasversali, tra cui segnare lo “status adulto”, facendo ciò che fanno gli adulti: la trasgressione, soprattutto quando tali comportamenti vengono attuati

precocemente o sono illegali, la sperimentazione, legata ai processi di costruzione dell'identità, che genera sensazioni forti e stati alterati di coscienza, precisando però che questa sperimentazione non implica necessariamente ripetizione continua. Oltre ai comportamenti differiscono alcune variabili che mediano il coinvolgimento nel rischio e, tra gli indici citati, compaiono attese di successo e realizzazione, percezione positiva di sé, stima di sé, senso di efficacia personale, senso di alienazione e stress. Gli studenti dei licei, in particolare, hanno spesso esperienze di successo e fiducia nelle proprie capacità, mentre negli istituti professionali è più frequente una storia di insuccessi scolastici, l'iscrizione "perché non adatti ad altri tipi di scuola", aspettative più basse o addirittura scarso impegno. A questo proposito, la scuola dovrebbe avere un ruolo protettivo, senza rinunciare al proprio compito di fare e trasmettere cultura, anzi svolgendolo "nel migliore dei modi". Anche perché è a scuola che emerge un bisogno primario piuttosto evidente: essere "nello sguardo" dell'adulto per sentirsi visti e tenuti in considerazione. L'adulto dovrebbe fungere da "porto sicuro", riuscendo ad unire amorevolezza e autorevolezza e, per costruire una relazione di questo tipo, in classe dovrebbero emergere delle coordinate principali come, per esempio, quella legata in un certo senso all'amore, inteso come "io tengo a te", quella dell'incoraggiamento, intesa come "io credo in te" e quella del riparo, inteso come "per quanto posso, ci sono per te". Spesso dietro la "tempesta" dei ragazzi, c'è una perdita di regolazione emotiva e l'obiettivo dell'adulto non dovrebbe essere quello di reprimere l'emozione, bensì quello di aiutare a recuperare il controllo, porre un limite al comportamento violento e invitare alla parola, proprio con un atteggiamento da porto sicuro, trasformando magari l'episodio in apprendimento per la classe. L'obiettivo generale è quello di "trasformare i sassi in parole", cioè alfabetizzare alle emozioni e aiutare i ragazzi a nominare ciò che provano.

Nel contesto scolastico, i "comportamenti difficili" rimandano spesso a quelli esteriorizzati quali l'iperattività, l'impulsività o la provocazione, ma bisogna tenere conto anche di quelli interiorizzati come l'ansia, la passività, la demotivazione o la difficoltà di apprendimento, perché entrambe le tipologie vengono lette come segnali di disagio in cui il ragazzo viene messo a confronto con richieste che superano le sue capacità attuali e non riesce a esprimere altrimenti una richiesta d'aiuto. Per un insegnante, però, non è sempre semplice procedere con la didattica quando alcuni studenti interferiscono con l'apprendimento dei compagni.

Un altro aspetto che deriva dall'interazione fra le caratteristiche dello studente e le richieste del setting, sono i disturbi del comportamento. Per questo motivo, è la scuola a rappresentare proprio un luogo privilegiato di intervento: non è sufficiente fornire agli insegnanti indicazioni generiche, ma, nelle situazioni più gravi, risulta utile un affiancamento diretto di un educatore, uno psicologo o un docente esterno alla classe, per analizzare la specifica situazione, definire obiettivi e individuare rimedi concreti. Si deve cercare di aiutare l'insegnante a interagire in modo funzionale con l'alunno, predisporre un

ambiente compatibile e non penalizzante rispetto alle difficoltà attentive e comportamentali e ridurre i comportamenti che risultano problematici, soprattutto in relazione all'inclusione nel gruppo classe e alla partecipazione alle attività curricolari; in quest'ottica appare centrale condividere con gli altri docenti le preoccupazioni legate alla gestione quotidiana della disciplina, perché le sole misure disciplinari come, per esempio, le note, spesso non producono benefici. Sul piano funzionale, lo scarso rendimento e la disorganizzazione scolastica vengono ricondotti alla difficoltà nel posticipare la gratificazione, nel controllare impulsi, nel mantenere l'attenzione e il coinvolgimento, nel pianificare le sequenze operative e nel monitorare gli errori, con ricadute anche socio-relazionali. Nel tempo, queste difficoltà possono generare effetti secondari importanti come, per esempio, attribuzioni negative e svalutanti su di sé o, all'opposto, non equilibrate, relazioni sociali povere e conflittuali, una percezione distorta del rapporto tra sforzo e risultato, fino a spiegazioni esterne e persecutorie dell'insuccesso. Tutti questi elementi rendono ancora più necessario un intervento coordinato tra scuola, famiglia e specialisti, capace di sostenere l'apprendimento e, insieme, proteggere autostima, motivazione e inclusione nel gruppo classe.

Un ulteriore compito per l'insegnante è quello che riguarda il confronto con la "vita emotiva" della classe, assumendo un atteggiamento psicologico che coincide con una postura conoscitiva e professionale umile, centrata sulla comprensione continua di ciò che accade. In questa prospettiva, si sostiene la progettazione, l'organizzazione e la gestione del processo formativo, riconoscendo che l'apprendimento non è solo acquisizione di contenuti, ma anche esperienza emotiva di incontro con la realtà. Il compito del docente è quindi quello di predisporre prima di tutto uno "spazio mentale" che permetta agli allievi di accettare, elaborare e "digerire" gradualmente le emozioni connesse al conoscere, garantendo condizioni relazionali sufficientemente buone entro cui il lavoro cognitivo diventa possibile. Da qui discende un'idea di etica dell'insegnamento dove il docente dovrebbe adattare se stesso ai tempi di crescita dell'allievo e accompagnarlo nel lavoro conoscitivo, aiutandolo ad affrontare gli ostacoli che esso comporta, più che "immettere" saperi o prescrizioni. Proprio perché educare è intrinsecamente difficile e soggetto a errori, non esiste l'insegnante perfetto: un buon docente è "quasi" buono, quando è capace di riconoscere i propri limiti, correggersi e imparare dall'esperienza, mantenendo una responsabilità etica e una competenza emotiva che rendono possibile la disponibilità ad apprendere degli studenti e rendono indispensabile, sul piano istituzionale, una formazione docente adeguata a queste dimensioni.

Un altro aspetto rilevante in questo ambito è l'autoefficacia scolastica, una variabile-chiave per comprendere la motivazione, il rendimento e il benessere: durante il percorso formativo, la scuola è il contesto principale in cui le capacità vengono valutate e confrontate, e una buona autoefficacia favorisce motivazione e interesse intrinseco per l'apprendimento. Successivamente, con la crescita, i pari

diventano una fonte sempre più rilevante nella costruzione dell'autoefficacia perché il confronto pubblico con i risultati altrui e l'appartenenza a gruppi, che valorizzano o svalutano la scuola, possono sostenere oppure indebolire la fiducia nelle proprie capacità. Un basso senso di autoefficacia aumenta inoltre la vulnerabilità all'ansia scolastica perché gli studenti ansiosi tendono a sovrastimare la difficoltà del compito, a rimuginare sui fallimenti e a temere eccessivamente le conseguenze dell'insuccesso. La prospettiva viene poi estesa oltre lo studente, distinguendo autoefficacia percepita degli insegnanti e efficacia scolastica collettiva: docenti con alta efficacia educativa tendono a impegnarsi di più, adottare strategie adeguate, coinvolgere le famiglie e contrastare influenze negative, mentre un basso senso di efficacia può portare a reazioni impulsive e punitive di fronte ai problemi comportamentali, con minore fiducia nella possibilità di cambiamento degli studenti e maggiore focalizzazione sui contenuti a scapito dello sviluppo; al contrario, l'autoefficacia docente contribuisce a costruire un clima autorevole.

La violenza in classe e il bullismo non sono fatti isolati o solo fisici, ma fenomeni relazionali e comunicativi che nascono e si mantengono dentro circuiti di retroazione: in un gruppo ogni comportamento influenza gli altri ed è a sua volta influenzato, e lo stesso atto può assumere significati diversi a seconda di intenzioni, norme interiorizzate e "leggi non scritte" del contesto. Chiedere "cos'è la violenza" rischia di oggettivarla; è più utile leggerla nei suoi significati pragmatici, come una forma di linguaggio: esistono "le violenze", spesso psicologiche, simboliche o comunicative capaci di ferire attraverso la violazione di regole condivise e una comunicazione non libera. In questa prospettiva diventa centrale la squalifica, cioè un modo di comunicare che invalida l'altro e danneggia la relazione: se proviene dall'insegnante può essere particolarmente distruttiva perché lo studente fatica a parlare di ciò che sta accadendo e risponde con disinteresse, aggressività o indisciplina; così si attiva un circolo vizioso che si autoalimenta e va a colpire soprattutto i più deboli favorendo dinamiche di bullismo. I comportamenti violenti, infatti, raramente "nascono dal nulla", bensì sono spesso l'esito di comunicazioni disfunzionali prolungate e di regole implicite tra pari che organizzano risposte a offese, svalutazioni e umiliazioni. Invece di fermarsi all'etichetta "prepotenza cattiva", occorre leggere scopi, bisogni e significati sottostanti per trasformare il disagio, senza togliere responsabilità, ma cambiando sguardo e costruendo significati alternativi tramite una comunicazione multidimensionale e un'educazione reciproca all'empatia, intesa come ascolto attivo e attenzione al punto di vista cognitivo ed emotivo dell'altro, con dialogo flessibile e poco giudicante, non intrusività, fiducia e negoziazione del senso degli eventi.

Sullo sfondo c'è la paura dell'altro e la "gabbia" dell'identità: il diverso destabilizza e spinge a costruire muri che sembrano protezioni, ma sono illusioni, perché combattere l'altro significa spesso combattere parti di sé; uscire da questa fortezza richiede ascolto del "linguaggio invisibile" e formazione relazionale, con un insegnante-"ricercatore" che osserva contesti e ragioni di tutti per far

emergere possibilità di cambiamento. Quando l'incontro con l'altro genera ansia, ci si aggrappa a idee assolute che diventano "verità fossilizzate", semplificando e irrigidendo la realtà e favorendo la violenza; si deve invece accogliere la complessità perché questo permette di comprendere il non detto e dare spazio alle ambiguità.

### ***2.3 Il ruolo del gruppo dei pari e il benessere emotivo***

In adolescenza, il gruppo dei pari diventa un contesto centrale perché accompagna il distacco dalla famiglia, favorendo la conquista dell'autonomia sul piano affettivo, sociale e cognitivo. Questo è caratterizzato principalmente dal conformismo, cioè da quelle pressioni del gruppo sui gusti e sui comportamenti individuali come l'abbigliamento, la musica o le scelte culturali. Il gruppo risponde al bisogno di una realtà intermedia: offre uno status affettivamente sicuro e cognitivamente strutturato in cui il soggetto può esprimersi attraverso l'azione. L'azione è vista, per l'appunto, come mediazione tra soggetto e realtà e come processo di interazione con gli altri.

Per ciò che riguarda la conquista dell'autonomia, il gruppo è descritto come una tappa in cui l'indipendenza dalla famiglia si traduce in comportamenti che vanno dalla fusione con il gruppo alla differenziazione: quest'ultima implica il decentramento che consente di assumere e distinguere punti di vista diversi, una differenziazione del sé dagli altri e la costruzione di un'identità. Il gruppo di amici, invece, funziona come uditorio reale in cui il proprio punto di vista è messo in discussione, l'interazione favorisce la riorganizzazione, la differenziazione e l'integrazione di prospettive tramite feedback legati all'azione. Secondo Mead (1863), inoltre, il gruppo adolescenziale è accostato alla funzione del "gioco organizzato", in cui il soggetto interiorizza atteggiamenti altrui e coordina molteplici prospettive, costruendo così la coscienza di sé. In adolescenza, infatti, ci si tende a definire nelle relazioni di gruppo e per questo diventano significative appartenenze a gruppi diversi come quelli informali, sportivi o musicali.

Proprio nei diversi gruppi come, per esempio, quello dei pari e quello di classe emergono molte differenze. L'adolescente, dopo il passaggio puberale, può vivere smarrimento e incertezza identitaria e necessita quindi di un contesto in cui condividere emozioni, provare ruoli e sentirsi riconosciuto senza umiliazioni. Il gruppo spontaneo dei coetanei risponde a queste esigenze, offrendo sostegno affettivo e solidarietà, rispecchiamento e costruzione dell'identità, una funzione simbolica di "traghetto" verso l'età adulta e anche una funzione normativa che favorisce maturazione di vergogna, colpa, dedizione e maggiore consapevolezza; qui si consolidano identificazione e introiezione e si forma l'Ideale dell'Io, mentre gusti, mode, idoli e rituali accompagnano l'identità. Il gruppo-classe però non coincide con

questo perché non è né spontaneo né scelto, non è pienamente paritario e spesso non garantisce quella sperimentazione libera dei ruoli; se funziona male, può creare tensioni, favorire competizione, creare sottogruppi ostili e ruoli rigidi fino ad un clima di prevaricazione e conformismo. Tuttavia, se mediato e monitorato da un adulto significativo, può invece diventare un gruppo di lavoro più tollerante e capace di ascolto e aiutare comunque, almeno in parte, il distacco dagli adulti e il sostegno dell'identità. Il nodo centrale resta il conflitto tra il ruolo sociale dello studente "adattato" e la dimensione emotiva dell'adolescente che cerca autoaffermazione e crescita: un buon conformismo scolastico può persino mascherare compiti evolutivi cruciali come la relazione con gli adulti, il corpo sessuato, i principi morali e l'originalità personale.

Il caso più rilevante per la scuola è il gruppo classe, un gruppo formale creato dagli adulti con finalità culturali e di apprendimento in cui l'appartenenza non nasce da una scelta spontanea fondata su risonanza emotiva, e ciò spiega perché talvolta emergano vissuti di insoddisfazione verso la composizione della classe e sia faticoso trasformare i "compagni" in amici. All'interno del gruppo classe si formano spesso dei sottogruppi basati su affinità e vicinanza e, per comprenderli, la psicologia scolastica utilizza anche le valutazioni sociometriche, che permettono di individuare posizioni differenti degli alunni nel gruppo e di individuare attrazioni e repulsioni reciproche. Queste informazioni orientano interventi mirati dell'insegnante come, per esempio, la valorizzazione dei legami nei sottogruppi che vengono utilizzati come risorsa nei gruppi di lavoro, oppure l'introduzione di una maggiore flessibilità, mescolando studenti di sottogruppi diversi; inoltre consente di contrastare dinamiche di isolamento, coinvolgendo attivamente gli alunni marginali e lavorando sulle auto percezioni, perché non tutti gli studenti sono consapevoli della propria posizione sociale. In questa prospettiva, l'essere rifiutati nel gruppo dei pari è segnalato come un importante fattore di rischio per l'instaurarsi di comportamenti problematici.

Il sostegno tra pari può assumere forme diverse e complementari: può essere un aiuto concreto o informativo che riguarda i consigli, ma può anche riguardare la cura, la vicinanza e il sostegno legato all'appartenenza, cioè al "sentirsi parte di un Noi" che condivide obiettivi e valorizza le competenze. Alla qualità delle relazioni interpersonali viene poi associato il rendimento scolastico; per questo l'accettazione dei pari è stata collegata a migliori esiti di partecipazione e coinvolgimento nella vita di classe e a livelli più alti di autoefficacia; al contrario, isolamento e ritiro sociale si associano a esclusione dalle dinamiche relazionali e a vissuti di inadeguatezza che possono innescare un circolo negativo. L'assenza di supporto sociale viene quindi letta come una componente del disagio, dell'insuccesso e della dispersione scolastica.

Un compito evolutivo cruciale è quindi quello che riguarda la costruzione di nuovi legami sociali con i pari e la ricerca della "distanza ottimale" dall'altro. L'adolescente cerca vicinanza, intimità e

appartenenza senza sentirsi “conformato” e deve imparare a reggere l’equilibrio tra dipendenza e indipendenza, tra dominanza e sottomissione. Non è solo l’“ingaggio” relazionale a costruire identità e il senso di sé, ma sono importanti anche momenti di disimpegno che aiutano a difendere i confini personali e a sostenere la consapevolezza di sé, evitando una fusione eccessiva con il gruppo. In questo quadro si colloca lo sviluppo della cognizione sociale, intesa come insieme di processi che permettono di interagire in modo adeguato tramite l’empatia, l’assunzione del punto di vista dell’altro e la cognizione morale cioè la valutazione di azioni in base a regole e valori del contesto socio culturale. Un buon funzionamento di queste abilità si associa a relazioni più soddisfacenti e, per questo motivo, il ruolo degli insegnanti dovrebbe favorire abilità sociali adattive, creando occasioni per discutere stati mentali ed emozioni, sostenere l’empatia e allenare alla mediazione dei conflitti proponendo insegnamenti espliciti di competenze sociali funzionali al benessere di classe. Osservando le classi di oggi, emerge la crescente complessità ed eterogeneità degli alunni e la loro richiesta di essere ascoltati anche sul piano emotivo. Tutti arrivano a scuola con un proprio “bagaglio di vita” e con differenze individuali nelle competenze sociali ed emotive, che possono agire come fattori protettivi o di rischio; questo pone la scuola davanti alla sfida della cura del benessere emotivo e sociale. La “salute mentale positiva”, secondo la definizione OMS riportata, è uno stato di benessere in cui bambini e giovani realizzano le proprie capacità, affrontano gli stress comuni della vita, sviluppano un’identità positiva e la capacità di gestire pensieri ed emozioni, costruiscono relazioni sociali e acquisiscono un’educazione che favorisce la cittadinanza attiva.

Tra i primi approcci preventivi introdotti a scuola per promuovere il benessere emotivo e la salute mentale nei bambini e negli adolescenti, troviamo L’Educazione Razionale Emotiva (ERE) che considera la scuola un contesto privilegiato di promozione e prevenzione. La scuola viene descritta, per l’appunto, come “luogo di vita”, non solo di istruzione, ma anche di comunicazione e costruzione condivisa del percorso di crescita (Oliverio, 2000): negli anni di scolarizzazione si sviluppano competenze sociali fondamentali attraverso le relazioni con i pari come la lettura degli stati emotivi, le intenzioni, le regole di convivenza (Schaffer, 1998), e il compito scolastico include l’adattamento dell’alunno sia sul piano dell’apprendimento sia su quello comportamentale-relazionale, favorendo abilità emotive e sociali (Marini & Menesini, 2012).

Proprio per questo la scuola è un buon “punto d’accesso” per interventi precoci e prevenzione (Mifsud & Rapee, 2005), perché i programmi mirati possono aumentare le opportunità di prevenzione, facilitare l’accesso a cure di base e servizi specialistici e attenuare lo stigma (Armbruster, 2002). L’ERE nasce come applicazione scolastica della Terapia Razionale-Emotiva di Ellis; viene sperimentata negli anni ’70 alla “The Living School” dell’Institute for Rational Emotive Therapy di New York come materia curricolare, poi diffusa in altre scuole. L’ERE si propone come prevenzione primaria e secondaria, prima

del disagio o alle prime manifestazioni, e come percorso di “alfabetizzazione emozionale” che insegna l’ABC delle emozioni, soprattutto il legame pensiero-emozione, per favorire reazioni più equilibrate e funzionali ed è caratterizzata dall’attenzione alle abilità metacognitive, cioè quei meccanismi che generano l’emozione per trasformare reazioni spiacevoli e disfunzionali (Di Pietro & Dacomo, 2007; AA.VV., 2013). Nella scuola secondaria si basa su un lavoro avanzato su categorie di pensieri dannosi quali pretese assolute, catastrofizzazioni, bassa tolleranza alla frustrazione, valutazioni globali di sé e degli altri, e sulla loro ristrutturazione.

In parallelo cresce l’interesse per programmi scolastici specifici sull’ansia e alcuni interventi svolti dagli insegnanti mostrano risultati incoraggianti, ma non sempre coerenti sulle diverse scale (Lowry-Webster et al., 2001), mentre programmi più strutturati con sessioni per bambini e moduli per i genitori mostrano effetti migliori almeno nel medio termine. Per i disturbi esternalizzanti come l’aggressività, l’impulsività e l’iperattività vengono descritti programmi comportamentali e cognitivo-comportamentali: i comportamenti dirompenti peggiorano il clima in classe, la gestione e l’apprendimento, ma strategie didattiche supportanti, rinforzi positivi e interventi proattivi possono prevenire problemi e potenziare competenze

sociali ed emotive; molte ricerche indicano che interventi scolastici mirati, con attenzione ai processi socio-cognitivi distorti e all’autoregolazione, riducono aggressività e comportamenti antisociali e rinforzano condotte prosociali (Burchinal et al., 2000; Daunic et al., 2006; Mytton et al., 2006; Eyberg et al., 2008).

Strettamente collegata al benessere scolastico, troviamo nuovamente l’autoefficacia. Come già citato in precedenza, questo concetto non è un’autostima “generica”, ma la convinzione concreta di saper affrontare e portare a termine un compito usando in modo efficace le risorse cognitive, emotive e sociali. In adolescenza questa convinzione diventa decisiva perché aumentano le richieste, le sfide e le transizioni. La scuola, soprattutto tra infanzia e preadolescenza, è un vero “laboratorio” dove le capacità vengono allenare, messe alla prova e riconosciute perché lo studente costruisce l’idea di sé come persona capace oppure come qualcuno “che non ce la fa”. Tale immagine nasce anche da fattori sociali quali il modellamento, cioè vedere i pari riuscire e pensare “posso farlo anch’io”; il confronto sociale, e le interpretazioni che insegnanti e adulti danno di successi e insuccessi. Quando l’autoefficacia è alta, aumentano motivazione e perseveranza per cui davanti alle difficoltà non si concluderà con un “non sono portato”, ma si cercherà una strategia diversa. Si può facilmente collegare l’autoefficacia all’autoregolazione, in quanto lo scopo chiave dell’istruzione è quello di insegnare a “guidarsi da sé” pianificando e organizzando lo studio, gestendo il tempo, cercando risorse e infine usando strategie metacognitive per controllare se si sta davvero capendo. Qui l’autoefficacia funziona da motore perché se il singolo si sente capace di autoregolarsi allora si attiva, si esercita, studia anche fuori

dall'orario e aumenta la sua competenza; se si percepisce inefficace, evita, rimanda e si blocca. Anche il clima di lavoro conta, perché in contesti cooperativi come l'insegnamento tra pari, spesso crescono prestazioni e autovalutazioni, soprattutto per chi parte più svantaggiato; la competizione tende invece a polarizzare, rafforzando pochi "vincenti" e indebolendo molti "perdenti". Inoltre le convinzioni di efficacia non restano scolastiche perché vanno ad incidere sullo sviluppo sociale, perché chi si sente competente e capace di autoregolarsi tende ad essere più accettato, mentre sentirsi cognitivamente inefficaci può favorire aggressività o trasgressione e aumentare la svalutazione di sé.

In conclusione, bisogna tenere conto che in adolescenza conta molto di più come il singolo affronta quello che gli succede piuttosto che l'evento in sé. L'autoefficacia diventa quindi una base per la resilienza, perché chi attraversa le transizioni con un senso di efficacia più forte, tende a gestire meglio i cambiamenti, mentre chi si sente inefficace entra nelle nuove situazioni con maggiore vulnerabilità. Un esempio tipico è la transizione scolastica dalle scuole medie alle superiori in cui cambiano ambiente, confronti, amicizie e status: molti sperimentano un calo di controllo e motivazione, ma l'autoefficacia può proteggere e trasformare il passaggio in occasione di crescita. La stessa logica vale per tutti i tipi di rischi perché un buon senso di controllo aiuta a reggere le pressioni dei pari e riduce la probabilità di ricorrere a strategie disfunzionali. Infine, sul piano relazionale, l'efficacia sociale, quindi quella condizione in cui ci si sente capaci nelle relazioni, favorisce amicizie più solide e rende lo stress quotidiano più tollerabile, mentre l'isolamento aumenta il rischio di depressione.

### ***2.3.1 Perché l'intelligenza emotiva può aiutare***

Secondo Daniel Goleman, psicologo americano (1946), l'intelligenza emotiva si riferisce alla capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, nonché alla capacità di riconoscere ed entrare in empatia con le emozioni degli altri. Questa implica la consapevolezza delle nostre emozioni, il controllo delle reazioni impulsive e la gestione efficace delle relazioni interpersonali. La teoria di Goleman suggerisce che l'intelligenza emotiva è un fattore cruciale per il successo personale e professionale, poiché influenza il nostro processo decisionale, la risoluzione dei problemi e le interazioni sociali. L'intelligenza emotiva comprende abilità come l'autocoscienza, l'autoregolazione, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali. Sottolinea l'importanza dell'autoconsapevolezza emotiva e della capacità di usare le emozioni in modo intelligente per guidare il comportamento e raggiungere gli obiettivi. Questo concetto, però, è stato interpretato in vari modi da diversi psicologi, e, per esempio, Salovey e Mayer (1990) definiscono l'Intelligenza Emotiva (IE) come l'abilità di comprendere e monitorare i propri sentimenti e quelli degli altri e usare queste informazioni per agire e adattarsi nelle situazioni sociali. Individuano anche delle componenti principali che sono la valutazione e l'espressione

emotiv, la regolazione emotiva e l'uso delle emozioni. Bar-On (2000) invece definisce l'IE come un insieme di capacità non cognitive che influenzano l'adattamento sociale e sostiene che essa abbia cinque dimensioni: quella intrapersonale che riguarda la considerazione di sé, l'autoconsapevolezza emotiva, l'assertività e l'indipendenza; quella interpersonale che riguarda l'empatia, la responsabilità sociale e le relazioni interpersonali; quella della gestione dello stress; quella dell'adattabilità che riguarda la flessibilità e il problem solving; e infine la dimensione che riguarda l'umore in generale quindi per esempio l'ottimismo o la felicità.

L'Intelligenza Emotiva ha un'enorme valenza perché è strettamente collegata a risultati immediatamente positivi come un maggiore supporto e calore genitoriale percepito, un elevato comportamento prosociale, una presenza di relazioni positive con i pari e i familiari, un maggiore ottimismo, un maggiore auto monitoraggio delle emozioni proprie e altrui, e competenze sociali più elevate (Curci et al., 2014). Al contrario, bassi livelli di IE sono associati a comportamenti autodistruttivi o devianti come depressione, relazioni superficiali con i pari, uso precoce di droga e alcol. Per il successo scolastico, l'IE modera il rapporto tra capacità cognitiva e prestazione: studenti più capaci di capire e gestire le emozioni ottengono risultati migliori rispetto ai coetanei con IE meno sviluppata (MacCann et al., 2020). Per quanto riguarda la promozione di abilità sociali ed emotive, la scuola ne è responsabile proprio perché essa è un contesto fondamentale per lo sviluppo degli studenti in quanto permette di acquisire competenze di base utili ad affrontare le sfide della vita e, proprio per questo, possedere Intelligenza Emotiva e buone abilità sociali è spesso associato al successo in diversi ambiti, tra cui migliori prestazioni scolastiche e lavorative.

Negli ultimi anni sono stati proposti programmi per migliorare le abilità emotive di studenti e insegnanti cioè programmi che offrono un'istruzione adeguata allo sviluppo, ambienti di apprendimento coinvolgenti che insegnano ad applicare abilità sociali ed emotive in diversi contesti di vita e che migliorano le prestazioni scolastiche, integrando dimensioni cognitive, emotive e sociali dell'apprendimento. I Workshop di IE per gli insegnanti mirano quindi a fornire risorse per creare un ambiente scolastico sicuro e produttivo e strategie di coping per lo stress, includendo informazioni sulla percezione, uso, comprensione e gestione delle emozioni; competenze pratiche con approccio emotivo utili per insegnamento, decisioni, relazioni e qualità della vita, attività, simulazioni e discussioni di gruppo (Brackett & Katulak, 2007). Per quanto riguarda invece gli studenti, si parla di programmi di alfabetizzazione emotiva che consistono nella promozione di abilità sociali che migliorino la consapevolezza di sé e degli altri, l'empatia e la comunicazione sana. A livello pratico, questi programmi sono articolati in sei fasi principali da seguire in ordine, introducendo una nuova emozione a settimana (Brackett & Katulak, 2007): si parte quindi da un'introduzione

dell'emozione settimanale, collegandola a esperienze personali; spiegazioni personali su disegni astratti per stimolare il pensiero divergente; associazioni con argomenti di studio o del mondo reale per vedere l'emozione in prospettiva personale e sociale; discussione con un familiare; discussione in classe per comprendere le prospettive altrui; scrittura creativa sull'emozione ed esperienze personali come per esempio l'espressione della consapevolezza emotiva.

Portare l'IE negli ambienti di apprendimento è un passo importante per l'istruzione, per non rischiare di trovarsi di fronte ad un impoverimento delle relazioni profonde anche in famiglia, a scuola, nel lavoro e nei luoghi d'incontro. Di conseguenza, risulta necessario promuovere in modo sistematico l'IE, intesa come insieme di competenze affettive, empatiche e di rispecchiamento reciproco, utili a creare un clima di condivisione. Se l'insegnante entra in contatto con creatività ed emozioni, avrebbe più strumenti per stimolare l'apprendimento "da dentro a dentro". Un clima sereno nel gruppo classe è una condizione indispensabile per un buon apprendimento, per lo sviluppo cognitivo e per una crescita armonica, evitando così l'attrattiva di avventure "pseudoemozionali", le condotte disadattate come aggressività e prevaricazioni o comportamenti regressivi come passività o chiusura. È per questo motivo che si è iniziato a parlare di modulazione emozionale: quell'insieme di capacità che permettono di identificare, gestire e modulare il mondo emotivo interno, che corrispondono a competenze considerate non innate, ma apprese.

L'Intelligenza Emotiva a scuola è vista, infatti, come un percorso per imparare a riconoscere, gestire ed esprimere le emozioni in classe e nella vita quotidiana, con ricadute su relazioni con i compagni, capacità decisionale, gestione degli insuccessi, definizione degli obiettivi, autostima e motivazione. La scuola viene presentata proprio come un contesto di prevenzione: in un clima favorevole alla crescita, l'apprendimento è più profondo e rapido perché coinvolge l'intera persona (Rogers, 1978). Si afferma che "non si dà apprendimento senza gratificazione emotiva" (Galimberti, 2001) e che l'analfabetismo emozionale è un fattore di rischio; l'assenza di spazi di formazione emozionale nei programmi scolastici è vista come un segnale negativo legato all'impotenza della scuola di fronte all'aumento del disagio e all'insorgenza di disturbi in bambini e adolescenti (Mariani, 2001). Il disagio giovanile a scuola viene infatti descritto come un insieme di comportamenti disfunzionali quali una scarsa partecipazione, disattenzione, cattivi rapporti con i compagni e carenza di spirito critico, tutti fattori che ostacolano l'apprendimento e l'utilizzo delle capacità cognitive, affettive e relazionali (Mancini e Gabrielli, 1998). La sofferenza psicologica può comportare stress legato alle prestazioni, angoscia e insicurezza, problemi di comunicazione, tensione e assunzione di sostanze psico attive (Baraldi e Turchi, 1990), con esiti come difficoltà di apprendimento, deficit di attenzione e iperattività o rifiuto della scuola, rendendo più evidente l'impotenza dei genitori e degli insegnanti.

Per consolidare la capacità di valutare e regolare ciò che accade durante le emozioni intense e distruttive viene indicata come aspetto centrale l'autoconsapevolezza. Introdurre l'alfabetizzazione emotiva a scuola significa fare di emozioni e vita sociale vere materie di insegnamento. Anche se le lezioni possono sembrare piatte o insufficienti, l'apprendimento emozionale mette radici e produce risultati futuri (Goleman, 1995). In sintesi, per Goleman il repertorio comportamentale umano è in buona parte determinato dalle emozioni (Goleman, 1998). Le ricerche sul disagio richiamano la necessità di interventi sistematici di supporto e consulenza ai giovani, legati alla fase adolescenziale "autonoma e prolungata" con stati emotivi intensi e sofferenza (Mariani, 2003). Risulta quindi di fondamentale importanza dare parole agli stati emotivi, inoltre, analizzare problemi e soluzioni, è considerato altamente educativo e riduce il rischio di rifugiarsi nella "sicurezza" di forme di dipendenza (Mencaroni, 2013). Bisogna cercare di guardare i giovani senza pregiudizi, ascoltandoli, perché "il giovane rabbioso di oggi" potrebbe diventare "l'uomo solitario e ostile di domani" (Kindlon e Thompson, 1999). Anche l'alfabetizzazione emozionale può sembrare banale o insufficiente, ma l'obiettivo di formare esseri umani a scuola in un clima di libertà e dignità è fondamentale (Vignati, 2000), e la diffusione di esperienze formative, centrate sulla crescita emozionale, alimenta la speranza che la scuola promuova autocontrollo, espressione dei sentimenti, ascolto e cooperazione.

L'idea tradizionale di una scuola centrata quasi solo sugli aspetti cognitivi come strategie, metodi e conoscenze risulta incompleta: soprattutto durante l'adolescenza molti insuccessi non dipendono da deficit o disturbi, ma da vissuti emotivi di ansia, chiusura, rifiuto, isolamento o provocazione. Le emozioni non sono un "rumore" che disturba la cognizione, perché oggi sappiamo che i sistemi emotivi e cognitivi sono interdipendenti, con connessioni neurali, ad esempio, tra strutture limbiche come l'amigdala e sistemi della memoria come l'ippocampo che spiegano perché ricordiamo e impariamo meglio ciò che è significativo e coinvolgente. In questa prospettiva, le neuroscienze sociali aiutano a riformulare teorie educative che riconoscano che le emozioni guidano l'apprendimento, seppur spesso in modo inconsapevole, modellano comportamenti futuri e rendono l'acquisizione di conoscenza più efficace quando sono pertinenti al compito e connesse alla vita reale. Rafforzano inoltre l'idea che la sintonizzazione con l'altro sostenga comprensione ed empatia e favorisca contesti sicuri e rispettosi che facilitano l'efficienza cognitiva.

Goleman racconta l'idea di "riavviare un'educazione alla vita", partendo da una delle prime esperienze strutturate di educazione socio-emotiva. Durante la stesura di *Intelligenza Emotiva*, egli aveva visitato una scuola pubblica dove, in un contesto sociale difficile segnato da povertà e fragilità familiari, era stato progettato un intervento per rispondere alla domanda del sindaco: "i nostri ragazzi sono nei guai: come possiamo aiutarli?". Da lì nacque il *Social Development Curriculum*, un programma pionieristico che anticipò ciò che poi diventerà un movimento globale: il SEL (*Social and*

Emotional Learning). Goleman sottolinea che oggi l'educazione sociale ed emotiva è presente in molte scuole nel mondo e cita una grande meta-analisi su circa 270.000 studenti, che confronta scuole con programmi SEL e scuole senza: i risultati mostrano un aumento dei comportamenti prosociali come la buona condotta, l'apprezzamento della scuola e la frequenza intorno al 10%; e una diminuzione dei comportamenti antisociali quali violenza o cattiva condotta, sempre intorno al 10%, e un miglioramento del rendimento scolastico misurato nei test di circa 11%. L'effetto, nota l'autore, è ancora più evidente proprio nelle scuole che ne hanno maggiore bisogno. La chiave interpretativa proposta è che, quando gli studenti imparano a gestire attenzione ed emozioni, si sentono più sicuri e meno assorbiti da stress e conflitti, e quindi riescono a concentrarsi e ad apprendere meglio.

Oltre a questa evidenza sono stati valutati molti programmi nati per affrontare problematiche adolescenziali come, per esempio, droghe, violenza o abbandono da cui è derivato che non tutti funzionavano, alcuni addirittura peggioravano la situazione. Tuttavia, quelli davvero utili risultavano durare più a lungo negli anni, riprendevano e rinforzavano le abilità fondamentali nel tempo, man mano che gli studenti crescevano, valorizzavano la scuola come comunità e riuscivano a coinvolgere anche le famiglie. Al centro di questi programmi c'era un nucleo di competenze socio-emotive considerate "ingredienti attivi" dell'educazione come l'autoconsapevolezza quindi capire cosa si prova e perché, l'autogestione quindi come gestire emozioni e impulsi, l'empatia quindi comprendere l'altro e il suo punto di vista, le abilità sociali quindi costruire relazioni e cooperare, e infine un buon decision making che consiste nell'utilizzare queste competenze per scegliere in modo più responsabile e funzionale. Goleman conclude che, anche se non tutte le scuole hanno ancora questi programmi, il SEL rappresenta un terreno decisivo per una formazione più completa, capace di allenare quella "triplice attenzione" verso il mondo interiore, verso gli altri e verso l'esterno, preparando meglio i ragazzi al futuro.

Alla luce di quanto detto in precedenza, si può affermare che l'errore è la chiave di accesso alla comprensione del percorso cognitivo e fornisce all'insegnante informazioni utili per accompagnare l'apprendimento. È per questo motivo che chi insegna non dovrebbe giudicare o punire, ma considerare gli errori e i problemi come fragilità che richiedono strategie efficaci di correzione e un'occasione di conoscenza e comprensione. Secondo Lucangeli (1965), infatti, rispetto alla nozione di insegnamento-apprendimento costruita nel tempo, è necessario e urgente riacquisire il "diritto di sbagliare" per non vivere l'errore con senso di colpa, vergogna e paura di non poter più modificare ciò che si è sbagliato. Errori e inciampi, se sostenuti da "carezze" intese come riconoscimento, appoggio e accompagnamento, diventano occasione di conoscenza di sé, consapevolezza delle fragilità e senso del limite, aspetti determinanti per la costruzione del sé e delle relazioni interpersonali nei soggetti in formazione. È quindi centrale il ruolo dell'empatia che è definita come capacità di sintonizzarsi cognitivamente

ed emotivamente con gli altri e favorisce la relazione di aiuto. È quindi un fattore motivazionale importante del comportamento prosociale che si può facilmente collegare con l'altruismo, evitarla porterebbe infatti al disinteresse per i bisogni altrui. Lo sviluppo della psicosocialità è legato a sicurezza affettiva ed esperienza di modelli positivi di amore altruistico con cui identificarsi gradualmente; tuttavia questa responsabilità non può ricadere solo sull'insegnante senza supporto personale o psicologico e sostegno in itinere su dubbi, ansie e preoccupazioni (Hoffman, 1987).

Un altro concetto importante che riguarda la concezione di Intelligenza Emotiva è che essa non sostituisce quella analitica e nemmeno le competenze tecniche, ma le integra e le rafforza, diventando energia utile per raggiungere obiettivi e vivere meglio a scuola, nel lavoro e nella vita. Per questo è importante esercitarla in bambini e ragazzi, soprattutto in situazioni come mantenere la concentrazione, gestire l'ansia per esami e verifiche, reagire a delusioni, a poca voglia di studiare, ad insuccessi e brutti voti. Cristiana Melis, coach specializzata in Intelligenza Emotiva e autrice di progetti per adolescenti, definisce l'Intelligenza Emotiva come la capacità di riconoscere, utilizzare e gestire consapevolmente le proprie emozioni e quelle degli altri; aiuta a creare buoni rapporti, entrare in empatia e darsi una direzione nella vita. Lei descrive possibili percorsi di coaching individuale o di gruppo: nel gruppo gli studenti, guidati da un coach, si esprimono, rispondono a domande, vengono invitati a riflessione e auto-osservazione; possono esserci esercizi con giochi creativi e movimento. Viene citato anche l'uso di patch termoadesive che cambiano colore in base al livello di stress, per mostrare l'influenza reciproca tra pensieri ed emozioni. Un elemento presentato come primo passo dei progetti è un questionario per ogni ragazzo, utile a misurare l'intelligenza emotiva e individuare competenze e punti di forza. Dopo le attività, i ragazzi ricevono un report dettagliato che li aiuta a conoscersi più a fondo e offre loro un punto di partenza per parlare di emozioni con sé stessi e con gli altri, migliorando le relazioni.

Il benessere mentale a scuola risulta così sempre più rilevante perché collegato al benessere fisico e perché molti disturbi psicologici come, per esempio, la difficoltà di controllo degli impulsi, l'ansia o i disturbi alimentari, iniziano proprio durante l'adolescenza. Una causa rilevante viene individuata nella difficoltà di controllare e gestire lo stato emotivo, per questo l'uso "intelligente" delle emozioni è considerato fondamentale per l'adattamento psicologico. L'IE, per l'appunto, promuove la salute mentale sia a livello intrapersonale che interpersonale; il primo livello riduce l'intensità e la frequenza dell'umore negativo legato alle avversità quotidiane, protegge dallo stress e favorisce un mood più positivo, contribuendo a prevenire depressione e stati ansiosi. Il secondo livello riguarda invece gli adolescenti con alta IE che mostrano maggiore supporto sociale e maggiore soddisfazione nelle relazioni familiari e con i pari, con un effetto di prevenzione del rischio suicidario. Studi precedenti riportano anche minori problemi a scuola e meno episodi di ansia e depressione nei ragazzi con punteggi

elevati di IE. A tal proposito, è stata svolta una ricerca da parte di Desiree Ruiz-Aranda, una psicologa, ricercatrice e accademica spagnola, basata sull'idea che la comprensione e il controllo delle emozioni siano abilità sviluppabili. Sono stati reclutati 479 adolescenti, divisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo, dove il primo ha seguito un training di intelligenza emotiva di due anni e il secondo un training alternativo non legato alle emozioni. I partecipanti hanno compilato un pre-test prima del training, un post test subito dopo il training per vedere cosa fosse cambiato e poi 6 mesi dopo per vedere se i risultati fossero durati nel tempo. Sono stati misurati degli aspetti diversi quali la Behavior Assessment System for Children and Adolescent che valuta sintomi e difficoltà psicologiche e comportamentali come per esempio l'ansia, la depressione, lo stress sociale, la somatizzazione e il senso di incapacità; si va quindi a controllare se il training riduce i problemi emotivi e di adattamento. Successivamente, tramite la Mental Health Inventory, si è misurata la salute mentale in generale; infine la Positive and Negative Affect Schedule ha misurato quanto frequentemente e in che modo una persona provasse entusiasmo, interesse, gioia, ma anche rabbia, tristezza e paura. Il training comprendeva 24 lezioni con l'obiettivo di prevenire comportamenti aggressivi e disadattivi e promuovere il benessere psicologico, articolate in quattro aree: la prima riguardava la comprensione e l'espressione delle emozioni come, per esempio, trovare caratteristiche fisiche delle emozioni tramite fotografie; la seconda la facilitazione emotiva del pensiero tramite l'idea che i sentimenti contano e possono aiutare in ambito scolastico e grazie alla generazione di stati d'animo o la ricerca di soluzioni a situazioni ipotetiche. La terza area consisteva nel capire e analizzare le emozioni tramite l'arricchimento del lessico emotivo con giochi o l'analisi dell'influenza dei pensieri sulle emozioni con storie e recitazione. L'ultima area riguardava la regolazione riflessiva delle emozioni per mezzo di esercizi per mantenere la calma nei conflitti o strategie adattive di gestione emotiva. I risultati indicano che il programma ha migliorato la salute mentale degli adolescenti, riducendo significativamente fattori di rischio per disturbi comportamentali con effetti mantenuti al follow-up di 6 mesi. Si può quindi concludere che i programmi di educazione emotiva sono efficaci nel ridurre i comportamenti a rischio, nel promuovere un adattamento positivo e una maggiore salute mentale. Anche per quanto riguarda l'intelligenza emotiva sono emersi svariati benefici quali una migliore interazione sociale, ma anche migliori decisioni ed un comportamento più adeguato, una maggiore comprensione dei processi emotivi propri e altrui, una migliore qualità della vita a livello intrapersonale e interpersonale.

Per ciò che riguarda l'insegnamento vero e proprio, esso viene descritto come "pratica emotiva" che richiede sforzo emotivo oltre a conoscenze e abilità didattiche, e include due componenti chiave. La prima è la comprensione emotiva cioè capire le emozioni degli studenti per costruire fiducia, mentre la seconda riguarda lo scaffolding emotivo cioè rendere i contenuti non solo accessibili, ma anche emotivamente coinvolgenti.

La soddisfazione lavorativa viene poi distinta dalla motivazione perché, mentre la motivazione è uno stimolo all'azione, la soddisfazione è un prodotto dell'azione e può rinforzare o diminuire la motivazione iniziale; alcune ricerche riportano infatti che soddisfazione e insoddisfazione non dipendono in modo semplice solo da fattori "del lavoro" o "di contesto", ma sono collegate anche all'autonomia e risultano negativamente associate a indicatori di burnout come, per esempio, l'esaurimento emotivo o la ridotta autoefficacia. In altri studi emerge una forte relazione tra soddisfazione e riconoscimenti esterni, mentre la retribuzione non appare come principale causa di soddisfazione, ma soprattutto come fattore capace di prevenire l'insoddisfazione. La demotivazione è definita come l'insieme di forze esterne che riducono la base motivazionale di un'azione in corso e, se prolungata, può portare al burnout, inteso come esito di stress cronico non gestito; si distinguono infatti docenti che restano impegnati nonostante la demotivazione e docenti che invece riducono gli sforzi, richiamando anche l'idea di alienazione come separazione psicologica tra la persona docente e il suo ambiente di lavoro. Tra i principali fattori di demotivazione rientrano spesso lo stress professionale caratterizzato da una retribuzione non adeguata, da una possibile carenza di risorse e da difficoltà legate al lavorare molte ore con studenti non sempre interessati; la scarsa autonomia caratterizzata da un controllo centralizzato o da riforme percepite come lontane dalla realtà; la bassa autoefficacia che può derivare da un tipo di formazione spesso centrata sulla disciplina più che su didattica, da scarse competenze psicopedagogiche associate a frustrazione; e, infine, l'assenza di percorsi di carriera e una "mancanza di futuro" nella professione, che rende difficile mantenere motivazione e progettualità nel tempo.

## TERZO CAPITOLO

### IL CONTRASTO DEI FENOMENI ESTREMI

#### *3.1 La comunicazione e i conflitti a scuola*

*“Se non c'è comunicazione, non può esserci vera comprensione. Però innanzitutto accertati di poter comunicare con te stesso. Se non puoi comunicare con te stesso, come pensi di poter comunicare con un'altra persona? [...] “Sé” e “altro” non sono due entità separate perché la sofferenza, la speranza, la rabbia di entrambe le parti sono le stesse. Comprendere l'altro è comprendere se stessi, e comprendere se stessi è comprendere l'altro. Tutto deve cominciare da te”.*  
(T. N. Hanh)

La qualità dell'insegnamento non si esaurisce nella trasmissione del sapere, ma dipende in modo decisivo dalla capacità del docente di veicolare i contenuti attraverso una relazione educativa efficace. In questa prospettiva si sottolinea come, negli ultimi anni, i sistemi educativi abbiano riconosciuto il legame stretto con l'interazione umana e con la comunicazione, finalizzate a sostenere la crescita pedagogica dell'allievo fornendogli strumenti utili nella socializzazione, superando così una concezione dell'apprendimento intesa solo come acquisizione di nozioni; di conseguenza, il ruolo del docente viene valutato anche per le competenze comunicative e per la capacità di gestire la classe. La comunicazione efficace è un approccio relazionale che permette al mittente di raggiungere il proprio scopo comunicativo suscitando nel destinatario la reazione attesa, cioè l'essere compresi nel modo desiderato, precisando che “comunicare” non coincide automaticamente con “comunicare efficacemente”. In ambito scolastico tale esigenza risulta amplificata dalla pluralità degli studenti e dalle diverse capacità di ricezione del messaggio perché si insegna comunicando e ciò richiede che gli alunni siano coinvolti in un clima positivo creato dall'educatore. Per assicurare una comunicazione positiva ed educativa in classe ed evitare un'impostazione centrata unicamente sull'azione scorretta, risulta fondamentale l'ascolto attivo inteso come capacità di accogliere il messaggio dell'alunno senza “inquinarlo”, attraverso passaggi che includono segnali di accoglimento, invito ad approfondire e riformulazioni con feedback.

Per instaurare relazioni sane resta centrale sempre il ruolo delle emozioni nella comunicazione, richiamando l'intelligenza emotiva come soft skill riconosciuta dall'Organizzazione mondiale della Sanità nel 1993. Queste relazioni non sono però sempre facili perché gli insegnanti spesso riportano problemi nella gestione di alunni chiusi, prepotenti o demotivati, nel rendere apprezzabile la materia, nel dirimere conflitti tra compagni e nel far rispettare il proprio ruolo; gli studenti segnalano a loro volta preferenze dei docenti, lezioni poco partecipative che riducono il coinvolgimento, generalizzazioni e messaggi contraddittori. In parallelo, si evidenzia la necessità che l'insegnante sappia riconoscere segnali comunicativi particolari e decodificare stati emotivi come paura, tristezza, confusione o ansia attraverso messaggi verbali e non verbali, così da offrire supporto nella quotidianità. A scuola spesso si può vedere l'insorgenza del conflitto descritto come la percezione, da parte di due o più attori della comunità educativa, di un'incompatibilità tra interessi, valori o obiettivi; in questa prospettiva, riprendendo Niklas Luhmann, sociologo e filosofo tedesco (1927), esso funziona da "campanello d'allarme" che segnala criticità potenzialmente affrontabili in maniera costruttiva. Esistono diverse tipologie di conflitto in base ai soggetti coinvolti ed esso infatti può avvenire tra studenti, tra studenti e insegnanti, tra insegnanti, tra docenti e dirigenza e infine tra scuola e famiglie. Il conflitto non viene però considerato un problema da evitare, ma una risorsa trasformabile in opportunità di crescita per l'intera comunità scolastica attraverso degli strumenti adeguati. Esso infatti può favorire nello studente la consapevolezza delle proprie emozioni e reazioni, l'empatia e l'acquisizione di modalità di comunicazione; al contrario, quando viene evitato o represso tende a trasformarsi in tensione latente o a sfociare in comportamenti disfunzionali.

Nel descrivere la gestione di un conflitto gli errori ricorrenti potrebbero essere sia gli interventi orientati a spegnerlo rapidamente come per esempio tranquillizzare le parti, richiamare le regole o alzare la voce, che possono produrre però una reazione di maggiore opposizione e foga; sia i tentativi di far "ragionare" i contendenti imponendo spiegazioni o riconciliazioni quindi magari chiedere perché si litiga, pretendere che si faccia pace o che si chieda scusa con il rischio di un aumento della "temperatura emotiva". In alternativa, viene suggerita una via intermedia tra separare rigidamente le parti e forzarne l'avvicinamento, in cui la comunicazione strategica consente di rispettare le energie in gioco senza lasciarle sfogare in modo incontrollato. Si dovrebbe infatti esplorare l'accaduto attraverso domande focalizzate su cosa, chi, come, quando, dove e quanto, evitando il "perché": questa impostazione permette di dare spazio alle ragioni dei soggetti senza "zittirli", ridurre il rischio di scivolare su questioni di principio, mantenere la guida della conversazione tramite le domande, spostare l'attenzione dalle sensazioni alle informazioni, raccogliere elementi utili per interventi immediati o preventivi e, soprattutto, non sottrarre ai contendenti l'esperienza del conflitto in modo da non indebolirne la capacità di gestione futura. Dopo la fase iniziale di raccolta di informazioni, viene collocato l'intervento in una sequenza più ampia che

comprende la costruzione progressiva di accordo, il riorientamento e l'aggiunta di prospettive, descritti come passaggi di un processo persuasorio tipico della comunicazione strategica.

Per Confalonieri, psicologa e professoressa di psicologia, la scuola, in adolescenza, non è solo un luogo di istruzione ma uno “spazio di vita” che incide profondamente sullo sviluppo in quanto è un contesto in cui il ragazzo sperimenta e mette alla prova il Sé, le proprie abilità cognitive e sociali e, soprattutto, costruisce significati dentro una cornice culturale. Assumere una prospettiva antropologico-culturale significa infatti vedere l'apprendimento come inseparabile dai luoghi e dalle pratiche sociali in cui avviene tenendo conto che le competenze non crescono “nel vuoto”, ma vengono mobilitate dalle attività simboliche della cultura, e la scuola, come istituzione, trasmette e rielabora patrimonio di conoscenze, modi di pensare e registri linguistici che influenzano direttamente la vita e la cultura degli studenti. In questa direzione, la scuola ha il compito di favorire una “alfabetizzazione” non ridotta a lettura e scrittura, ma intesa come competenza generale per muoversi nelle istituzioni, diventare fruitori consapevoli dei saperi disponibili e partecipare pienamente alla società; oggi ciò implica anche ripensare i vecchi modelli, colmando la distanza culturale con l'esperienza quotidiana degli alunni e affiancando alle competenze linguistiche un'educazione critica all'uso dei media. Proprio perché la scuola è una risorsa e un'occasione importante riconosciuta dagli stessi adolescenti, essa diventa anche un potente “referente sociale” che contribuisce a definire l'immagine sociale del singolo e la rappresentazione di sé e, insieme alla famiglia, può essere letta come istituzione che prepara alla vita adulta, come luogo centrale per instaurare relazioni, crescita personale e progettualità; ma può anche essere percepita come obbligo “pericoloso” e lontano dai bisogni evolutivi, favorendo difese come evitamento, apatia e adattamento passivo, fino a ridurre la scuola ad un semplice spazio per incontrare amici, perdendo l'“avventura” della conoscenza.

### *3.1.1 Come sorgono i disagi scolastici*

Il concetto di “disagio” consente di evitare etichette rigide e deterministiche in quanto non presuppone che un giovane sia “deviante”, ma lascia aperta la pluralità degli esiti. Col tempo però questa indeterminatezza diventa un problema scientifico: il termine rischia di funzionare come un contenitore troppo ampio, usato in modo non uniforme e quindi meno utile sul piano analitico. Sul piano teorico, il disagio viene infatti descritto come una condizione di malessere che coinvolge sia la dimensione soggettiva come la sofferenza, la frustrazione o l’insoddisfazione, sia la dimensione sociale che riguarda le condizioni di vita, le risorse disponibili o le opportunità. Una chiave interpretativa centrale è il legame con i bisogni: il disagio segnala bisogni e, se persistente, può cronicizzarsi e aumentare la probabilità di esiti problematici come marginalità o devianza, senza che il rapporto sia automatico.

Per ciò che concerne la scuola, percepita come contesto decisivo che può proteggere o amplificare il disagio, si può dire che essa sia un’istituzione regolata da norme, attraversata da relazioni con pari e adulti, e oggi tende anche a caricarsi di aspettative affettive ed educative. Il disagio scolastico viene descritto come rifiuto o sofferenza legati all’esperienza formativa, con possibili espressioni come conflittualità e comportamenti aggressivi tra cui il bullismo, legato anche al clima di classe fino ad arrivare dispersione scolastica caratterizzata da ritardi, rallentamenti e abbandoni intesi come “problema-sintomo” di un disadattamento tra studente e istituzione, influenzato da fattori personali, socio-ambientali e familiari. A scuola emerge spesso l’ansia che viene presentata come un fenomeno con cause multiple e sono proprio i ragazzi a percepire sovente la scuola come ansiogena, anche perché è un luogo di giudizio in cui interrogazioni e verifiche continue accumulano stress e diventa difficile convincere gli studenti che la valutazione riguarda solo una competenza e non loro stessi come persone. Quando investono molto nell’impegno, il voto è vissuto come giudizio personale; quindi l’insufficienza viene percepita come qualcosa di grave e, inoltre, molti insegnanti sottovalutano l’impatto della prassi ordinaria del valutare e dell’interrogare, perché “è sempre stato così”, e tendono a dare per scontato che funzioni ancora, invece qualcosa è cambiato e la scuola dovrebbe accorgersene. Con ansia si intende anche quella che i genitori riversano sui figli e questo può danneggiarli in tre modi principali: l’adolescente si può sentire inadeguato perché percepisce che il genitore è in ansia “per lui” e quindi lo considera non capace; potrebbe sentirsi colpevole per aver generato l’ansia del genitore; e, spesso, oltre a gestire la propria prova, il ragazzo deve anche gestire l’ansia dei genitori.

La motivazione ad apprendere, però, dovrebbe essere letta come un bisogno universale se si pensa che già per Aristotele il desiderio di conoscere era “naturale”: la “curiosità epistemica” è una spinta intrinseca che si manifesta nell’esplorazione dell’ambiente e nel semplice piacere di capire. Questo

concetto si lega facilmente alla tipica “età dei perché” in cui i bambini entrano a scuola con entusiasmo e aspettative positive, ma nel giro di pochi anni può comparire e stabilizzarsi il sentimento opposto, cioè demotivazione e disinvestimento, fino all’interruzione del percorso senza un titolo adeguato. La dispersione scolastica viene definita, infatti, come difficoltà nella relazione alunno-scuola e include anche bocciature, frequenze irregolari e ritardi rispetto all’età scolare. Sul piano socio-economico e culturale, i ragazzi delle classi meno favorite risultano più esposti per una “dotazione di partenza” più fragile e perché l’istruzione, se non compensa, rischia di riprodurre disuguaglianze. Sul piano istituzionale, vengono evidenziati principalmente una tendenza a modelli didattici standard, una certa difficoltà a costruire curricula individualizzati, proposte cognitive non sempre rispettose dei tempi di sviluppo, problemi di continuità tra cicli e, soprattutto, un sistema di valutazione che “classifica” più che far emergere i progressi del singolo rispetto ai livelli di partenza, stabilizzando le situazioni di disagio. Sul piano familiare, compaiono invece atteggiamenti svalutanti verso la scuola che può essere vista anche come ostacolo al lavoro, stili educativi rigidi che aumentano ansia e sensi di colpa, e difficoltà relazionali come comunicazione distorta o i conflitti. Nel collegare insuccesso scolastico e comportamenti a rischio, è noto come la riduzione della capacità di progettazione e l’indebolimento dell’orientamento al futuro tendono a influenzarsi reciprocamente.

In ottica psicodinamica, l’abbandono può essere letto come risposta quando la scuola non sostiene i compiti evolutivi dell’età e viene svalutata o vissuta come lontana dall’esperienza reale e dalla cultura degli studenti finendo per apparire luogo di noia, indifferenza e mancato rispecchiamento. È qui che il disagio diventa una “sfida” educativa che richiede insegnanti capaci di costruire una relazione significativa gestendo l’autorità con una “democrazia dei codici affettivi” cercando di integrare richieste e regole con accoglienza e comprensione. Sicuramente una buona esperienza scolastica sostiene autoefficacia e competenza personale e diventa un fattore protettivo perché favorisce la resilienza, cioè la capacità di reggere gli urti e funzionare adeguatamente anche in condizioni avverse. A scuola, infatti, non è solo necessario “insegnare” bensì formare persone, anche perché nella società attuale la scuola è spesso l’unico ambiente strutturato in cui bambini e adolescenti possono rielaborare ciò che vivono e imparare strumenti di gestione emotiva, mentre l’attenzione degli adulti di riferimento può essere scarsa e talvolta gli stessi adulti non possiedono competenze emotive adeguate, finendo per vivere le emozioni come qualcosa di inutile o minaccioso; per questo i docenti incontrano frequentemente alunni con disagio emotivo e l’obiettivo diventa creare condizioni di benessere trasmettendo strumenti per riconoscere e gestire le emozioni, non per eliminarle ma per evitare che quelle negative prendano il sopravvento, imparando a leggere gli eventi “per quello che sono” e a mettere in atto risposte comportamentali adeguate.

Per quanto riguarda le patologie emotive più comuni in età evolutiva si può constatare che emerge in modo sempre più frequente il disturbo depressivo, che può derivare da esperienze di perdita, lutto o separazione e manifestarsi con eccessiva docilità o “maturità”, disinteresse per attività, autosvalutazione, oppure con rabbia e agitazione; si nota inoltre che la depressione evolutiva è stata a lungo sottovalutata, che la diagnosi può comparire già in età elementare e che gli interventi più efficaci risultano di tipo cognitivo-comportamentale, mentre quelli farmacologici appaiono meno utili. Allo stesso tempo, però, non tutto ciò che è stato descritto coincide automaticamente con una patologia perché spesso il disagio emotivo è un momento di difficoltà non clinica ma comunque sempre più frequente nelle classi, caratterizzato da reazioni inadeguate alle situazioni e dall’incapacità di affrontare le difficoltà e di gestire le emozioni; in presenza di vere patologie serve un intervento specialistico, ma l’insegnante ha un ruolo importante nel riconoscere i campanelli d’allarme, segnalarli e aiutare l’alunno a migliorare seguendo le indicazioni professionali. In questa cornice viene richiamato il legame stretto tra cognizioni, emozioni e comportamenti perché è inevitabile che anche solo una difficoltà in una di queste componenti influenzi le altre. Questo fenomeno è strettamente collegato ai principi della RET cioè la terapia razionale-emotiva di Albert Ellis (1913), secondo cui non sono gli eventi in sé a determinare ciò che proviamo e facciamo, ma i pensieri con cui li interpretiamo. Lo scopo, infatti, non è manipolare o “annullare” le emozioni, bensì insegnare a dare agli avvenimenti il giusto peso e ad agire meglio, aiutando prima gli adulti e poi i ragazzi a riflettere sui propri pensieri e a controllare quelli irrazionali, definiti come idee esagerate e assolutistiche che portano a reazioni emotive sproporzionatamente negative, non aiutano a raggiungere i propri scopi e impediscono una lettura realistica degli eventi; lavorare su questi “virus mentali” permette di osservare le situazioni dalla prospettiva corretta, trasformare pensieri disfunzionali in pensieri più funzionali e orientati al coping, con effetti diretti su emozioni e comportamenti. Inoltre, tali attività vanno calibrate sull’età perché più gli studenti crescono, più è facile ragionare sui pensieri e sulle conseguenze; con i bambini della primaria è necessario accompagnare la riflessione con strumenti concreti e ludici, così da rendere accessibile l’apprendimento di competenze emotive utili a prevenire e ridurre il disagio a scuola.

### ***3.2 Dal ritiro sociale al suicidio***

*“Il suicidio dimostra che ci sono  
nella vita mali più grandi della morte”*

*(D. Orestano)*

Alla luce di quanto detto in precedenza riguardo al disturbo depressivo, non bisognerebbe né minimizzarlo come “normale sofferenza evolutiva” confondendolo col disagio tipico dell’età, né allarmarsi per qualunque sintomo e ricorrere subito ad uno specialista senza interrogarsi sul significato del vissuto. Può succedere che l’adolescente riesca a superare il malessere legato ai cambiamenti della crescita grazie a nuove risorse quali una maggiore capacità di pensiero, nuove relazioni, più introspezione, modelli identificativi, integrazione della dimensione sessuale. Tuttavia il cambiamento potrebbe anche diventare critico e insostenibile, fino a trasformarsi in patologia depressiva, che richiede consulto e progetto terapeutico. Per questo, la sintomatologia depressiva in adolescenza è spesso altalenante e non sempre “strutturata” come nell’adulto, può presentarsi infatti con rallentamento psicomotorio, apatia, disinteresse, mutismo o scarsa volontà; la tristezza poi può esprimersi più come isolamento, timidezza eccessiva, pianto immotivato, iper-reattività e talvolta emergono forme impulsive con autolesionismo o disturbi comportamentali come aggressività, fughe, furti e violenza. Nelle fasi iniziali è spesso più corretto parlare di “equivalenti depressivi” come noia o irritabilità che si riverberano nel contesto: conflitti in famiglia, calo del rendimento scolastico, relazioni sociali insoddisfacenti, prime condotte a rischio. In alcuni casi però il decorso diventa più instabile e grave, con angoscia, agitazione, ritiro, vissuti di delusione e chiusura, e un disagio sempre più acuto e prolungato. Esiste, inoltre, anche un “mondo interno” complesso in cui confluiscono svariati fattori che sono insicurezza e smarrimento, difficoltà a ridefinire il proprio ruolo, alienazione e solitudine. Se questi vissuti si cronicizzano, possono alimentare una spirale depressiva con sentimenti persistenti di inadeguatezza, precarietà e delusione, e spingere a “soluzioni” disfunzionali come tentativi di negare o controllare una realtà emotiva vissuta come ingestibile.

Matteo Lancini, psicologo e psicoterapeuta italiano, si sofferma sul disagio dei “nativi digitali” interpretandolo come espressione di incertezza identitaria, smarrimento e inquietudine in una fase evolutiva già di per sé complessa che è l’adolescenza. Da circa vent’anni la comunità scientifica ha iniziato a interrogarsi sui possibili quadri di abuso, ma nei manuali diagnostici la “dipendenza da Internet” non è formalizzata in modo diretto: nel DSM-5, nella sezione dedicata alle condizioni oggetto di ulteriore studio, vengono citati soprattutto aspetti legati ai videogiochi, e l’ICD-10 non propone un equivalente pienamente sovrapponibile. Più che l’etichetta, ciò che interessa clinicamente è lo spettro dei disturbi legati all’uso problematico della rete quando quest’ultima diventa sostitutiva, cioè quando si osserva una

sostituzione della realtà con una realtà mediatica e la “saturazione” di bisogni emotivi attraverso esperienze virtuali. Dentro questo quadro, Lancini legge molte attività digitali come spazi in cui l'adolescente prova a “lavorare” su compiti evolutivi classici. Un adolescente immerso nella trasformazione corporea e nel tramonto dell'onnipotenza infantile può investire molto nella costruzione dell'immagine digitale da presentare agli altri. I videogiochi, inoltre, vengono descritti come una “palestra” di abilità sociali, e l'idea è che conoscere ciò che i ragazzi fanno e sanno fare online, ad esempio nei videogame, possa diventare una via preziosa per accedere al loro mondo interno, ai loro bisogni e alle loro fragilità. In parallelo resta centrale il ruolo del gruppo dei pari in quanto riferimento principale per mentalizzare il corpo che cambia e per confrontarsi, perché i coetanei, condividendo lo stesso disequilibrio e la stessa sperimentazione, fanno da “specchio” dell'Io. Proprio per questo, essere derisi o isolati dal gruppo mentre si sta costruendo l'identità colpisce l'Io “narciso” in modo profondo. Da qui si comprende come, per alcuni, la vergogna e il senso di inadeguatezza possano portare alla scelta dell'autoreclusione, fino al fenomeno dell'Hikikomori, termine nato in Giappone, da hiku “tirare indietro” e komoru “ritirarsi”, tradotto come “ritiro sociale”. Il percorso tipico descritto è progressivo e caratterizzato inizialmente dall'abbandono della scuola o del lavoro, fino a interrompere la rete dei rapporti sociali, passando giornate intere nella propria stanza. Le situazioni più allarmanti per l'hikikomori sono quelle che lo espongono allo sguardo altrui come per esempio camminare per strada e incontrare coetanei o partecipare a cerimonie familiari cioè situazioni in cui dominano la vergogna per la propria condizione e la percezione di profonda inadeguatezza, con una spinta potentissima verso fuga ed evitamento. Tra i fattori favorenti vengono citati esperienze di bullismo, una relazione di simbiosi con la madre e un sistema scolastico percepito come altamente competitivo.

Il ritiro sociale, per l'appunto, è un fenomeno in aumento e a esordio sempre più precoce, capace di interrompere il percorso evolutivo e di esporre bambini e adolescenti a rischi importanti per lo sviluppo. Le Linee di indirizzo richiamate dall'USR, cioè l'ufficio scolastico regionale, propongono percorsi di sostegno integrati secondo un approccio sistemico e multidimensionale, offrendo indicazioni operative per analizzare il fenomeno, attuare azioni di prevenzione universale, selettiva e indicata e attivare trattamenti di primo e secondo livello nei contesti scolastico, familiare e sanitario. Viene sottolineato il ruolo cruciale della scuola nell'intercettare precocemente il disagio captando le prime segnalazioni fino all'eventuale presa in carico dei servizi sanitari, attraverso una rete che coinvolge scuola, servizi educativi e sociali e famiglie. Poiché il malessere scolastico ha spesso una matrice relazionale, i segnali possono emergere da osservazioni degli insegnanti, attività strutturate o segnalazioni dei genitori e possono riguardare relazioni problematiche con compagni o docenti o legami significativi extra-scuola. Tra i segnali vengono indicati studenti molto silenziosi e poco partecipativi, evitanti la socializzazione e in difficoltà nell'esporsi, oltre ad assenze frequenti e talvolta “strategiche”, motivazioni vaghe o

giustificazioni sanitarie non proporzionate, relazioni limitate a uno o due compagni e scarsa presenza anche negli appuntamenti fuori dalla scuola.

In relazione a quanto enunciato in precedenza, per spiegare lo sviluppo dei pensieri suicidi in adolescenza sono state svolte, nel tempo, numerose ricerche in cui è emerso che il disagio psicologico non sarebbe l'origine primaria del problema, ma piuttosto una conseguenza del deterioramento dell'interazione umana, rendendo quindi la sfera sociale centrale per comprensione e intervento. Sul piano socio-demografico il pensiero suicidario risulta più frequente tra le ragazze, tra adolescenti con cittadinanza straniera, tra chi frequenta istituti tecnici, tra i non credenti e tra chi ha un background economico familiare basso; tuttavia, le analisi indicano come l'ideazione suicidaria si associ a una compromissione della salute mentale che viene letta come sintomo di reti amicali ristrette e insoddisfacenti, relazioni di bassa qualità con pari e genitori, difficoltà di rendimento scolastico, iperconnessione, insoddisfazione corporea e vittimizzazione in bullismo e cyberbullismo. Il comportamento suicidario è, per l'appunto, un insieme che comprende gesti suicidari, tentativi e suicidio portato a termine, distinguendolo dall'ideazione suicidaria, cioè pensieri e pianificazioni del suicidio; sottolinea che un evento stressante può innescare il comportamento in bambini e adolescenti con disturbi psichiatrici e che i segnali di rischio includono depressione o ansia, isolamento, discorsi ricorrenti sulla morte e cambiamenti improvvisi del comportamento, per cui minacce e tentativi vanno sempre presi sul serio. Il suicidio è raro prima della pubertà ma aumenta in adolescenza, senza escludere i preadolescenti. Tra i fattori che possono contribuire all'aumento dei tentativi vengono citati maggiore depressione adolescenziale, prescrizioni di oppioidi ai genitori, esposizione a suicidi di adulti nel proprio ambiente, conflitti con i genitori e stress scolastico; e spesso nei tentativi coesistono ambivalenza sulla volontà di morire e richiesta di aiuto. I fattori di rischio includono l'interazione tra disturbi di base come depressione, uso di alcol o sostanze, scarso controllo degli impulsi e altri disturbi come ansia, schizofrenia, PTSD, trauma cranico, ed eventi stressanti quali il lutto, il suicidio nel gruppo, le rotture, i trasferimenti e le umiliazioni. Sono descritti anche rabbia rivolta contro di sé, difficoltà comunicative con i genitori e fenomeni di imitazione dopo suicidi mediatici o "cluster" scolastici. La diagnosi passa dall'identificazione del rischio da parte di adulti e pari e dalla valutazione clinica della sicurezza e dei disturbi sottostanti; il trattamento richiede valutazione urgente in pronto soccorso per ideazione o tentativo, perché circa un terzo dei suicidi completati è preceduto da tentativi anche apparentemente lievi, e può includere il ricovero se il rischio è alto, psicoterapia individuale e familiare, intervento psichiatrico e farmaci per i disturbi associati. La prevenzione include domande dirette sui pensieri suicidari, screening, limitazione dell'accesso ai mezzi letali, accesso a servizi di salute mentale e linee anticrisi, sostegno familiare e comunitario, competenze di gestione dei conflitti, attenzione ai contenuti mediatici, valori culturali o religiosi protettivi e programmi che garantiscano ambienti di supporto, rispetto delle differenze e gestione

sicura dei farmaci. Tra le caratteristiche dell'adolescente a rischio vengono descritte la vulnerabilità narcisistica cioè il bisogno di rispecchiamento e riconoscimento dagli altri per sentirsi esistere, ricerca di relazioni di coppia molto intense e “fusionali”, con rotture sentimentali come possibili inneschi dell'ideazione suicidaria; e un senso di inadeguatezza così forte da bloccare la progettualità e la speranza: anche i successi non nutrono l'autostima ma aumentano la sensazione di “falsità” e di star ingannando gli altri, radicata in esperienze precoci di inadeguatezza e in un adattamento eccessivo alle aspettative esterne, frattura che in adolescenza può emergere con forza e generare vergogna legata al giudizio interiorizzato dei genitori.

### ***3.3 Proposte di intervento***

*“Riconoscere i propri compiti di adulto significa dunque per l'insegnante mettere a disposizione dell'allievo l'ascolto, l'empatia e l'attenzione ai suoi bisogni di cura, e riconoscerne i segnali e le esigenze. Significa divenire una figura adulta saggia e premurosa che con disponibilità, coerenza e capacità è in grado di offrire un sostegno al momento opportuno”.*

*(F. Bonadiman)*

Alla luce dei fenomeni emergenti affrontati si è potuto osservare come la scuola possa diventare il luogo in cui tutto questo è reso ancor più visibile, esponendo continuamente gli adolescenti ad un confronto con i pari e a delle richieste di prestazione e gestione delle relazioni di gruppo. Anche la fragilità dell'autostima è spesso legata al rendimento e al bisogno di approvazione da cui derivano perfezionismo disfunzionale, somatizzazioni e vissuti di inadeguatezza fino ad arrivare a comportamenti esternalizzanti come forme di disagio che si esprimono attraverso l'impulsività, la provocazione, l'oppositività o l'aggressività nel contesto scolastico verso docenti o compagni, tutti fenomeni che nascondono spesso una fatica profonda nella regolazione emotiva e nella costruzione della propria identità; si potrebbe arrivare anche a fenomeni più gravi come per esempio i disturbi del comportamento alimentare, il rapporto con l'immagine di sé e del proprio corpo, il perfezionismo e il confronto sociale che possono essere influenzati fortemente anche proprio dal gruppo dei pari nel contesto scolastico. Questo spesso porta a condotte autolesive collegate a vissuti di vuoto, al bisogno di regolare le emozioni percepite come ingestibili oppure alla sofferenza non mentalizzata. Come già enunciato in precedenza, questi fenomeni possono condurre, nei casi più critici, all'ideazione suicidaria: a questo proposito sono stati svolti dei progetti formativi di ricerca-azione analizzando proprio la crisi socio-educativa contemporanea e le sue ricadute sull'adolescenza.

La ricerca 2022-23 sulla “Promozione dell’inclusione socio-educativa di adolescenti e giovani adulti valdostani con fragilità psico-emotive e/o in situazioni di svantaggio”, condotta dall’Università della Valle D’Aosta, ha evidenziato un’area di fragilità non diagnosticata tra gli studenti delle scuole secondarie di II grado, portando i Consigli di Classe delle scuole pubbliche valdostane a redigere 90 Piani Didattici Personalizzati (PDP) in assenza di certificazione sanitaria. In linea con le quattro priorità di intervento UNICEF-OMS — investimenti nei servizi e nelle strutture comunitarie, promozione e prevenzione in famiglia attraverso programmi di genitorialità positiva, risposta nella scuola e nella comunità con ambienti sicuri e accesso a servizi di salute mentale, e cambiamento dell’approccio culturale alla salute mentale per contrastare stigma e pregiudizi — il progetto è stato promosso dal Tavolo regionale inter-istituzionale sulla prevenzione del suicidio, istituito dall’Assessorato alla salute, sanità e politiche sociali della Valle d’Aosta, con la partecipazione di numerosi enti e istituzioni regionali, tra cui diversi assessorati, ASL VdA, forze dell’ordine, Casa Circondariale di Brissogne, CELVA, Camera valdostana delle imprese e delle professioni, Ordine dei giornalisti, medici di medicina generale, pediatri di libera scelta e Università della Valle d’Aosta. Il progetto si è articolato in quattro fasi quali la costruzione degli interventi, il reclutamento delle organizzazioni, la conduzione degli incontri di gruppo, l’analisi qualitativa e quantitativa dei dati, e ha coinvolto 8 agenzie educative tra scuole, oratori e associazioni sportive su base volontaria.

Innanzitutto, fino agli anni ’80-’90 del secolo scorso, la società occidentale era caratterizzata da uno stile educativo dei genitori, delle agenzie educative e degli adulti in generale fondamentalmente omogeneo e tramandato per apprendimento diretto tra le generazioni. Si trattava di un modello educativo in larga misura implicito, quindi non soggetto a particolari spiegazioni o critiche, e fondato su una forte alleanza educativa tra adulti. Successivamente, in seguito ai rapidi cambiamenti sociali degli ultimi trent’anni, a una ampia digitalizzazione della vita quotidiana e alle forti critiche mosse ai sistemi educativi tradizionali e autoritari, il precedente sistema educativo è stato progressivamente smantellato. Tuttavia, ad esso non ha fatto seguito un nuovo modello educativo condiviso e proprio questa mancanza di un riferimento comune rappresenta uno degli elementi centrali della crisi socio-educativa odierna. Oggi, dunque, si riscontra innanzitutto una forte carenza formativa sull’educazione da parte degli adulti e le osservazioni qualitative del progetto prendono in esame proprio anche le difficoltà delle diverse figure educative. Per quanto riguarda le figure rappresentate dagli educatori del convitto e dalle figure educative dei contesti informali, come gli oratori, emerge che anch’esse incontrano difficoltà nel trovare un’alleanza educativa con i genitori e una certa fatica a creare attività capaci di coinvolgere ragazzi che oggi risultano meno ricettivi agli stimoli, anche perché spesso assorbiti dal mondo digitale. Tali figure assumono con difficoltà posizioni educative chiare e severe, per paura di esporsi a critiche o di entrare in conflitto con i ragazzi e con i genitori e si confrontano con bisogni educativi molto eterogenei: a parità di età, infatti, si

trovano spesso davanti ragazzi e ragazze con livelli di maturazione molto diversi, oltre che giovani con problematiche psico-comportamentali complesse. A tal proposito, infatti, oggi risulta sempre più difficile distinguere quanto una difficoltà scolastica sia collegata a un deficit didattico, a una carenza di motivazione e impegno, a un problema educativo oppure a una forma di neurodivergenza, come DSA, autismo, ADHD e altre condizioni affini. In questo scenario si rischia di essere tentati di delegare la gestione delle fatiche proprie del ruolo pedagogico-educativo, specialmente nelle situazioni più complesse, attraverso una psicologizzazione, medicalizzazione e psichiatrizzazione delle problematiche degli studenti ma tale tendenza può produrre uno slittamento di prospettiva, portando a interpretare difficoltà scolastiche o relazionali solo in chiave clinica, anziché educativa e pedagogica.

Le osservazioni del progetto descrivono poi anche alcune caratteristiche ricorrenti del vissuto adolescenziale e tra queste vi è la presenza di un eccessivo timore del giudizio, che da un lato porta a disinvestire dalle relazioni sociali, soprattutto in gruppo, e dall'altro interferisce con una buona gestione delle dinamiche gruppali. Inoltre, l'ambiente scolastico viene spesso percepito come distante dagli interessi dei ragazzi e come centrato più sulla performance che sul significato. Infatti, le competenze evolutive che appaiono più difficili da raggiungere per i ragazzi e, allo stesso tempo, più difficili da allenare da parte degli adulti di riferimento sono numerose e particolarmente significative: confrontarsi con i limiti e con le regole, accettare la fatica come strumento necessario per acquisire competenze, confrontarsi con l'errore, con il fallimento e con l'imperfezione, coltivare progetti e desideri e assumersi responsabilità. Si tratta di competenze fondamentali per il percorso di crescita, ma che risultano indebolite in un contesto sociale ed educativo segnato da frammentazione, incertezza e scarso coordinamento tra gli adulti. Nonostante ciò, dagli incontri emerge anche un aspetto importante e costruttivo che è quello per cui, spesso, le ragazze e i ragazzi, se guidati e stimolati, mostrano di poter accedere a validi strumenti interiori e relazionali come le capacità riflessive, la capacità di distinguere tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, la possibilità di dare letture congrue sulla società e sul mondo adulto, il saper riconoscere i valori positivi e le competenze importanti per la vita, nonché una crescente capacità di abitare il mondo digitale in maniera più consapevole. Questo dato suggerisce che l'adolescenza non debba essere letta esclusivamente come età del rischio e della fragilità, ma anche come una fase ricca di potenzialità trasformativa, purché sostenuta da adulti competenti, coerenti e capaci di costruire alleanze educative significative.

Le principali ricadute pratiche del progetto di ricerca riguardano l'oratorio del Grand Pardis che ha chiesto di realizzare un ciclo di incontri di formazione e informazione alla genitorialità di preadolescenti e adolescenti, svolto tra febbraio e giugno 2025. Inoltre, il Convitto regionale F. Chabod ha avviato una formazione rivolta a tutti gli educatori sulle tematiche del progetto, prevista tra ottobre 2025 e maggio 2026. Questi elementi testimoniano come il progetto non sia rimasto confinato a una

dimensione puramente teorica o descrittiva, ma abbia prodotto effetti concreti sul territorio, attivando percorsi di formazione rivolti agli adulti impegnati nei processi educativi.

A partire da queste analisi, si ritiene importante e utile continuare a promuovere interventi e ricerche finalizzati ad ampliare la comprensione dell'impatto del mondo digitale e della crisi educativa sulla salute mentale degli adolescenti; viene considerato prioritario promuovere lo sviluppo di interventi di formazione e supervisione rivolti ai genitori e, più in generale, a tutti gli adulti che operano nelle agenzie educative. Per quanto riguarda in particolare i genitori, si propone che gli spazi di informazione e formazione nel campo della genitorialità vengano oggi considerati prioritari, al pari della formazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro o dei corsi di primo soccorso. Nel complesso, il quadro delineato dal progetto restituisce l'immagine di una realtà educativa fortemente complessa, nella quale il mondo adulto appare spesso disorientato, poco coordinato e insufficientemente formato rispetto alle nuove sfide educative. Insegnanti, educatori, genitori e allenatori condividono la difficoltà di esercitare una funzione educativa autorevole, stabile e coerente, mentre adolescenti e preadolescenti crescono in un contesto segnato da pressione, fragilità relazionali, esposizione precoce al digitale e scarsa possibilità di elaborare il limite, l'attesa, l'errore e la frustrazione. Proprio per questo, le evidenze raccolte dal progetto sembrano indicare la necessità di rafforzare la formazione degli adulti, la collaborazione tra agenzie educative e la costruzione di modelli educativi condivisi, in modo da sostenere in maniera più efficace i percorsi di crescita delle nuove generazioni.

## CONCLUSIONE

Alla luce del percorso del mio elaborato, ho voluto offrire degli spunti di riflessione su come l'adolescenza debba essere compresa nella sua natura più profonda di tempo evolutivo complesso e ricco di possibilità, e non possa essere letta soltanto come una fase critica o problematica della vita. È un periodo in cui il soggetto riorganizza il proprio mondo interno, ridefinisce l'immagine di sé, sperimenta nuove appartenenze e ricerca un equilibrio tra bisogno di autonomia e di essere riconosciuto, spesso in modo faticoso. Proprio per questo, le fragilità che possono manifestarsi in questa fase non andrebbero mai ridotte a semplici comportamenti difficili, ma accolte come segnali di un processo di crescita. L'analisi condotta ha mostrato come il disagio adolescenziale non nasca mai in modo isolato, ma si costruisca nell'intreccio tra dimensione individuali, vissuti traumatici, storia affettiva e contesti relazionali. In particolare, quando le esperienze di sofferenza, disconferma o trauma incidono sul concetto di sé, il rischio è che l'adolescente finisca per identificarsi con il proprio dolore, percependosi come inadeguato o invisibile: la protezione non coincide però con l'eliminazione della fragilità, bensì con la possibilità di incontrare contesti e figure capaci di aiutare il ragazzo a dare parola a ciò che vive e a rielaborarlo. In questa prospettiva, la scuola, quando riesce a promuovere ascolto, inclusione, pensiero critico e relazioni significative può diventare un presidio educativo fondamentale.

Da questa consapevolezza deriva anche una riflessione importante sul ruolo dell'insegnante che entra inevitabilmente nella traiettoria di crescita dei propri studenti come adulto di riferimento. La sua preparazione, quindi, non può esaurirsi nella competenza disciplinare, ma dovrebbe comprendere una formazione psicologica, relazionale ed emotiva che lo renda capace di leggere i segnali del disagio, di contenere i conflitti, di valorizzare le risorse e di costruire un clima di classe in cui ciascuno possa sentirsi riconosciuto. Dovrebbe, inoltre, essere una formazione di tipo permanente in modo da seguire il naturale corso e sviluppo della società. Educare, in quest'ottica, significa offrire confini senza umiliare, autorevolezza senza rigidità, vicinanza senza invasione. Non è un caso se il metodo di insegnamento di Socrate, che prima di essere un grande filosofo era un grande maestro, fosse la maieutica, l'arte di far partorire le idee; è necessario insegnare a saper pensare, non insegnare ciò che bisogna pensare.

Il benessere adolescenziale, poi, non può essere pensato come una questione solo individuale: esso chiama in causa la qualità dei legami, delle istituzioni e degli ambienti educativi nei quali il ragazzo vive quotidianamente. Le forme più estreme di disagio affrontate nell'ultimo capitolo, dal ritiro sociale fino all'ideazione suicidaria, mostrano con forza quanto sia necessario abbandonare ogni lettura superficiale del dolore giovanile perché dietro il silenzio, l'isolamento, l'aggressività o il crollo motivazionale vi è spesso una sofferenza che non ha ancora trovato linguaggio. In questo senso, prevenire

non significa soltanto intervenire quando il problema è ormai manifesto, ma creare il prima possibile spazi di parola, presenza adulta, alleanza educativa e riconoscimento reciproco.

Inoltre, è necessario scegliere di non giudicare, ma accompagnare, di non alimentare la paura di non essere abbastanza ma favorire la costruzione di un'identità più solida, consapevole e libera: investire nella qualità delle relazioni educative, nell'ascolto e nella formazione umana significa non solo prevenire il disagio, ma anche rendere possibile per ogni adolescente l'esperienza fondamentale di sentirsi visto e degno di futuro.

*“Non possiamo dirigere il vento ma possiamo orientare le vele.” (Seneca)*

## BIBLIOGRAFIA

- A Scuola di OpenCoesione. (n.d.). Open data, monitoraggio civico, data journalism nelle scuole italiane. <https://www.ascuoladiopencoessione.it/it>
- Adami, N. (2024, 7 dicembre). Traumi infantili e modifiche cerebrali. Nicole Adami – Psicologa, Psicoterapeuta. <https://www.nicoleadami.it/traumi-infantili-e-modifiche-cerebrale/>
- Alberigi, E. (2014, 13 settembre). Cosa può portare al suicidio in adolescenza? Gruppo Clinico. <https://www.gruppoclinico.it/suicidio-in-adolescenza/>
- Amani, J., & Mkimbili, S. T. (2025). Developing critical thinking skills among secondary schools students: The role of research project. *Thinking Skills and Creativity*, 58, Article 101883. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101883>
- Angelini, G. (2024, 3 gennaio). Erik H. Erikson e la teoria dello sviluppo psicosociale. State of Mind. <https://www.stateofmind.it/2024/01/erik-erikson-teoria-sviluppo/>
- Arace, A. (2019). Adolescenti a scuola. *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione per l'insegnamento*. Mondadori Università.
- Bazzana, F., & Menegalli, L. (2012, marzo-aprile). Le difficoltà di comportamento a scuola. *Scuola ticinese*, 309, 8–11. [https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista\\_scuola\\_ticinese/ST\\_n.309/ST\\_309\\_Bazzana\\_Menegalli\\_Le\\_difficolta\\_di\\_comportamento\\_a\\_scuola.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.309/ST_309_Bazzana_Menegalli_Le_difficolta_di_comportamento_a_scuola.pdf)
- Belfiore, P., & Saraiello, E. (2022). The role of life skills in the current social context / Il ruolo delle life skills nell'attuale contesto sociale. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(4 Suppl). <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i4s.772>
- Benaglio, A. M. (2013, 24 settembre). Adolescenza e corpo: Dal corpo manipolato al corpo attaccato. Il Blog di Giuseppe Latte. <https://www.giuseppelatte.it/2013/09/24/adolescenza-e-corpo-dal-corpo-manipolato-al-corpo-attaccato/>
- Benelli, C. (2020). Per una “pedagogia delle carezze”. Da Eric Berne a Daniela Lucangeli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 16(1), 97–112. <https://doi.org/10.13128/rief-8100>

- Benelli, C. (2020). Per una “pedagogia delle carezze”. Da Eric Berne a Daniela Lucangeli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (1), 97–112.  
<https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/download/8100/7993/13438>
- Bernardi, S. (2023, 31 maggio). Adolescenti, ritiro sociale e autolesionismo: l'importanza di capire i primi segnali. *Salute.it*. <https://www.salute.it/adolescenti-ritiro-sociale-e-autolesionismo-limportanza-di-capire-i-primi-segnali/>
- Bier, A. (2018). Aspetti psicologici legati alla motivazione dell'insegnante. In *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-213-0/003>
- Boccaccio, A. (2025, 5 maggio). Traumi infantili e fattori cognitivi: i pensieri dei bambini possono influenzare le loro capacità di recupero. *State of Mind*.  
<https://www.stateofmind.it/2025/05/traumi-psicologici-bambini/>
- Boccaletti, F. (2019, 21 agosto). Il disturbo da stress post-traumatico (PTSD) in età evolutiva. Dr. Fabio Boccaletti – Psicologo e Psicoterapeuta. <https://www.psicologo-mantova.net/blog-dr-boccaletti-fabio-psicologo-psicoterapeuta/il-disturbo-da-stress-post-traumatico-ptsd-in-eta-evolutiva>
- Bonadiman, F. (2007). *Il cattivo studente. Disadattamento, insuccesso e abbandono scolastico*. Armando Editore.
- Cattelino, E. (1999). Adolescenti tra rischio e benessere: il ruolo della scuola. *L'École valdôtaine*, 43, 15–18. [https://www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole\\_valdotaine\\_archives/43/15.pdf](https://www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/43/15.pdf)
- Chessa, R. (2019, 26 settembre). Intelligenza emotiva a scuola: i percorsi per allenarla. *Vedodoppio*.  
<https://vedodoppio.com/intelligenza-emotiva-a-scuola/>
- Chiarugi, M., & Anichini, S. (2012). *Sono un bullo, quindi esisto. I volti della violenza nella ricerca della felicità*. FrancoAngeli.
- Collacchioni, L. (2015). Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola. *Formazione & Insegnamento*,

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/1684/1627/0>

Competere per esistere: il bisogno di confronto nell'adolescenza digitale. (2025, 12 dicembre). Anastasis.

<https://www.anastasis.it/disturbi-specifici-apprendimento/competere-per-esistere-il-bisogno-di-confronto-adolescenza-digitale/>

Consiglio Nazionale delle Ricerche. (2023, 6 dicembre). Il meccanismo che porta allo sviluppo di pensieri

suicidi in adolescenza. CNR – Press release. <https://www.cnr.it/en/press-release/12403/il-meccanismo-che-porta-allo-sviluppo-di-pensieri-suicidi-in-adolescenza>

D'Alessandro, L. (2018, 11 aprile). Scuola: l'intelligenza emotiva come prevenzione del disagio di bambini

e adolescenti. State of Mind. <https://www.stateofmind.it/2018/04/scuola-intelligenza-emotiva/>

Da Ponzi, A., & Menesini, E. (1988). Conformismo e autonomia: la funzione del gruppo dei pari nell'adolescenza. Rivista di Psicologia Analitica, 37, 61–77.

[https://www.rivistapsicologianalitica.it/v2/pdf2/37\\_1988\\_immaginiadolescenza/cap04\\_conformismo.pdf](https://www.rivistapsicologianalitica.it/v2/pdf2/37_1988_immaginiadolescenza/cap04_conformismo.pdf)

De Panfilis, A. (2018, 23 febbraio). Come gestire i conflitti tra gli studenti usando la comunicazione strategica. MetaDidattica. <https://www.metadidattica.com/gestione-dei-conflitti-comunicazione-strategica/>

Demolli, P. (2024). La scuola dell'ansia. Laboratorio Adolescenza Magazine, 2024(1).

<https://laboratorioadolescenzamagazine.org/2957/>

Di Campli, M. (s.d.). Ritiro sociale e abbandono scolastico. Dr. Marco Di Campli – Psicologo Psicoterapeuta. <https://www.marcodicamplipsicologo.it/ritiro-sociale-e-abbandono-scolastico.html>

Di Giusto, I. (2021, 7 ottobre). L'ACT a supporto della genitorialità. La terapia dell'accettazione e dell'impegno per aumentare la flessibilità psicologica dei genitori di bambini ed adolescenti con patologie. State of Mind. <https://www.stateofmind.it/2021/10/act-supporto-genitori/>

Di Stasio, C. (2025, 15 luglio). Gestione dei conflitti: trasformare le divergenze in opportunità. Demetra Formazione. <https://demetraformazione.com/gestione-dei-conflitti-trasformare-le-divergenze-in-opportunita/>

- Dorotoni, V. (2014). Adolescenza - Il gruppo dei pari: importanza e difficoltà. Studio di psicoterapia cognitiva Dorotoni Valentina. <https://www.studiopsicoterapiadorotoni.it/difficolta-dintegrazione-nel-gruppo/>
- Effetti dell'intelligenza emotiva sugli adolescenti. (2020, gennaio). Psicoterapia Funzionale. <https://www.psicoterapiafunzionale.it/2020/01/effetti-dellintelligenza-emotiva-sugli-adolescenti/>
- Elia, J. (2025, ottobre). Comportamento suicidario nei bambini e negli adolescenti. Manuale MSD, versione per i pazienti. <https://www.msmanuals.com/it/casa/problemi-di-salute-dei-bambini/disturbi-di-salute-mentale-nei-bambini-e-negli-adolescenti/comportamento-suicidario-nei-bambini-e-negli-adolescenti>
- Erba, M. (2020). Insegnare non basta. Essere un maestro nella scuola di oggi. Vallardi.
- Fabio, R. A., Mecenero, M., & Tiezzi, P. (2009). Gestire la classe. Metodologie strutturali, professionali e individuali. FrancoAngeli.
- Flore, M. G. (2019, 29 gennaio). Gestione delle classi difficili: l'apporto che lo psicologo può offrire alla scuola. State of Mind. <https://www.stateofmind.it/2019/01/classi-difficili-psicologo/>
- Fondazione Patrizio Paoletti. (2025, 24 giugno). Lo spirito critico dei giovani, una risorsa da coltivare per il futuro. Fondazione Patrizio Paoletti. <https://fondazionepatriziopaoletti.org/blog/adolescenza/spirito-critico-giovani-risorsa-coltivare/>
- Formazione Continua in Psicologia. (n.d.). Trauma collettivo e ritraumatizzazione tra adolescenti. <https://formazionecontinuinpsicologia.it/trauma-collettivo-ritraumatizzazione-adolescenti/>
- Franch, S., & Zagni, B. (2024, 6 novembre). Curare il benessere sociale ed emotivo a scuola. Mondo Erickson. <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/curare-il-benessere-sociale-ed-emotivo-a-scuola>
- Fumia, R. (2024, 1 novembre). L'evento traumatico: il suo impatto in età evolutiva. Rossella Fumia. <https://www.rossellafumia.it/evento-traumatico-impatto-in-eta-evolutiva/>
- Gentile, V. (2015, 18 novembre). Il processo adolescenziale: teoria e tecnica. State of Mind. <https://www.stateofmind.it/2015/11/adolescenza-tecnica-psicoanalisi/>

- Ghione, V. (2005). La dispersione scolastica. Le parole chiave. Carocci.
- Ghisu, D. (n.d.). La psicologia e gli insegnanti: La formazione alla relazione. Psychomedia.  
<https://www.psychomedia.it/pm/grpind/education/ghisu2.htm>
- Goldner, L., Leibovich, I., Hadar, D., & Lev-Wiesel, R. (2025). Understanding post-traumatic growth in adolescent survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Loss and Trauma*, 30(4), 459–482.  
<https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2377631>
- Goleman, D. (n.d.). Daniel Goleman: alla scoperta dell'intelligenza emotiva. State of Mind.  
<https://www.stateofmind.it/bibliography/goleman-daniel/>
- Intelligenza emotiva: perché è importante e come svilupparla a scuola. (2020, 5 ottobre). Giunti Psychometrics Italia. <https://www.giuntipsy.it/blog/post/intelligenza-emotiva-perche-e-importante-e-come-svilupparla-a-scuola>
- Isfar. (2025, 20 ottobre). Il conflitto a scuola: dinamiche e strategie di risoluzione. ISFAR Firenze.  
<https://isfar-firenze.it/articoli/il-conflitto-a-scuola-dinamiche-e-strategie-di-risoluzione/>
- Jaramillo Gómez, D. L., Álvarez Maestre, A. J., Parada Trujillo, A. E., Pérez Fuentes, C. A., Bedoya Ortiz, D. H., & Sanabria Alarcón, R. K. (2025). Determining factors for the development of critical thinking in higher education. *Journal of Intelligence*, 13(6), 59.  
<https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059>
- La prevenzione del suicidio: uno sguardo sull'adolescenza. (s.d.). CentroMoses.  
<https://www.centromoses.it/psicologia-clinica/articoli/la-prevenzione-del-suicidio-uno-sguardo-sulladolescenza/>
- Leonardi, B. (2022, 13 dicembre). Ragazzi difficili in classe, la pedagogia della cura. Focus Scuola.  
<https://www.focus-scuola.it/ragazzi-difficili-in-classe-la-pedagogia-della-cura/>
- Listorto, S. (2008). Prevenzione dell'insuccesso scolastico come prevenzione dei comportamenti a rischio. In *Rapporti ISTISAN 08/1*. <https://www.ilcaleidoscopio.com/wp-content/uploads/2019/07/Sofia-Listorto-Prevenzione-insuccesso-scolastico-come-prevenzione-comportamenti-a-rischio.pdf>

- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi, F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppego, P., & Frigoli, P. (n.d.). Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti. *Educazione&Scuola*. <https://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.htm>
- Malanchini, M. (2017, 13 marzo). L'approccio cognitivo-comportamentale tra i banchi di scuola: l'Educazione Razionale Emotiva nel contesto scolastico. *State of Mind*. <https://www.stateofmind.it/2017/03/educazione-razionale-emotiva-contesto-scolastico/>
- Masserini, M. (2022, 23 novembre). I 5 cambiamenti psicologici dell'adolescenza: perché è importante sapere come li influenza? *GuidaPsicologi.it*. <https://www.guidapsicologi.it/articoli/adolescenza-eta-di-cambiamenti>
- Mastorci, F., Lazzeri, M. F. L., Vassalle, C., & Pingitore, A. (2024). The transition from childhood to adolescence: Between health and vulnerability. *Children*, 11(8), 989. <https://doi.org/10.3390/children11080989>
- Matteoli, S. (2022, 2 settembre). Interventi pedagogici in ambito scolastico: promuovere relazioni di cura. *EXagere – Rivista mensile*. <https://www.exagere.it/interventi-pedagogici-in-ambito-scolastico-promuovere-relazioni-di-cura/>
- Maurizio, C. (2024, 6 marzo). Ansia, depressione, disturbi d'ansia: il ruolo della scuola per il benessere di bambini e adolescenti. *La Tecnica della Scuola*. <https://www.tecnicadellascuola.it/ansia-depressione-disturbi-dansia-il-ruolo-della-scuola-per-il-benessere-di-bambini-e-adolescenti>
- Melamed, D. M., Botting, J., Lofthouse, K., Pass, L., & Meiser-Stedman, R. (2024). The relationship between negative self-concept, trauma, and maltreatment in children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27, 220–234. [https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10920440/pdf/10567\\_2024\\_Article\\_472.pdf](https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10920440/pdf/10567_2024_Article_472.pdf)
- Migliarese, G., Longo, M. G., & Mencacci, C. (2012). Il suicidio e l'impulsività in adolescenza: una revisione sistematica della letteratura. *Journal of Psychopathology*, 18, 344–351. <https://old.jpsychopathol.it/wp-content/uploads/2015/07/07-migliarese1.pdf>
- Nanni, S. (2023). Il percorso verso l'autonomia in adolescenza: Un caso di difficile separazione. *Rivista di Psicologia Individuale*, (93), 105–115. [https://cdn.prod.website-files.com/639ac9495d394f6706ded699/64d242e5816d79f3aa741df1\\_Nanni.pdf](https://cdn.prod.website-files.com/639ac9495d394f6706ded699/64d242e5816d79f3aa741df1_Nanni.pdf)

- Oliverio Ferraris, A. (2019, 20 agosto). Gruppo che salva e gruppo che uccide. *Psicologia Contemporanea*. <https://www.psicologiacontemporanea.it/blog/gruppo-che-salva-e-gruppo-che-uccide/>
- Pannozzo, D. (2021, 24 giugno). Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa (a cura di Matteo Lancini) – Recensione. *State of Mind*. <https://www.stateofmind.it/2021/06/ritiro-sociale-adolescenti-recensione/>
- Patacca, V. (n.d.). Il pensiero critico. Valentina Patacca. Recuperato il 25 marzo 2026 da <https://valentinapatacca.it/il-pensiero-critico/>
- Pierantoni, S. (2020, 22 giugno). Il cervello adolescente: tra fragilità e potenzialità. *State of Mind*. <https://www.stateofmind.it/2020/06/adolescenti-cervello/>
- Redazione. (2022, 9 ottobre). Ritiro sociale, il ruolo fondamentale della scuola nell'individuare e contrastare il fenomeno: i segnali fra gli alunni e gli interventi. *Orizzonte Scuola Notizie*. <https://www.orizzontescuola.it/ritiro-sociale-il-ruolo-fondamentale-della-scuola-nellindividuare-e-contrastare-il-fenomeno-i-segnali-fra-agli-alunni-e-gli-interventi/>
- Rendine, F. (2019, 27 maggio). Il ritiro scolastico come manifestazione del disagio giovanile – Report dal Convegno di Roma del 18 maggio 2019. *State of Mind*. <https://www.stateofmind.it/2019/05/ritiro-scolastico-report/>
- Rosa, F., & Lancini, M. (2022, 25 gennaio). L'emergere della mente adolescente. *Psicologia Contemporanea*. <https://www.psicologiacontemporanea.it/blog/lemergere-della-mente-adolescente/>
- Stagnitta, S. (2021, 6 ottobre). Effetti del trauma infantile e nell'adolescenza sulla vita adulta. *EMDR Roma*. <https://www.emdrterapia.it/effetti-del-trauma-infantile-e-nelladolescenza-sulla-vita-adulta/>
- Tintori, A. (2024, 17 aprile). Le cause del dilagare dei pensieri suicidi in adolescenza. *Scienza in rete*. <https://www.scienzainrete.it/articolo/le-cause-del-dilagare-dei-pensieri-suicidi-adolescenza/antonio-tintori/2024-04-17>

- Tolomelli, A. (2021). L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(61), 11–19. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12714>
- Valente, M. (2023, 7 giugno). L'impatto del trauma nei primi tre anni di vita a livello neuronale e metacognitivo. *State of Mind*. <https://www.stateofmind.it/2023/06/trauma-impatto-neuronale/>
- Valleriani, I. (2021, 6 ottobre). La comunicazione efficace tra insegnante e alunno. *Education Marketing Italia*. <https://www.educationmarketing.it/didattica-innovativa/la-comunicazione-efficace-tra-insegnante-e-alunno/>
- Valleriani, I. (2023, 17 marzo). 11 consigli per gestire una classe difficile. *Education Marketing Italia*. Aggiornato il 26 luglio 2024. <https://www.educationmarketing.it/didattica-innovativa/come-gestire-classe-difficile/>
- Vettorato, G. (2013). Disagio giovanile e insuccesso scolastico. *Rassegna CNOS*, 1, 45–59. [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli\\_rassegna/Art\\_VETTORATO\\_1-2013.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_VETTORATO_1-2013.pdf)
- Vio, C., Toso, C., & Spagnoletti, M. S. (2015). L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo. Carocci Faber.
- Zauli, L. (2021). Il ritiro sociale: un fenomeno in crescita, anche a scuola. Intervista ad Alessandra Prati. *Rivista dell'istruzione*, 5, 40–43. [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/%5Bsite-date-yyyy%5D/%5Bsite-date-month%5D/06\\_zauli\\_rivista\\_istruzione\\_5\\_2021.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/%5Bsite-date-yyyy%5D/%5Bsite-date-month%5D/06_zauli_rivista_istruzione_5_2021.pdf)