CORSO DI FORMAZIONE SULLA "GESTIONE DELLA CLASSE" prof. G. Mancini
a cura di Giorgio Di Ponzio A.S. 2025-26

1° INCONTRO 09/06/2026

Il disagio della *performance* e la svolta individualista nella scuola contemporanea

Il corso di formazione sulla "Gestione della classe" viene condotto dal prof. Giacomo Mancini, psicologo clinico e psicoterapeuta con orientamento psicoanalitico e Docente di Psicologia Clinica e Psicopatologia dello Sviluppo presso il Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", specializzato in intelligenza emotiva di tratto e prevenzione del burnout. Il primo incontro si apre con la presentazione dei docenti dell'IC 3 Lame-Bologna e il relatore accoglie immediatamente le istanze del gruppo.

Fin dalle prime battute, gli interventi dei docenti delineano una mappa complessa delle fatiche professionali quotidiane. Il docente Giorgio Di Ponzio, insegnante della Primaria "Bottego" e Funzione Strumentale Valutazione, Autovalutazione e Formazione, sostenuto dalle sue colleghe di classe, evidenzia come nella società attuale prevalga un forte individualismo che spinge i bambini a essere particolarmente egocentrati. Questa tendenza, viene sottolineato, rende estremamente difficile instaurare una reale dinamica relazionale all'interno del gruppo classe. L'esperienza quotidiana dei docenti mostra alunni che faticano a stare in fila e che tendono costantemente a prevalere sull'altro, manifestando non tanto il desiderio di socializzare, quanto l'esigenza esasperata di essere visti e ascoltati.

Questo medesimo bisogno di ascolto appartiene, d'altronde, anche agli stessi docenti, i quali riferiscono di sentirsi sommersi dalle pratiche burocratiche a discapito della reale didattica e della formazione sul campo. L'aspettativa principale rivolta al formatore è quindi quella di ottenere strumenti concreti che aiutino gli insegnanti in primo luogo a lavorare sulle proprie emozioni, per poi riflettere tali competenze sulla professionalità pedagogica nella gestione del rapporto con il mondo del bambino.

A questo nucleo di riflessioni si aggiunge un interrogativo di natura scientifica e cognitiva, sollevato sempre dal corpo docente, relativamente all'esistenza di studi in corso legati alle competenze cognitive dei bambini di oggi, in quanto gli insegnanti riscontrano cambiamenti radicali dovuti all'era digitale. Viene esposto come i bambini, sottoposti a un flusso continuo di input, mostrino l'incapacità di mantenere l'attenzione su attività che

durino più di qualche minuto: persino guardare un video, un film o ascoltare una storia più lunga di due pagine viene descritto come un compito faticoso. Emerge, a detta dei presenti, una diffusa incapacità di affrontare la noia e un approccio agli apprendimenti guidato da una funzionalità cerebrale sensibilmente diversa rispetto a quella delle generazioni precedenti. Il quadro viene completato dal coro unanime dei docenti sull'ingerenza sistematica delle famiglie e sul mancato riconoscimento della figura professionale dell'insegnante, ormai percepito alla stregua di un operatore al servizio dell'utenza, all'interno di una scuola che viene vista aver assunto le logiche strutturali di un'azienda.

La diagnosi del formatore: un sistema ammalato e il limite delle aspettative

Esauriti gli interventi dei docenti, che rivelano un forte desiderio di comunicazione e condivisione, il formatore prende la parola analizzando l'assetto del gruppo. Egli osserva come la predisposizione a raccontarsi, a condividere le storie personali e le fatiche passate dimostri che lo spazio di ascolto sia stato immediatamente riempito dal bisogno profondo di esprimere la propria identità e il proprio disagio. Lo colpisce, in particolare, la necessità dei docenti di essere presenti fisicamente, di parlare insieme agli altri all'interno di un contesto condiviso, superando gli impegni e le difficoltà logistiche o acustiche dell'aula. Questo desiderio di ascoltare le storie dei colleghi viene letto dal professore sia come un bisogno urgente di confronto, sia come una grande risorsa in termini di disponibilità umana.

Tuttavia, il relatore evidenzia di dover fare i conti con l'ampiezza delle aspettative emerse: l'area comunicativa ed emozionale, la gestione del gruppo classe, il rapporto con i genitori, la definizione dei limiti, le strategie pratiche, il lavoro di gruppo tra colleghi, il conflitto di genere tra maschi e femmine, gli ambienti sfidanti e la burocrazia. Di fronte a questo elenco, il formatore dichiara apertamente che tali aspettative sono irrealistiche rispetto al tempo e alle risorse a disposizione per il corso. Sebbene esse derivino da esigenze legittime e reali, egli spiega che per rispondervi in modo esaustivo occorrerebbero anni di formazione teorica, pratica ed esperienziale.

Il relatore invita pertanto i presenti a ridimensionare gli obiettivi, leggendo questa massiccia richiesta dei docenti come il segnale di un contesto sociale che sollecita continuamente la prestazione. Sostiene che la scuola non possa risolvere tutto e non possa sempre pretendere la perfezione, soprattutto all'interno di un sistema istituzionale che il formatore definisce espressamente come "ammalato". Conducendo formazioni svariate

province italiane, il prof. Mancini rimarca ovunque le medesime e identiche difficoltà. Non si tratta, dunque, a suo avviso di una percezione soggettiva o del problema di insegnanti più fragili o meno formati, bensì di un malessere strutturale e trasversale che investe l'intera categoria.

Il professore fa notare come, mentre fino a qualche anno fa il rapporto con gli alunni era parzialmente salvaguardato, oggi anche la gestione dei bambini cosiddetti "difficili" sia diventata una criticità, a cui si sommano le tensioni con i colleghi, con i dirigenti e le pressioni istituzionali ad aderire a modelli burocratici che si scontrano con la realtà dei fatti. Il formatore evidenzia come la scuola secondaria di primo grado rappresenti storicamente il segmento più difficile del percorso di istruzione in Italia, a causa della preadolescenza, definita un'età estremamente faticosa e sfidante per gli adulti. Le scuole "medie", spiega, sono sempre state l'anello critico del sistema, e se in passato le difficoltà emergevano principalmente alle scuole superiori con l'adolescenza e le crisi legate al futuro, oggi osserva che la sofferenza sociale è retrocessa fino alla scuola dell'infanzia e all'asilo nido. La scuola primaria, che un tempo costituiva un contesto protetto e funzionante, risente ora, secondo il relatore, di questi profondi mutamenti. Questa fotografia descrive un quadro patologico dell'istituzione scolastica, che non a caso, fa notare l'esperto, ha visto l'introduzione sempre più massiccia di figure psicologiche. Lo psicologo scolastico viene definito dal relatore come una risposta necessaria al disagio, ovvero il sintomo di una scuola che si trova in una situazione di profonda difficoltà relazionale ed educativa.

Lo strumento umano e la forza della dimensione collegiale

Di fronte a questa realtà, il formatore chiarisce al gruppo di non possedere ricette magiche, strategie preconfezionate o suggerimenti operativi pronti all'uso, ritenendo che i manuali standard si rivelino spesso inutili nella pratica. Nel corso della sua esperienza, la conclusione a cui dichiara di essere giunto è che l'unico vero strumento a disposizione sia il docente stesso: la sua personalità, le sue caratteristiche e la sua disponibilità umana. Il professore usa una metafora: se per costruire una casa servono il cemento e la cazzuola, per edificare un'alternativa a una realtà scolastica distruttiva ritiene necessari strumenti umani come la pazienza educativa, la tolleranza, la capacità di mettersi in gioco e la creazione di spazi di ascolto.

Il discorso viene poi spostato dal relatore sulla gestione dei gruppi. Chiedendo ai presenti chi abbia ricevuto una formazione specifica sulle dinamiche di gruppo durante il proprio iter formativo istituzionale, emerge che, a parte rare eccezioni legate a percorsi pratici e progettati *ad hoc* sulla singola scuola, la quasi totalità dei docenti non ha mai ricevuto una formazione né teorica né esperienziale su questo tema. Si tratta di un paradosso evidente, poiché l'insegnante vive in realtà immerso nei gruppi: deve gestire il gruppo classe, interagire con quello dei genitori e cooperare all'interno del collegio docenti e degli altri organi collegiali, contesti tutti connotati da una chiara 'matrice' gruppale.

Dalle sue ricerche e dal suo osservatorio di docente e psicologo, il relatore evidenzia come la professione che più si svolge attraverso la gruppalità sia paradossalmente quella che possiede meno strumenti per gestirla. Di conseguenza, egli nota come nei collegi docenti o nei consigli di classe si osservino spesso dinamiche "anti-gruppo", descritte come contesti primitivi in cui prevalgono gli individualismi, dove alcuni insegnanti rimangono sullo sfondo, vige la legge del più forte e manca un conduttore capace di orientare il lavoro verso un obiettivo comune valorizzando i talenti dei singoli. Al contrario, evidenzia che nei plessi e nelle scuole in cui si riesce a strutturare un buon lavoro di gruppo, i docenti stanno meglio, si sentono meno soli, condividono le responsabilità e affrontano il lavoro con maggiore solidarietà e serenità. La percezione di muoversi all'interno di un contesto cooperativo e rassicurante irrobustisce l'identità professionale di ciascuno. Condividere il percorso con i colleghi permette di entrare in classe con una maggiore sicurezza relazionale, valorizzando la sinergia e la complementarità tra tutte le figure che operano nell'istituzione scolastica. Al contrario, la frammentazione e l'isolamento espongono il docente alla fragilità e agli attacchi esterni, una dinamica che egli paragona a quella delle coppie genitoriali non allineate.

L'analfabetismo emozionale, l'iper-stimolazione e le nuove complessità familiari

Il formatore propone di analizzare la situazione dividendo i fattori in gioco tra esterni (di natura socio-culturale) ed interni al sistema scuola. Egli spiega che il modello socio-culturale esterno oggi prevalente è fondato sull'individualismo esasperato. Questo paradigma, argomenta il professore, penetra nella cultura scolastica distorcendo il concetto originario di attenzione ai ritmi di crescita biologici e individuali dell'alunno, trasformandolo nella pretesa del genitore che il proprio figlio riceva un trattamento speciale e isolato rispetto alla gruppalità della classe. A questo, il relatore aggiunge un mutamento

nel valore della cultura, che vede sostituita dalla circolazione caotica di informazioni non filtrate, non attendibili e prive di uno spazio di riflessione adeguato che permetta di incorporarle. A tal proposito, viene citata la tragica difficoltà riscontrata persino negli studenti universitari nel distinguere le fonti scientifiche istituzionali dai siti inattendibili.

Questo meccanismo di accelerazione sociale, illustra il docente, si riflette sulla vita quotidiana dei bambini. Molti di loro affrontano giornate lunghissime, divise tra il tempo pieno a scuola, il pre-scuola, il post-scuola e una fitta serie di attività extra-scolastiche come corsi di inglese, musica, nuoto o teatro, concepite dagli adulti per favorire le relazioni o le prestazioni. Viene descritto come i bambini si trovino così costantemente immersi nel traffico, nella fretta e nella confusione, senza più il tempo di giocare, di stare con sé stessi o di sperimentare la noia. L'aumento dell'iperattività infantile, secondo il formatore, non deve quindi stupire, poiché viene indicato come il risultato diretto di un contesto che spinge costantemente verso il fare e la prestazione, negando lo spazio per sostare e riflettere. Viene fatto notare come spesso i bambini trascorrano fino a dieci ore fuori casa, per poi consumare una cena veloce con genitori a loro volta esausti e privi di energie per un reale contatto emotivo. La scuola viene così definita come il secondo nucleo sociale chiamato a contenere e regolamentare queste dinamiche all'interno di classi composte da oltre venti allievi.

Il relatore spiega che le neuroscienze confermano che i dispositivi digitali stimolano fortemente alcune specifiche aree cerebrali, provocando tuttavia un grave scollamento tra l'aspetto cognitivo e quello emotivo-relazionale, con una quasi totale cancellazione della dimensione corporea. Dal momento che il corpo e le emozioni sono strettamente collegati, lo sviluppo isolato di settori cerebrali, argomenta l'esperto, spezza l'equilibrio biopsicosociale dell'essere umano, che dovrebbe integrare cognizione, affettività e dimensione somatica. Viene illustrato che in un bambino emotivamente integrato, la cognizione è in grado di elaborare l'emozione: l'impulso della rabbia non si traduce immediatamente in un comportamento istintivo e distruttivo (come tirare un pugno, dare un calcio alla cartella o urlare), ma viene pensato, simbolizzato e mediato attraverso il linguaggio verbale. La realtà odierna mostra invece, secondo il docente, una diffusa analfabetizzazione emozionale, causata anche da strumenti digitali caratterizzati da una rapidità estrema. Le immagini e i video fruiti dai bambini, viene spiegato, si risolvono in *frame* brevissimi che si succedono senza sosta, impedendo lo sviluppo della concentrazione e l'attivazione di processi attentivi prolungati nel tempo.

Il relatore cita l'esempio di una scuola dell'infanzia di Pesaro che ha dovuto affiggere dei cartelli con il simbolo del cellulare barrato davanti all'ingresso, poiché le insegnanti avevano notato che i genitori consegnavano e ritiravano i bambini tenendo lo sguardo fisso sullo schermo: ciò privava i figli di qualsiasi reciprocità visiva ed emotiva. I bambini, prosegue l'analisi, finiscono così per rispecchiarsi in uno schermo che restituisce contenuti non educativi, strutturati secondo logiche puramente aziendali e commerciali. Viene evidenziato come spesso i videogiochi e i programmi per minori siano progettati da ragazzi pagati dalle aziende per creare prodotti fortemente attrattivi e fidelizzanti per i propri pari. Rispetto a questi processi, il formatore rileva nei genitori una scarsa consapevolezza e una cronica mancanza di tempo e pazienza per affiancare i figli, selezionare i contenuti, porre dei limiti temporali e strutturare l'uso dei dispositivi in presenza di un adulto, traghettando il bambino verso una gestione autonoma utile a prevenire la dipendenza tecnologica.

Viene richiamata dal relatore la nuova categoria diagnostica della dipendenza da internet (*Internet Addiction*), spiegandone il meccanismo alienante: sui *social network*, fa notare, viene a mancare l'interlocutore umano visibile e corporeo. La scomparsa degli elementi della presenza fisica, come la mimica facciale e lo sguardo, viene descritta come l'elemento che azzera la risposta empatica dell'individuo, lasciando spazio a dinamiche di attacco, aggressione e umiliazione verbale libera da ogni contenimento emotivo.

La complessità del quadro si arricchisce ulteriormente, prosegue il formatore, con l'emergere delle nuove strutture familiari (famiglie ricomposte, omogenitoriali, genitori single), definite realtà un tempo meno visibili che richiederebbero una formazione specifica e spazi di confronto per i docenti. Senza un supporto organizzativo condiviso, la gestione delle criticità finisce per dipendere dalle competenze individuali e dalle attitudini dei singoli. Questo fa sì che l'esperienza quotidiana sia molto disomogenea: chi ha una predisposizione personale o un piccolo gruppo di colleghi di riferimento riesce a muoversi con efficacia, mentre molti altri vivono la quotidianità scolastica con un senso di solitudine e fatica professionale.

L'aggressività distruttiva che circola liberamente nella società odierna, viene rilevato nell'analisi, si manifesta sia nei conflitti geopolitici globali sia nelle relazioni quotidiane, investendo anche figure istituzionali come il personale sanitario e il corpo docente, che non vedono più tutelata la propria incolumità. Questa bolla di aggressività viene descritta come alimentata da una classe adulta e dirigente che ha perso la capacità di essere riflessiva,

tollerante e pacata. Il relatore spiega che gli adolescenti assorbono questo malessere e lo restituiscono sotto forma di angoscia per il futuro, determinando, secondo i dati epidemiologici citati, un aumento del 20% della psicopatologia in età adolescenziale (gesti di autolesionismo, tentativi di suicidio, ritiro sociale, depressione grave) e un drastico abbassamento dell'età d'esordio di disturbi come l'anoressia, visibile già a undici o dodici anni. I giovani, conclude sul punto, esprimono attraverso i sintomi l'incapacità del mondo adulto di progettare il futuro e la tendenza a schiacciarsi esclusivamente sul presente.

Conclusioni e linee guida per i primi incontri

Di fronte a uno scenario di tale portata, viene evidenziato come l'azione del singolo insegnante risulti impotente. L'unica strada percorribile viene indicata dal professore nell'attivazione del gruppo e nell'intervento collegiale, restituendo valore, centralità e dignità alla funzione educativa all'interno del sistema scolastico. Viene prospettato come spetti al corpo docente aggregarsi per ripensare modelli alternativi ai paradigmi socio-culturali dominanti, contrastando anche i fattori interni di fragilità come la burocrazia, il *turnover* e lo scarso riconoscimento economico che penalizza l'Italia rispetto ai parametri europei. Per smontare la percezione sociale distorta che sminuisce il lavoro dell'insegnante, riducendolo a una mera attività di sorveglianza e vacanze prolungate, il relatore considera necessaria un'identità professionale solida e coesa, capace di ridefinire le linee educative e pedagogiche fin dalle assemblee di inizio anno, educando e coinvolgendo attivamente anche le famiglie.

L'azione didattica, viene suggerito, deve poter beneficiare del tempo del rallentamento: viene ricordato ai docenti che hanno la facoltà e la risorsa di scegliere di fare meno e fare meglio, reintroducendo spazi vuoti, momenti di ascolto mattutino e *circle time*, educando i bambini alla gestione della noia attraverso un processo graduale. Il relatore sottolinea l'importanza di non limitarsi a soluzioni temporanee o a interventi estemporanei che fungono da semplici "toppe" annuali, ma di strutturare un cambiamento metodologico profondo e condiviso.

Infine, propone un accordo operativo per i successivi due incontri del corso, definendo due obiettivi reali e circoscritti. Il primo consiste nel consolidare uno spazio di confronto e di riflessione comune, in cui parlarsi e discutere apertamente delle criticità esaminate. Il secondo obiettivo prevede uno spostamento del *focus* dall'area puramente

mentale e teorica — finora centrata sullo studio dei fattori socioculturali e cognitivi — all'area emotiva. Il relatore esprime in conclusione il forte desiderio di ascoltare, nei prossimi appuntamenti, il vissuto emotivo profondo dei docenti, indagando ciò che essi percepiscono e sentono a livello emozionale di fronte alle sfide professionali analizzate, accantonando temporaneamente la ricerca di tecniche e strumenti standardizzati.

2° INCONTRO 16/06/2026

Formazione classi, disagio giovanile e il ruolo del contesto

Il relatore apre la riflessione osservando che, sebbene le problematiche e le malattie siano sempre esistite, attualmente all'estero, ad esempio in Gran Bretagna, i *social network* vengono spesso indicati come i maggiori responsabili della situazione attuale. Egli evidenzia come gli studi epidemiologici, sia a livello nazionale che internazionale, abbiano riscontrato due problematiche importanti. La prima è l'aumento generale del disagio in Italia, dove i bambini e i ragazzi manifestano molti più sintomi rispetto al passato, quali ansia, depressione, iperattività e difficoltà di adattamento, riconducibili a una serie di disagi che prima erano quantitativamente minori. Il secondo elemento evidenziato è l'abbassamento dell'età di esordio: mentre in passato alcuni disturbi, come quelli del comportamento alimentare, esordivano in piena adolescenza (verso i 15, 16 o 17 anni), oggi l'età si è abbassata a 13, 12 e persino 11 anni, con bambine che iniziano a manifestare i segnali di tali disturbi già alla fine del ciclo della scuola primaria.

Questo aumento esponenziale viene ricondotto dalla maggior parte degli autori non tanto a un problema specifico delle famiglie o a una vulnerabilità dei singoli individui, quanto a un disagio su scala sociale. Il professore spiega che quando si registra un aumento quantitativo così evidente e un contemporaneo abbassamento dell'età, non è possibile pensare che si tratti solo di fattori individuali. Sicuramente alcune situazioni dipendono da psicopatologie familiari o da fragilità personali, ma di fronte a un incremento che sfiora il 20% – il che significa che in una classe di venti bambini ce ne sono quattro in più con difficoltà rispetto al passato – appare chiaro come siano entrati in gioco fattori di contesto.

A questo proposito, vengono richiamati gli studi di Donald Winnicott, celebre pediatra e psicoanalista che ha lavorato a lungo con i bambini dal dopoguerra fino agli anni

'70-'80. Il formatore ricorda che Winnicott è stato uno dei primi autori in ambito psicoanalitico a dare una rilevanza centrale all'ambiente e al contesto circostante, laddove fino a quel momento gli studi erano orientati a cogliere soprattutto i fattori individuali o micro-familiari (secondo lo schema per cui a una famiglia problematica corrispondeva il disagio del bambino). Winnicott, spiega il relatore, ha allargato lo sguardo: pur confermando che possono esserci genitori con tratti psicopatologici capaci di causare un disturbo nel bambino, ha sottolineato che quegli stessi genitori sono inseriti in un contesto più allargato e possono stare meglio o peggio a seconda delle condizioni dell'ambiente in cui vivono. Nei contesti di marginalità, di disagio psicosociale e di estrema povertà, viene ribadito che i problemi psicologici aumentano proprio perché le caratteristiche dell'ambiente sono fortemente negative.

Oggi si tende pertanto a ipotizzare che gli aspetti legati al contesto socioculturale in cui viviamo siano i principali responsabili dell'aumento del disagio psicologico. I *social* e i dispositivi multimediali – ovvero l'espansione dell'infosfera – rappresentano, secondo il docente, il dato di rottura rispetto al passato, spingendo a chiedersi se oltre a questo cambiamento tecnologico vi siano altre trasformazioni socioculturali rispetto a venti, trenta o cinquant'anni fa.

Il cambiamento della struttura familiare e urbana

Prende la parola un'insegnante, parlando anche come madre, e ricorda che durante la propria infanzia era comune giocare in cortile con gli amici senza la costante sorveglianza dei genitori, all'interno di una rete sociale decisamente diversa. Nota inoltre come oggi i nonni siano spesso ancora giovani e impegnati nel lavoro, non riuscendo a garantire un supporto continuo; descrive i genitori odierni come costantemente affaticati e pieni di impegni, pur riconoscendo l'enorme aiuto fornito da quei nonni che riescono a fare i turni a scuola, una fortuna che tuttavia non tutti i nuclei possiedono.

Il relatore si riallaccia a questo intervento confermando che si tratta di un aspetto centrale sottolineato dalle ricerche, poiché la configurazione familiare si è radicalmente trasformata. Un tempo, spiega, la famiglia allargata offriva un maggiore contenimento. In primo luogo vi erano più bambini e meno figli unici; i figli minori imparavano a gestire il rapporto con i fratelli più grandi per emulazione, mentre i grandi sviluppavano precocemente condotte di accudimento verso i più piccoli. Avere dei fratelli costituiva una

ricchezza, mentre oggi si registra una netta prevalenza di figli unici. Inoltre, la famiglia allargata – che comprendeva i nonni e spesso anche gli zii – agiva come un fattore di amplificazione del contenimento emotivo, consentendo ai bambini di identificarsi con figure adulte diverse dai soli genitori, e sollevando questi ultimi dalle fatiche dell'accudimento quotidiano grazie all'affidamento temporaneo dei figli ai parenti.

Riprendendo quanto espresso dall'insegnante, il professore ricorda come in passato vi fosse anche un maggiore "sguardo sociale". Il cortile rappresentava un luogo sicuro, o sufficientemente sicuro, in quanto costantemente sorvegliato dagli occhi di vicini, parenti e amici. All'interno di quel perimetro i bambini erano molto più liberi di sperimentare e di mettere in gioco la propria autonomia, potendo contare su una vigilanza condivisa. Con il mutamento della struttura familiare e urbanistica, viene evidenziato come tutto ciò sia cambiato. Oggi nelle città far giocare i bambini all'aperto è diventato molto più problematico; si tratta di un fenomeno che il relatore osserva resistere parzialmente ancora in certe piazze del Sud, ma comunque in misura molto ridotta rispetto al passato. I bambini di oggi fanno pochissima esperienza fuori dalle mura domestiche, risultando più sedentari e iperprotetti. Viene fatto l'esempio banale di quanti bambini cresciuti in città non abbiano mai visto una gallina dal vivo, tutte esperienze concrete che un tempo facevano parte del bagaglio comune.

Aspettative, perfezionismo e la paura del fallimento

Il confronto si sposta sull'analisi di come siano cambiate, negli ultimi vent'anni, le aspettative degli adulti nei confronti dei bambini. Diversi interventi evidenziano una crescente pressione verso *performance* straordinarie fin dall'infanzia, con la tendenza a etichettare precocemente come "problematici" gli alunni che non eccellono o che manifestano ritmi differenti, a differenza di una passata e maggiore flessibilità nella gestione dei carichi scolastici.

Il relatore conferma questa tendenza, ricollegandola alla progressiva riduzione delle esperienze all'aria aperta (*outdoor education*) nei contesti urbani contemporanei. Se un tempo lo stimolo all'aggregazione e al gioco spontaneo nasceva naturalmente dalle dinamiche di cortile, oggi l'isolamento domestico e la noia portano i bambini a rifugiarsi nei dispositivi elettronici.

Su questo punto, i docenti riflettono sull'impatto degli schermi, capaci di astrarre i bambini dal contesto reale e di mediare i rapporti interpersonali fin da piccolissimi. Tuttavia, emerge un dato fortemente incoraggiante: di fronte a proposte didattiche alternative, coinvolgenti e veicolate attraverso il gioco, gli alunni mostrano un profondo desiderio di relazione e accolgono volentieri l'invito a lasciare da parte i dispositivi. Il relatore precisa che tale transizione richiede una forte mediazione iniziale da parte dell'adulto, il quale ha il compito di orientare i bambini per poi lasciarli sperimentare in autonomia.

Un ulteriore elemento di vulnerabilità emerso dal dibattito riguarda la difficoltà delle nuove generazioni nel tollerare il fallimento. Sia nei bambini sia negli adolescenti si riscontrano spesso rifiuti o ansie paralizzanti di fronte alle verifiche, legati a una ricerca di perfezione alimentata dalle aspettative del mondo adulto. Al contrario, l'esperienza del gioco libero offriva storicamente uno sguardo più aperto e meno rigido sul concetto di errore.

Pur senza demonizzare la tecnologia – utile ad accorciare le distanze remote – si riflette su come l'iper-connessione abbia ridotto la motivazione al movimento fisico e all'incontro reale. Questo scenario comporta un carico di lavoro e una fatica quotidiana notevolmente superiori per gli insegnanti, chiamati a investire molte più energie per catturare l'attenzione della classe.

Infine, il *focus* si incentra sulla gestione dei "momenti vuoti". Se in passato la didattica alternava lezioni strutturate (rispettando i tempi fisiologici di attenzione di circa 20 minuti) a spazi di autonomia in cui i bambini si aggregavano spontaneamente, oggi lo spazio non strutturato genera spesso disorientamento. I ritmi incalzanti e le giornate interamente pianificate dagli adulti tra sport, corsi e attività non lasciano spazio all'esperienza della noia, che è invece un prerequisito fondamentale per la crescita. Gli studi sulla creatività confermano infatti che la standardizzazione del tempo provoca un crollo della capacità immaginativa a partire dagli 8-10 anni: la mente ha bisogno di pause e di tempi distesi per sviluppare idee, fantasie e per imparare a gestire costruttivamente le frustrazioni.

Neuroplasticità e potatura sinaptica

Il relatore spiega che queste ipersimolazioni continue agiscono direttamente sulle funzioni cerebrali. Il cervello dei bambini è caratterizzato da una forte plasticità cerebrale

che si protrae fino ai 20-25 anni, periodo fino al quale l'organo si modifica continuamente in base all'esperienza, strutturando le connessioni sinaptiche. Se un bambino fa esperienze creative, si svilupperanno le reti neurali deputate a quel campo; se fa prevalentemente esperienze di tipo didattico-cognitivo tradizionale o digitale, si amplificheranno altre aree specifiche.

Ecco perché nell'infanzia viene definita fondamentale l'offerta di una pluralità di esperienze diversificate: per permettere al cervello di svilupparsi in modo armonico. Le connessioni sinaptiche che non vengono utilizzate vanno incontro a un fenomeno biologico chiamato potatura sinaptica (*pruning*). Il professore chiarisce che il nostro sistema psichico è tarato sul minor dispendio di energia possibile; se certe aree non vengono stimolate, il cervello taglia quelle connessioni perché considerate rami secchi che consumano troppa energia, impedendo poi a quelle specifiche aree cerebrali di svilupparsi ulteriormente in futuro.

È vero che i bambini di oggi mostrano precocemente elevate competenze cognitive e digitali, ma il relatore invita a chiedersi cosa stiano perdendo. Lo sviluppo attuale rischia di essere settoriale, a discapito di altre aree fondamentali. Trent'anni fa la pluralità delle esperienze spontanee era molto più ampia, i bambini sperimentavano di più all'aperto, senza la vigilanza costante degli adulti, e questo li costringeva ad attivare strategie di prudenza e di *problem solving*. Viene specificato che il *problem solving* non è solo cognitivo, ma anche emotivo e relazionale: consiste nel gestire il compagno che toglie il giocattolo, nel risolvere un conflitto senza correre subito dalla maestra, nel tollerare una frustrazione senza reagire con un pugno o un calcio. Oggi si vedono bambini di 5 o 6 anni abilissimi con il tablet, capaci di fare cose che gli adulti non sanno fare, ma che, se inseriti in un conflitto relazionale con un coetaneo, non hanno gli strumenti per gestirlo. Il formatore esorta quindi a domandarsi se quell'intelligenza esclusivamente settoriale sia davvero utile per la vita, dove risultano necessarie anche l'intelligenza emotiva, relazionale e corporea.

Disagio a scuola: autolesionismo e ritiro

Una docente interviene per confermare che tali dinamiche sono chiaramente visibili in prima media, dove molti ragazzi non sanno stare insieme, scoppiano a piangere per un nonnulla e non tollerano la minima frustrazione, rendendo i momenti di pausa non

strutturati difficili da gestire. Inoltre, viene segnalato che si stanno riscontrando sempre più spesso situazioni di autolesionismo.

Il relatore prende la parola per definire l'autolesionismo un fenomeno estremamente grave che preoccupa molto psicologi, psicoterapeuti e insegnanti. Osserva che esso inizia a manifestarsi sempre più precocemente, a volte già in quinta elementare (10-11 anni), anche se il picco resta il periodo pre-adolescenziale. Escludendo i casi legati a gravi patologie psichiatriche, le forme più diffuse di autolesionismo lieve – come i piccoli tagli superficiali sul corpo – non nascono dal desiderio di togliersi la vita, ma da un tentativo disperato di gestire un dolore interiore.

Di fronte a un forte stress scolastico, a una delusione relazionale o a un fallimento, questi ragazzi sperimentano un'angoscia psicologica così intensa e intollerabile da non riuscire a contenerla. In quel momento, l'atto di procurarsi un piccolo taglio fisico funge da "interruttore di emergenza" attraverso due meccanismi:

- **A livello psicologico, sposta il dolore:** trasforma una sofferenza mentale invisibile e incontrollabile in un dolore fisico concreto e visibile. Per il ragazzo è paradossalmente più facile gestire il bruciore della pelle rispetto al vuoto o al panico che ha dentro.
- **A livello biologico, attiva una difesa chimica:** quando il corpo viene ferito, il cervello rilascia immediatamente le endorfine (gli antidolorifici naturali dell'organismo) per proteggerci dal dolore. Questo rilascio chimico genera una temporanea e potente sensazione di calma e sollievo emotivo.

Il gesto si configura quindi a tutti gli effetti come una strategia di difesa psicologica: un modo per "anestetizzare" un'angoscia mentale altrimenti insostenibile. Si tratta, tuttavia, di un meccanismo fortemente pericoloso e disfunzionale, poiché non risolve il problema alla radice e rischia di creare una vera e propria dipendenza ogni volta che la tensione interiore torna a salire.

Il rapporto con la figura dello psicologo e la delega genitoriale

Una docente interviene nella discussione per sollecitare un parere del relatore su una dinamica frequente: viene osservato come i genitori, non riuscendo a gestire la complessità dei figli, tendano a delegare il problema inviandoli dallo psicologo fin da piccolissimi, ad esempio a 8 anni. La docente solleva il dubbio che il problema di un bambino a quell'età

non sarà lo stesso di quando ne avrà 12, con il rischio che l'alunno non impari a risolverlo da solo all'interno del nucleo familiare. Viene quindi ipotizzata la necessità che siano i genitori stessi a intraprendere un percorso per comprendere come relazionarsi con i figli, paventando il rischio di una generazione che rimanda sistematicamente tutto agli specialisti. Di fronte a questo stimolo, il formatore si ricollega al tema delle aspettative e del perfezionismo, interrogando a sua volta il gruppo dei presenti sulla loro esperienza scolastica in merito all'utilità dello psicologo in età evolutiva.

Una docente esprime una valutazione positiva, ritenendo che tale figura permette ai genitori di prendere consapevolezza di dinamiche altrimenti difficili da cogliere autonomamente, aprendo la strada a potenziali terapie familiari; lo stesso intervento evidenzia tuttavia come il problema emerga qualora il percorso venga interrotto bruscamente per paura o altre motivazioni prima di una reale elaborazione. Un'altra insegnante riporta, invece, esperienze contrastanti: viene citato il caso di un alunno con problematiche severe legate a una separazione genitoriale conflittuale, il quale, pur frequentando lo psicologo settimanalmente, non mostrava miglioramenti a scuola a causa dell'immutabilità del contesto familiare. In un secondo caso, viene descritta l'interruzione della terapia da parte di una famiglia che si era sentita giudicata, dopo che le insegnanti avevano ricevuto un rifiuto di collaborazione e di condivisione di informazioni da parte della psicologa incaricata, con un conseguente peggioramento della situazione. La docente conferma l'impressione che alcune famiglie utilizzino lo specialista come una delega per sopperire alla mancanza di tempo o di strumenti, rinunciando al dialogo e al contenimento emotivo; ribadisce pertanto l'idea che l'aiuto specialistico andrebbe orientato *in primis* ai genitori.

Un altro intervento, pur concordando sulla necessità di responsabilità e impegno da parte delle famiglie e rifiutando l'idea del figlio come un oggetto da riparare esternamente, sottolinea l'efficacia degli psicologi scolastici portando l'esempio di una supervisione mirata su un caso difficile di aggressività e linguaggio volgare in classe. In quella circostanza, viene spiegato, il lavoro di rete tra insegnanti e genitori focalizzato sul contesto ha aiutato i familiari a comprendere le dinamiche scatenanti. Il relatore interviene spiegando l'esistenza di varie forme e approcci terapeutici, evidenziando come nei primi anni di vita risulti utilissimo lavorare con terapie mediate o con strumenti quali l'arteterapia o la *mindfulness*, definiti molto funzionali per i bambini.

Viene poi condiviso il caso di una bambina di quarta primaria affetta da una forte ansia da prestazione scolastica alimentata dalle preoccupazioni dei genitori; in quell'occasione, il confronto tra docenti e famiglia ha spinto la madre ad attivarsi in prima persona, alleggerendo le aspettative e introducendo attività diverse, a conferma di come l'azione sul contesto relazionale possa essere la chiave risolutiva. Un'ulteriore riflessione evidenzia come l'attuale complessità e il bombardamento di informazioni contrastanti su come essere "genitori perfetti" generino ansia negli stessi adulti. L'insegnante paragona la situazione alla propria infanzia, ricordando come le sofferenze e le forti emozioni venissero elaborate attraverso canali alternativi, come la scrittura condivisa di poesie su un quaderno con l'amica del cuore; viene quindi auspicata l'offerta di esperienze semplici e di una dimensione di calma, senza l'ansia di dover incasellare ogni difficoltà in un percorso terapeutico coatto.

L'importanza della lentezza e dell'alleanza tra adulti

Il relatore riprende la parola sintetizzando che l'obiettivo non risiede nell'accumulo di un elenco infinito di attività, ma nell'adozione di un approccio lento e graduale per restituire reale importanza alle esperienze. In caso contrario, ammonisce il professore, il rischio è quello di cedere a un "progettificio" o a un collezionismo di esperienze superficiali che non lasciano il segno, laddove l'acquisizione profonda degli eventi è ciò che aiuta i ragazzi a gestire le difficoltà. Viene sottolineata la necessità attuale di imparare a sostare nel dolore e nella frustrazione senza cercare fughe immediate, proprio come accadeva nell'esempio della scrittura della poesia. Il docente rileva una carenza nella condivisione autentica delle personalità adulte con i bambini, notando come spesso ci si limiti all'espletamento dei doveri riducendo la relazione a uno schema rigido e direttivo, laddove vi sarebbe invece il bisogno di stabilire connessioni profonde e di ridere insieme.

L'analisi del formatore si sposta sulla necessità di considerare sempre due aspetti fondamentali di ogni situazione di disagio: le criticità e le risorse.

- ✓ **Le criticità legate all'alleanza:** viene analizzato il racconto della docente relativo alla ragazzina con forti resistenze familiari, in cui la mancata alleanza di lavoro e le difese del genitore hanno costituito un ostacolo notevole al supporto.
- ✓ **L'alleanza facilitante:** viene contrapposto il caso della bambina di quarta primaria con segnali di autolesionismo, in cui il contesto familiare, pur co-responsabile della

fragilità, si è dimostrato collaborativo, strutturando un dialogo costruttivo con gli insegnanti e un supporto psicologico mirato.

Il professor Mancini evidenzia come queste due condizioni antitetiche mostrino da un lato una chiusura che aggrava il problema e dall'altro un contesto ambientale che favorisce il contenimento del disagio.

Le risorse individuali e la scrittura come fattore protettivo

Il relatore identifica nell'esperienza del diario e della poesia condivisa con l'amica del cuore una risorsa individuale interna al soggetto e ben integrata nel gruppo dei pari. Egli evidenzia come i racconti dei docenti ricalchino fedelmente i risultati delle ricerche scientifiche: la presenza di forti criticità nel rapporto con i genitori rende estremamente complesso l'avvio di un percorso educativo o terapeutico funzionale. Pertanto, viene chiarito che il fallimento di un intervento non va imputato necessariamente al singolo specialista, all'insegnante o al genitore, bensì alla mancanza di una rete e di un'alleanza solida tra gli adulti di riferimento. Quando tale contenitore interpersonale funziona, il bambino riesce a superare anche gravi ostacoli evolutivi.

A supporto delle risorse individuali, il professore cita uno studio degli anni '80 e '90 condotto dallo psicologo americano James Pennebaker sui correlati neurobiologici della scrittura. L'esperimento, effettuato su un vasto campione di studenti e adolescenti, prevedeva la misurazione iniziale di parametri biologici tramite prelievi ematici e la successiva divisione del campione tra fruitori di un diario segreto e soggetti privi di tale abitudine. Il monitoraggio a sei mesi e a un anno ha rivelato che gli indicatori di salute, in particolare l'efficienza del sistema immunitario, erano decisamente migliori nei soggetti che praticavano la scrittura. Il valore profondo di questa attività viene individuato dal relatore nell'elaborazione cognitiva e affettiva degli eventi faticosi o traumatici, poiché l'atto dello scrivere offre l'opportunità di elaborare le esperienze dolorose dell'adolescenza, configurandosi come un potente fattore protettivo per la salute.

La plasticità nei bambini e il valore della manualità

In risposta a un'insegnante che chiede se tale risorsa possa valere anche per gli adulti, il relatore conferma l'efficacia del meccanismo pur precisando che negli adulti le strutture

cerebrali sono ormai consolidate, mentre nei bambini vi è una plasticità decisamente superiore.

Nel contesto contemporaneo, dominato dalla pervasività dei dispositivi digitali e dei sistemi di *touchscreen*, emerge con forza la necessità di rivalutare la scrittura manuale e la cura calligrafica come strumenti neuro-pedagogici insostituibili. Come evidenziato dal relatore, l'infanzia odierna manifesta crescenti difficoltà nella motricità fine e una generalizzata carenza di tempi dedicati alla riflessione profonda; eppure, la ricerca scientifica conferma che l'atto grafico costituisce un processo sinergico che unisce mente e corpo, capace di favorire la concentrazione, affinare le competenze motorie e canalizzare l'elaborazione del vissuto emotivo. Nonostante tali evidenze, l'insegnamento del corsivo nella scuola d'oggi appare frammentario e rimesso alla discrezionalità del singolo docente, sebbene la sua solidità nel ciclo primario sia fondamentale per facilitare il successivo percorso di studi, proprio come avviene per l'apprendimento delle tabelline. In questo scenario, l'identità professionale del corpo docente si misura anche nella capacità di difendere scientificamente le proprie metodologie di fronte alle obiezioni dei genitori, i quali, a causa di percorsi differenti, legittimamente non possiedono competenze pedagogiche specifiche. Pratiche apparentemente obsolete nell'era dell'Intelligenza Artificiale, come la memorizzazione di testi poetici o il disegno, si rivelano in realtà presidi formativi cruciali: l'apprendimento mnemonico contribuisce a strutturare una "mentalità affettiva e simbolica" utile a interpretare la realtà, mentre il disegno dà voce al mondo non verbale e sommerso del bambino.

A integrazione di ciò, viene suggerita una strategia operativa di forte impatto riflessivo, ovvero dedicare l'ultima mezz'ora del venerdì alla redazione libera dei pensieri della settimana. In conclusione, il formatore esorta la classe docente a rivendicare con fermezza la validità di queste scelte didattiche, orientate allo sviluppo integrato della manualità e dell'intelligenza emotiva, contro una deriva formativa esclusivamente incentrata sull'iper-cognitivismo tecnologico.

La sfida della scuola media: una didattica viva contro il disinvestimento fisiologico

Il professore analizza le cause delle difficoltà di coinvolgimento riscontrate alle scuole medie, imputandole spesso a una didattica prettamente nozionistica e appiattita sui libri di testo anziché "viva". Viene proposto l'esempio di Leopardi, suggerendo di presentarne la

figura partendo dalla sua dimensione di adolescente fragile, isolato e con problemi fisici; tale aggancio permette di intercettare l'interesse dei ragazzi che a quell'età condividono sentimenti di inadeguatezza, malinconia e mutamento corporeo, favorendo l'immedesimazione con un poeta che ha sublimato la sofferenza. In assenza di questo legame vitale con la realtà emotiva, i ragazzi, assorbiti dai propri problemi di crescita, tenderanno a non seguire le discipline.

Viene evidenziato come alla scuola primaria i docenti siano facilitati dall'istinto naturale dei bambini all'assorbimento delle informazioni fino agli 8-10 anni, mentre il passaggio alla scuola media coincida con un disinvestimento fisiologico nei confronti dell'apprendimento astratto e della curiosità intellettuale. Il relatore invita a rassicurare i genitori sul fatto che tale mutamento non costituisce una patologia, bensì una fase normale in cui l'attenzione e le energie sono interamente assorbite dalle profonde trasformazioni del corpo, della sessualità e dal confronto con i coetanei. Questa fragilità e questo senso di inadeguatezza giustificano il passaggio in secondo piano delle materie scolastiche e spiegano il forte carico di stress dei docenti delle medie, costretti a inventare continuamente strategie per catturare l'interesse, dinamica che mostra i primi anticipi già in quinta primaria.

Tale dinamica di supporto emotivo si rivela ancor più cruciale nei contesti caratterizzati da marginalità sociale o fragilità familiare. In assenza di solidi punti di riferimento domestici, infatti, gli studenti tendono a proiettare sul contesto scolastico la richiesta di figure adulte con cui elaborare le proprie istanze ansiogene. Attraverso il richiamo alla memoria biografica dei presenti circa i docenti rimasti affettivamente impressi nel tempo, viene evidenziato come tali figure si distinguessero sistematicamente per la capacità di coniugare un ascolto autentico alla definizione di confini e limiti chiari.

L'investimento affettivo e pedagogico dell'insegnante assume quindi una funzione vicaria e compensativa fondamentale laddove il nucleo familiare sia carente: l'infanzia possiede infatti una spinta interna resiliente che la induce a ricercare risorse protettive e relazionali in qualsiasi ambiente accessibile, interpellando l'istituzione scolastica per soddisfare il bisogno primario di riconoscimento, ascolto e considerazione da parte dell'adulto.

Le professioni dell'aiuto psicologico: fare chiarezza sulle competenze

Il relatore introduce una disamina tecnica volta a fare chiarezza sulle differenti figure professionali che operano nell'ambito della salute mentale, definendone i rispettivi confini di competenza per orientare il lavoro di rete degli insegnanti.

Lo Psicologo

Viene definito come un professionista che, dopo il conseguimento della laurea magistrale in psicologia, lo svolgimento del tirocinio e il superamento dell'esame di Stato (il cui *iter* risulta parzialmente integrato nel corso di studi), perfeziona l'iscrizione al relativo Albo professionale. Lo psicologo è abilitato a svolgere attività di ascolto, supporto psicologico e psicodiagnosi. Questa figura può condurre colloqui clinici e somministrare test mirati all'inquadramento diagnostico di quadri complessi — quali disturbi d'ansia, stati depressivi o l'ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività) — e attuare interventi di sostegno volti a valorizzare le risorse dell'alunno nei contesti familiare e scolastico. Altresì, allo psicologo è precluso l'esercizio della psicoterapia.

Lo Psicoterapeuta

Rappresenta uno psicologo o un medico che ha conseguito una specializzazione ulteriore presso una scuola quadriennale o quinquennale. Tale percorso formativo accademico-professionalizzante prevede insegnamenti teorici approfonditi, un prolungato tirocinio pratico (frequentemente svolto in contesti scolastici o strutture sanitarie pubbliche) e una costante supervisione clinica, sia individuale sia di gruppo. Il formatore specifica che le scuole di specializzazione più rigorose impongono all'allievo un percorso di psicoterapia personale, giudicato indispensabile per elaborare le proprie fragilità prima di operare sulle componenti profonde dei pazienti.

Attraverso una metafora medica, lo psicologo viene equiparato al laureato in medicina generale, mentre lo psicoterapeuta viene associato al medico specialista. Il relatore chiarisce che la gestione di quadri clinici complessi o severi esige l'intervento dello psicoterapeuta, laddove lo psicologo può operare efficacemente su situazioni di minore gravità o nelle fasi di primo ascolto. Inoltre, viene suggerito di affidarsi al passaparola e alla conoscenza diretta per la selezione dei professionisti, ascrivendo i casi di mancata

collaborazione o rifiuto del confronto con il corpo docente a lacune deontologiche o a scarsa competenza del singolo specialista.

Nota fondamentale sulla prescrizione farmacologica: Né lo psicologo né lo psicoterapeuta possiedono la facoltà di prescrivere farmaci, non essendo medici. Tale prerogativa spetta esclusivamente ai medici specialisti: lo psichiatra per la popolazione adulta e il neuropsichiatra infantile per l'età evolutiva.

Gli orientamenti della psicoterapia e l'intervento precoce

Il formatore illustra i tre orientamenti teorici e metodologici più diffusi all'interno delle scuole di specializzazione in psicoterapia, evidenziandone le ricadute sulla prassi scolastica e clinica:

Orientamento	Focus Principale	Modalità di Intervento
Sistemico-Familiare	Dinamiche dell'intero sistema relazionale. Il disagio del minore è inteso come espressione di disfunzioni del nucleo familiare.	Sedute estese all'intero nucleo familiare, convocando congiuntamente genitori e figli.
Cognitivo-Comportamentale	Processi cognitivi (pensieri) e manifestazioni comportamentali disfunzionali.	Utilizzo di strategie pratiche e sistemi di rinforzo (es. *token economy* nello spettro autistico), con stretta collaborazione con i docenti.
Psicoanalitico/Psicodinamico	Mondo affettivo, bisogni emotivi e vissuti profondi del minore.	Analisi dei vissuti interni posti in stretta relazione con le figure di accudimento primario (*caregiver*).

Il relatore, muovendosi all'interno del paradigma psicoanalitico, evidenzia come la letteratura scientifica internazionale converga su un postulato cardine: la precocità dell'età del minore rende imprescindibile il coinvolgimento attivo delle figure genitoriali nel percorso terapeutico. A questo proposito, vengono richiamati i trattamenti mirati "madre-bambino" o "genitore-bambino", attivabili già nel primo semestre di vita per far fronte a

disturbi del sonno, dell'alimentazione o dell'adattamento relazionale, muovendo dal presupposto che l'assetto psicologico genitoriale incida direttamente sullo sviluppo cognitivo e affettivo del neonato. Questo principio esplicita l'impatto differenziato delle separazioni coniugali in base alle diverse fasi evolutive: se tra gli otto e i dieci anni il minore possiede già gli strumenti cognitivi necessari per elaborare l'evento — salvo nei casi di esasperata conflittualità —, una rottura che si consuma tra i sei mesi e i tre anni d'età interviene in una fase priva di tali risorse interne, configurandosi come un'esperienza strutturalmente faticosa e potenzialmente traumatica. Per fronteggiare tale transizione, il bambino è costretto a mobilitare risorse supplementari, riconducibili sia a fattori individuali, legati al temperamento specifico del soggetto, sia a fattori di contesto e di protezione, quali la gestione matura della separazione da parte dei genitori, il supporto dei nonni e l'azione di insegnanti empatici e attenti alla tutela emotiva; al contrario, l'assenza di una rete familiare solida o l'indifferenza pedagogica del corpo docente si configurano come fattori di rischio che acuiscono la sofferenza a parità di evento traumatico.

Inoltre, il formatore confuta l'assunto circa l'inefficacia della psicoterapia nella prima infanzia, definendolo scientificamente infondato, poiché l'evidenza clinica dimostra che l'intervento precoce in età evolutiva possiede un altissimo valore preventivo, agendo sulle problematiche all'esordio prima che si strutturino in quadri psicopatologici rigidi. In questo quadro, emerge il ruolo cruciale delle educatrici del nido e delle insegnanti della scuola dell'infanzia nell'intercettare tempestivamente sintomi complessi che spesso giungono all'osservazione specialistica solo alla scuola primaria, momento in cui le richieste strutturate legate all'apprendimento e all'uso degli strumenti grafici rendono i nodi evolutivi inevitabilmente evidenti.

Infine, viene rivolto un invito ai docenti a non scoraggiarsi dinnanzi al diniego iniziale dei genitori rispetto a una proposta di invio specialistico: la segnalazione tempestiva della scuola, pur se inizialmente respinta, permane nell'economia familiare come traccia mnemonica e fattore di consapevolezza differita, destinata a riaffiorare e a facilitare l'accesso alla terapia durante i successivi cicli di studio della scuola secondaria.

Il processo clinico e l'alleanza con la scuola

In risposta alla domanda di un docente sulla legittimità di richiedere chiarimenti metodologici allo specialista, il relatore conferma il pieno diritto del genitore o del paziente

di conoscere le modalità di intervento. Viene descritto il protocollo di consultazione di uno psicoterapeuta serio:

1. **Fase di valutazione (Primi 3 colloqui):** dedicata all'acquisizione delle informazioni e alla conoscenza del caso. Nell'infanzia, questi colloqui avvengono esclusivamente con i genitori per la raccolta anamnestica (storia della coppia, nascita, tappe dello sviluppo) e per la costruzione dell'alleanza terapeutica.
2. **Fase di restituzione (4° colloquio):** il professionista formula l'inquadramento clinico, propone il piano terapeutico (frequenza e obiettivi) o, qualora valuti che la problematica esuli dalle proprie competenze specifiche, indirizza il paziente a un collega con orientamento più idoneo.

Il formatore sottolinea che l'alleanza terapeutica con i genitori è una *condicio sine qua non* per la riuscita del percorso sul minore, parificandola all'alleanza educativa dei docenti; l'assenza di fiducia determina il boicottaggio o l'interruzione del trattamento. Nella clinica dell'età evolutiva, data la condizione di sofferenza dei genitori, la responsabilità di costruire tale legame grava quasi interamente sul terapeuta (fino all'80-90%). In casi di grave compromissione, lo specialista può ricorrere a tecniche specifiche come la "collusione consapevole", accettando la distanza emotiva o le difese dei genitori purché garantiscano la regolarità delle sedute del figlio, o, viceversa, lavorando esclusivamente in via indiretta con la coppia genitoriale qualora non vi sia l'accesso al bambino.

Viene ribadito che qualunque psicoterapeuta dell'età evolutiva riconosce la scuola come parte fondamentale del contesto vitale del minore. Un professionista formato ricerca l'interfaccia con il corpo docente una o due volte l'anno per strutturare un lavoro collaborativo. Rispetto alle aspettative degli insegnanti di ricevere indicazioni dirette sul comportamento del bambino, il relatore evidenzia il limite invalicabile del segreto professionale e della riservatezza deontologica. Per condividere qualsiasi informazione clinica con la scuola, è necessario un rigoroso processo a due step:

- ✓ Consenso esplicito del minore, ottenuto all'interno delle sedute terapeutiche.
- ✓ Successivo consenso dei genitori alla trasmissione di tale specifica informazione.

Il formatore conclude che la fluidità e la cooperazione tra genitori, scuola e specialista costituiscono il principale indicatore prognostico favorevole per il superamento del disagio, specificando che l'azione compensativa di un ambiente scolastico accogliente e protettivo

produce benefici significativi a lungo termine sulla traiettoria evolutiva del minore, anche in presenza di contesti familiari altamente disfunzionali.

Aspettative genitoriali, risposte disfunzionali e armonia evolutiva

Il relatore evidenzia come la letteratura scientifica recente si focalizzi sul forte incremento delle aspettative genitoriali sul piano della *performance*. Ai figli, specialmente se unici, viene richiesto il successo simultaneo in molteplici aree (scolastica, sportiva, linguistica). Questa pressione ambientale determina due principali risposte psicologiche disfunzionali nel minore:

1. La condotta oppositivo-provocatoria

Si configura come una reazione difensiva alle richieste eccessive dell'ambiente, un segnale di saturazione emotiva che tende successivamente a generalizzarsi nei contesti relazionali. Il formatore esorta i docenti a non interpretare l'oppositività o le risposte taglienti come un attacco personale alla propria autorevolezza — dinamica che innescherebbe irrigidimenti punitivi e sfide simmetriche — bensì come una manifestazione di disagio di cui decodificare il significato profondo.

2. La compiacenza e il perfezionismo

I minori sviluppano un'equivalenza affettiva tra l'esattezza della prestazione e il mantenimento dell'amore genitoriale ("Se sbaglio, mi vuoi meno bene"). Questa polarità si traduce in personalità focalizzate sull'eccellenza esecutiva e sulla dipendenza passiva dalle direttive dell'adulto, pagando un elevato costo in termini di ansia da prestazione e crisi emotive dinanzi a variazioni metodologiche o a errori minimi.

Al contrario, contesti genitoriali capaci di relativizzare il successo scolastico favoriscono un sano equilibrio. Viene analizzato il cortocircuito per cui i genitori proiettano i propri bisogni narcisistici sui risultati dei figli, sperimentando valutazioni non eccellenti come fallimenti personali della propria funzione educativa. Tale fenomeno viene definito "transgenerazionale", riscontrandosi stabilmente anche nel percorso universitario.

Sollecitato dalla domanda di un'insegnante sulla coesistenza di tali polarità nello stesso alunno, il relatore chiarisce che la categorizzazione per estremi accoglie una vasta gamma di sfumature. La compresenza attiva di manifestazioni ansiose ed esplosioni oppositivo-provocatorie in un soggetto esecutore configura un quadro di disarmonia evolutiva.

Viene quindi fornito un indicatore di salute mentale basato sul concetto di **armonia evolutiva**, definita come l'equilibrio e la reciproca integrazione delle quattro componenti principali della personalità:

- **Componente cognitiva:** caratterizzata da una buona intelligenza e flessibilità di pensiero.
- **Componente affettiva:** incentrata sulla corretta regolazione emotiva, ovvero sulla capacità del bambino di gestire e canalizzare le proprie emozioni (come la rabbia o la frustrazione) senza sfociare in esplosioni o agiti disfunzionali.
- **Componente relazionale:** legata alla capacità di stringere rapporti positivi con i pari, sia privilegiando un gruppetto o l'amico del cuore, sia sapendo tollerare i momenti di solitudine.
- **Componente motoria:** espressa attraverso un movimento agile, la partecipazione al gioco e l'assenza di manifestazioni di stanchezza cronica.

La disarmonia consiste nell'alterazione di una o più di queste aree. Una compromissione circoscritta alla sola area emozionale (es. alta intelligenza, ma labilità emotiva e permalosità) desta una preoccupazione contenuta. La gravità clinica incrementa proporzionalmente al numero di aree co-coinvolte. Il formatore ribadisce che l'armonia esclude l'eccellenza assoluta, poiché l'eccesso prestazionale (come nei casi di precoci ritmi agonistici o coreutici) maschera frequentemente fragilità emotive profonde, con il rischio di strutturare disturbi del comportamento alimentare. Di fronte al caso clinico di mutismo selettivo esposto da una docente — in cui un alunno verbalizza solo sotto coercizione ma preserva il canale relazionale non verbale attraverso il gioco e il riso con i pari — il relatore sottolinea l'importanza per gli educatori di far leva proprio sull'area relazionale salvaguardata per implementare l'intervento pedagogico.

La ferita narcisistica e i meccanismi di difesa del genitore

In conclusione, rispondendo a una domanda su come comunicare alle famiglie problematiche delicate — come un rapporto alterato con il cibo — senza utilizzare precoci e allarmanti etichette diagnostiche, il relatore approfondisce la complessa gestione dei genitori che reagiscono con chiusura, resistenza o aggressività. Viene spiegato che, da un punto di vista psicologico, ogni figlio rappresenta per il genitore un prolungamento di se stesso, un nucleo su cui si proiettano desideri, sogni e aspettative per il futuro. Per questo

motivo, quando la scuola segnala una qualsiasi difficoltà del bambino, il genitore la percepisce inconsciamente come un fallimento personale e una profonda ferita alla propria autostima. Di fronte a questo dolore, mentre un adulto emotivamente stabile riesce a accettare il problema e a cercare soluzioni, un genitore fragile non tollera la sofferenza e attiva dei meccanismi di difesa automatici. Di conseguenza, reazioni disfunzionali come la negazione dell'evidenza, l'aggressività verso gli insegnanti, la contestazione della loro professionalità o la delega passiva sono in realtà solo scudi protettivi che il genitore usa per respingere il senso di colpa.

Infine, riguardo alla possibilità che un terapeuta comunichi direttamente a un genitore la sua forte componente ansiosa, il formatore chiarisce che l'efficacia di questa rivelazione dipende interamente dal tempo e dal legame costruito: un'affermazione così diretta e prematura provocherebbe l'immediata rottura del rapporto e l'abbandono del percorso, mentre la stessa identica osservazione può essere accolta con successo solo in un secondo momento, dopo che si è consolidata una solida alleanza basata sulla fiducia reciproca.

3° INCONTRO 23/06/2026

Feedback sugli incontri precedenti e dinamiche di gruppo

L'analisi dei processi relazionali all'interno del contesto scolastico mette in luce, come primo pilastro costitutivo, l'importanza di un ascolto non giudicante. La possibilità di esprimersi all'interno di un gruppo senza il timore di subire valutazioni o censure esterne rappresenta la condizione essenziale per una reale partecipazione emotiva e professionale.

Un secondo nucleo fondamentale risiede nella condivisione collegiale delle criticità e delle problematiche operative: tale dinamica non soltanto attenua il senso di isolamento che spesso caratterizza la professione docente, ma permette anche di ridimensionare e relativizzare quelle difficoltà personali che, se vissute in solitudine, rischiano di essere percepite in modo egocentrato e deformato.

L'epoca attuale, contrassegnata da ritmi frenetici e da pressanti richieste prestazionali, impone al corpo docente la necessità di ritagliarsi spazi protetti da dedicare al confronto e alla riflessione condivisa. Diventa prioritario istituire un tempo sottratto all'obbligo dell'azione immediata, un assetto relazionale in cui sia possibile decelerare e

sottrarsi a una condizione di perenne "iper-attivismo". La letteratura pedagogica evidenzia che l'urgenza dell'agire inibisce le facoltà riflessive del singolo; al contrario, la disposizione circolare dei partecipanti (il *sedersi in cerchio*) favorisce il recesso dell'attitudine pragmatica a favore di una postura puramente riflessiva. All'interno di questa cornice, la narrazione delle esperienze individuali agevola l'ascolto reciproco e permette di strutturare una vera e propria memoria collettiva del gruppo. Il fulcro di questo processo risiede proprio nel comprendere come le singole memorie e i vissuti biografici dei docenti possano operare una transizione, evolvendo da frammenti isolati a patrimonio narrativo e identitario del gruppo stesso.

Il relatore precisa che la genesi di questa memoria condivisa richiede necessariamente la presenza di una figura di guida o di un facilitatore che orienti il processo relazionale. D'altronde, la dimensione gruppale è un elemento centrale e costitutivo dello statuto e della cornice istituzionale della scuola, la quale si articola organicamente in una pluralità di compagini: il gruppo classe, le rappresentanze dei genitori, i team pedagogici, le interclassi, il collegio docenti unitario, ecc. L'obiettivo professionale consiste pertanto nel capitalizzare e valorizzare queste strutture istituzionali già esistenti, trasformando i momenti burocratici di riunione in occasioni concrete per esperire e abitare attivamente la dimensione del gruppo.

Gli ostacoli al lavoro di gruppo e la cornice contrattuale

Nonostante la centralità teorica del gruppo, emerge nel dibattito la frequente segnalazione di una concreta carenza di tempo e di spazi effettivi per sperimentarne le dinamiche. Gli ostacoli riscontrati dai docenti sono molteplici e risultano notevolmente acuiti dall'adozione generalizzata delle riunioni in modalità telematica (*da remoto*). La virtualizzazione degli incontri disperde l'allineamento posturale, lo sguardo reciproco e la possibilità di vivere la lentezza e la riflessione, alterando profondamente quell'approccio al "tempo lento" di cui anche gli alunni della scuola odierna avvertono una forte privazione.

Di fronte al quesito del professor Mancini circa la natura reale o puramente percettiva di tale esiguità temporale, l'analisi evidenzia come spesso il problema risieda in una carenza di intenzionalità cooperativa e nell'ipertrofia burocratica. Si riscontra una diffusa tendenza all'isolamento, in cui i singoli team o le interclassi si arroccano all'interno della propria specifica realtà di classe, rinunciando a fare rete con il resto dell'istituto. Emerge talvolta la

paradossale richiesta di un'imposizione formale dall'alto per costringere alla cooperazione, segno di come l'individualismo contemporaneo mini la capacità di pensare in termini solidali. L'isolamento all'interno di un'istituzione intrinsecamente gruppale come la scuola amplifica le difficoltà sistemiche, poiché solo dal confronto dialettico scaturisce la ricchezza del pensiero personale, che altrimenti rischia di bloccarsi in circuiti autoreferenziali e privi di sbocchi efficaci.

Dal punto di vista della struttura istituzionale, tuttavia, i momenti obbligatori di incontro sono già formalmente previsti dai quadri normativi e contrattuali. Nelle scuole primarie, ad esempio, le due ore settimanali di programmazione di team sono integrate all'interno delle ventiquattro ore costitutive del contratto della funzione docente. Tuttavia, la prassi evidenzia una distorsione funzionale di tali spazi: queste ore tendono a essere monopolizzate dalla gestione di emergenze critiche, eventi negativi o adempimenti formali necessari alla stesura di relazioni burocratiche. Di conseguenza, la vera e propria progettazione disciplinare viene delegata al lavoro domestico e solitario del singolo insegnante. Questo fenomeno di dispersione del confronto si accentua nei gradi scolastici superiori; nella scuola secondaria di primo grado, i consigli di classe si riuniscono con una frequenza molto più diradata (circa ogni mese e mezzo) e l'efficacia del gruppo è ulteriormente minata dall'elevato *turnover* del personale, che impedisce la stabilità relazionale e la presenza costante di tutti i membri.

Si ribadisce pertanto la necessità del facilitatore — che si tratti di un coordinatore di classe nella scuola secondaria o del dirigente scolastico nei collegi unitari — come figura preposta a mediare e a garantire le condizioni del lavoro di squadra, contrastando la dispersione operativa generata dalle riunioni da remoto.

Fattori di funzionamento del gruppo e scorie emotive

Affinché un gruppo di lavoro superi le pressioni esterne e operi in modo funzionale, il requisito preliminare risiede nella predisposizione soggettiva alla collaborazione da parte di ciascun membro. Tale attitudine non implica l'instaurarsi di legami di amicizia personali, bensì la convergenza intenzionale verso un obiettivo progettuale comune. È utopistico ipotizzare che i componenti di un team partano dalle medesime posizioni; al contrario, la ricchezza del gruppo si fonda sulla capacità di accogliere esperienze e visioni contrapposte

per sintetizzarle in una linea d'azione condivisa, intendendo la collegialità come la costruzione progressiva di un percorso comune.

Un pilastro insostituibile per l'equilibrio del collettivo è l'esercizio di un ascolto attivo e non giudicante. La tendenza spontanea degli individui a silenziare l'interlocutore per imporre la propria opinione deve cedere il passo a una postura di silenzio ricettivo, finalizzata alla comprensione autentica dell'altro prima ancora che alla formulazione di soluzioni immediate. All'interno di questa dinamica, chi coordina deve saper gestire la pluralità dei panorami comportamentali: è suo compito stimolare e sollecitare i docenti che tendono a rimanere in disparte e, parallelamente, contenere e arginare coloro che, spesso spinti da dinamiche ansiose, monopolizzano il dibattito o ne polarizzano i toni. L'equilibrio collegiale si mantiene solo attraverso il bilanciamento tra il contenimento delle esuberanze e l'inclusione dei profili più introversi.

La funzionalità degli incontri dipende in modo decisivo anche dalla corretta strutturazione del tempo e dalla definizione chiara dell'ordine del giorno. L'errore frequente di sovraccaricare la discussione con un'eccessiva quantità di argomenti ingenera un sovraccarico mentale che blocca l'operatività e impedisce il rispetto delle tempistiche stabilite. Quando i tempi non consentono di esaurire le tematiche previste, i docenti tendono ad accumulare un vissuto emotivo negativo, contrassegnato da frustrazione e insoddisfazione. Queste "scorie emotive", se non elaborate e verbalizzate all'interno del gruppo, si trasformano in elementi "inagiti": tensioni sommerse che il docente porta nel proprio spazio privato e che, successivamente, riemergono nel contesto professionale sotto forma di condotte di disturbo e sabotaggio latente delle attività collegiali. Il professor Mancini sottolinea che spetta ai docenti stessi, in prima persona, istituire e presidiare questi spazi di elaborazione, senza attendere passivamente che tali soluzioni vengano calate dall'alto in modo etero-diretto.

Confini, manutenzione di sé ed etica professionale

I concetti di confine, limite, cura di sé e manutenzione personale rappresentano dispositivi fondamentali che il docente deve riattivare per preservare il proprio benessere e non soccombere alle richieste totalizzanti di una professione esposta al rischio di stress lavoro-correlato. Sebbene la gestione delle ore destinate alla preparazione delle lezioni e alla correzione delle verifiche sia rimessa all'autonomia organizzativa del singolo, il vero

discrimine risiede nella capacità di tracciare confini netti tra la sfera pubblica e quella privata.

La permeabilità di questi confini e l'assenza di limiti chiari espongono l'operatore a dinamiche intrusive e potenzialmente drammatiche, in cui la sovraesposizione della propria identità privata può indurre gravi forme di vulnerabilità e sofferenza. Il professor Mancini evidenzia che l'insegnante è, prima di tutto, lo strumento principale della propria azione professionale; di conseguenza, un docente logorato dallo stress e privo di una corretta "manutenzione di sé" diventa un bersaglio relazionale fragile, più incline a manifestare agiti di rabbia, linguaggi inappropriati e conflittualità sterile con i colleghi.

Preservare il proprio equilibrio non è soltanto un'istanza di benessere personale, ma risponde a un preciso dovere etico nei confronti degli studenti. Gli alunni tendono a identificarsi con le figure adulte di riferimento: un docente permanentemente affaticato e incapace di gestire i propri ritmi offre un modello evolutivo disfunzionale. Sul piano pedagogico, risulta paradossalmente più educativo trasmettere alla classe l'immagine di un adulto che sa concedersi il riposo e lo svago, piuttosto che esibire un investimento lavorativo ipertrofico svolto a domicilio. La postura corretta impone di rallentare i ritmi operativi secondo il principio del *fare meno per fare meglio*, eliminando le attività accessorie non essenziali per concentrare le risorse sul nucleo basilare e qualitativo dell'azione didattica.

Il "Grillo Parlante" psichico e l'abito professionale

Da una prospettiva psicodinamica, il "Grillo Parlante" rappresenta l'istanza psichica interna (il Super-Io) che interiorizza i messaggi educativi, le regole e i divieti genitoriali originariamente esterni. Il confronto con questa istanza determina l'equilibrio della persona: un "Grillo Parlante" eccessivamente rigido e iper-richiedente si traduce a livello somatico in tensioni muscolari e rigidità corporee che minano la salute psicofisica del docente. All'opposto, un profilo clinico privo di tale istanza interna si caratterizza per l'assenza di limiti e per una condotta deregolata e allo sbaraglio. La salute mentale del professionista risiede dunque nella negoziazione di una giusta misura tra questi due poli antitetici.

In quest'ottica, il docente deve svincolarsi da sterili sensi di colpa qualora necessità personali o motivi di salute impongano l'assenza dal lavoro. L'assioma pedagogico da interiorizzare è che l'operatore è utile ma nessuno è indispensabile; l'istituzione deve poter contare su un gruppo di lavoro coeso e solidale, capace di attivarsi a supporto della classe

per supplire provvisoriamente all'assenza del collega, garantendo la continuità educativa senza sovraccaricare il singolo.

Il rispetto dei confini professionali implica metaforicamente la capacità di indossare un "abito professionale" nel momento in cui si entra in scena nel contesto lavorativo, e di saperlo dismettere totalmente non appena si esce dalle mura scolastiche. La pratica dimostra che la maggior parte dei conflitti e delle criticità si genera proprio nelle fasi di transizione, ossia quando i tempi della messa e della dismissione di tale abito si sovrappongono, esponendo il docente a richieste inappropriate fuori dall'orario di servizio. Psicologicamente, lo sconfinamento in territori altrui si attiva sempre in risposta a un bisogno o a un esaurimento delle proprie risorse: quando il soggetto esaurisce le proprie difese, tende a invadere o ad attaccare lo spazio esterno per compensare le proprie carenze, un meccanismo che esplicita anche l'origine delle ingerenze improprie dei genitori nel campo d'azione pedagogica dell'insegnante.

Gestione delle invasioni genitoriali e tutela psicosomatica

Le casistiche relative alle condotte intrusive da parte delle famiglie richiedono l'adozione di precise e ferme risposte posturali e organizzative da parte del team docente. Vengono citati, a titolo esemplificativo, due scenari tipici riscontrati nella quotidianità scolastica (come esempi forniti da due docenti della scuola Primaria “Bottego”):

- ✓ **Il tentativo di ingresso anticipato:** l'abitudine di alcune famiglie di introdurre gli alunni nei locali scolastici prima dell'orario ufficiale (ore 8:20) è stata efficacemente arginata attraverso una postura ferma della docente, la quale ha esplicitato che l'apertura anticipata degli infissi era finalizzata esclusivamente al ricambio d'aria, riaffermando l'obbligo di attendere il segnale acustico della campanella delle 8:25 per l'inizio formale della sorveglianza.
- ✓ **L'osservazione indiscreta dalle vetrate:** l'atteggiamento di genitori intenzionati a spiare le attività della classe dai vetri della scuola, a ridosso dell'orario di uscita, è stato gestito in modo sinergico dal team attraverso lo spostamento logistico dei banchi o l'applicazione di pannelli oscuranti volti a tutelare il setting didattico da sguardi esterni inadeguati.

Questi episodi evidenziano la necessità per il corpo docente di analizzare le comunicazioni che giungono al di fuori dell'orario di servizio, operando una netta

distinzione tra le reali urgenze oggettive e le istanze dettate da stati ansiosi individuali dei genitori, le quali devono essere tassativamente rimandate ai canali e ai tempi istituzionali, tutelando i docenti da una disponibilità indiscriminata che a lungo termine si rivela logorante.

In ultima analisi, la promozione del benessere scolastico, la riduzione delle scorie emotive e la tutela della salute psicosomatica dipendono dalla capacità dei docenti di attivare una riflessione condivisa e sinergica all'interno del gruppo dei pari. La risoluzione delle criticità relazionali non può essere delegata interamente a figure specialistiche esterne, come lo psicologo dello sportello d'ascolto, ma deve scaturire dalla consapevolezza che i docenti stessi sono i primi strumenti di cura e di supporto per sé stessi e per la comunità scolastica. Poiché la professione docente sollecita costantemente e in modo integrato le dimensioni cognitive, corporee ed emotive, è compito prioritario di ciascun insegnante adottare condotte e confini volti a preservare l'integrità della propria salute psicofisica.

Il professor Mancini chiude il corso suggerendo, per chi volesse approfondire le tematiche trattare, due libri di testo pensati e scritti per i docenti:

1. Mancini G., Naldi A., Agosta R., *Strumenti e progettualità dello psicologo a scuola*, Società Editrice Il Mulino, Bologna, 2023 (Abstract: «La figura dello psicologo scolastico ha progressivamente acquisito un ruolo centrale nella scuola, un contesto che attinge sempre più alle conoscenze psicologiche in funzione del benessere, anche a seguito delle difficoltà che oggigiorno studenti, insegnanti e genitori si trovano ad affrontare. In questo volume viene presentato un modello psicodinamico di intervento a livello individuale e di sistema, volto a promuovere ambienti di apprendimento affettivamente idonei per bambini e ragazzi provenienti dai diversi contesti. Grazie all'esperienza degli autori nella consulenza e progettazione scolastica, vengono presentati strumenti di intervento applicativi che hanno il fine di favorire il benessere nella scuola e la gestione delle criticità da parte dei professionisti psicologi che operano in questo ambito»)[1].

2. Agosta R., Mancini G., *Insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria. Un approccio psicodinamico*, Società Editrice Il Mulino, Bologna, 2021 (Abstract: «Il volume, appositamente pensato per chi è in procinto di entrare nel mondo della scuola, affronta da un punto di vista psicodinamico le principali aree legate sia al ruolo di insegnante sia al suo esplicarsi

[1] https://cris.unibo.it/handle/11585/941059

nell'ambito della classe e in quello istituzionale. In particolare vengono affrontati gli aspetti psicologici implicati nella relazione educativa, con specifico riferimento a quelli comunicativi e di relazione, che possono favorire o disturbare non solo l'acquisizione dei saperi, ma anche la qualità stessa dell'esperienza scolastica da parte di bambine e bambini. Vengono inoltre analizzate le dinamiche di gruppo presenti nella scuola dell'infanzia e primaria e gli aspetti critici della «mente istituzionale» che possono determinare un disagio nelle figure educative; disagio che si ripercuote su alunni e alunne, che si trovano così ad affrontare esperienze di maltrattamento e di sofferenza psicologica. Uno strumento utile a promuovere il benessere a scuola di docenti, alunni e genitori»)[2].

RELAZIONE FINALE SULLA FORMAZIONE DELLA "GESTIONE CLASSE": RIFLESSIONI E PROPOSTE OPERATIVE PER IL MIGLIORAMENTO ORGANIZZATIVO-RELAZIONALE DEL NOSTRO IC

Dalla cultura del "problema" alla cultura della "soluzione": una necessità etica

Il percorso formativo recentemente concluso ci ha offerto importanti spunti di riflessione sul benessere lavorativo e sulla gestione dei gruppi. In qualità di Referente per la Valutazione, Autovalutazione e Formazione dell'IC 3 Lame di Bologna, vorrei condividere alcune proposte per tradurre queste idee in pratiche quotidiane all'interno del nostro Istituto Comprensivo, con l'obiettivo di orientarci sempre più verso una cultura delle soluzioni e della collaborazione.

L'insegnamento è una professione che assorbe molte energie mentali e relazionali. L'affaticamento e le tensioni interpersonali rischiano a lungo andare di riflettersi sulla nostra efficacia didattica e sulla serenità che trasmettiamo agli alunni, i quali tendono naturalmente a rispecchiarsi nel clima espresso dagli adulti.

Nel nostro quotidiano scolastico, può capitare che i momenti di incontro – come le programmazioni o i collegi – vengano assorbiti dalle complessità burocratiche o dalle criticità quotidiane, lasciando meno spazio alla progettualità. L'obiettivo è provare a valorizzare ogni difficoltà non come un ostacolo insormontabile, ma come il punto di

[2] https://cris.unibo.it/handle/11585/832248?mode=simple

partenza per un confronto costruttivo. Il lavoro di équipe non richiede un'uniformità di vedute immediata, bensì la sintesi armonica di punti di vista differenti.

Valorizzare gli spazi istituzionali e la progettazione comune

La struttura della scuola è intrinsecamente basata sul gruppo (team, interclassi, consigli, collegi, ecc.). Per coltivare questo spirito di comunità e valorizzare al meglio l'apporto di ciascuno, può essere utile ottimizzare l'uso del nostro tempo comune attraverso due attenzioni:

- ✓ Custodire il tempo della programmazione: è fondamentale che le due ore settimanali (o i momenti di coordinamento) mantengano una quota significativa dedicata alla riflessione pedagogica e alla condivisione disciplinare, dando reale spazio al "fare scuola". Questo ci permette di evitare che gli adempimenti formali o le urgenze del momento ne esauriscano l'utilità, costringendoci poi a lavorare individualmente da casa. A questo proposito, una pianificazione delle scadenze burocratiche con tempistiche più distese e adeguate aiuterebbe l'intero corpo docenti a organizzare il proprio lavoro con maggiore serenità.
- ✓ Privilegiare la presenza per la dimensionale laboratoriale: se per le comunicazioni di servizio o i flussi informativi gli strumenti digitali a distanza si rivelano funzionali, è nei momenti di reale co-progettazione e nelle formazioni laboratoriali che l'incontro in presenza esprime il suo massimo valore. Confrontarsi direttamente attorno a un tavolo sostiene la concentrazione, facilita l'empatia e permette uno scambio di idee più fluido, profondo e orientato alla pratica didattica.

Funzionamento delle assemblee collegiali e gestione dei tempi

Una delle sfide più avvertite durante i Collegi Docenti è il mantenimento del *focus* sui punti all'Ordine del Giorno (OdG), che a volte rischia di essere rallentato da interventi prolungati o da digressioni che ne compromettono il completamento nei tempi stabiliti.

Per facilitare lo svolgimento di questi incontri, possiamo attivare alcune strategie organizzative in sinergia con la Dirigenza e lo Staff:

- ✓ Una facilitazione condivisa delle assemblee: per agevolare l'andamento delle riunioni capienti, è prezioso il ruolo di chi presiede nel monitorare i tempi di parola. Un intervento di moderazione attento aiuta a garantire lo spazio per tutti, contenendo le naturali derive emotive o le ripetizioni e incoraggiando, al contempo, l'espressione di chi tende a rimanere in ascolto.
- ✓ La centralità dell'Ordine del Giorno: l'OdG rappresenta lo strumento principale per tutelare l'efficacia del lavoro e la serenità dei partecipanti. Può essere utile concordare tempi certi per ciascun punto. Qualora una discussione specifica si riveli particolarmente complessa o polarizzata, potrebbe essere opportuno isolarla o rinfacciarla a una commissione dedicata, evitando di prolungare l'intera sessione oltre i limiti stabiliti, dinamica che genera stanchezza e frustrazione diffusa.
- ✓ L'importanza dell'ascolto attivo: per un dialogo fruttuoso, è d'aiuto esercitare un ascolto attento e rispettoso delle posizioni altrui, resistendo all'impulso di sovrapporsi e accogliendo il contributo di ciascuno in un'ottica non giudicante.

Clima di classe e confini professionali con le famiglie

La qualità delle relazioni che costruiamo tra colleghi si riflette inevitabilmente sul modo in cui gestiamo il gruppo classe e promuoviamo lo sviluppo armonico dei nostri alunni (nelle loro dimensioni cognitiva, emotiva e relazionale).

Allo stesso modo, una gestione serena dei rapporti con le famiglie ci aiuta a mantenere il giusto equilibrio tra disponibilità professionale e vita privata. Spesso le richieste pressanti dei genitori nascono da ansie per i propri figli; pertanto, sarebbe utile:

- ✓ Adottare una comunicazione chiara e assertiva: stabilire fin da subito confini cortesi ma fermi rispetto alle regole della scuola (ad esempio sugli orari di ingresso o di ricevimento), spiegandone la funzione organizzativa.
- ✓ Gestire la reperibilità: selezionare i canali e i tempi di risposta alle comunicazioni, distinguendo le reali e oggettive urgenze dalle richieste che possono – e devono – essere rimandate al normale orario di servizio, a tutela del necessario riposo di ciascuno, nonché solo attraverso l'utilizzo dei canali istituzionali.

Conclusioni: un percorso formativo laboratoriale

Il benessere del nostro istituto dipende in prima persona dalle azioni e dalle buone pratiche che decidiamo di attivare quotidianamente a tutela del nostro equilibrio lavorativo.

In quest'ottica, propongo che il prossimo piano di formazione del nostro IC preveda una curvatura fortemente pratica, attraverso laboratori dedicati alle tecniche di conduzione dei gruppi, alla comunicazione assertiva e all'ascolto attivo. Questo percorso, aperto alla Dirigenza, allo Staff e a tutto il corpo docente e amministrativo, rappresenterebbe un'ottima occasione per affinare insieme gli strumenti organizzativi e relazionali utili a lavorare con serenità ed efficacia.

Feedback e considerazioni del professor Giacomo Mancini sulla relazione finale della Funzione Strumentale Valutazione, Autovalutazione e Formazione dell'IC 3 e spunti bibliografici e progettuali per il Piano di Miglioramento

Alla luce di quanto scritto da Giorgio Di Ponzio, Funzione Strumentale Valutazione, Autovalutazione e Formazione, alla fine del corso credo possa essere utile condividere quanto fatto, creare una riflessione individuale che dal confronto diventi collettiva e, per chi volesse approfondire, lasciare spazio a ulteriori stimoli e letture.

In quest'ottica, ho apprezzato molto le sue riflessioni personali e la progettualità futura che ha delineato: mi sembrano particolarmente centrate e restituiscono una visione della scuola come ambiente di vita, di relazioni e di cura, orientato alla promozione del benessere di tutti coloro che la abitano. In questa prospettiva, i riferimenti alla plasticità cerebrale, alla potatura sinaptica e al rapporto tra esperienza, apprendimento e trasformazione psichica possono offrire una cornice utile per pensare la formazione e la psicoterapia come dispositivi capaci di incidere sui modi in cui le persone organizzano, simbolizzano e trasformano l'esperienza. In particolare, alcuni contributi di Eric Kandel permettono di collegare memoria, apprendimento e modificazioni cerebrali, mentre il lavoro di James W. Pennebaker sulla scrittura espressiva consente di valorizzare il ruolo della narrazione e dell'elaborazione emotiva nel rapporto tra mente e corpo. In questa direzione può essere utile anche il volume di Luigi Solano, che riprende e discute le ricerche di Pennebaker. Per quanto riguarda il versante più propriamente clinico e relazionale, alcuni testi classici di Donald W. Winnicott restano fondamentali per pensare il gioco, l'ambiente

facilitante, la creatività e la dimensione transizionale dell'esperienza; il suo pensiero, sviluppatosi nell'ambito delle teorie delle relazioni oggettuali, offre tuttora spunti imprescindibili per la comprensione delle prime relazioni e dello sviluppo psichico.

Di seguito si riportano i riferimenti bibliografici consigliati e, in allegato, anche una bibliografia ragionata:

- ✓ Kandel, E. R., *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, Codice Edizioni, Torino, 2017.
- ✓ Pennebaker, J. W., Smyth, J. M., *Il potere della scrittura. Come mettere nero su bianco le proprie emozioni per migliorare l'equilibrio psico-fisico*, Tecniche Nuove, Milano, 2017.
- ✓ Solano, L., *Tra mente e corpo. Come si costruisce la salute*, Raffaello Cortina, Milano, 2013.
- ✓ Winnicott, D. W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.
- ✓ Winnicott, D. W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1970.

Bologna, 06/07/2026

Giorgio Di Ponzio

Funzione Strumentale della Valutazione, Autovalutazione e Formazione dell'IC 3 Lame

