

Kairòs

SGUARDI SULL'ETÀ EVOLUTIVA

Hanno collaborato a questo numero

Noemi Angelini

Giorgio Bollani

Paola Bona

Renza Cerri

Sabrina Fusi

Luisa Iaria

Carlo Massarutto

Zara Mehrmoosh



Organizzazione a
Supporto
Dell'apprendimento aps

Numero 1 - 2024 novembre

rivista monografica semestrale

ISSN 3035 - 2975

registrazione tribunale di Genova n. 8 del 18.09.2024

KAIRÒS

Rivista monografica semestrale (novembre – maggio) a carattere scientifico

Autorizzazione tribunale di Genova n. 8 del 18.09.2024

ISSN 3035 - 2975

Editore: *Organizzazione a Supporto Dell'apprendimento APS*

Via Colombo 12 int. 15, 16121 Genova

Sito web: www.osdgenova.it/rivistakairos

E-mail: osdgenova@gmail.com

Direttore responsabile: Sabrina Fusi

Direttore scientifico: Zara Mehrnoosh

Redazione: Noemi Angelini, Lorenzo Bozzo, Raffaella Campanella

VALUTAZIONE DEGLI ARTICOLI

La rivista pubblica articoli di carattere clinico, sperimentale e teorico/divulgativo attinenti al tema dell'età evolutiva osservata attraverso la neuropsicologia e la psicoanalisi.

Non vengono pubblicati studi non conformi a requisiti metodologici, clinico-sperimentali e statistici accettati delle riviste internazionali del settore. La pubblicazione dei contributi è subordinata al giudizio della redazione e a seguito della doppia peer-review anonima, affidata a un membro della redazione che valuterà gli aspetti di contenuto e appropriatezza con i temi trattati dalla rivista. Il suo parere motivato verrà comunicato, anonimamente, agli autori.

Norme editoriali disponibili sul sito www.osdgenova.it

Le proposte di contributo vanno inviate a osdgenova@gmail.com

tema monografico

Cronache dell'età del cambiamento

INDICE

1

EDITORIALE

RIFLESSIONI SULLA CLINICA

4

Pensare la diagnosi in età evolutiva tra classificazione descrittiva e
comprensione funzionale

Paola Bona e Zara Mehrnoosh

10

Benessere a scuola

Renza Cerri

16

Percorsi identitari nei minori stranieri non accompagnati

Noemi Angelini

22

Identità incise sul foglio e sulla pelle

Luisa Iaria

RICERCA

28

Uno sguardo alle abilità di scrittura in corsivo nella scuola primaria

Giorgio Bollani, Sabrina Fusi e Zara Mehrnoosh

39

Autoefficacia percepita e burnout nell'attività di insegnamento

Carlo Massarutto, Zara Mehrnoosh e Sabrina Fusi

EDITORIALE

Con questo primo numero nasce *Kairòs - Sguardi sull'età evolutiva*, una rivista che intende esplorare il tema dell'età evolutiva integrando i saperi della psicoanalisi e della neuropsicologia. Una rivista il cui nome riporta il concetto di tempo, a uno specifico tempo che per gli antichi greci assumeva un significato unico e irripetibile. Il concetto di tempo non era infatti inteso come univoco. Se Chronos (χρόνος) ne indicava la natura quantitativa, quella indispensabile per fissare un appuntamento o rispettare una scadenza, Aion (αἰών) si riferiva al tempo eterno, trascendente e assoluto, e all'unico tempo che ci è concesso, quello della nostra vita. Eniautòs (ἐνιαυτός) poi era il tempo ciclico, ripetitivo, erano i dodici mesi dell'anno. Ma c'era (e c'è) un tempo che si sottrae alle regole cronologiche, che rifugge la ripetitività e l'immobilità. Un tempo nel mezzo, che si dilata o dura un battito di ciglia, l'istante unico e irripetibile nel quale qualcosa di speciale accade. È Kairòs (καιρός) la natura qualitativa del tempo, l'attimo indeterminato, l'istante giusto, quello in cui tutto accade. Il momento del cambiamento che può essere fondamentale, delle potenzialità ancora inesprese, dell'occasione da cogliere. È il tempo peculiare dell'età evolutiva. Dove i momenti cruciali sono quotidiani. Dove i cambiamenti sono così forti da destabilizzare, dove il corpo cambia a tal punto da non riconoscersi, da non assomigliarsi. Dove cambiano i rapporti con il proprio sé, con le figure genitoriali, con i pari, con gli adulti di riferimento. Dove il percorso scolastico propone sfide quotidiane. Dove le emozioni sono totalizzanti e generano attimi irripetibili. Dove il mondo esterno sembra spesso scorrere con un tempo differente.

Il primo nucleo monografico, con cui prende vita la rivista, riguarda le *Cronache dall'età del cambiamento*. Gli autori focalizzano l'attenzione clinica e rivolgono la ricerca scientifica ai processi di cambiamento emotivo, cognitivo e comportamentale che caratterizza l'età evolutiva, con molteplici riferimenti al mondo della scuola, ambiente nel quale il minore compie importanti scoperte non solo di tipo didattico, ma anche relazionale ed affettivo, con rilevanti ricadute sul suo sviluppo cognitivo e identitario. Vengono individuate e tenute in particolare considerazione alcune specifiche tappe e traiettorie di sviluppo per cui l'osservazione clinica e l'intervento psicoterapeutico possono svolgere un ruolo fondamentale, poiché rappresentano il periodo critico in cui tutto può cambiare per sempre, il *Kairòs* opportuno e propizio per agire.

Nel primo articolo, Paola Bona e Zara Mehrnoosh *pensano* al processo diagnostico in età evolutiva muovendosi tra classificazioni descrittive e comprensione funzionale, sottolineando come il clinico debba operare entro una cornice aperta, dinamica e flessibile per tenere conto delle profonde

modificazioni cognitive, affettive e relazionali che si osservano nello sviluppo del minore, della fluidità, instabilità e mutevolezza della sintomatologia manifestata, dei fattori di rischio e protezione che possono intervenire a diversi livelli e in diversi momenti per rinforzare traiettorie disadattive o promuovere risorse adattive. Il percorso diagnostico si configura come un importante momento di conoscenza che può aiutare a scegliere con cognizione di causa non solo il percorso terapeutico più adeguato, ma anche quello didattico. In questi ultimi anni particolare importanza hanno infatti assunto le certificazioni diagnostiche in ambito scolastico che hanno permesso ai docenti di accedere a un profilo di funzionamento più preciso degli studenti che presentano disturbi del neurosviluppo, al fine di poter orientare l'attività didattica, attivare misure educative e pedagogiche idonee a supportarne pienamente il percorso scolastico e di crescita.

Renza Cerri con il suo articolo ci conduce nel tempo e nello spazio della scuola. Ragionando intorno a una *didattica che fa bene*, ci induce a riflettere sul concetto di benessere a scuola considerato sotto ogni aspetto e per ogni attore che si occupi di apprendimento, tenendo sempre al centro alunni e studenti, i loro vissuti, le loro potenzialità, affinché la scuola sia un luogo dove si sentano tranquilli di portare il loro mondo.

Il tema del cambiamento in età evolutiva viene poi articolato da Noemi Angelini attraverso vignette cliniche e riflessioni teoriche con cui esplora l'esperienza dei *minori stranieri non accompagnati* soffermandosi su come il fenomeno dell'emigrazione, della solitudine, dell'impatto con una cultura differente e l'abitare i centri di accoglienza diventino spazi in cui sperimentare il percorso di crescita e di cambiamento identitario. Tra questi spazi non può certo mancare quello scolastico, che riveste senza dubbio un ruolo cruciale nelle loro prospettive evolutive, come possiamo apprezzare dalle parole di A., 15 anni: *"Sono riuscito a prendere 6 di italiano a scuola, sono contento perché mi sono ricordato tutto e perché così potrò avere un lavoro migliore"*.

Luisa Iaria nel suo contributo analizza un'interessante correlazione tra lo sviluppo e il cambiamento del tratto grafico e la strutturazione del sé in adolescenza; la personalizzazione della grafia assume progressivamente nuove forme e significati che evolvono parallelamente alla costruzione dell'identità dell'adolescente in relazione ai compiti di sviluppo e al contesto di riferimento a cui appartiene. Lettere e segni prendono poi vita non solo sulla carta, ma anche sulla pelle, che viene eletta, sulla base della sua funzione psichica e organizzatrice, quale tela primaria su cui incidere la propria narrazione autobiografica.

Segue un articolo di Giorgio Bollani, Sabrina Fusi e Zara Mehrnoosh con il quale, attraverso i dati di un'osservazione svolta nella scuola primaria, viene apportato un contributo alla comprensione dell'apprendimento della scrittura in corsivo. Imparare a scrivere è un *momento cruciale* nel percorso evolutivo del bambino, in quanto non solo permette di appropriarsi di un importante strumento di

comunicazione condiviso con la cultura di appartenenza, ma favorisce un più completo e corretto sviluppo dell'intero sistema nervoso attraverso esercitazioni di carattere percettivo-motorio.

Il quadro di riflessione sul tema monografico del *cambiamento in età evolutiva* non sarebbe completo se non ci interrogassimo su come stanno le figure di riferimento dei nostri bambini e adolescenti; e per farlo gli autori hanno indagato il costrutto dell'autoefficacia percepita negli insegnanti. Secondo Albert Bandura nessuno dei meccanismi attraverso cui opera il sistema del Sé è più centrale e pervasivo dell'autoefficacia percepita, cioè della percezione di riuscire a controllare ed affrontare la situazione con successo. Essa è il fondamento della motivazione, del benessere e delle realizzazioni umane. Potremmo dire, senza voler semplificare né anticipare i contenuti dell'ultimo contributo, che un insegnante che nutre un buon senso di autoefficacia personale è un insegnante che può promuovere un buon senso di autoefficacia percepita nei suoi studenti, rafforzando i processi di sviluppo di un'identità solida e strutturata. Carlo Massarutto, Zara Mehrnoosh e Sabrina Fusi indagano, dunque, attraverso uno studio condotto su 184 docenti, i concetti di autoefficacia percepita e burnout, cercando possibili correlazioni tra essa e le tre sfere che compongono il burnout, ovvero l'*esaurimento emotivo*, la *depersonalizzazione* e la *ridotta realizzazione personale*.

Direttore responsabile

Sabrina Fusi

Pensare la diagnosi in età evolutiva tra classificazione descrittiva e comprensione funzionale

Paola Bona ¹ e Zara Mehrnoosh ²

¹ Neuropsichiatra Infantile, Direttore SSD NPIA ASL2, Savona

² Pedagogista, Psicologa-psicoterapeuta, Vicepresidente OSD APS, Genova

Sommario

Il processo diagnostico in età evolutiva pone ai clinici una serie complessa di questioni teoriche e metodologiche attraverso le quali si deve tenere conto delle profonde modificazioni cognitive, affettive e relazionali che si osservano nello sviluppo del minore, della fluidità, instabilità e mutevolezza della sintomatologia manifestata, dell'influenza dell'ambiente sociale, dei fattori di rischio e protezione che possono intervenire a diversi livelli e in diversi momenti dello sviluppo per rinforzare traiettorie disadattive o promuovere risorse adattive. Risulta pertanto necessario assumere una prospettiva diagnostica e un assetto multidisciplinare che consentano di inquadrare i processi che influenzano il funzionamento del minore operando in un'ottica aperta, dinamica e flessibile, non assoluta né deterministica.

Parole chiave

Diagnosi, infanzia, profilo metapsicologico, linee evolutive

Introduzione

La diagnosi, dal greco διάγνωσις (*conoscere attraverso*) è un momento decisivo nella conoscenza di sé ed «è sempre un incontro: con il nostro corpo, la chimica dei farmaci, la scienza medica, la (s)fiducia nella medicina, la cura di sé, il passato dell'anamnesi, il futuro della prognosi, la nostra personalità, le nostre difese» (Lingiardi, 2018, p. IX). Un momento di conoscenza che, in età evolutiva, può aiutare a scegliere con cognizione di causa il percorso terapeutico e didattico più adeguato. In questi ultimi anni particolare importanza hanno infatti assunto le certificazioni diagnostiche in ambito scolastico che hanno permesso ai docenti di accedere a un profilo di funzionamento più preciso degli studenti che presentano disturbi del neurosviluppo, al fine di poter orientare l'attività didattica, attivare misure educative e pedagogiche idonee a supportarne pienamente il percorso scolastico e di crescita.

Il processo diagnostico pone ai clinici una serie complessa di questioni teoriche e metodologiche che non possono ignorare le profonde modificazioni cognitive, affettive e relazionali che si osservano nello sviluppo del bambino, l'instabilità e mutevolezza della sintomatologia manifestata, l'influenza dell'ambiente sociale, i fattori di rischio e protezione che possono intervenire a diversi livelli e in diversi momenti del suo sviluppo per rinforzare traiettorie disadattive o promuovere risorse adattive. Allo stesso tempo è importante tenere presente che in ogni tappa di sviluppo raggiunta, nuova e inattesa, possono emergere comportamenti che indicano non tanto una patologia ma la reazione a richieste evolutive vissute dal minore come critiche, proprio perché inaspettate e fonte di rimessa in discussione degli equilibri fino a quel momento raggiunti. All'interno di questa cornice risulta perciò necessario assumere una prospettiva diagnostica che consenta di inquadrare i processi che influenzano il funzionamento del minore operando in un'ottica aperta, dinamica, non assoluta né deterministica.

Gli attuali sistemi di classificazione diagnostica per l'età evolutiva si muovono sempre più nella direzione di conciliare una descrizione oggettiva e precisa del disturbo con una visione flessibile dei profili funzionali. Per poter concretamente assumere un assetto diagnostico aperto, dinamico e flessibile, risulta necessario poter «disporre di un sistema diagnostico che ci aiuti a leggere la dimensione strutturale e dinamica del soggetto che sta al di sotto e anima quanto possiamo osservare e descrivere in superficie, cioè il comportamento e quanto viene coscientemente percepito dal soggetto, in termini di affetti, pensieri e sentimenti» (Rigon, 2011, p.9).

Scrivono Anna Freud che nell'infanzia è ancora più difficile tracciare la linea di demarcazione tra salute psichica e malattia perché «il rapporto di forza tra Es e Io cambia costantemente; i processi di adattamento e di difesa, sia benefici che patogeni, si mescolano fra loro; i passaggi da un livello evolutivo al successivo costituiscono punti potenziali di arresto, di disfunzione, di fissazione e di regressione; i

derivati dell'Es e le funzioni dell'Io, e con essi le principali linee evolutive, progrediscono con ritmo diseguale; le regressioni temporanee possono divenire permanenti; in breve, diversi fattori possono concorrere a minare, arrestare, deformare o deviare le forze che sono alla base dello sviluppo psichico» (Freud, 2018, p. 96).

Abbiamo quindi bisogno di volgere lo sguardo verso una *complessità clinica della diagnosi* che possa ricondurre «i sintomi e le difficoltà del paziente nel contesto della sua personalità e del funzionamento psichico; contestualizzare la diagnosi nel ciclo di vita, dalla prima infanzia all'età anziana; accogliere gli elementi relazionali e di alleanza nell'incontro diagnostico; riconoscere anche le risorse del paziente e non solo gli elementi psicopatologici; valorizzare il dialogo tra competenze cliniche e conoscenze derivate dal campo della ricerca» (Lingiardi, McWilliams e Speranza 2020, p.1).

In altre parole, si configura l'importanza di assumere la visione della diagnosi come un processo di conoscenza che possa cogliere la complessità dei fenomeni clinici (comprensione funzionale) basandosi su criteri affidabili che sappiano classificarli (comprensione descrittiva).

Crisi evolutive e diagnosi in *positivo*

Nei primi anni di vita il bambino si trova ad affrontare radicali e inaspettati cambiamenti nel proprio funzionamento intra e interpersonale che modificano continuamente l'assetto precedentemente conquistato, stimolandolo a cercare continuamente (e spesso rapidamente) nuovi equilibri. Il suo percorso di sviluppo lo pone di fronte a continue *crisi evolutive* che segnano il passaggio verso un nuovo e sempre più complesso sistema di funzionamento. È dentro questo circuito di cambiamenti continui, che si gioca una partita di equilibri tra *fattori di crisi* (normalità) e *fattori di rischio* (psicopatologia): i primi per rivedere e implementare il precedente assetto funzionale acquisito, i secondi per indebolirlo e degradarlo (Parisi e Lisi, 2014). La determinazione del rischio si iscrive in questo fluido confine tra salute e patologia e interessa un ampio spettro di situazioni psichiche. Possiamo dunque osservare un rischio psicopatologico all'interno di un continuum salute-malattia, variabile e soggetto a continue modificazioni, dipendenti dalle diverse fasi di sviluppo che il bambino attraversa.

Un *buon assetto diagnostico* saprà tenere conto di questa sfumata contaminazione, non limitandosi all'osservazione delle caratteristiche fenotipiche dell'eventuale disturbo, ma individuando i costrutti di base dello sviluppo, le dimensioni sottostanti e come queste si influenzino tra loro nel percorso di crescita.

Nel processo diagnostico, per mantenere la necessaria prospettiva flessibile e non deterministica, si delinea inoltre la necessità «di formulare una diagnosi delle capacità del soggetto - non solo dei suoi deficit, delle sue limitazioni o insufficienze - ma, appunto, *anche* delle peculiari e positive

modalità che il soggetto possiede per fronteggiare l'angoscia e per dare soluzioni ai conflitti, ciò che io definisco "diagnosi in positivo"» (Rigon, 2011, p.11). A *fini diagnostici* ciò consente di delimitare con maggiore precisione le aree di funzionamento normale dall'area della patologia, cogliere l'andamento del rapporto patologia-normalità; ai fini della *definizione del progetto terapeutico* consente di cogliere i punti di forza e di debolezza su cui modulare con più precisione gli obiettivi terapeutici a breve e medio termine; ai *fini prognostici* permette di meglio calibrare le nostre previsioni a lungo termine (Rigon, 2011).

«Due sono le domande guida che...[...]... è utile porsi se vogliamo tradurre nella pratica clinica questa diagnosi in positivo. La prima è questa: "perché il paziente non è organizzato su un livello più regredito di quello che ci presenta?" Ovvero, "cosa lo sostiene su un livello di funzionamento più maturo?" Quesiti chiaramente tesi ad evidenziare i punti di forza del soggetto; l'altra domanda è "Quale è stato il livello di funzionamento più elevato che ha raggiunto? Quando e in quali condizioni? Quando e come lo ha perduto?" Domanda che ci richiama a valutare quanto di potenzialmente raggiungibile rimane ancora disponibile per il soggetto e per il suo contesto di vita» (Rigon, 2011, p.11). Un modo quest'ultimo per evidenziare quella *zona di sviluppo prossimale*, potremmo dire citando Vygotskij (2010), che distanzia l'attuale livello di sviluppo del bambino con ciò che potrà raggiungere se adeguatamente supportato.

Il profilo metapsicologico

Scriva Anna Freud che «nel corso della valutazione clinica si ottiene una massa di informazioni composta da dati di differente portata e relativi a zone e strati diversi della personalità del bambino: elementi organici e psichici, ambientali, innati e acquisiti; eventi traumatici e positivi; sviluppo, comportamento e acquisizione del passato e del presente; difese e sintomatologia, ecc...[...]... la cosa fondamentale è che nessuna singola voce venga valutata indipendentemente, cioè senza essere vista nell'insieme del quadro» (Freud, 2018, p. 121).

Nella mente dell'analista (e potremmo aggiungere del clinico impegnato nel percorso diagnostico) tutto il materiale raccolto può organizzarsi in un *profilo metapsicologico*, cioè in un quadro che comprenderà i *sintomi* per i quali il bambino è stato segnalato; la sua *descrizione*, l'*ambiente* e la *storia familiare*; un elenco delle *influenze ambientali* che possono essere state significative. Si passerà poi al quadro interno per raccogliere informazioni sulla *struttura di personalità* del bambino; la dinamica che la governa; i *fattori economici* concernenti l'attività istintuale e l'intensità relativa delle forze dell'Es e dell'Io; l'*adattamento* alla realtà; *ipotesi genetiche* (Freud, 2018).

Le voci raccolte nel *profilo metapsicologico* consentiranno al clinico di comprendere se, nonostante la presenza di un disturbo, lo sviluppo della personalità del bambino è essenzialmente *sana*

e può rientrare nell'ampia gamma delle *varianti della normalità* oppure se i sintomi osservati sono di tipo transitori e possono essere classificati come *sottoprodotti delle tensioni evolutive*; oppure ancora se le regressioni e i punti di fissazione portino a *conflitti di tipo nevrotico*, a funzionamenti *borderline o psicotici*; se vi siano *deficienze primarie di natura organica*; se siano in atto *processi distruttivi* (di origine organica o psichica) che hanno o stanno per provocare un crollo psichico (Freud, 2018).

La diagnosi quale processo di conoscenza

La valutazione diagnostica necessita spesso di un intervento multidisciplinare e multimodale, che si arricchisca del lavoro sinergico di diversi professionisti che costituiscono l'equipe (neuropsichiatra infantile, terapeuta della neuropsicomotricità dell'età evolutiva, psicologo, logopedista, educatore professionale, ecc.). L'approccio multidisciplinare permette la descrizione del funzionamento del minore nelle sue diverse aree, consentendo di delimitare meglio la patologia rispetto alle aree di funzionamento *normale*, definendo così l'andamento del rapporto patologia-normalità, un rapporto che, come già sottolineato, non è rigidamente stabilito ma si muove lungo un continuum salute-malattia, all'interno di un assetto variabile e soggetto a continue modificazioni, dipendenti dalle diverse fasi di sviluppo.

Particolarmente importante è l'osservazione diretta del bambino oltre ai necessari accertamenti di tipo testistico, strumentale e di laboratorio. Lo psichiatra Paolo Migone, prendendo spunto dal filosofo Agazzi, ci ricorda che avere a disposizione più metodi diagnostici è un bene perché promuove il processo di conoscenza: «Il paziente è sempre lo stesso (la stessa cosa, direbbe Agazzi), ma può diventare *oggetto* di metodi diagnostici diversi, quindi un paziente in carne e ossa di trasforma in un "fascio" di *oggetti scientifici* potenzialmente infiniti: per esempio, il fatto che venga proposta una nuova metodologia diagnostica non significa che si sia scoperto un paziente mai visto prima, significa soltanto che è stato individuato un nuovo "punto di vista" sullo stesso paziente, e i diversi punti di vista o metodi diagnostici sono destinati a rimanere per sempre, poiché per definizione la realtà è sempre irricognoscibile in quanto tale, noi possiamo conoscerla solo attraverso gli "occhi/ali" che abbiamo, cioè gli strumenti diagnostici che utilizziamo» (Migone, 2013, p.96).

Attraverso questo insieme di procedure si giungerà, come già sottolineato, a un esito psicodiagnostico capace di cogliere la complessità dei fenomeni clinici (comprensione funzionale) basandosi su criteri affidabili che sappiano classificarli (comprensione descrittiva) senza tradursi in una rigida etichetta diagnostica, che rischierebbe di non aprire alla conoscenza ma ad incapsulare il minore entro inflessibili criteri che finirebbero con l'influenzare la percezione di sé, in un momento cruciale dello sviluppo in cui l'identità è fragilmente in costruzione. Si pensi ad esempio agli adolescenti, alle prese con i compiti di sviluppo e le sfide ad essi connessi. Cosa può rappresentare una rigida etichetta diagnostica

prodotta nel delicato momento i cui sono impegnati nel rinegoziare i contenuti simbolici per reinvestire narcisisticamente i *nuovi* aspetti del Sé, controbilanciando i processi di lutto dettati dal processo di separazione e individuazione dalle figure genitoriali?

Un'ultima riflessione ci porta al momento della *restituzione*. Essa «è un momento in cui, per citare Shakespeare, il clinico deve fare come il poeta: menzionare le “cose sconosciute”, intuirne “la forma definitiva” e dare “all’aereo nulla un luogo in cui abitare e un nome”» (Lingiardi, 2018, p. 81). Nella nostra esperienza clinica è sempre stato fondamentale prevedere un momento attraverso cui restituire al minore, con un linguaggio appropriato e accessibile, la conclusione diagnostica, per mettere in luce gli aspetti di fragilità ma anche (e soprattutto) le risorse cognitive e psichiche, i punti di forza e di adattamento che spesso rimangono posti in ombra dagli aspetti psicopatologici, per tracciare insieme inediti percorsi terapeutici e di intervento, di conoscenza e cura di sé.

La condivisione dell'esito diagnostico e del possibile progetto riabilitativo *pensato* appositamente per *quel* minore, promuoverà l'attivazione dell'alleanza terapeutica, componente essenziale e fondante in qualsiasi percorso terapeutico.

Bibliografia

- Freud A. (2018), *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo*, Feltrinelli Editore, Milano
- Lingiardi V. (2018), *Diagnosi e destino*, Einaudi editore, Torino
- Lingiardi V., McWilliams N. e Speranza A.M., (2020), *PDM-2. Manuale diagnostico psicodinamico. Infanzia e adolescenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Migone P. (2013), *La «filosofia» della diagnosi psichiatrica*, in «Aut-Aut», n.367, pp.77-98
- Parisi C. e Lisi G. (2014), *Psichiatria dell'età evolutiva*, in Siracusano A. (ed.), *Manuale di psichiatria*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma
- Rigon G. (2011), *Dimensione clinica ed esistenziale nel percorso diagnostico in psichiatria dell'età evolutiva*, «Giornale Neuropsichiatria Età Evolutiva» n.31, pp.9-16
- Vygotskij L. (2010), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma

Benessere a scuola

Renza Cerri ¹

¹ Già Professore Ordinario Università di Genova

Sommario

La situazione di benessere si compone di elementi oggettivi e soggettivi e non tutti la sperimentano allo stesso modo. È inevitabilmente una condizione complessa anche se il lessico mediatico l'ha spesso banalizzata isolandone la componente più epidermica. Il presente contributo è volto a sviluppare riflessioni sul benessere a scuola dei minori, partendo dal loro vissuto, in una visione ad ampio respiro che tenga conto anche del benessere di ogni insegnante e dell'insieme degli attori implicati dentro e fuori le mura scolastiche.

Parole chiave

Benessere, scuola primaria, responsabilità, educazione

Ho spesso esordito, alla prima lezione di *Didattica generale* per il corso di laurea in *Scienze della formazione primaria*, con una frase ad effetto ad uso delle matricole che avevo davanti: “Sugli edifici scolastici dovrebbe essere posta la stessa scritta che sta sui pacchetti di sigarette *nuoce gravemente alla salute*”. Precisando: di alunni, insegnanti, genitori...

Una esplicita provocazione per chi si apprestava a iniziare il percorso formativo che a scuola lo avrebbe riportato come insegnante. Le provocazioni, accuratamente pensate e calibrate con funzione di innesco, sono spesso utili proprio perché mettono in moto pensieri e riflessioni che difficilmente emergerebbero con immediatezza, annacquati come spesso sono dal pensare comune, dal politicamente corretto, dagli stereotipi. A questo esordio masochista è sempre seguita una lunga discussione da cui emergevano i favorevoli e i contrari ma, cosa più interessante, una ricca raccolta di *esperienze scolastiche* che orientavano la presa di posizione pur essendo difficilmente omogenee fra loro. Intendo dire che non si può parlare di esperienza scolastica di una persona, ma occorre considerare - ben oltre la differenziazione di ordini e gradi e la fisiologica evoluzione dei soggetti - le singole esperienze che ciascuno ha vissuto nella scuola e a proposito della scuola, i *fatti* in cui è stato coinvolto. L'esito (avrà nuociuto o sarà stata di sostegno la scuola nel suo complesso?) non è probabilmente neppure una somma algebrica, perché ciascuna avventura, ciascun incontro, ciascuna fatica e via di seguito ha impatto e peso diverso nella percezione delle persone, quindi nella loro vita.

Qui si affaccia il concetto di *benessere*, oggi ampiamente impiegato e variamente aggettivato. Si potrebbe ragionare e discutere a lungo sul significato di questa parola e sulle forme che assume in differenti contesti. Non è questo il luogo. Mi accontento di suggerire una pista di riflessione a partire dalla semplice osservazione dell'uscita da scuola (primaria in questo caso). Le domande più frequenti che l'adulto rivolge al bambino sono “Com'è andata? Cosa avete fatto?”. In genere le risposte sono laconiche “Bene. Niente”. L'adulto tende a porre l'attenzione sul fare e sullo svolgimento in generale, il bambino tende a eludere (non dice ma pensa: sono uscito ora, lasciarmi perdere) e ad archiviare, a meno che non sia accaduto qualcosa di particolarmente rilevante ai suoi occhi e per la sua sensibilità. Osservazione empirica, nulla di scientifico, ma indicatore di clima. Che di frequente per l'adulto non è riferito al *ben essere*, allo stare bene, quanto al *ben fare*, alla prestazione, all'esito. In realtà si può stare bene a scuola anche quando non si fa proprio tutto bene, si può stare male anche quando invece *va tutto bene*.

La situazione di benessere si compone di elementi oggettivi e soggettivi e non tutti la sperimentano allo stesso modo. È inevitabilmente una condizione complessa anche se il lessico mediatico l'ha spesso banalizzata isolandone la componente più epidermica. Per andarne al di sotto è utile considerare insieme il significato dizionario del termine (*buono stato di forze fisiche e morali*, declina il dizionario Treccani) e l'uso che ne fa l'Organizzazione Mondiale della Sanità quando definisce

la salute di un individuo - quindi la qualità della sua vita - come condizione di completo benessere fisico, mentale e sociale.

Ne sorge una visione olistica che ben corrisponde alla logica (almeno ideale) della scuola per diversi motivi. Intanto poiché mette in campo le tre aree inevitabilmente implicate nei processi di apprendimento, nell'elaborazione della conoscenza, nella strutturazione del carattere, dei comportamenti, delle relazioni. Copre le dimensioni dell'umano e, anzi, andrà declinata in modo più dettagliato perché, ad esempio, sotto l'etichetta benessere fisico sta l'assenza di malattia, ma anche la temperatura e la luminosità dell'aula; sotto quella di benessere mentale non solo le capacità e caratteristiche cognitive, ma anche la dinamica delle emozioni; infine il benessere sociale riguarda sia la qualità delle relazioni nella classe sia la percezione della propria appartenenza e il valore attribuito ad essa. In secondo luogo perché riferirsi al concetto di benessere non può prescindere dal considerare una pluralità di attori coinvolti con ruoli sociali e caratteristiche personali differenti, in continua interazione fra loro. È proprio questo gioco di interazioni, di elementi stabili e componenti dinamiche a costruire il clima positivo o meno dell'esperienza/e scolastica/e. Il benessere a scuola, se si può individuare in senso globale (cosa a fil di logica impossibile perché il benessere appartiene all'essere ed è quindi personale), è prodotto dal benessere di ogni alunno, di ogni insegnante, dell'insieme degli attori implicati dentro e fuori le mura scolastiche. Infine ci sono due elementi che agiscono al di fuori di quelle mura ma ne sono il fondamento strutturale: l'istituzione (leggi, norme applicative, burocrazia, ecc.) e l'ambiente fisico e quello sociale in cui *quella* scuola è inserita, comprendendo in esso anche le famiglie. In realtà ciò che dovrebbe interessarci non è un ideale e impalpabile benessere a scuola, ma lo starvi bene di ognuno, cioè riconoscerla come base per migliorare la vita delle persone o, in altri termini, l'essere bene lì, poter esplicitare lì tutte le potenzialità, misurare i limiti e crescere sul piano umano, quello dell'istruzione, della formazione, e per gli insegnanti e i dirigenti anche della professionalità.

Per quanto io sia poco ottimista rispetto all'impatto che i documenti prodotti nei luoghi deputati al governo o almeno alla riflessione e all'orientamento sui temi e i problemi di questo nostro mondo globalizzato, non posso esimermi dall'annotare che l'ONU con l'Agenda 2030, redatta e sottoscritta da 193 paesi nel 2015, ha come finalità la messa in campo di azioni e progetti finalizzati a promuovere il benessere delle persone anche preservando le risorse del pianeta perché sia reso possibile anche il benessere delle generazioni future. L'obiettivo 4 è titolato *Istruzione di qualità* e prevede di assicurare un'istruzione di qualità equa e inclusiva, promuovendo opportunità di apprendimento per tutti. Tale obiettivo viene declinato ulteriormente al punto 4.a con l'indicazione di «costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, della disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti».

In Europa, nel contesto di Erasmus+, il programma eTwinning ha scelto per il 2024 il tema *Benessere a scuola* mettendo in moto così la capacità progettuale degli insegnanti e il coinvolgimento delle scuole a livello internazionale. È attraverso azioni di questo tipo che si può osservare se e quanto, nella costruzione dell'ambiente di apprendimento e nella concretezza dell'agire didattico, possano concretizzarsi le troppo spesso ieratiche e astratte indicazioni dei documenti.

Ormai più di una decina di anni fa, sollecitati da interessanti esperienze di non tradizionale didattica universitaria realizzate con i nostri studenti di alcuni corsi di ambito pedagogico-didattico, con il collega Andrea Traverso decidemmo di non disperderne la ricchezza - evidente negli esiti quanto nel processo - ragionando intorno alla *didattica che fa bene* e integrando e confrontando quanto realizzato da noi a Genova con altre pratiche non convenzionali messe in atto in una decina di sedi universitarie. Pubblicammo così il volume *La didattica che fa bene* (Traverso, 2015). Certo si trattava di didattica universitaria i cui attori se non altro per età e motivazioni non sono assimilabili agli alunni della scuola primaria e secondaria, almeno inferiore. Tuttavia le potenzialità di metodologie di laboratorio e di ricerca erano emerse con forza sia in riferimento agli esiti dei percorsi individuali e di gruppo, sia come qualità dell'esperienza percepita come impegnativa ma motivante. L'apprezzamento andava in particolare alle possibilità di sperimentare l'autonomia, il confronto interpersonale, la soddisfazione personale e le opportunità di conoscenza di sé, di scoperta di limiti e risorse, nonché quelle legate alla necessità di approfondire conoscenze e perfezionare abilità ben al di là di quelle normalmente richieste dalla preparazione standard di un esame. Lavoro individuale, lavoro di gruppo, con o senza docente, seguendo linee guida o creando il progetto, messa in campo di creatività, immaginazione e fantasia ma anche disponibilità all'analisi, alla dialettica, al confronto con elementi concreti imprescindibili, sono stati riconosciuti come utili e gradevoli surplus rispetto alla lezione universitaria classica, più o meno animata. In sintesi dentro questa esperienza didattica gli studenti erano stati bene.

La psicologia suggerisce che alle radici della solidità della persona vi sia lo sviluppo di un attaccamento sicuro. Il bambino porta a scuola innanzitutto quello che è in virtù della sua esperienza familiare e di tutto ciò che di pregresso è stato significativo (in ogni senso) per lui. Non solo il suo cervello non è tabula rasa e la sua testa non è scatola da riempire, idee sconfitte ormai da secoli di riflessione e ricerca pedagogica e psicologica, idee di cui si spera non esistano più tracce neppure utili per i paleontologi. Fin dalla scuola d'infanzia il piccolo arriva avendo già fatto il pieno di sensazioni, emozioni, sentimenti, idee trasferite o costruite, tutto carburante da impiegare in questo nuovo ambiente. Un ambiente di apprendimento costruito ad hoc, ma non esiste ambiente, comunque lo si declini, che non sia ambiente di vita la cui valenza si individua anche attraverso la percezione e consapevolezza di uno stato di benessere.

Un ambiente anche didatticamente positivo è quello in cui l'alunno si sente sicuro: considerato, ascoltato, apprezzato, dove esistono regole chiare che è agevole rispettare, dove la comunicazione è multidirezionale, calibrata sulle sue capacità in modo tale che non incontri problemi insormontabili nel dare campo libero all'espressione di sé. Non a caso ho aggiunto l'aggettivo *insormontabili*, perché la difficoltà, la sollecitazione, la sfida, sono momenti e strumenti formativi, purché al loro interno non venga a mancare sicurezza e autostima.

Predisporre ambienti di apprendimento che siano sicuri, non violenti, inclusivi come ho già citato, significa lavorare sulla qualità delle relazioni interpersonali perché sia facile sperimentare un clima diffuso di armonia e tranquillità. Pensiamo all'uso del tempo, degli spazi, alla guida attenta alle interazioni. Tutte pratiche che non possono, per di più, non tenere conto delle attese e dei desideri degli alunni e dagli stimoli spesso incoerenti che questi ricevono al di fuori dalla scuola.

Ho iniziato con una citazione, verso la chiusura voglio impiegare un'altra, tratta da *Lettera a una professoressa* (Milano, 2023): Lucio, contadino che va a scuola venendo dalla stalla, alla fine di una lunga dissertazione critica di un pedagogista molto accademico sbotta in una frase ormai celebre "la scuola sarà sempre meglio della merda". Eppure quello di don Milani era un far scuola esigente e rigoroso, ma apriva orizzonti di novità, esercizio critico, capacità di cooperazione, messa in gioco delle doti personali. Sicuramente avveniva in un ambiente sicuro, non violento, inclusivo.

Nelle nostre scuole, come a Barbiana, ciascun alunno arriva a scuola, ad ogni età, col suo bagaglio di beni preziosi. Nessuno è uguale ad altri, ma certo ognuno ha con sé curiosità, creatività, desiderio di scoprire quanto di inventare, e non può prescindere dal bisogno di fare e apprendere con testa, mani e cuore. Questo alunno sperimenterà il benessere se all'interno della classe la proposta didattica lo orienterà all'autonomia, alla responsabilità, al confronto costruttivo con i compagni e l'insegnante. La scuola, dove si sentirà tranquillo di poter portare il suo mondo, può far emergere talenti che in altri contesti non emergerebbero e far maturare una sana autostima dando il giusto valore a tutte le azioni, i pensieri, le espressioni del bambino.

Una responsabilità immensa per chi progetta percorsi di apprendimento e esperienze educative. E che difficilmente potrà farlo se, in primis, non è sereno, non sta bene a scuola. Ecco perché è importante porre l'obiettivo anche sull'insegnante e i suoi interlocutori: genitori e istituzione scolastica. Non si tratta di altro discorso, che invece è proprio quello, ma certo di un'esplorazione più ampia e complessa, da lasciare a occasioni future.

Bibliografia

Milani L. (2023), *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano

Traverso A. (2015), *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria*, Vita e Pensiero, Milano

Percorsi identitari nei minori stranieri non accompagnati

Noemi Angelini ¹

¹ *Psicologa-psicoterapeuta, Sanremo*

Sommario

I Minori Stranieri Non Accompagnati che giungono in Europa, affrontano una duplice sfida: quella di elaborare i traumi del passato e quella di sviluppare un'identità stabile in un contesto nuovo. Attraverso il processo dell'accoglienza, avvalorato da un approccio psicologico supportivo, è possibile offrire loro uno spazio psichico sicuro in cui affrontare le sfide evolutive adolescenziali e prepararsi alla vita adulta. Attraverso l'esperienza professionale di Consulente Psicologa-Psicoterapeuta all'interno di CAS, SAI, CEA, CET nel territorio incluso tra Savona e Ventimiglia, l'autrice riporta alcune riflessioni sulle fasi di sviluppo e le sfide evolutive affrontate da questi ragazzi, contribuendo al dibattito clinico e scientifico sul tema della migrazione minorile.

Parole chiave

MSNA, adolescenti, identità, comunità

Introduzione

Li chiamano *MSNA*, minori stranieri non accompagnati che giungono in Europa dopo viaggi stremanti, lunghi e devastanti. Sono bambini? Piccoli adulti in miniatura? Adolescenti?

Coloro che ho incontrato e con i quali, spesso, ho iniziato una relazione terapeutica, sono adolescenti che si trovano in un paese diverso da quello di origine, senza la presenza di un genitore o di un tutore legale. Prevalentemente, ho conosciuto maschi piuttosto che femmine, provenienti spesso da situazioni di guerra, violenza e povertà. Adolescenti che affrontano numerose sfide durante il loro percorso migratorio, che costringono a crescere rapidamente e a fare i conti con traumi e incertezze. Attraverso la mia esperienza professionale di Consulente Psicologa-Psicoterapeuta all'interno di CAS, SAI, CEA, CET nel territorio incluso tra Savona e Ventimiglia, ho maturato alcune riflessioni sulle fasi di sviluppo e le sfide evolutive affrontate da questi ragazzi, che desidero riportare all'interno di questo articolo, contribuendo al dibattito clinico e scientifico sul tema della migrazione minorile.

Dietro ad ogni sguardo, c'è una piccola grande storia di dolore psichico

Molti *MSNA* arrivano in Italia attraverso un processo migratorio intriso di esperienze traumatiche che includono violenze fisiche, abusi sessuali, lavori forzati e, spesso, la morte di familiari o amici. Questi eventi traumatici hanno un impatto devastante sulla loro salute mentale e sullo sviluppo della loro personalità. Numerosi studi dimostrano che i *MSNA* possono sviluppare disturbi da stress post-traumatici (PTSD), depressione, ansia e sintomi dissociativi, con importanti conseguenze - a volte determinanti - sullo sviluppo psichico e cognitivo.

Il loro viaggio comporta con sé una duplice sfida: quella di elaborare i traumi del passato e quella di sviluppare un'identità stabile in un contesto nuovo. Attraverso il processo dell'accoglienza, avvalorato da un approccio psicologico supportivo, è possibile offrire loro uno spazio psichico sicuro in cui affrontare le sfide evolutive e prepararsi alla vita adulta.

Una volta giunti in Italia, la loro prima necessità è quella di essere rassicurati sulla soddisfazione dei *bisogni primari fisiologici*: sicurezza, cibo, acqua, un riparo stabile. Durante un gruppo terapeutico specifico sulle emozioni, E. (16 anni), mi riferisce: "Da quando sono qui, io sono sempre felice, perché mangio e so che non mi mancherà più il cibo". E ancora, N. (17 anni): "Sapere di avere un letto comodo dove potermi rifugiare la sera mi leva la paura del freddo e di essere derubato".

Questi ed altri, sono i bisogni fondamentali che, una volta soddisfatti, pongono le basi per la costruzione di una relazione di fiducia e alleanza terapeutica con i professionisti dell'accoglienza, siano essi assistenti sociali, educatori, psicologi, operatori, volontari. La garanzia che vengano rispettati e soddisfatti i loro bisogni fisiologici, permette di cominciare ad abbassare le difese psicologiche, indi la

sensazione di allarme nel corpo, iniziando a percepire l'ambiente come *più* sicuro. Primo passo per iniziare un lavoro di cura psicologicamente profondo.

Minori adultizzati e assenza di adolescenza

In molti paesi di origine, la transizione dall'infanzia all'età adulta non passa attraverso l'adolescenza, come avviene generalmente nelle società occidentali, ma è caratterizzata da rituali di passaggio culturali e sociali che segnano direttamente l'accesso all'età adulta. Talvolta imposti con violenza, segnano la fine precoce dell'infanzia, accelerando la crescita senza permettere di affrontare il delicato percorso di sviluppo in modo graduale ed equilibrato. Si diventa adulti in giovanissima età. D. (17 anni): "Quando avevo sette anni portavo le bestie al pascolo e poi a undici ho iniziato ad occuparmi dei bisogni della mia famiglia, mio padre era morto e mia mamma non sta bene, è vecchia" (43 anni, n.d.r.).

Spesso, nel paese di origine, vengono coinvolti in attività illegali, sfruttati in contesti di lavoro minorile o arruolati come bambini soldato. Secondo Jean-Martin Rabot (2010), i minori che attraversano simili esperienze sono privati della possibilità di vivere l'adolescenza come fase naturale di esplorazione e scoperta, costretti a confrontarsi col mondo degli adulti in modo traumatico, e ciò incide profondamente sulla loro capacità di sviluppare relazioni sociali, affettive e di fiducia.

Questa adultizzazione forzata si manifesta spesso attraverso un atteggiamento di diffidenza, aggressività, ipercontrollo e scarsa capacità di gestire le emozioni. È una risposta alla necessità di sopravvivenza in contesti estremi, che priva della possibilità di vivere un'evoluzione psicologica e sociale integrata e armoniosa. Franco Vaccari (2015), esperto di psicologia dei traumi nei giovani migranti, sostiene che la compressione dei tempi evolutivi, che porta i bambini a diventare adulti troppo presto, renda estremamente difficile una loro riconnessione con la fase adolescenziale e impedisca lo sviluppo di un'identità stabile e resiliente. Ma il trauma non si limita alla dimensione mentale e psichica.

Bessel Van Der Kolk (2014) autore del libro *"Il corpo accusa il colpo: mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche"*, sottolinea come il trauma non si limiti alla dimensione mentale, ma venga immagazzinato anche a livello corporeo. Il corpo diventa un campo di battaglia dove si concentrano le ferite psicologiche e fisiche subite, reiterate talvolta nel ricordo presente, che rendono difficile il processo di riconciliazione con il proprio passato e il proprio presente. La *dissociazione* psicologica, caratterizzata da una discontinuità nell'integrazione della coscienza, della memoria, dell'identità, della percezione, della rappresentazione del corpo e del comportamento, si presenta come una delle risposte più comuni al trauma, bloccando l'emergere di una fase adolescenziale sana.

Cucire l'adolescenza: il ruolo delle comunità di accoglienza

Nonostante il carico di trauma e di violenza che portano con sé, i ragazzi MSNA hanno ancora la possibilità di sviluppare una forma di adolescenza nelle comunità di accoglienza, a patto che vengano create le giuste condizioni psicosociali, che consentano progressivamente di abbandonare l'atteggiamento difensivo, per riconnettersi con il proprio vissuto e poter ricucire il divario tra l'infanzia interrotta e il futuro che vorranno costruire.

Un ambiente *sufficientemente buono* (Winnicott, 1965) può permettere al giovane di sviluppare il vero Sé, di esprimere i propri bisogni e desideri, per ricostruire i legami emotivi spezzati. Secondo Stefano Cirillo (2017) il percorso di ricostruzione dell'adolescenza per i minori traumatizzati si fonda su tre principi fondamentali: l'elaborazione del trauma, il riconoscimento delle risorse interne del minore e il sostegno della comunità. In questo contesto, le comunità di accoglienza e i programmi terapeutici diventano il luogo in cui il giovane può gradualmente recuperare la fiducia nel mondo adulto e iniziare a sperimentare relazioni affettive ed educative che lo aiutino a sviluppare un'identità più stabile. L'adozione di un approccio integrato che combina terapia individuale, supporto educativo e relazioni affettive costanti diventa essenziale per favorire questo processo terapeutico.

L'emergere delle dinamiche adolescenziali

Superato il primo stadio di messa in sicurezza e stabilizzazione, è possibile lasciare spazio alla manifestazione dei comportamenti tipici della fase adolescenziale, quali la sperimentazione della propria indipendenza, la messa in discussione delle figure autoritarie e la ricerca della propria identità. Queste dinamiche emergono anche nei ragazzi MSNA, una volta che si sentono sufficientemente sicuri da abbassare le difese emotive per poter iniziare a stabilire relazioni affettive ed educative con le figure di riferimento.

Secondo la teoria dello sviluppo psicosociale di Erik Erikson (1968), l'adolescenza è caratterizzata da una *crisi di identità* che comporta una naturale opposizione alle figure di autorità e un desiderio di esplorazione di nuove possibilità. Per i ragazzi MSNA, questa fase assume connotati particolari, poiché devono anche fare i conti con una nuova cultura, una nuova lingua e spesso un senso di sradicamento dalle proprie certezze. Mi chiedo sempre, mentre li ascolto parlare: *chi eri nel tuo Paese di origine? Hai già fatto il rito di passaggio? Che ruolo avevi nella tua cerchia di relazioni e ora chi rappresenti per loro? Chissà chi vorrai essere, qui...*

Secondo Anna Freud (1958), l'adolescente vive in uno stato di conflitto tra il desiderio di indipendenza e la necessità di protezione. Questo conflitto può tradursi in atteggiamenti ambivalenti nei confronti delle figure educative, oscillando tra la ricerca di vicinanza e il rifiuto, tra costruzione di nuovi

legami affettivi e adesione fedele al *mandato familiare*. Ho visto ragazzi abbandonare un progetto quasi giunto al termine, per obbedire alle indicazioni della famiglia, finendo in un baratro di desolazione e criminalità organizzata. Con le lacrime agli occhi, lo zaino pieno di nuove, belle esperienze... E una famiglia alla quale non disobbedire, pena la recisione violenta di ogni radice e riferimento familiare e sociale. Sfide evolutive di trasformazione e scoperta, ma anche di una grande vulnerabilità che viene affrontata con coraggio, determinazione e dignità. La felicità di mangiare, di vedere la loro stessa crescita fisica, *perché non sono morti*, “non immaginavo di sopravvivere a tutto quello che ho passato...Ora, somiglio sempre più a mio padre... sto crescendo anche nel corpo” (M, 16 anni). La felicità di vestire di rosso o di giallo, di imparare la lingua italiana e un mestiere, sognando un futuro... “Sono riuscito a prendere 6 di italiano a scuola, sono contento perché mi sono ricordato tutto e perché così potrò avere un lavoro migliore” (A., 15 anni).

Cosa balza agli occhi della psicoterapeuta? Che a volte i ragazzi sono avversi alla regola, sfidano l'autorevolezza, che tolgono gli adesivi della frutta alla mela per appiccicarli ovunque, che lasciano le scarpe in giro nella stanza, che perdono tempo attaccati agli schermi del cellulare e che se possono si rintanano nel loro letto, coprendosi fin sopra il volto. Non sono mai puntuali agli appuntamenti delle sedute, però vengono sempre. Piangono in silenzio.

Certamente, leggendo questi atteggiamenti in termini culturali, i ragazzi MSNA hanno motivi specifici per comportarsi in questo modo, alcuni legati al trauma, alla deprivazione di oggetti o alla conquista della leggerezza del vivere, alla definizione dell'identità che ora, finalmente, possono psicologicamente *permettersi*.

Ma FORSE no...

È un vestito che cuciamo loro addosso, quello dell'adolescente, per normalizzarli al nostro modo di intendere, visualizzare, esperire l'adolescenza? È un termine che usiamo per avvicinarli di più al nostro sistema di pensiero, assimilandoli al nostro percorso, al nostro essere stati adolescenti (rispecchiamento)? O per paragonarli ai nostri figli? No, è una nuova veste che loro stessi si cuciono addosso, come una seconda pelle, che ricopre, ripara il passato traumatico, scalda come gli affetti familiari lontani. Una possibile seconda vita ancora da esplorare.

Bibliografia

- Cirillo S. (2017), *Trauma e adolescenza: ricostruire il sé dopo l'abuso*, Franco Angeli, Milano
- Erikson E. H. (1968), *Identity, youth and crisis*, Norton Company, New York
- Freud A. (1958), *Adolescence*, «Psychoanalytic Study of the Child», vol.13(1), pp. 255-278
- Rabot J. M. (2010), *Les enfants de la guerre: Pratiques et enjeux de la prise en charge des enfants soldats*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes

- Rigon G. e Mengoli G. (2013), *Cercare un futuro lontano da casa. Storie di minori stranieri non accompagnati*, Casa Editrice EDB, Bologna
- Vaccari F. (2015), *Psicologia dei traumi migratori: minori stranieri non accompagnati*, Il Mulino, Bologna
- Van Der Kolk, B. (2014), *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Winnicott D. W. (1965), *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*, International Universities Press, Madison

Identità incise sul foglio e sulla pelle

Luisa Iaria ¹

¹ Tecnico di riabilitazione psichiatrica, dottore in psicologia, Genova

Sommario

Nel presente contributo viene analizzata la correlazione il cambiamento del tratto grafico e la strutturazione del sé in adolescenza. La personalizzazione della grafia, nel corso dello sviluppo, assume progressivamente nuove forme e significati che evolvono parallelamente alla costruzione dell'identità dell'adolescente in relazione ai compiti di sviluppo, alle sfide ad essi connesse e al contesto di riferimento. Lettere e segni si spostano dalla carta alla pelle, che viene eletta, sulla base della sua funzione psichica e organizzatrice, quale tela primaria su cui incidere la propria narrazione autobiografica.

Parole chiave

Grafia, identità, adolescenza, pelle

Introduzione

In letteratura gli studi che hanno dato maggior enfasi allo sviluppo delle competenze grafomotorie sono quelli proposti dallo psichiatra francese J. De Ajuriaguerra. Egli individua tre fasi: la prima, definita *pre-calligrafica*, è la fase in cui il bambino apprende e consolida le forme grafiche dello stampatello maiuscolo, dello script fino ad arrivare al corsivo; segue una fase *calligrafica*, definita anche *età dell'oro*, in cui gli apprendimenti si consolidano e il bambino acquisisce sicurezza nell'esecuzione dei gesti. Infine, nella fase *post-calligrafica* può provare soddisfazione e piacere nell'esprimersi attraverso questa competenza. Se fino a questo momento la grafia ha rappresentato principalmente un apprendimento di tipo esecutivo di forme e linee aderenti ai modelli di grafia presentati nel contesto scolastico, nel corso della terza fase, la ricerca di una crescente rapidità di esecuzione e di semplificazione delle forme grafiche, che consentano di raggiungere la maggior efficienza possibile, si accompagna a una trasformazione - e personalizzazione - della grafia che assume progressivamente nuove forme e significati che evolvono parallelamente alla costruzione dell'identità dell'adolescente in relazione ai compiti di sviluppo e al contesto di riferimento a cui appartiene.

È su questa fase che il presente lavoro intende focalizzarsi, per esplorare le nuove forme calligrafiche che possono donare all'adolescente nuovi significati di sé e della propria identità. Forme che prendono vita non solo sul foglio ma anche - e soprattutto - sulla pelle. Una pelle che definisce il confine di incontro con l'altro e, contemporaneamente, si presenta quale involucro che protegge dall'incontro con l'altro.

Grafie digitali

Per gli adolescenti la grafia può diventare terreno fertile per la trasposizione di contenuti simbolici attraverso cui modellare la propria identità personale e sociale: attraverso la personalizzazione delle forme apprese a scuola, tratti aggiuntivi o semplificati, si proiettano sul foglio le proprie tendenze e i simboli condivisi nel gruppo dei pari.

Una variabile importante da prendere in considerazione è il ruolo che la tecnologia ha assunto in qualità di strumento di espressione e comunicazione. Se da un lato la digitalizzazione porta con sé l'omologazione della forma grafica, dall'altro fornisce una moltitudine di *forme* per poter comunicare, esprimersi, confrontarsi e ricercare nuovi riferimenti identitari. Troviamo esemplificazione di ciò in blog, forum e chat di inizio millennio; questi *fogli* virtuali avevano una natura intimistica e personale ed erano impiegati come sostituti del diario segreto. La customizzazione, ancora prima dei contenuti editati, richiedeva un'attenzione estrema, minuziosa in cui ogni studiato dettaglio risultava irrinunciabile espressione del sé.

Tuttavia, il progressivo abbandono di queste forme digitali di autoespressione e la comparsa dei social network hanno ridotto questa variabilità, nonché la mole di contenuti scritti degli adolescenti e, in generale, la possibilità di sperimentazione attiva. Tali piattaforme hanno di fatto la tendenza a rendere l'utente uno spettatore, invece che un attivo creatore di contenuti, se non per coloro che ne fanno una vera e propria professione. I video e le immagini hanno sostanzialmente sostituito la parola scritta all'interno dei contesti digitali e le App per scambiarsi conversazioni e comunicazioni rendono disponibili a livello di variabilità dei caratteri solo le emoji, più o meno personalizzabili, o l'utilizzo del maiuscolo.

Dove viene indirizzato allora il bisogno di affermazione e testimonianza della propria identità che si sta *via via* costruendo?

È possibile osservare come il modo di vestirsi, di parlare, di personalizzare scarpe, zaini e quaderni lasci trapelare le tendenze individuali dei singoli, evidenziando l'intento di omologarsi o, per il verso opposto, distinguersi dalla corrente generale seguita dai coetanei. Il bisogno urgente di definizione e identificazione che si sperimenta nel corso dell'adolescenza unito alla mancanza percepita di strumenti tangibili in grado di testimoniare i cambiamenti e i traguardi conquistati fino a quel momento spingono alla ricerca, seppur inconsapevole di mezzi che aggiungano valore e significato al processo in corso, avvertito come inevitabile e poco controllabile.

Dal mondo esterno, si passa allora alla ricerca di segni da lasciare su di sé; su quel corpo in trasformazione, che sfugge al controllo, che provoca insoddisfazione, ma che è disponibile ad accogliere le necessità di fornire un senso e una nuova forma alla propria identità.

Un nuovo corpo e nuove identità da abitare e narrare

Le tracce narrative che fino all'adolescenza sono state lasciate su oggetti e pagine, reali e virtuali, iniziano ad essere incise su *spazi* ancora più indelebili e penetranti, attraverso i quali raccontare il proprio vissuto emotivo all'ambiente circostante (in primis il gruppo dei pari).

La pelle viene eletta, sulla base della sua funzione psichica e organizzatrice, quale tela primaria su cui incidere la propria narrazione autobiografica. Il bambino acquisisce la percezione della propria pelle come superficie che *contiene* in occasione delle esperienze di contatto del proprio corpo con quello della madre, all'interno di una relazione d'attaccamento rassicurante (Vallino, 2019). Le comunicazioni tattile primarie vengono registrate per diventare la superficie immaginaria sui cui assicurare le successive operazioni di pensiero.

«La pelle agisce da confine, fornendo la sensazione di essere un'interiorità in relazione ad un'esteriorità. Questo confine può essere sperimentato come un sito per incontrare l'altro o come un

guscio per proteggere il sé dall'altro. La pelle potrebbe essere vista come un tabellone in cui messaggi permanenti sono registrati, mostrati e comunicati agli altri» (Lemma, 2011 p.175).

Controllo e modificazione, veicolano l'accettazione dello sviluppo corporeo provocando la consapevolezza fisica del confine del corpo, che si sta separando definitivamente dal corpo da cui è stato originato. Scrittura e segni sulla pelle sono unite da una funzione di comunicazione, dal potenziale narrativo che si cela dietro a entrambe le pratiche. Venutasi a ridurre la componente grafica nella quotidianità scolastica dell'adolescente, la pelle diventa una tela sulla quale, non solo è possibile ma è quasi vitale, imprimere messaggi rivolti al mondo. «La pelle si offre al ragazzo come un foglio di diario su cui scrivere le tappe salienti del suo cammino, egli vi annota le perdite, gli affanni e le relative conquiste conseguite nel suo percorso di crescita. Ci troviamo di fronte ad una vera e propria narrazione autobiografica...[...]...i propri tatuaggi "partoriscono" parti di sé nuove ed autentiche ovvero sono il mezzo attraverso cui danno vita a neo pensieri, emozioni, sensazioni e fantasie» (Felisio 2020, p.137).

Francesca, otto anni, mi mostra eccitata i suoi tatuaggi adesivi. Un braccio ricoperto da fiori, personaggi dei cartoni animati, stelle e cuoricini. Immagini e colori con cui cerca di avvicinare lo sguardo dell'altro, per stupirlo e attirarlo a chiederle come se li è fatti. Per avvicinare l'altro a conversare con lei all'interno di una relazione intima di cui sente un'immensa necessità. Quella relazione intima persa da tempo con le sue figure genitoriali, impegnate ad aggredirsi verbalmente entro una lunga, dolorosa, ed estenuante, conflittualità di coppia che li porterà qualche mese più tardi alla separazione. Una separazione che vedrà l'intervento dei Servizi Sociali in protezione di Francesca e i suoi colorati tatuaggi adesivi.

Samuele, tredici anni, copre velocemente la pagina del libro sulla quale trovano posto, in ogni spazio lasciato libero da testo e immagini, decine di lettere A in differenti forme, allografi e colori. Un virtuosismo grafico che poco si adatta al suo rifiuto verso lo studio e alla scarsa cura per il materiale scolastico. Al successivo incontro, noto che la lettera A è comparsa segnata a penna sulla mano e sul polso, ma Samuele non fa nulla per coprire la sua pelle. Mi confida: *"Queste non le ho scritte io"*. Il fatto che Arianna abbia annullato le distanze e gli abbia impresso la sua iniziale sulla pelle lo rende sicuro di sé; non deve più temere un rifiuto, ma può mostrare il simbolo di una corrispondenza, di un legame che lo gratifica e lo definisce.

"Voglio tatuarmi una rosa, ma solo i petali" è il desiderio di Cristina, una ragazza di diciassette anni che combatte contro la *bestia* che sente dentro di sé e a cui i clinici hanno dato il nome di *disturbo di personalità borderline*. Una rosa, delicata e profumata, a ricordare che sotto gli agiti violenti e aggressivi che rivolge verso sé stessa e i propri genitori, esiste un nucleo fragile e bisognoso di protezione. Un bocciolo, senza spine, che può profumare ed emozionare con la sua delicatezza e i suoi colori.

Segnare la propria pelle può portare con sé anche il significato di sancire il raggiungimento di un traguardo, un cambiamento di status che si è conquistato con fatica, ovvero la definizione di un'identità separata da quella del genitore e che attraverso lo sguardo dell'altro potrà essere validata e confermata. *"Appena sarò maggiorenne voglio farmi un tatuaggio, proprio qui..."* è il desiderio di Paolo, un sedicenne che, incontro all'interno di uno spazio di ascolto dedicato agli adolescenti. *Appena sarò maggiorenne* il tatuaggio segnerà, con la sua potenza simbolica, il passaggio verso un'indipendenza a lungo sognata e desiderata, in cui il corpo potrà essere pensato e vissuto come completamente proprio. Un'indipendenza che, ora conquistata, potrà essere omaggiata con un'immagine, un *marchio*, che durerà per sempre. Per sempre a ricordare il raggiungimento della propria indipendenza.

Ma i disegni sulla pelle possono anche significare, in adolescenza, il mezzo attraverso cui nascondere parti del corpo vissute come sgradite perché non corrispondenti al corpo ideale e a lungo sognato, per dirigere l'attenzione dell'altro verso aspetti che si ritengono più socialmente graditi, per far corrispondere il più possibile a propria immagine percepita e quella vista dal gruppo dei pari.

La pelle dunque quale organo elettivo deputato a sancire il confine tra esterno e interno, testimonial perfetto delle perdite e conquiste che sfidano gli adolescenti nel loro percorso di crescita.

Conclusioni

Il percorso di ricerca identitaria appare, oggi più che in passato, un lungo e complesso susseguirsi di traguardi, ripensamenti, confusioni e mediazioni tra conflitti interni ed esterni. Espressioni come *adolescenza infinita* (Cerniglia, 2007) sintetizzano, in modo esaustivo, la tendenza predominante a non riuscire a definire in modo stabile e coeso gli elementi fondanti del proprio modo di vedere il mondo e rapportarsi con esso. In questo processo creativo e trasformativo la scrittura e la grafia ricoprono un ruolo importante in quanto possibilità di narrare e comunicare all'altro il proprio sé.

Il venire a ridursi dello spazio della scrittura e la diffusione degli strumenti digitali, diviene la spinta, per l'adolescente, verso la ricerca di nuovi spazi attraverso i quali - ed entro i quali - trasporre i segni finora lasciati sulle pagine dei quaderni scolastici. La pelle diviene foglio su cui scrivere il personalissimo e indelebile manifesto identitario, per dare forma al proprio corpo e stabilire un'identità sociale e personale separata da quella dei genitori, inorgogliendosi della nuova identità emergente.

Segnare il corpo significa quindi comunicare, controllare, plasmare e rendere visibile tutto quello che appare sfuggire e sbiadirsi di fronte ad un mondo complesso e difficile da afferrare, in cui si aggira impalpabile la paura di scomparire e venire dimenticati.

Come una storia su Instagram.

Bibliografia

Cerniglia R. (2007), *Adolescenza infinita*, Manni Editore, Milano

Felicio B. (2020), *Cutting, piercing e tatuaggi. Tracce dermiche del sé dolente in adolescenza*, «Telos», n.1, p.129-142

Lemma A. (2011), *Sotto la pelle. Psicoanalisi delle modificazioni corporee*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Vallino D. (2019), *Per non cadere nel vuoto. Riscoprire il neonato con Esther Bick*, Mimesis, Milano

Uno sguardo alle abilità di scrittura in corsivo nella scuola primaria

Giorgio Bollani ¹, Sabrina Fusi ² e Zara Mehrnoosh³

¹ *Optometrista, Milano*

² *Educatrice professionale socio-pedagogica, Presidente OSD APS, Genova*

³ *Pedagogista, Psicologa-psicoterapeuta, Vicepresidente OSD APS, Genova*

Sommario

Il lavoro clinico, la formazione ai docenti e i progetti osservativi che abbiamo svolto in diversi contesti scolastici ci hanno permesso di constatare un aumento delle difficoltà grafo-motorie, isolate o associate a scarse competenze ortografiche. Nel presente lavoro riportiamo le osservazioni svolte sulle competenze grafo-motorie di 724 bambini della scuola primaria (classe terza e quarta) impegnati in una prova di dettato di brano, al fine di apportare un contributo alla comprensione dell'apprendimento della scrittura in corsivo. Imparare a scrivere è un *momento cruciale* nel percorso evolutivo, in quanto non solo consente di appropriarsi di un importante strumento di comunicazione condiviso con la cultura di appartenenza, ma favorisce un più completo e corretto sviluppo dell'intero sistema nervoso attraverso esercitazioni di carattere percettivo-motorio.

Parole chiave

Corsivo, abilità grafo-motorie, scuola primaria, prevenzione

Era troppo bello che tutte quelle aste, quelle gambette, quei cerchi, quei piccoli ponti messi insieme formassero delle lettere. E quelle lettere delle sillabe, e quelle sillabe, testa a testa, delle parole. Non riusciva a capacitarsi! E che alcune parole gli fossero così familiari, era qualcosa di magico! Mamma, per esempio, mamma, tre piccoli ponti, un cerchio, una gambetta, sei piccoli ponti, un altro cerchio, un'altra gambetta, risultato: mamma. Come riaversi da un simile prodigio? (D. Pennac, Come un romanzo)

Introduzione

I bambini scoprono la scrittura ancora prima di accedere alla scuola primaria, sperimentando spontaneamente, spesso con gioia e avventura, diversi tipi di rappresentazioni grafiche, per costruire autonomamente proprie teorie sul significato dei segni e della loro funzione rappresentativa. La scuola si inserisce all'interno di questo percorso di scoperta svolgendo un ruolo centrale: quello di organizzare i frutti del loro apprendere libero e istintivo all'interno di un apprendimento formale, fatto di regole che governano la produzione allografica affinché la scrittura diventi uno strumento di comunicazione condiviso nella cultura di appartenenza. Viene da sé l'importanza che questo insegnamento formale rappresenta per il percorso formativo del bambino e quanto sia importante ottimizzarne le metodologie affinché il bambino possa imparare a programmare bene i movimenti di scrittura, per sviluppare non solo una buona grafia, ma anche per non automatizzare un comportamento motorio inefficace, dando vita a una *cattiva scrittura*. Spesso, infatti, quello che osserviamo nell'ambito scolastico e clinico non è la presenza di un disturbo specifico di apprendimento nell'area delle competenze grafiche (disgrafia), ma il consolidamento di un atto motorio inefficace che porta a sviluppare una *cattiva scrittura*.

Gli studi che analizzano lo sviluppo della grafia ci confermano quanto le fasi iniziali di questo apprendimento possano risultare critiche per molti bambini e quanto siano rilevanti i primi anni di scolarizzazione; basti pensare che all'inizio della seconda elementare ancora il 67% degli alunni mostra difficoltà nelle componenti grafo-motorie della scrittura corsiva, mentre alla fine della terza elementare il dato si riduce al 20% (con una prevalenza maschile che si aggira intorno al 66-68%) in quanto le difficoltà tendono a riassorbirsi con un esercizio e un'istruzione adeguati (SSN, 2022).

Sotto questi presupposti nasce e si sviluppa il presente lavoro, che intende offrire il suo contributo alla comprensione dell'apprendimento della scrittura in corsivo.

La nostra ricerca-osservazione

Nella nostra osservazione abbiamo coinvolto 724 bambini di scuola primaria (487 di classe terza e 237 di classe quarta) a cui è stato chiesto di svolgere, collettivamente all'interno del gruppo classe, la prova di dettato di brano *Il leone e il gallo* della batteria BVSCO-2 (Tressoldi, Cornoldi e Re, 2013). La prova è stata svolta nel periodo di aprile-maggio. Dai colloqui restitutivi con le insegnanti emerge che, nella maggior parte dei casi, il carattere corsivo è stato proposto, all'interno del percorso scolastico, tra la metà e la fine della classe prima (se non in classe seconda), dopo il consolidamento del carattere stampato maiuscolo.

Dal numero totale dei soggetti coinvolti nello studio, sono state eliminate le prove di minori con Legge 104 e selezionati i dettati scritti con il carattere corsivo, ottenendo così un campione di 631 bambini (427 di classe terza e 204 di classe quarta). Tra le prove escluse 59 sono scritte in stampato maiuscolo e 34 in stampato minuscolo.

Le prove sono state valutate considerando la qualità grafica, osservata in base a quattro criteri: *leggibilità* (qualità di esecuzione dei grafemi e delle legature), *grandezza dei grafemi* (dimensione e proporzioni, mantenimento delle proporzioni, macro e micro scrittura), qualità della *spaziatura* tra le parole, dell'*allineamento* dei grafemi sulla riga di scrittura e l'uso del margine sinistro e destro del foglio.

Precisiamo che nell'analisi dei risultati raccolti va tenuto conto che essi risentono della nostra valutazione soggettiva essendo impossibile individuare oggettive misure quantitative e qualitative. Infine, sottolineiamo che le prove sono state corrette accorpandole in un'unica analisi non avendo rilevato differenze significative tra i bambini di classe terza e i bambini di classe quarta. Un dato rilevante, a nostro avviso, in quanto sembra confermare la finestra di acquisizione delle competenze di scrittura fino al termine della classe terza, momento da cui in poi è possibile porre diagnosi di disgrafia (SSN, 2022).

Leggibilità

Solitamente in Italia, gli insegnanti (ma anche la maggior parte dei libri di testo) avviano l'insegnamento della scrittura attraverso lo stampato maiuscolo, il primo carattere con cui il bambino accede spontaneamente alla scuola primaria, è che è più facile da riconoscere in quanto le lettere «occupano tutte lo stesso spazio, hanno sagome uguali per cui non è necessario ricorrere a valutazioni percettive di altezza, lunghezza, destra/sinistra, sopra/sotto il rigo, ecc. come è invece richiesto dal corsivo» (Ripamonti, 2005, p. 196). I movimenti di scrittura che esso richiede possono essere paragonati ad esercizi di creazione di cornicette e ritmi che portano pace, silenzio e concentrazione (Bortolato, 2016). «Con le sue linee semplificate, lo stampato maiuscolo sarà l'esercizio ideale per accrescere le competenze oculo-manuali e la motricità fine della mano. Costituirà la naturale prosecuzione delle attività di pregrafismo già avviate probabilmente nella scuola dell'infanzia» (Bortolato, 2016, p 58).

Dalla scrittura bilineare dello stampato maiuscolo si passa poi al carattere corsivo, che risulta percettivamente più complesso essendo una forma di scrittura articolata su tre bande spaziali: una centrale per lettere quali la *a* o la *c*, una superiore in cui si spingono lettere quali la *l* o la *b*, una banda inferiore occupata da lettere come la *g* o la *q* (MIUR, 2011).

«Scrivere in corsivo è un'arte perché ogni lettera ha un percorso speciale e ogni parola è un vero ricamo di filo in pochi centimetri. Se lo distendiamo diventa lungo come tutta la pagina perché è un filo unico. Bisogna avere pazienza e muovere la penna con cura» (Bortolato, 2016, p. 60). In ogni movimento di scrittura «è possibile identificare numerosi fattori che lo caratterizzano, quali l'intensità (forte vs. piano), il tempo (rapido vs. lento), la tipologia (ad esempio flessione e rotazione), la direzione (ad esempio avanti e alto) e altri ancora. Tutti questi elementi vanno a definire lo schema motorio che, solo dopo un apprendimento corretto, potrà essere richiamato, utilizzato e adattato quando necessario. Per questo adattamento sono importanti anche le informazioni sensoriali di tipo visivo, tattile e cinestetico, che monitorano il movimento dell'arto durante la scrittura e lo confrontano con la sequenza dei movimenti registrata in memoria» (Blason, 2004, p. 18).

Nel nostro studio la leggibilità è stata osservata in base alla qualità di esecuzione dei grafemi e delle legature (fig. 1, 2 e 3). Ai grafemi abbiamo assegnato un punteggio globale tenendo conto dell'inclinazione, ordine e chiarezza con cui sono stati realizzati.

I dati raccolti evidenziano un'adeguata leggibilità dei grafemi nel 51% dei bambini coinvolti nel progetto e un'adeguata esecuzione delle legature nel 32,5%. La maggiore criticità tra le due componenti prese in esame è proprio nelle legature, fattore che spesso notiamo degenerare proseguendo nel percorso scolastico fino a rendere la scrittura fortemente compromessa e difficilmente decifrabile.

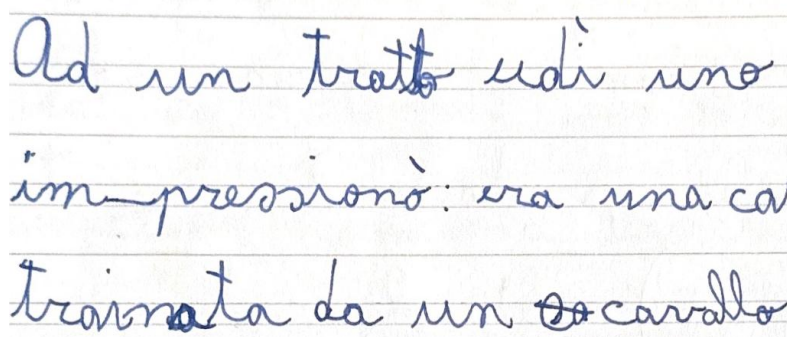


Fig. 1 - Legature non corrette (classe 3°)

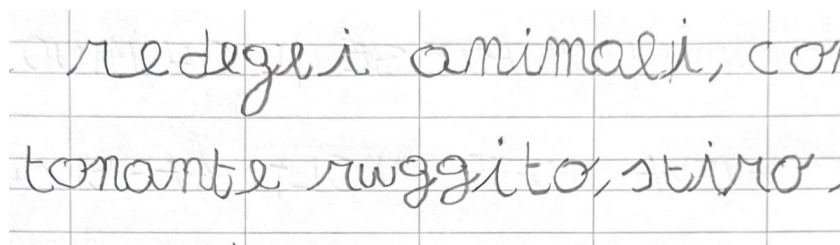


Fig. 2 - Legature mancanti (classe 3°)

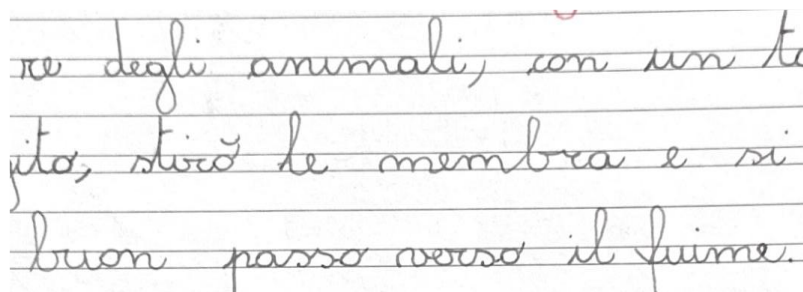


Fig. 3 - Legature corrette (classe 3°)

Nell'insegnamento del carattere corsivo, si corre spesso il rischio di limitarsi a fornire un modello di esecuzione dei singoli grafemi chiedendo al bambino di copiarli più volte ma senza dare specifiche indicazioni sulle modalità di legature degli stessi.

Da un'attenta osservazione dei libri di testo adottati in classe prima, seppur da qualche anno a questa parte vengano proposte attività sulle legature, queste si limitano nella maggior parte dei casi a mostrare gruppi di lettere e parole da copiare senza che venga indicata la cinematica del movimento come avviene per i singoli grafemi (punto di inizio, percorso, punto di arrivo). Risulterebbe invece necessario offrire un modello preciso di esecuzione affinché si possa esperire il giusto movimento, attivando i corrispondenti circuiti di memoria e di apprendimento motorio.

Raccomandiamo quindi di soffermarsi con attività specifiche sull'acquisizione di questa componente, per non lasciare che gli alunni, eseguendo e rafforzando condotte motorie errate, automatizzino procedure difficili (se non impossibili) da modificare. Un percorso di rieducazione richiederebbe costi altissimi in termini di tempo, fatica e sacrificio. Inoltre la rieducazione, prevedendo esercizi ripetitivi e basici, catapulterebbe lo studente indietro nel tempo, costringendolo a fare un lavoro tipico di epoche precedenti, con il risultato di subire un trattamento percepito come anacronistico e frustrante (Paoletti, 2016).

Dall'analisi delle prove da noi somministrate emerge che i gruppi di grafemi nei quali i bambini incontrano maggiori difficoltà, nella loro legatura, sono:

- la lettera *b* con le seguenti, in particolare la *r*;
- la lettera *v* con le seguenti;
- la lettera *a* e *o* che, quando vengono realizzate in senso orario, non permettono la legatura con la seguente, portando spesso a risultati confusivi tra i due grafemi o a dover ripercorrere due volte la parte circolare per potersi trovare nella posizione idonea a procedere con la legatura.



Fig. 4 - Esercizi di legature (Bortolato, 2016)

Grandezza dei grafemi

All'interno di questa categoria abbiamo osservato la dimensione e le proporzioni dei grafemi, eventuale presenza di micro (fig. 5) o macro scrittura (fig. 6) e la continuità di mantenimento delle proporzioni all'interno di uno stesso modello grafico (fig. 7).

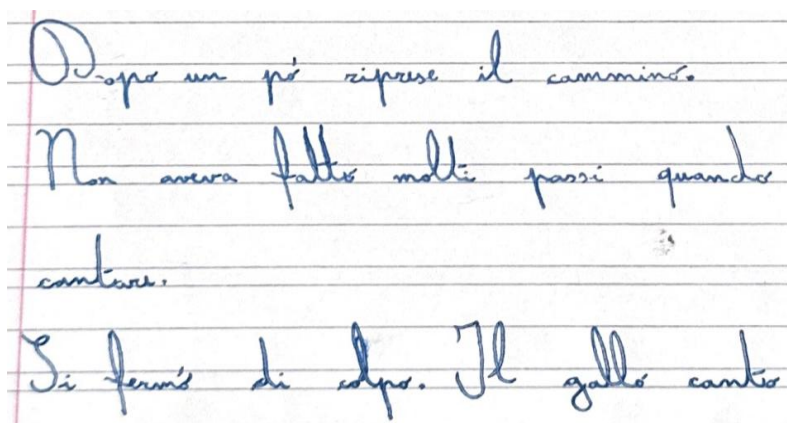


Fig. 5 - Micro scrittura (classe 3°)

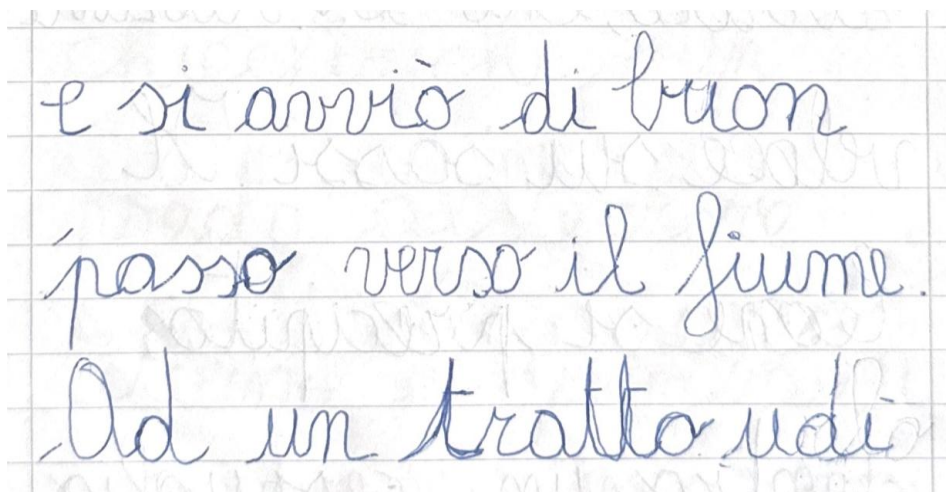


Fig. 6 - Macro scrittura (classe 4°)

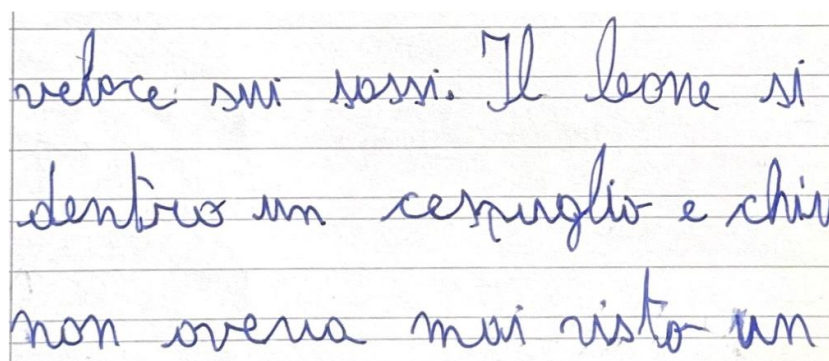


Fig. 7 - Mancato mantenimento delle proporzioni dei grafemi (classe 3°)

Il 9% dei bambini presenta macro scrittura e il 19,3% micro grafia, il 45,3% mancato mantenimento delle proporzioni dei grafemi.

Spaziatura

Per spaziatura abbiamo inteso la qualità di spazio prodotto tra le parole che compongono il testo (quella tra i singoli grafemi è stata inclusa nella funzionalità delle legature). Nelle prove raccolte il 78,9% dei bambini mantiene corrette spaziature tra le parole. In questo il carattere corsivo è di agevolazione in quanto, risultando chiaro e definito l'inizio e il termine della parola, lo stacco tra ogni vocabolo è maggiormente *pensato* durante esecuzione.

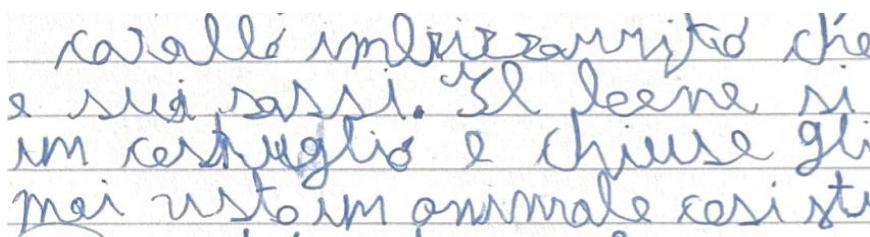


Fig. 8 - Assenza di spaziatura tra le parole (classe 4°)

Allineamento, rigature e formati dello spazio grafico

Per allineamento abbiamo inteso lo spazio che i grafemi assumono rispetto alla linea di scrittura e l'uso del margine sinistro e destro del foglio. L'82,6% dei bambini segue correttamente la linea di scrittura e il 74,3% utilizza adeguatamente i margini del foglio.

Nelle prime fasi di apprendimento della scrittura, è fondamentale che venga permesso il controllo visivo anticipato dell'atto scrittorio. Ciò è possibile utilizzando formati di quaderni proporzionati ai segmenti corporei dei bambini che consentano di indicare chiaramente *dove* scrivere (permettendo di localizzare e gestire lo spazio), *come* scrivere (controllando il movimento dello strumento grafico), *quanto* scrivere gestendo la progressione della mano sul foglio fino al punto di stacco.

In Italia, si utilizza ancora una scaletta di rigature approvate dal Ministero dell'Educazione Nazionale in data 29 maggio 1940 in adeguamento alle circolari n.57 e n. 58 del Ministro della Pubblica Istruzione ai Provveditori agli Studi del 21 maggio 1923 rivolto agli insegnanti delle scuole elementari del *Regno*, che definirono otto modelli di rigature da usare in sequenza, per favorire la *bella scrittura calligrafica*, enfatizzando gli allunghi rispetto al corpo delle lettere, scegliendo il corsivo inglese come modello, utilizzando pennino e penna stilografica.

Come indicato nella tabella 1 la maggior parte dei bambini di classe terza ha utilizzato la rigatura «B» (altezza 3 mm. con bordo a sinistra e destra), mentre la quasi totalità dei bambini di classe quarta ha usato la rigatura «C» (di 7 mm. con il bordo a sinistra e destra).

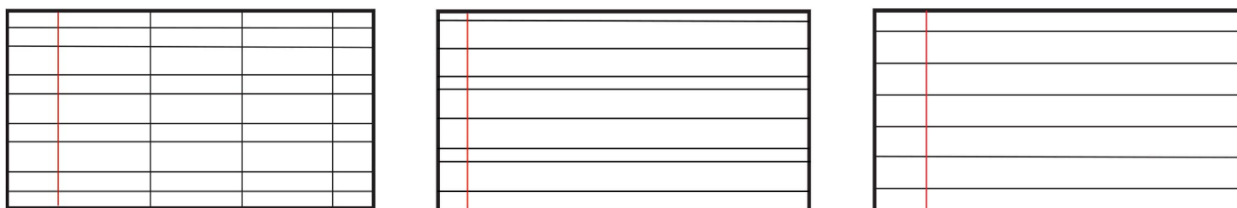


Fig. 9 - Modelli di rigatura «A», «B» e «C»

	N	Rigatura «A»	Rigatura «B»	Rigatura «C»
Classe terza	427	26%	61%	12%
Classe quarta	204	0%	4%	96%

Tab. 1 - Percentuali di utilizzo delle diverse rigature

Osservando i materiali prodotti sulla rigatura «B» sembra che tale spaziatura non sia sufficiente e i bambini si trovino costretti a uscire dallo spazio. La marcata sproporzione tra la fascia mediana in cui inserire il corpo dei grafemi (3mm) e le bande superiori e inferiori (7mm), crea un disequilibrio che i bambini faticano a gestire, affollando e comprimendo la produzione grafica. Questo formato comporta, inoltre, la costrizione ad avvicinare gli occhi al foglio, potendo comportare problemi di binocularità o miopia adattiva.

Oltre alle *classiche* rigature, in questi ultimi anni si è assistito alla commercializzazione di quaderni con rigature universali (rigo rafforzato dal quadretto) inserite in quaderni con nuovi formati quadrati da utilizzare sin dalla scuola dell'infanzia, favorendo l'apprendimento della scrittura e una corretta disposizione spaziale della scrittura sul foglio.

Conclusioni

Concludiamo il nostro contributo con una riflessione sul versante neuropsicologico. Apprendere la scrittura è una fase cruciale nel percorso evolutivo, in quanto non solo consente di appropriarsi di un importante strumento di comunicazione condiviso con la cultura di appartenenza, ma favorisce un più completo e corretto sviluppo dell'intero sistema nervoso attraverso esercitazioni di carattere percettivo-motorio (Górska e Venturini, 2016).

Maria Montessori già più di 100 anni fa e grazie alla sua attenta opera di osservazione del bambino, aveva compreso pienamente il senso della correlazione tra i processi mentali e i processi di scrittura e lettura, l'intima connessione tra mano e intelligenza, tra movimento e sviluppo cognitivo, privilegiando il corsivo come carattere di scrittura. «Lo sviluppo dell'abilità della mano è legato nell'uomo allo sviluppo dell'intelligenza e, se consideriamo la storia, allo sviluppo della civiltà. Potremmo dire che quando l'uomo pensa, egli pensa e agisce con le mani, e del lavoro fatto con le sue mani lasciò tracce quasi subito dopo la sua comparsa sulla terra...[...]...Lo sviluppo dell'abilità della mano va perciò di pari passo con lo sviluppo dell'intelligenza» (Montessori, 1952, p.150).

La sua intuizione è stata successivamente supportata dalle più recenti ricerche scientifiche che dimostrano come il bambino, nell'interazione ed esplorazione del mondo attraverso le sue mani, sviluppi nuove connessioni a livello cerebrale. Interessanti, in tal senso, sono i dati raccolti dalla psicologa Harman James (2012) che ha confermato come la scrittura manuale sia in grado di attivare importanti processi cognitivi: «i bambini capaci di scrivere a mano, hanno fatto registrare un'attività neuronale molto più sviluppata rispetto a un altro gruppo testato, comprovando l'importanza della produzione mentale di segni bidimensionali» (James, 2012 pp. 32-42).

Altri risultati importanti sono stati raccolti negli studi di Berninger e colleghi che sottolineano come in termini di costruzione del pensiero e delle idee ci sia un rapporto importante tra cervello e mani. La scrittura manuale nel carattere corsivo accende massicciamente aree del cervello coinvolte anche nell'attività del pensiero, del linguaggio e della memoria (Berninger et. al., 2006), in particolare sono state notate importanti differenze tra chi ha utilizzato il carattere stampato da chi il carattere corsivo. Nel secondo caso si sono osservate maggiori attivazioni delle aree cerebrali associate alla memoria di lavoro con un aumento dell'attivazione delle reti di scrittura e lettura.

Ringraziamenti

Ringraziamo il Centro Archimede di Genova e gli Istituti Comprensivi liguri e lombardi che hanno reso possibile questo lavoro; le dott.sse Vanessa Moretto, Beatrice Tomasello ed Elena Regis per aver collaborato alla correzione delle prove.

Bibliografia

- Berninger V.W., Abbott R.D., Jones J., Wolf B.J., Gould L., Anderson-Youngstrom M., Shimada S. e Apel K. (2006), *Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling*, «Developmental Neuropsychology», vol. 29, n.1, pp. 61-92
- Blason L., Borean M., Bravar L. e Zoia S. (2004), *Il corsivo dalla A alla Z. un metodo per insegnare i movimenti della scrittura*, Trento, Erickson
- Bortolato C. (2016), *Italiano in prima con il metodo analogico*, Trento, Erickson
- Górska Z. e Venturini R. (2016), *Scrivere a mano: «reliquia» del passato o abilità necessaria per il futuro? Stato della ricerca e indagini in corso*, «Dislessia», vol. 13, n. 2, pp. 217-222
- James K.H. e Engelhardt L. (2012), *The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children*, «Trends in Neuroscience and Education», vol. 1, pp. 32-42

- MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, Garzanti
- Paoletti A. (2016), *Avvio della scrittura in prima primaria: ecco perché «corsivo» è meglio*, «Dislessia», vol. 13, n. 2, pp. 223-247
- Pennac D. (2000), *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli
- Ripamonti R.I. (2005), *Insegnamento/apprendimento della letto-scrittura: quale carattere privilegiare?*, «Dislessia», vol. 2, pp. 193-208, Trento, Erickson
- Tressoldi P.E., Cornoldi C. e Re A.M. (2013), *BVSCO-2. Valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Firenze, GiuntiOS
- SSN (2022), *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento Aggiornamento ed integrazioni*

Autoefficacia percepita e burnout nell'attività di insegnamento

Carlo Massarutto ¹, Zara Mehrnoosh ² e Sabrina Fusi ³

¹ *Psicologo-psicoterapeuta, Milano*

² *Pedagogista, Psicologa-psicoterapeuta, Vicepresidente OSD APS, Genova*

³ *Educatrice professionale socio-pedagogica, Presidente OSD APS, Genova*

Sommario

Secondo Albert Bandura nessuno dei meccanismi attraverso cui opera il sistema del Sé è più centrale e pervasivo dell'autoefficacia percepita, cioè della percezione di riuscire a controllare ed affrontare la situazione con successo. Essa è il fondamento della motivazione, del benessere e delle realizzazioni umane. Il presente studio vuole approfondire, all'interno dell'attività di insegnamento, il legame tra l'autoefficacia e le tre sfere che compongono il burnout: *esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione* e *ridotta realizzazione personale* al fine di comprendere quale tipo di correlazione possa esserci. Nello studio sono stati coinvolti 184 docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado.

Parole chiave

Autoefficacia, burnout, docenti, correlazione

*Credere in noi stessi non ci assicura il successo,
ma non credere ci assicura il fallimento*

Albert Bandura

Introduzione

Secondo Albert Bandura nessuno dei meccanismi attraverso cui opera il sistema del Sé è più centrale e pervasivo dell'autoefficacia percepita, «cioè della convinzione che l'individuo ha di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico e sociale» (Caprara, 2001, p. 8). L'individuo non è uno spettatore passivo della volontà dell'ambiente, ma un organismo attivo, capace di *agency*, cioè della capacità di poter intervenire sulla realtà operando in modo consapevole. Sentire di possedere le capacità per affrontare una specifica situazione porta ad anticipare scenari di riuscita e ad impegnarsi per ottenere buoni risultati. Al contrario, la sensazione di non controllare la situazione può portare al ritiro e a risultati insoddisfacenti.

Numerosi studi indicano la presenza di un legame molto stretto tra autoefficacia percepita e prestazione lavorativa e indicano nelle convinzioni di efficacia i predittori più affidabili del successo organizzativo (Bandura, 2000). L'autoefficacia percepita si è inoltre dimostrata una fonte rilevante nel rispondere alle pressioni lavorative e nel prevenire lo stress e il *burnout*.

È su questo legame che il presente studio vuole focalizzare l'attenzione, approfondendo all'interno dell'attività di insegnamento, il legame tra autoefficacia percepita e le tre sfere che compongono il burnout (*l'esaurimento emotivo*, la *depersonalizzazione* e la *ridotta realizzazione personale*) al fine di comprendere quale possibile correlazione possa esserci.

L'autoefficacia percepita

Nessuno dei meccanismi, attraverso cui operano il sistema del Sé, è più centrale e pervasivo dell'autoefficacia percepita. «Le convinzioni di efficacia personale sono i più prossimi indicatori dell'*agentività umana* (*human agency*), cioè della capacità della persona di operare nel mondo consapevole di sé e in accordo con il raggiungimento di obiettivi e secondo standard personali. In quanto tali, esse danno una misura della capacità di orchestrare al meglio le proprie condotte e, perciò, le proprie relazioni con la realtà nei diversi contesti in cui si declina l'attività individuale» (Caprara, 2001, p. 9). L'autoefficacia percepita è il fondamento della motivazione, del benessere e delle realizzazioni umane. Se non si crede di poter produrre gli effetti che si desiderano con le proprie azioni, si hanno pochi incentivi per agire e perseverare anche di fronte alle difficoltà.

Numerosi studi (Bandura, 2000; Caprara 2001) segnalano la presenza di un legame molto stretto tra prestazione lavorativa ed autoefficacia percepita e indicano in quest'ultima, il predittore più affidabile per il successo organizzativo. Nell'attività di insegnamento si riflette sulla capacità del docente di collegare le proprie *skills* professionali alla possibilità di ottenere l'impegno degli studenti, nell'abilità di scegliere strategie didattiche adeguate e di gestire la classe in modo funzionale ed efficace. Tutto questo incide non solo sulle proprie convinzioni ma anche sull'apprendimento e il senso di autoefficacia dei propri allievi. Per contro, gli insegnanti che presentano un senso di autoefficacia debole incontrano maggiori difficoltà nella gestione degli alunni che manifestano comportamenti problematici, dimostrano atteggiamenti più negativi e vivono maggiormente uno stato di stress ed esaurimento professionale.

Il burnout

Christine Maslach definisce il burnout come una sindrome multifattoriale che può verificarsi tra individui che svolgono professioni di aiuto. È «indice di una non corrispondenza tra quello che le persone sono e quello che debbono fare. Esprime un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone; esprime, cioè, una corrosione dell'animo umano. È una malattia che si diffonde nel tempo con costanza e gradualità, risucchiando le persone in una spirale discendente dalla quale è difficile riprendersi» (Maslach e Leiter, 2000, p.23). Letteralmente burnout significa *bruciare fuori* ed è un fenomeno che investe in un primo momento la dimensione interiore per poi esplodere e manifestarsi all'esterno (Mordini e coll., 2013). «La persona colpita da burnout manifesta problemi relativi alla salute (come sintomi psicosomatici, insonnia), deterioramento psicologico (depressione, bassa stima di sé) ed è portata all'abuso di alcool o di farmaci» (Stefanile, p.26).

Si parla di burnout quando si è in presenza non solo di emozioni negative, ma anche di assenza di emozioni positive e si osservano tre precise dimensioni: *esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione* e *ridotta realizzazione personale*.

Per *esaurimento emotivo* si intende una sensazione di continua tensione, di svuotamento delle risorse emotive e personali, di non possedere più nulla da offrire a livello psicologico. Esso non si limita a un semplice vissuto ma può spingere ad allontanarsi dal punto di vista cognitivo ed emotivo dalla professione. La *depersonalizzazione* invece fa riferimento ad atteggiamenti negativi, di cinismo, distacco e ostilità nei confronti delle persone con cui si lavora, costituendo un modo per porre una distanza tra sé e i destinatari del servizio, ignorando attivamente le qualità che li rendono unici. Questi atteggiamenti costituiscono il tentativo di proteggere se stessi dall'esaurimento e dalla delusione, riducendo al minimo il proprio coinvolgimento nel lavoro (Mordini e coll., 2013). «Quando una persona vive uno stato di esaurimento emotivo sente di aver oltrepassato il limite massimo sia a livello emozionale sia fisico. Si

sente prosciugata, esausta, incapace di rilassarsi e di recuperare. Quando si alza al mattino è ancora stanca come la sera precedente. Manca dell'energia necessaria per affrontare un altro progetto o un'altra persona. L'esaurimento è la prima reazione allo stress prodotto dalle richieste del lavoro o da cambiamenti significativi» (Maslach e Leiter, 2000, pp.23-24).

La ridotta *realizzazione personale* si sostanzia invece in una logorante sensazione di inadeguatezza e incompetenza a stabilire un efficace rapporto di cura con i propri utenti. «Quando una persona si sente inefficiente, cresce il suo senso di inadeguatezza, qualsiasi progetto nuovo viene vissuto come opprimente. Sembra che il mondo cospiri contro ogni suo tentativo di fare progressi, e quel poco che riesce a realizzare le appare insignificante. Perde fiducia nella propria capacità di fare qualcosa di valido. E più perde fiducia in se stessa, più gli altri la perdono in lei» (Maslach e Leiter, 2000, p.24).

Gli effetti del burnout non coinvolgono solo il singolo lavoratore: «ne può venir colpito l'utente, al quale viene offerto un servizio meno adeguato ed un trattamento meno umano. Ne può venir colpita l'istituzione, attraverso la prestazione scadente del lavoratore e il fenomeno dell'assenteismo o dell'avvicendamento. Ne può venir colpita anche la famiglia, attraverso uno stato di tensione e conflitto, che può sfociare in una situazione di frattura insanabile» (Stefanile, p.26)

L'attività di insegnamento rientra tra le professioni d'aiuto soggette a fonti di stress e i fattori di rischio possono essere evidenziati in sovraccarico lavorativo (spesso il lavoro si protrae oltre l'orario scolastico e può non essere retribuito); presenza di classi con un numero elevato di alunni; ambiguità e conflitto intra-ruolo; mancanza di autonomia laddove venga richiesto di adattarsi a linee guida *standardizzate* interne all'Istituto e tra *classi parallele*; ridotta valorizzazione economica rispetto ad altri paesi Europei; scarse opportunità di utilizzo delle proprie competenze e di qualità delle condizioni lavorative (associato ad esempio alla mancanza di materiali didattici e attrezzature tecnologiche, di compresenze o insegnanti di sostegno in supporto alla classe o una loro ridotta presenza rispetto al bisogno dell'alunno, mancanza di spazi aperti in cui svolgere attività motorie e laboratoriali, ecc.); scarsa continuità didattica dovuta alla precarietà del proprio ruolo e di quello dei colleghi; sovraccarico di pratiche burocratiche (piani di lavoro, monitoraggi, elaborazione di unità didattiche, relazioni finali, documentazione per ogni singolo alunno, verbali per i consigli di classe, scrutini, dipartimenti e commissioni...), ecc. Possono poi presentarsi anche situazioni di difficoltà all'interno della relazione scuola-famiglia-servizi, che non permettono un proficuo lavoro di rete e collaborazione. «Gli insegnanti, a prescindere dal loro ruolo, mostrano una grave sofferenza psicologica per l'eccessivo carico di lavoro a cui sono quotidianamente sottoposti che, unita alla carenza di risorse individuali e contestuali, contribuisce alla demotivazione e disillusione nei confronti del proprio lavoro e a un profondo senso di inefficacia professionale, con importanti ricadute sul loro più generale benessere psicofisico» (Murdaca, Oliva, Nuzzaci, 2014, p. 114).

Obiettivi e metodo della ricerca

Nella presente ricerca, svolta nel 2019, sono stati coinvolti 184 insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria, ai quali è stato chiesto di compilare la *scala di autoefficacia personale percepita in ambito scolastico* (Caprara, 2001) e la *scala Maslach Burnout Inventory* (nella sua versione adattata in italiano da Sirigatti, Stefanile e Menoni, 1988).

La *Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico* (Borgogni, Petitta e Steca, 2001) è costituita da 12 item che misurano le convinzioni dei docenti relativamente alla loro capacità di padroneggiare con successo le situazioni «critiche» che si trovano ad affrontare nell'attività lavorativa (fig. 1). Ai rispondenti viene chiesto di indicare, per ogni item, il grado del proprio accordo con una scala Likert a 7 valori).

- Sono in grado di superare tutte le difficoltà che incontro nella realizzazione degli obiettivi didattici.
- Sono capace di farmi apprezzare come docente da tutte le famiglie.
- Sono capace di ottenere la fiducia e la stima del dirigente.
- Nella mia classe sono sempre capace di far rispettare le regole di comportamento.

Fig. 1 - Esempi di Item *Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico*

Il *Maslach Burnout Inventory* è un questionario costituito da 22 item in base ai quali il soggetto deve valutare, su una scala Likert a 6 valori, la frequenza e l'intensità con cui sperimenta sintomi, effetti, stati emotivi connessi al proprio lavoro. Per adattarla al contesto della nostra ricerca, la parola *pazienti* è stata sostituita con il termine *studenti*.

- Mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro.
- Mi sento stanco quando mi alzo alla mattina e devo affrontare un'altra giornata di lavoro.
- Posso capire facilmente come la pensano i miei *studenti*.
- Mi pare di trattare alcuni *studenti* come se fossero degli oggetti.

Fig. 2 - Esempi di Item *Maslach Burnout inventory*

Risultati

Nell'analisi di correlazione tra l'*autoefficacia percepita* e le tre componenti del *burnout* rilevate dal *Maslach Burnout Inventory* (esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale) sono emersi i seguenti risultati, ben derivabili dai grafici che proponiamo di seguito.

Nelle figure 3 e 4 si evidenzia una scarsa correlazione tra Autoefficacia ed Esaurimento Emotivo ($r = 0,21$) e tra Autoefficacia e Depersonalizzazione ($r = 0,29$).

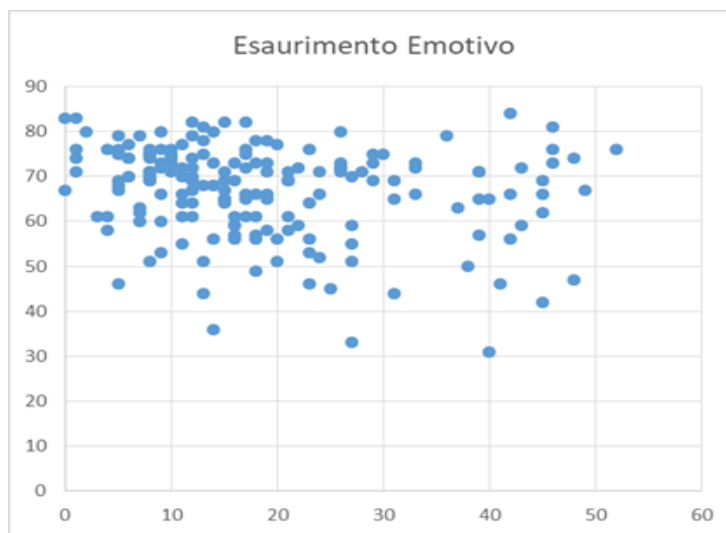


Fig. 3 - Correlazione tra Autoefficacia e Esaurimento Emotivo ($r = 0,21$)

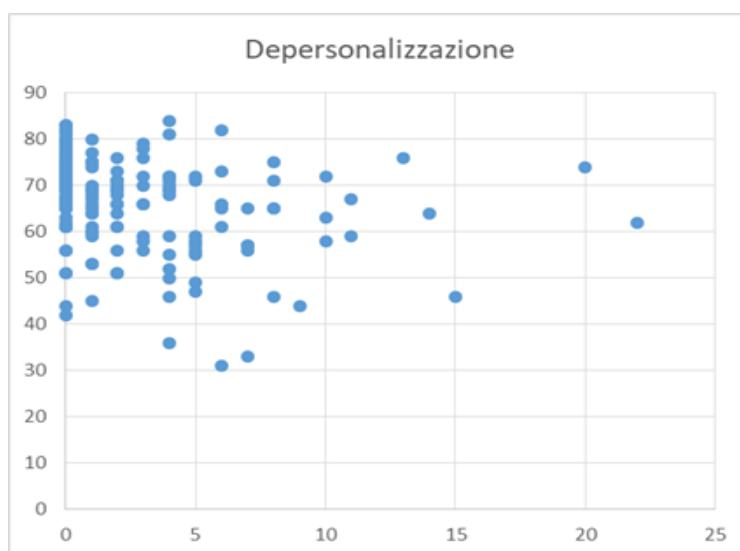


Fig. 4 - Correlazione tra Autoefficacia e Depersonalizzazione ($r = 0,29$)

Risulta invece una chiara correlazione tra Autoefficacia e Realizzazione Personale, che si esplica in un coefficiente di 0,72 (fig. 3).

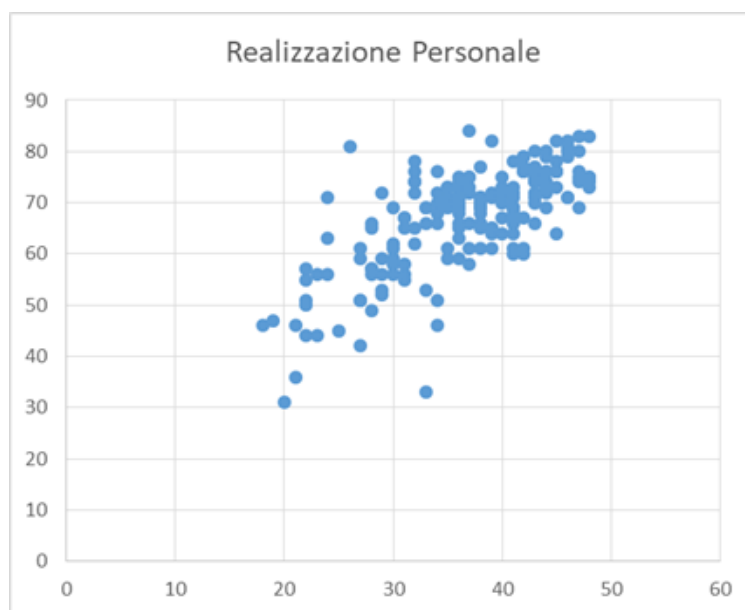


Fig. 5 - Correlazione tra Autoefficacia e Realizzazione Personale ($r = 0,72$)

Per meglio comprendere le implicazioni delle variabili in oggetto abbiamo analizzato i dati tenendo conto del grado di scuola in cui operano gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca. Restando comunque la Realizzazione Personale ciò che trasversalmente accomuna i vari gradi di insegnamento, ne è emersa una minore correlazione con l'Autoefficacia negli insegnanti della scuola dell'infanzia ($r = 0,50$) e una significativa correlazione tra i docenti della scuola primaria ($r = 0,73$) e secondaria di 1° e 2° grado ($r = 0,72$).

Grado	N	Esaurimento	Depersonalizzazione	Realizzazione
Infanzia	12	0.27	-0.01	0.50
Primaria	135	-0.21	-0.22	0.73
Secondaria	37	-0.27	-0.65	0.72

Tab. 1 - Analisi risultati sulla base del grado di scuola

Ci è parsa inoltre interessante un'analisi che prendesse in considerazione l'età dei soggetti partecipanti. Il campione, suddiviso in modo del tutto omogeneo, conferma i risultati escludendo l'ipotesi che la Realizzazione Personale acquisisca valore con il procedere del percorso lavorativo, ma rimanendo correlato all'indice dell'Autoefficacia Percepita.

Età	N	Esaurimento	Depersonalizzazione	Realizzazione
25-44 anni	63	-0,19	-0,14	0,74
45-54 anni	67	-0,20	-0,45	0,73
55 e oltre	54	-0,28	-0,34	0,72

Tab. 2 - Analisi risultati sulla base dell'età del campione

Conclusioni

I risultati della ricerca inducono a identificare nell'autoefficacia percepita il punto cardine per la realizzazione personale e per la prevenzione di situazioni di *burnout*. Già Leiter (1988) aveva indicato come esaurimento e depersonalizzazione interferiscano con l'efficacia: è difficile raggiungere un senso di realizzazione quando ci si sente esauriti o si aiuta persone verso le quali si prova indifferenza.

Tali risultati possono (e devono) stimolare riflessioni sull'importanza di sostenere fin dalla più tenera età lo sviluppo del senso di autoefficacia percepita, con la stessa attenzione con cui sosteniamo nel bambino lo sviluppo motorio, linguistico, affettivo e cognitivo.

Secondo Bandura le convinzioni di autoefficacia sono generate e alimentate da quattro fonti d'informazione. La più importante è costituita dalle esperienze di *azioni dirette* che hanno suscitato nell'individuo un senso di padronanza: «i successi costituiscono un forte senso di fiducia nella propria efficacia personale» (Bandura, 2000). Sono i successi ripetuti e combattuti, ottenuti con il superamento di ostacoli, che contribuiscono allo sviluppo della fiducia nella propria efficacia personale e quindi ad ottenere gli strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione adeguati a progettare ed eseguire azioni appropriate allo specifico contesto situazionale. Azioni dirette possono essere il successo in uno sport (praticato non per competizione ma per divertimento e passione), un lavoro svolto in classe in modalità di *cooperative learning* (in cui si mettano in gioco abilità sociali, comunicative e relazionali), attività di volontariato e condivisione d'intenti con i compagni e la comunità. Dobbiamo fare attenzione a non cadere nella trappola di pensare di alimentare i successi dei bambini attraverso scorciatoie e

semplificazioni. Si è erroneamente portati a credere che un bambino possa motivarsi se riesce facilmente, ma a una lettura più attenta, invece, si può osservare che se a questo bambino è stato assegnato un compito troppo semplice, avrà avuto solo conferma delle proprie capacità esistenti e non avrà potuto sperimentare quella *sfida del nuovo* che crea motivazione, appagamento e senso di autoefficacia personale.

La seconda fonte, individuata da Bandura, è costituita dalle *esperienze vicarie*, che influenzano le valutazioni di efficacia mediante il modellamento e l'apprendimento osservativo. Un ambiente scolastico e familiare collaborante e stimolante sarà non solo un ambiente aperto ad accogliere le esigenze del bambino ma anche uno specchio che riflette valori e dinamiche positive che possono essere fatte proprie.

Un'altra fonte è la *persuasione verbale* in quanto la fiducia che le persone esprimono nelle capacità di chi agisce rafforza notevolmente il senso di efficacia. Il nostro cervello non ricorda solo i contenuti, ma le emozioni, che lasciano *dentro di noi* una traccia sedimentata nella memoria a lungo termine. Le emozioni vissute in classe e in famiglia accompagnano ogni esperienza di apprendimento e crescita personale. Se apprendiamo un contenuto con paura, timore e demotivazione, tutte le volte che lo ricercheremo nella nostra memoria riporteremo a galla anche le emozioni con cui l'abbiamo appreso, facendo nuovamente esperienza di una frustrazione. Questa esperienza andrà a sedimentarsi nuovamente nel nostro senso di autoefficacia. Risulta quindi fondamentale (come dimostrato dagli studi sulla *warm cognition* condotti dalla prof.ssa Daniela Lucangeli docente dell'Università di Padova) focalizzarsi sul ruolo delle emozioni nella trasmissione di contenuti didattici perché saranno la *malta* sui quali il bambino rafforzerà il proprio sé. Sia in senso positivo che negativo.

Un'ultima fonte è basata sulle *informazioni somatiche* connesse agli stati fisiologici che ci forniscono i segnali per sostenere o scoraggiare il conseguimento dei nostri scopi.

Bibliografia

- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson
- Borgogni L., Petitta L. e Steca P. (2001), *Efficacia personale e collettiva nei contesti organizzativi*, in Caprara (ed), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson
- Caprara G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson
- Leiter M.P. (1988), *Burnout as a function of communication patterns*, «Group and Organization Studies», n. 13, pp.111-128
- Maslach C. e Leiter M.P., (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento

- Mehrnoosh Z., Fusi S. e Massarutto C. (2019), *Autoefficacia percepita e burnout nell'attività di insegnamento*. Sessione poster XXVIII Congresso Nazionale AIRIPA, Ferrara 27-28 settembre
- Mordini V., Castellucci V., Giardi W. e Tripaldi S. (2013), *Burnout, empatia e regolazione emotiva: quali relazioni*, «Cognitivismo Clinico» n.10, pp.185-199
- Murdaca A.M., Oliva P. e Nuzzaci A. (2014), *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», n.12, pp. 99-120
- Sirigatti, S., Stefanile, C. e Menoni, E. (1988), *Per un adattamento italiano del Maslach Burnout Inventory (MBI)*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol.187-188, pp. 33-39
- Sirigatti, S., Stefanile, C., Menoni, E. (1988), *Sindrome di burnout e caratteristiche di personalità*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol.187-188, pp. 55-64
- Stefanile C. (1988), *Christina Maslach: a proposito di «burnout-syndrome»*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol. 187-188, pp. 25-28

Kairòs - sguardi sull'età evolutiva

Numero 1/2024

ISSN 3035-2975

Registrazione Tribunale di Genova n. 8 del 18.09.2024