

# Nuove considerazioni sul disagio scolastico degli allievi

TOMMASO FRATINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale - Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding author: t.fratini@iuline.it

**Abstract.** The article carries out some considerations on scholastic discomfort in our school, aiming to underline the importance of recovering this concept in pedagogical research. Starting from a historical excursus on the meanings and on some characteristics of the phenomenon over the decades, a possible definition of the concept is traced as a form of discomfort at the intersection of the profound pain of the adolescent, within his family events, with the pathologies of scholastic institution and the type of relationship established by the student with the teachers. On this basis, a typology of the forms of academic distress in our school is briefly outlined, placing emphasis on how much depressive and manic states of excitement interfere with the student's ability to study profitably. The article concludes with a pedagogical reminder of the need to fully place human relationships at the center of school life and the development of students.

**Keywords.** scholastic discomfort – school – human relations – pedagogy

---

## 1. Introduzione

Si cerca qui, nell'arco di un numero contenuto di pagine, di svolgere alcune considerazioni sul disagio scolastico degli allievi, ma anche degli insegnanti nell'attuale condizione di crisi della nostra società, che inevitabilmente si ripercuote anche sullo stato di salute della nostra scuola in Italia.

Un aspetto significativo da cui partire in questa riflessione è che negli anni abbiamo assistito a una caduta di interesse per il concetto di disagio scolastico. Nata nella seconda metà degli anni Novanta, in sostituzione di quelle che erano intese quali “radici affettive dell'insuccesso scolastico” (Maggiolini, 1994), la nozione di disagio scolastico è venuta sempre più a mancare nel lessico della ricerca scientifica e clinica sulle questioni della scuola in Italia<sup>1</sup>. La ragione sta anche nel fatto probabilmente che, così come era inteso, il disagio scolastico costituiva un tema troppo vasto o un concetto troppo vago per potere essere operazionalizzato ad uso della ricerca empirica e anche dell'esplorazione clinica.

Di recente un altro concetto ha ripreso corpo in ambito psicologico e anche in quello della pedagogia speciale. Si tratta della nozione di “allievo difficile”, al quale è possibile rivolgere un'attenzione e uno specifico insieme di azioni efficaci contro i suoi comporta-

---

<sup>1</sup> Si citano qui alcuni contributi promettenti sul disagio scolastico sorti in Italia a partire dalla fine degli anni Novanta. Vedi ad es. Triani (2006); Mangini (2006); Petruccelli (2005) e Pombeni (2000).

menti problematici ad opera del corpo insegnante. Il riferimento è qui in particolare al lavoro di Luigi d'Alonzo (2016a; 2019), e anche a tutto il gruppo di clinici e ricercatori dell'Università Pontificia Salesiana di Roma (ad es. Formella, Ricci, Maggi, 2023).

Per riallacciarsi al tema del disagio scolastico, si cerca di sostenere in questo articolo quanto esso rappresenti ancora un concetto pregnante per rendere conto del malessere degli allievi a scuola, e ciò di ogni ordine e grado. Inoltre esso può contribuire a gettare una luce sul disagio degli stessi insegnanti.

## 2. Alcuni elementi di teoria e storia

Quando più di quindici anni fa cominciai a interessarmi del disagio scolastico (Fratini 2009), con un riferimento alla prospettiva psicodinamica delle relazioni oggettuali, che ancora io uso e trovo valida, all'interno di una più ampia analisi e riflessione pedagogica, provai a concettualizzare il disagio scolastico come una forma di dolore psichico al crocevia di tre direttrici egualmente importanti: il dolore che l'allievo si porta dentro dal proprio retroterra di relazioni familiari interiorizzate; il dolore che deriva dalla relazione allievo-insegnante ed è insito universalmente nello sforzo di apprendere; il dolore infine che scaturisce dalle patologie sociali dell'istituzione scolastica e che direttamente o indirettamente si riflettono su allievi e insegnanti.

Il concetto di dolore attinge dalla tradizione della psicoanalisi post-kleiniana (Melzer, Harris, 1983; Rustin, 1991), che postula un dolore che non solo origina dalle frustrazioni della vita a partire da quelle contratte dal bambino nella primaria relazione con i genitori, ma anche coincide con quel tipo di dolore mentale che accompagna la genesi del pensiero (Imbasciati, 1986) e che entra in gioco nell'esperienza emotiva dell'apprendimento (Rustin, 2023).

Così concettualizzato, il disagio scolastico può essere inteso anche come una forma di burnout dello studente, da contrapporre al potenziale burnout dell'insegnante. Per burnout si intende in quest'ottica quel coacervo di emozioni dolorose in esubero (Blandino, 2008; Ferro, 2007), rispetto a quelle che la mente di allievi e insegnanti è in grado di metabolizzare, e che rendono conto sia degli stati di essenziale depressione o esaurimento emotivo, sia delle difese ulteriori messe in atto per negarli, che vengono ancor più a complicare il quadro di una patologia, che da personale può diventare relazionale, manifestandosi all'esterno in forme anche dirompenti, nel teatro della classe e della scuola.

Va riconosciuto inoltre che il disagio scolastico degli allievi sia andato incontro a una trasformazione nel corso dei decenni. La prima manifestazione del disagio scolastico di cui io ho ricordo è magistralmente descritta nel romanzo di Pinocchio. È il disagio di un Lucignolo che non vuole andare a scuola, perché non ne vuole sapere di crescere e di diventare adulto, con la fatica e la pena psichica che questo comporta. È il disagio di Pinocchio che non vuole soffrire per riparare un dolore familiare insopportabile, laddove sarà proprio la capacità di affrontare questo dolore a farlo diventare un essere umano in carne e ossa e non più ad essere un burattino di legno.

Ma il disagio scolastico degli allievi di oggi non è più nemmeno quello della generazione del '68, di cui stiamo a poco a poco perdendo memoria. Si tratta in quel caso del disagio derivante da una società vissuta come oppressiva, da un insieme di sistemi sociali che esercitano repressione e che alimentano l'ingiustizia nei confronti dei giova-

ni e delle classi sociali meno abbienti. È il disagio della *Lettera a una professoressa* di Don Milani (Scuola di Barbiana, 1967) e contro il quale si erge quel poderoso esperimento sociale che è la scuola di Barbiana. Qui troviamo la vera incarnazione della scuola come palestra di vita e di riscatto ed emancipazione delle classi sociali più povere (Betti & Cambi, 2011).

Andando avanti nel tempo, è importante rimarcare come in quel famoso testo di psicopedagogia e non solo di psichiatria infantile che è la *Psicopatologia del bambino* di de Ajuriaguerra e Marcelli (1982), e poi nel vasto *Trattato enciclopedico dell'età evolutiva* a cura di Marco W. Battacchi (1989), entrambi editi negli anni Ottanta, compaia una nuova accezione: si tratta delle radici affettive dell'insuccesso scolastico. Prende corpo lentamente un nuovo assunto: il fatto che l'insuccesso scolastico non sia solo un dato di per sé, ma anche un sintomo, e non tanto di una società che stigmatizza, quanto di un problema personale dell'allievo. Un problema che non ha niente a che vedere con la sua intelligenza o al limite con lievi deficit intellettivi. In gioco sono chiamate invece la famiglia dell'allievo e le potenziali dinamiche affettive disturbate al suo interno; per le quali a farne le spese sono l'apprendimento e il rendimento dell'allievo a scuola.

### 3. Forme e livelli del disagio scolastico nella nostra scuola

È interessante riprendere la questione dei livelli, o se vogliamo delle concause del disagio scolastico. Esiste, qui si sostiene, un livello legato alla patologia istituzionale della scuola e degli istituti scolastici. Le scuole sono a tutti gli effetti delle istituzioni, le quali come tutte le organizzazioni hanno una leadership, una cultura che si diffonde in tutti i suoi strati, una modalità di conduzione e un insieme di difese istituzionali che possono rendere conto di una sindrome psicosociale (Di Chiara, 1999).

In passato specialmente le scuole italiane erano istituzioni purtroppo anche disturbate. Pensiamo alla patologia istituzionale di parte dei nostri licei, da molti lustri considerati fiore all'occhiello del nostro sistema formativo italiano. Il liceo esprimeva tipicamente la sua patologia in un eccesso di severità, che condizionava l'operato di tutti i docenti; i professori come venivano giustamente chiamati, più che gli insegnanti. Il liceo è ancora oggi in molti casi l'emblema della scuola tradizionale per antonomasia. E non solo perché nel liceo classico in particolare si studiano le lettere classiche, il latino e il greco. Il liceo è stato l'espressione della lezione *ex cathedra* del docente, cioè della lezione frontale; delle interrogazioni giornaliere; dei compiti in classe, ma soprattutto del rapporto dell'insegnante con un allievo adolescente come se quest'ultimo fosse un piccolo adulto e non già un ragazzo, nel pieno del tumulto innescato dalla pubertà.

In tal modo, trattando l'adolescente come un piccolo adulto, la scuola veniva in realtà a considerare l'allievo ancora in età di latenza, come un fanciullo prepubere tutto rivolto a compiacere l'immagine tirannica dei propri genitori proiettata sugli insegnanti, i professori, di turno.

Una caratteristica forte di questo impianto istituzionale era che la natura affettiva del rapporto tra insegnante e allievo era di fatto completamente negata. Vi potevano essere insegnanti che letteralmente non rivolgevano mai la parola ai propri allievi se non per interrogare, redarguire, richiamare alla disciplina e comunicare l'esito di un compito in classe, mentre su quello delle interrogazioni calava il silenzio.

Questo tipo di insegnante era letteralmente fobico verso qualsiasi segno dell'instaurarsi di una relazione significativa con l'allievo. Come si poteva infatti infliggere un brutto voto a un allievo del quale si diventava anche solo pallidamente amici? Infliggere la severità del rapporto richiedeva una sorta di "neutralità tecnica" dell'insegnante, che al limite dava del Lei e non del Tu all'allievo. Inutile dire che questo tipo di relazione e di cultura, che certamente non era l'unica, ma presente nei licei, era anche nemica del pensiero critico, al posto del quale era professato e propagandato lo spirito di obbedienza.

In quest'ottica non vi era posto per alcun tipo di disagio. Il fallimento scolastico era additato semplicemente come proveniente da una mancanza di volontà, e le radici emotive del rapporto insegnante-allievo e allievo-genitore alla base dell'apprendimento erano in tal modo completamente negate.

Oggi i tempi sono cambiati. Vi è molta meno severità nella valutazione del rendimento degli allievi nelle scuole. Ma il concetto di fondo secondo cui i rapporti umani sono centrali nella vita di una istituzione tarda ad essere fatto proprio anche dai membri del personale di molte scuole. È triste notare come in molti istituti predomini ancora una cultura organizzativa fondata sul controllo e sulla repressione delle esperienze emotive di tutti gli attori in gioco nel processo educativo.

La spiegazione a mio modo di vedere si trova nei sensi di colpa e nelle massicce angosce persecutorie che il compito di presa in carico dei minori induce negli insegnanti e nei membri dell'istituzione scolastica. A fronte di una retribuzione economica insufficiente, agli insegnanti la società demanda un ruolo fondamentale: quello dell'educazione, della formazione umana e anche della presa in carico dei minori che costituiscono le leve delle nuove generazioni.

Tale compito di presa in carico comporta un senso di responsabilità notevole, che si riverbera inevitabilmente in un certo grado di persecutorietà (Menziès, 1960). Le ansie persecutorie producono difese che si riflettono in condotte patologiche di vario tipo. In certi casi il tema del controllo ossessivo tormenta i membri dell'istituzione.

È il caso ad esempio di quando una burocrazia eccessiva affligge l'istituzione. In altri casi è l'adempimento delle regole ad essere in primo piano. Rammento un caso di cui sono a conoscenza. In un grande istituto di scuola secondaria di secondo grado la dirigente non era quasi mai visibile agli insegnanti. Ella soggiornava chiusa nella sua stanza, che era difficilmente accessibile, dalla quale 'bombardava' letteralmente via mail gli insegnanti dell'istituto di quotidiane minacciose circolari, che rammentavano con sottolineature in neretto l'adempimento di vari obblighi giornalieri a cui erano sottoposti gli insegnanti. Il fatto che ad essi non fosse consentito in via formale di scambiarsi i numeri di cellulari tra di loro la diceva lunga su quanto le relazioni interpersonali tra colleghi fossero in questo istituto scoraggiate o quasi addirittura proibite. Un alone di persecutorietà accompagnava tali provvedimenti e sorprendentemente non vi era da parte degli insegnanti una reale volontà di opporsi a tale clima, facendo valere la propria voce di opposizione verso rapporti umani tra colleghi più soddisfacenti. Prevalava un senso di pacata accettazione, accompagnato da un certo *laissez faire*, misto a rassegnazione.

Per contro, cambiando argomento, non si devono trascurare alla base del disagio scolastico dell'allievo le forti conseguenze che possono derivare sul rendimento scolastico e sul piacere di andare a scuola di stati mentali di angoscia dell'allievo più o meno negati, che derivano da un retroterra di rapporti familiari problematici. Tra i molti

modi con cui può declinarsi il disagio scolastico, tra cui demotivazione, apatia, opposizione molto aggressiva al lavoro scolastico, ve ne è uno in particolare, che rappresenta a mio modo di vedere il fulcro del disagio scolastico. Si tratta del caso di un allievo che, in seguito a uno scompensamento psichico, ha perduto gran parte della capacità di studiare, e molto spaventato nega tale sciagura con massicce manovre difensive. Questo tipo di disagio a volte può tingersi anche di connotazioni esistenziali, quale rifiuto nei confronti di una scuola che non è in grado di arricchire di significato il vissuto della propria vita.

Questo tipo di disagio è a mio modo di vedere descritto in modo prototipico nel romanzo de *Il giovane Holden* di J. Salinger, che ha fornito la rappresentazione più nitida, più bella e pregnante dell'adolescenza nella letteratura del dopoguerra. Il romanzo consegna di fatto una vera e propria teoria dell'adolescenza, nonché una fulgida immagine del disagio scolastico in forma universale, che vale anche per la nostra scuola.

Siamo nei primi anni Cinquanta negli Stati Uniti. Il protagonista descritto, Holden Caulfield, è infatti un adolescente che viene mandato via dal collegio per il suo totale fallimento scolastico. Dal primo collegio Holden se ne era andato volutamente perché era un ambiente di 'palloni gonfiati', nel quale non condivideva niente praticamente con nessuno. Dal secondo collegio invece egli viene espulso per il suo fallimentare rendimento, che ha alla radice il proposito di Holden di non volere studiare più. È troppo forte infatti il suo dolore, per la morte del fratello più giovane, che ha inasprito la depressione già grave della madre, ma anche per un clima di relazioni sociali borghesi e fasulle del quale sono intrisi i rapporti umani con i suoi coetanei e anche soprattutto con i professori del collegio.

Alla fine del romanzo, che descrive varie avventure e disavventure, cui egli va incontro nei tre giorni del viaggio di ritorno a casa, la depressione di Holden diventa conclamata ed egli rischia uno scompensamento psichico. Le parole del Professor Antolini, un giovane insegnante che egli aveva avuto nel precedente collegio, e a cui era molto affezionato per l'intelligenza critica e la lungimiranza di vedute, suonano perentorie. «Hai ritenuto che l'ambiente in cui vivevi non potesse darti quello che cercavi, e per questo hai smesso di cercare. Ti stai preparando un tipo speciale di capitombolo, del quale a chi lo mette in atto non è dato di accorgersene, finché non tocca il fondo. Devi insistere per raggiungere quello che cerchi e poi, una volta trovato, non dovrai perdere un attimo. Dovrai metterti in cammino su quella strada» (Salinger, 1951, p. 218-219). Tali parole rendono conto dell'essenza della depressione dell'adolescente e anche della via per uscirne, come si cercherà meglio di chiarire nelle pagine successive. La depressione dell'adolescente ha a che vedere con l'impossibilità di condividere a livello profondo emozioni e significati con coetanei e adulti tutori, in un mondo sociale segnato da una forte stagione di crisi, nella quale ciò che ne risente è in primo luogo la qualità delle relazioni umane. Esiste tuttavia un modo per uscire dalla crisi e anche dal rischio di grave depressione: non darsi per vinti, non smettere di cercare, credere in ciò che appassiona e dona significato alla vita, potendosi dedicare a qualcosa nel quale si crede ricercando un clima di relazioni umane profonde e gratificanti.

#### **4. Ulteriori considerazioni**

Come dicevo, la forma a mio modo di vedere più grave di disagio scolastico è data da un allievo, adolescente ma anche bambino, che in virtù di un forte disagio interiore

non è più in grado di studiare. Siamo qui nel campo, che ho esplorato in altri miei scritti (Fratini, 2019), delle difficoltà di apprendimento su base affettiva: quelle difficoltà che affondano le radici in stati di ansia e depressione. Così come un lavoratore adulto afflitto da burnout può sentirsi una persona bruciata, abbattuta, devastata da un clima di rapporti nel lavoro insoddisfacenti, tossici o gravemente patologici, l'allievo che risente di un'atmosfera di rapporti affettivi all'interno della propria famiglia negativi può arrivare non solo a non trarre più alcun piacere dallo studio, ma anche a non avere neppure la forza di volontà di studiare per mero senso del dovere.

Questa condizione fotografa in modo paradigmatico il caso dell'allievo depresso, ma non è quella che emerge con maggior frequenza nelle aule scolastiche. A scuola la condizione patologica più tipica è invece molto più spesso quella di un allievo che nega la depressione.

L'allievo appare abulico, demotivato, annoiato, ribelle, quando in verità a livello profondo è sopraffatto da angosce persecutorie che gli impediscono di concentrarsi proficuamente nello studio. Se solo egli trova la forza di porsi nel giusto assetto mentale, ecco che emerge un dolore psichico insopportabile. È il dolore per una condizione di rapporti familiari molto disagiati e per l'impossibilità di dividerlo al di fuori della famiglia, ma è anche il dolore per la tragedia del proprio scempenso psichico avvenuto, che richiederà nei casi migliori un lento e lungo lavoro di riparazione. Negli altri casi, più infausti, vi sarà invece lo spazio per tutta una serie di vie di fuga, nella direzione dello scempio di sé sempre più marcato e della grave patologia del carattere.

Tra gli altri, Luigi d'Alonzo (d'Alonzo, Maggiolini, Zanfroni, 2013) ha posto l'accento sul peggioramento degli allievi nelle nostre scuole. Tale involuzione è espressione di una crisi sociale sempre più diffusa, in rapporto al dilagare della patologia narcisistica di massa, in seno alla civiltà del consumismo, dell'edonismo e dell'incremento delle disuguaglianze sociali. Ma è anche l'espressione di un clima di rapporti all'interno della famiglia sempre più disagiato. In tale clima i figli sono sempre più ammirati anziché contenuti e compresi nelle loro esigenze emotive a livello profondo. In tale contesto non viene praticamente più rispettato il principio di autorità e i genitori per primi devono trovare altre vie per farsi capire e obbedire dai loro figli.

È il caso, di cui sono a conoscenza, di Giovanni, un bambino di sette anni in prima elementare. Giovanni urla in modo disperato. Grida parolacce e la mattina non vuole andare a scuola. In classe non riesce a stare seduto sulla sedia, sembra infischiarne dei rimproveri degli insegnanti, e si accanisce a prendere in giro un compagno disabile e proveniente da una famiglia straniera immigrata. Di lui le maestre dicono che è un caso disperato e accusano di questo i suoi genitori. Giovanni non riesce praticamente a concentrarsi nel fare i compiti. Non è in grado di canalizzare l'attenzione e di applicarsi nel compito di imparare a leggere.

A un certo punto però Giovanni fa un incontro significativo. Una nuova insegnante, assai ricettiva verso il dolore psichico dei bambini, intuisce che Giovanni ha un'autentica passione per il disegno, che nella sua famiglia è praticamente misconosciuta. Giovanni ora ha trovato qualcosa che gli piace e che lo appassiona: un foglio di carta sul quale può mettere a tema le radici profonde del suo dolore. La rappresentazione di un sé stesso ferito, precocemente lacerato e deprivato, che a causa di relazioni familiari insoddisfacenti non aveva potuto acquisire la capacità di mettersi in relazione correttamente con i coetanei e gli adulti fuori della famiglia.

Vi è un'altra forma dunque, che si interseca con la depressione e con la patologia dell'apprendimento, di disagio scolastico: è quella che già altrove (Fratini, 2019) ho definito come patologia caratteriale. Questa patologia si esprime con un disturbo della condotta.

Rientrano in essa modalità dell'allievo quali: l'incapacità di modulare il tono della propria voce in classe; l'incapacità di rispettare la disciplina del regolamento scolastico; un atteggiamento di disturbo costante della lezione, insieme a una mancanza di consapevolezza di quanto possa essere disturbante il proprio comportamento per il resto della classe. È una patologia, da sempre ad appannaggio degli istituti tecnici e professionali, e dei maschi più che delle femmine, in costante aumento nelle scuole di ogni ordine e grado. Si tratta di una problematica che tende a minare e ad attaccare il lavoro didattico ed educativo del docente e che può rappresentare per lui una grande fonte di stress.

Diventa infatti comprensibilmente difficile per un insegnante potere lavorare proficuamente in classe, mentre un allievo alza la voce, è disattento, provoca il docente con toni apparentemente infantili e passivo-aggressivi. Può essere già difficile sopportare le conseguenze di un solo allievo con tali caratteristiche di condotta. Il problema diventa di reale difficile gestione quando sono molti o più di uno gli allievi che presentano tali modalità di condotta in una classe.

Al di là del bullismo nel contesto scolastico, tema che non può essere affrontato qui, vi è un'altra modalità di condotta ancora che sta prendendo corpo nei nostri allievi nelle scuole: si tratta di un senso sfiduciato di apatia, che si accompagna a una svalutazione aggressiva e malevola degli argomenti di studio. Questi allievi hanno perso la fiducia di imparare, giacciono abulici sui banchi di scuola, e provocano l'insegnante laddove di imparare e di andare male a scuola sembra che a loro non importi proprio nulla.

Nella fanciullezza questa disposizione può assumere un atteggiamento di onnipotenza e di trionfo maniacale, che copre, come già detto, la difficoltà di apprendimento, la capacità di applicarsi correttamente in un compito. Nelle scuole superiori vi è naturalmente una consapevolezza maggiore del rispetto dovuto verso l'insegnante e dei danni arrecati alla propria persona, l'attacco al proprio Sé che tale atteggiamento di fondo comporta. Ne deriva un barlume di sensi di colpa, che vengono negati in una corazza narcisistica, la quale, in ultima analisi, porta a un atteggiamento quasi di pseudostupidità, una sorta di pseudoinebetimento (Lasch, 1979) e di perdita del piacere di pensare. Laddove per pensiero non si intendono solo i concetti propri degli argomenti di studio, ma anche la possibilità di immaginare, di sognare nel vero senso del termine, di utilizzare la mente in modo fervido, creativo e produttivo (Bion, 1962; Civitarese, Ferro, 2020).

Manca un livello da definire, come anticipato, del disagio scolastico. È quello della relazione tra allievo e insegnante. Questo livello riflette in un certo modo tutto il gioco delle proiezioni e reintroiezioni reciproche che connotano questa forma emotiva di rapporto. Sembra superfluo far notare che, affinché la relazione funzioni, l'insegnante debba tenere una modalità di rapporto contenitiva e non proiettiva a sua volta delle angosce e dei sentimenti e aspetti di sé negativi. L'insegnante da questo punto di vista, come è già stato fatto notare (Salzberger, 1983; Adamo, 2023), può facilitare, ma anche ostacolare con il suo portamento la modalità di apprendimento dell'allievo. Gli insegnanti di una volta, ad esempio, con il loro atteggiamento punitivo, sospettoso e severo, potevano in taluni casi mettere in difficoltà la posizione idonea all'apprendimento da parte dell'allievo: una posizione di contatto con la realtà, concentrazione e bisogno di protezione e sicurezza.

In circostanze migliori, l'insegnante possiede invece una intrinseca capacità di facilitare l'apprendimento dell'allievo e metterlo nelle migliori condizioni per imparare e recepire cose nuove. Entra qui in gioco il concetto di contenimento psichico o *rêverie*, per citare una nota espressione coniata da Wilfred Bion (1962). Con i bambini piccoli e gli allievi delle scuole elementari è sorprendente notare come la loro disposizione all'apprendimento possa mutare facilmente in base all'atteggiamento più o meno contenitivo dell'insegnante. Se un insegnante si limita a rimproverare un bambino difficile, probabilmente non otterrà come risultato molto di più che un rinforzo del comportamento di opposizione da parte dell'allievo, che accentuerà la sua posizione di sfida e di attacco all'autorità dell'insegnante.

Un insegnante invece capace di un atteggiamento ricettivo, che coglie il vero significato della problematica e dell'angoscia a livello profondo da parte dell'allievo, è in grado di mettere quest'ultimo molto più a suo agio e di accendersi di interesse per qualcosa che lo appassiona e desta la sua curiosità.

Vi è da dire infine che la posizione dell'insegnante e della scuola verso quegli allievi difficili, che celano, sotto la maschera della ribellione all'autorità e del comportamento oppositivo, la problematica legata alle loro difficoltà di apprendimento a livello profondo, può veramente fare la differenza con questo tipo di alunni e alle prese con questa forma di disagio scolastico.

È sorprendente notare come gli allievi più difficili, che esprimono maggiori problemi a scuola, per negare la loro angoscia nello sforzo di imparare, possano trarre sincero giovamento da un approccio alla conduzione del lavoro didattico da parte dell'insegnante di tipo più libero e creativo. La didattica come scienza e disciplina sta ormai sviluppando molte vie diverse all'insegnamento, rispetto a quelle tradizionali, in grado di essere di sostegno per gli allievi difficili. Questi allievi sembrano impossibilitati a studiare e ad apprendere. Non accettano o piuttosto non sono nelle condizioni di fare fatica e tollerare la quota di sforzo, di stress e di sofferenza che si trova nel compito di imparare secondo i criteri standard del libro di testo uguale per tutti.

Tutto ciò è vero, ma solo in parte. Questo tipo di allievo è solo più riottoso ad apprendere ciò che non gli piace e non lo appassiona, secondo i metodi didattici di studio tradizionali, mentre può ritrovare grande entusiasmo e voglia di fare se trova qualcosa di alternativo a cui possa dedicarsi. Rientrano in quest'ottica il tema della differenziazione didattica per l'inclusione (d'Alonzo, 2016b) e il concetto secondo cui gli allievi, in particolare quelli difficili, possono dare il meglio di sé sviluppando modalità di insegnamento e di apprendimento alternative.

In particolare, entra qui in gioco il ruolo dell'arte e della creatività a sostegno degli allievi difficili. Gli allievi che hanno un marcato disagio scolastico fanno una grande fatica ad imparare gli argomenti di studio canonici, laddove possono dedicarsi con sincero piacere e interesse ad argomenti che siano in grado di catturare ed accendere la loro creatività.

È duro riconoscere quanto la scuola sia stata a lungo stigmatizzante verso questo tipo di allievi per motivi di selettività, ma anche di incapacità e di resistenza nel recepire un cambiamento di prospettiva. Da questo punto di vista sembra giusto riconoscere come siano mutati gli interessi di studio e di apprendimento degli allievi di oggi, e di come possano giovare di un approccio più libero, creativo e meno restrittivo, tagliato su misura, gli allievi che hanno un disagio maggiore da un punto di vista emotivo. In par-

ticolare un allievo depresso, o che nega la depressione secondo varie operazioni difensive, può essere tanto inibito ad esempio nell'apprendimento della matematica secondo il metodo tradizionale, quanto voracemente interessato all'arte e alla narrativa.

## 5. Conclusioni

A conclusione, si è tentato in queste pagine di tracciare un quadro, senz'altro breve e incompleto, delle varie forme di disagio scolastico di allievi e anche insegnanti nel sistema scolastico italiano; un sistema che ha dimostrato molti pregi, ma anche dei difetti, in particolare nel suo attaccamento alla tradizione. Il disagio delle nuove generazioni di allievi nelle scuole, sia bambini sia adolescenti, sembra essersi accresciuto rispetto ad alcuni decenni or sono, e ciò chiama in causa uno sforzo e un impegno di presa in carico maggiore da parte di un profilo di insegnante che appare di converso molto oberato di impegni didattici e istituzionali, sia pure di fronte a retribuzioni economiche inferiori a quello che senz'altro meriterebbe.

Un concetto non abbiamo avuto modo di toccare ma si trova sullo sfondo del nostro discorso: si è accresciuta di molto la gamma di compiti a cui sono chiamati ad assolvere gli insegnanti, per motivi burocratici ma anche perché ormai si è diffusa nella società occidentale una consapevolezza maggiore dei problemi in seno all'educazione delle giovani generazioni e all'apprendimento scolastico degli allievi. Rientra, come detto, in questa maggiore consapevolezza, su tutto, l'importanza conferita alle relazioni umane nel processo dell'apprendere-insegnare. Solo una scuola che ha a cuore questa tematica può davvero assolvere ai suoi compiti più alti, tra i quali quello dell'inclusione scolastica e sociale si erge in una posizione di primo piano.

## Riferimenti bibliografici

- Adamo S.M.G., *Note sul concetto di "contenimento"*, in " in S.M.G. Adamo, P. Valerio (a cura di), *Psicoanalisi di strada. L'accompagnamento al lavoro educativo con adolescenti drop-out*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2023.
- Adamo S. M. G., Valerio P. (a cura di), *Psicoanalisi di strada. L'accompagnamento al lavoro educativo con adolescenti drop-out*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2023.
- Baldaro Verde J., *Insuccesso scolastico*, in Battacchi M. W. (a cura di), *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva*, Vol. II, Tomo I, Padova, Piccin, 1989, pp. 641-651.
- Battacchi M. W. (a cura di) *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva*, Vol II, Tomo I. Padova, Piccin, 1989.
- Betti C., Cambi F. (a cura di), *Il '68. Una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011.
- Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, 1962, tr. it. Roma, Armando, 1972.
- Bion W. R., *Attenzione e interpretazione*, 1970, tr. it. Roma, Armando, 1973.
- Blandino G. *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.

- Cambi F., *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo Editore, 2008.
- Civitaresse G., Ferro A., *Vitalità e gioco in psicoanalisi*, Milano, Raffaello Cortina, 2020.
- Collodi C., *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, Libreria Editrice Felice Paggi, 1881.
- De Ajuriaguerra J., Marcelli D., *Psicopatologia del bambino*, 1982, tr. it. Milano, Masson, 1984.
- d'Alonzo L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, Giunti Editore, 2016a.
- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2016b.
- d'Alonzo L., *Gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica*, Firenze, Giunti Editore, 2019.
- d'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E. "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili". *Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", I(2), 2013, pp. 77-89.
- Di Chiara G., *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Ferro A. *Fattori di malattia, fattori di guarigione: genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Ferro A., *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.
- Formella Z., Ricci A., Maggi M., *La gestione della classe e degli alunni difficili. Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 2023.
- Fratini T., *Il disagio scolastico: una lettura clinica*, Urbino, QuattroVenti, 2009.
- Fratini T., *Emozioni scuola apprendimento. Una prospettiva pedagogica*, Roma, Anicia, 2019.
- Imbasciati A., *Presentazione*, in Meltzer D., Harris M., *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*, tr. it. Torino, Centro Scientifico Editore, 1986.
- Lasch C., *La cultura del narcisismo*, 1979, tr. it. Bologna, Bompiani, 1981.
- Maggiolini A., *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Milano, Unicopli, 1994.
- Mancini G., *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Meltzer D., Harris M., *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*, 1983, tr. it. Torino, Centro Scientifico Editore, 1986.
- Menzies I., *I sistemi sociali come difesa dall'ansia. Studio sul servizio infermieristico di un ospedale*, in "Psicoterapia e scienze umane", 1973, Vol. VII, pp. 39-65.
- Petrucelli F., *Psicologia del disagio scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- Pombeni M. L. (a cura di), *Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2000.
- Rustin M., *La società buona e il mondo interno. Psicoanalisi, politica, cultura*, 1991, tr. it. Roma, Borla, 1994.
- Rustin M., *L'apprendimento è un'esperienza emotiva*, in Adamo S. M. G., Valerio P. (eds),

- Psicoanalisi di strada. L'accompagnamento al lavoro educativo con adolescenti drop-out*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2023, pp. 55-78.
- Salinger J., *Il giovane Holden*, 1951, tr. it. Torino, Einaudi, 1961.
- Salzberger-Wittenberg I. *Aspetti del rapporto dell'insegnante con gli studenti*, 1983, in Salzberger-Wittenberg I., Polacco W., Osborne E., *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, tr. it. Napoli, Liguori, 1993, pp. 71-90.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una Professoressa*, Firenze, L.E.F., 1967.
- Triani P. (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, Roma, Carocci 2006.