



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

Anno Accademico 2024/2025

Imparo, dunque ti amo.

Fragilità adulta, affettività e apprendimento
nel contesto scolastico e familiare contemporaneo.

Relatore

Prof. Alessandro D'Antone

Laureanda

Benedetta Vandelli

Matricola 156473

*A quello sguardo d'amore
che si ricerca sempre,
anche da adulti,
a chi ha imparato a essere bravo
prima ancora di imparare ad amarsi.*

INDICE

CAPITOLO 1	1
LA DIMENSIONE AFFETTIVA NELL'APPRENDIMENTO	1
1.1 IL BINOMIO COGNIZIONE-AFFETTIVITÀ: FONDAMENTI NEUROPSICOLOGICI DELL'APPRENDIMENTO EMOTIVO.....	2
1.2 IL RUOLO DEGLI AFFETTI NEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO: IL "PRESTITO EMOTIVO" A SCUOLA.....	5
1.2.1 <i>Affettività e motivazione: quando l'apprendimento sostiene l'adulto</i>	<i>6</i>
1.2.2 <i>La valutazione come transazione emotiva: il voto tra il successo formativo e compiacimento dell'adulto</i>	<i>12</i>
1.3 L'EDUCAZIONE AFFETTIVA E SESSUALE: UN TERRENO CRITICO PER GENITORI FRAGILI	15
1.3.1 <i>Teorie e modelli dell'educazione emotiva</i>	<i>17</i>
1.4 LA FIGURA DELL'INSEGNANTE TRA PROFESSIONALITÀ E DIMENSIONE AFFETTIVA	19
1.4.1 <i>L'insegnante fragile: quando anche l'educatore chiede "prestiti emotivi"</i>	<i>19</i>
1.4.2 <i>La relazione educativa: transfert, controtransfert e prestito emotivo</i>	<i>22</i>
1.5 PEDAGOGIA DELLE EMOZIONI E GESTIONE DELLA FRAGILITÀ NEL LAVORO EDUCATIVO	27
1.5.1 <i>Non solo razionalità: l'importanza del "cuore" nell'educazione.....</i>	<i>27</i>
1.5.2 <i>Distinguere la cura dal bisogno emotivo personale.....</i>	<i>31</i>
1.6 METODOLOGIE E PRATICHE DIDATTICHE PER L'EDUCAZIONE EMOTIVA	34
1.6.1 <i>Strumenti didattici per lo sviluppo della competenza emotiva.....</i>	<i>35</i>
1.6.2 <i>Role-play emotivo e dialogo emotivo: pratiche per la comprensione dell'altro</i>	<i>38</i>
CAPITOLO 2	41
LA FRAGILITÀ GENITORIALE NELL'EPOCA CONTEMPORANEA	41
2.1 DALLA FAMIGLIA PATRIARCALE ALLA FAMIGLIA "DEMOCRATICA": GUADAGNI E PERDITE ...	42
2.1.1 <i>Il processo di trasformazione: verso l'individualizzazione</i>	<i>42</i>
2.1.2 <i>Dalla «famiglia normale» alla «famiglia funzionale»: un cambio di paradigma</i>	<i>44</i>
2.1.3 <i>I guadagni e le perdite della transizione democratica</i>	<i>45</i>
2.1.4 <i>La problematicità della famiglia odierna: condizioni strutturali e sofferenza relazionale .</i>	<i>47</i>
2.2 IL PRESTITO EMOTIVO: QUANDO I FIGLI SOSTENGONO EMOTIVAMENTE I GENITORI.....	49
2.2.1 <i>Definizione e caratteristiche del prestito emotivo.....</i>	<i>50</i>
2.2.2 <i>Le conseguenze evolutive del prestito emotivo.....</i>	<i>52</i>
2.3 COMPETENZE GENITORIALI E STILI EDUCATIVI NELL'EPOCA DELLA FRAGILITÀ	54
2.3.1 <i>Stili genitoriali: tra iperprotezione e disimpegno</i>	<i>55</i>
2.3.2 <i>La fragilità paterna: assenza, ridefinizione e ruolo e nuove vulnerabilità</i>	<i>57</i>
2.3.3 <i>Mindfulness e funzione genitoriale</i>	<i>60</i>
2.3.4 <i>L'alleanza genitoriale: quando la fragilità divide madre e padre</i>	<i>62</i>

2.4 FRAGILITÀ ADULTA, DIS-ALLEANZE E POSSIBILITÀ DI TRASFORMAZIONE	65
2.4.1 <i>La scuola come specchio della fragilità: quando l'istituzione diventa una minaccia.....</i>	65
2.4.2 <i>Costruzione e decostruzione del patto educativo</i>	67
2.4.3 <i>Verso nuove pensabilità: empowerment, formazione e alleanza ritrovata</i>	70
CAPITOLO 3	75
LA FRAGILITÀ ADULTA NEL CONTESTO SCOLASTICO: UN'INDAGINE QUALITATIVA TRA INSEGNANTI E GENITORI	75
3.1 PREMESSA METODOLOGICA E DISEGNO DELLA RICERCA	75
3.1.1 <i>Il paradigma qualitativo e la ricerca narrativa in educazione</i>	76
3.1.2 <i>La scelta dello strumento: il questionario misto a orientamento autobiografico</i>	77
3.1.3 <i>Aspetti etici: anonimato, consenso e cura dei partecipanti.....</i>	79
3.2 STRUMENTI DI RILEVAZIONE: I DUE QUESTIONARI.....	80
3.2.1 <i>Il questionario per gli insegnanti (Questionario A)</i>	80
3.2.2 <i>Il questionario per i genitori (Questionario B)</i>	81
3.3 PROCEDURA DI RACCOLTA DEI DATI.....	82
3.3.1 <i>Modalità di gestione e archiviazione dei dati</i>	83
3.4 METODOLOGIA DI ANALISI: L'ANALISI TEMATICA RIFLESSIVA	83
3.4.1 <i>Il modello di Braun e Clarke (2006,2019)</i>	84
3.4.2 <i>Categorie analitiche di riferimento.....</i>	85
3.5 PRESENTAZIONE E DISCUSSIONE DEI RISULTATI	86
3.5.1 <i>Profili narrativi del gruppo A: Insegnanti</i>	87
3.5.2 <i>Clima emotivo familiare e stile educativo ricevuto</i>	87
3.5.3 <i>La motivazione della scelta professionale: vocazione, rispecchiamento e desiderio di riparazione.....</i>	90
3.5.4 <i>Il prestito emotivo come struttura motivazionale latente: gratificazione, delusione e identificazione.....</i>	91
3.5.5 <i>Consapevolezza riflessiva e formazione personale</i>	92
3.5.6 <i>La relazione scuola-famiglia: tra delega, proiezione e conflitto.....</i>	93
3.5.7 <i>Profili narrativi del gruppo B: Genitori.....</i>	94
3.5.8 <i>Il clima emotivo familiare di origine e lo stile educativo ricevuto</i>	94
3.5.9 <i>Il prestito emotivo nella relazione genitore-figlio: riconoscimento e negazione.....</i>	95
3.5.10 <i>Stili genitoriali percepiti e adottati: continuità, rottura e ambivalenza</i>	96
3.5.11 <i>Il senso di fragilità nel ruolo genitoriale: la crisi come rivelatore</i>	97
3.5.12 <i>La percezione della scuola: alleanza, delega o minaccia</i>	98
3.6 ANALISI TRASVERSALE: CONVERGENZE E DIVERGENZE TRA I DUE GRUPPI	99
3.6.1 <i>Convergenze tra i due gruppi.....</i>	100
3.6.2 <i>Divergenze tra i due gruppi: ruolo, contesto e riflessività.....</i>	100

3.6.3 <i>Differenze di genere, generazionali e di contesto culturale</i>	101
3.6.4 <i>Implicazioni per la pratica pedagogica</i>	103
3.7 LIMITI DELLA RICERCA E PROSPETTIVE FUTURE	103
3.7.1 <i>Riflessione critica sui limiti della ricerca</i>	103
3.7.2 <i>Prospettive di sviluppo</i>	105
CONCLUSIONI	107
BIBLIOGRAFIA	113
ALLEGATO A	123

INTRODUZIONE

Esiste una scena che si ripete, in forme diverse, nelle aule scolastiche e nelle case di molte famiglie contemporanee: un bambino che studia non per il piacere di scoprire, ma per non deludere; un figlio che impara, precocemente, a leggere i bisogni emotivi dell'adulto e a modellarsi su di essi. Questa scena non è patologica nel senso clinico del termine, ma rivela una dinamica relazionale profonda e poco esplorata nel discorso pedagogico: quella che, mutuando da diversi contributi della letteratura clinica, questa tesi definisce “prestito emotivo”.

Il prestito emotivo designa quel processo spesso inconsapevole attraverso il quale il bambino o il ragazzo investe il proprio apprendimento, i propri risultati e la propria condotta non come espressione di un desiderio autentico, ma come risposta ai bisogni affettivi e narcisistici degli adulti di riferimento. Il figlio che studia per rendere il genitore orgoglioso, l'alunno che si fa docile per non incrinare l'equilibrio emotivo dell'insegnante, il bambino che rinuncia alla propria vitalità per non turbare la fragilità di chi lo educa: in tutti questi casi, il soggetto in formazione non apprende per sé, ma al posto dell'altro. È su questo meccanismo che si concentra la riflessione teorica ed empirica della presente tesi, con l'obiettivo di illuminarne le radici neuropsicologiche, le manifestazioni relazionali e le implicazioni per la pratica educativa.

La scelta di questo filo conduttore nasce dall'osservazione di una trasformazione profonda che attraversa tanto la famiglia quanto la scuola contemporanea. La cosiddetta famiglia post-narcisistica, descritta da Lancini (2023), ha ridisegnato le relazioni intergenerazionali: i confini tra i bisogni emotivi dei genitori e quelli dei figli si sono fatti più labili, e la prestazione scolastica è divenuta, in molti casi, il terreno su cui si gioca la conferma identitaria degli adulti piuttosto che lo sviluppo autentico dei bambini. Non diversamente, la figura dell'insegnante chiamata a farsi guida emotiva per gli allievi porta in classe la propria storia affettiva, i propri conflitti irrisolti, le proprie zone di vulnerabilità, rischiando di trasformare la relazione educativa in un dispositivo di riparazione biografica anziché in uno spazio aperto alla crescita dell'altro.

Indagare questa dimensione richiede un approccio interdisciplinare, capace di tenere insieme apporti diversi: le neuroscienze, che hanno dimostrato l'inscindibilità tra processi

emotivi e cognitivi; la teoria dell'attaccamento di Bowlby e le sue successive elaborazioni, che hanno mostrato come la qualità dei legami primari lasci tracce strutturali nell'architettura psichica del soggetto. Si aggiungono anche il pensiero clinico-pedagogico di Alice Miller: la sua riflessione attraversa trasversalmente l'intera tesi come filo conduttore: la violenza emotiva, intesa non solo come maltrattamento fisico ma come sistematica negazione del vero Sé del bambino, non si esaurisce nell'infanzia, ma si trasmette di generazione in generazione, alimentata dalla rimozione. Chi da bambino ha imparato a farsi carico delle emozioni altrui per guadagnarsi amore e riconoscimento porterà questa struttura relazionale nell'età adulta, e spesso, non per caso, nelle professioni di cura: l'insegnante, lo psicologo, l'educatore che da piccolo ha imparato a essere bravo per l'altro può ritrovarsi, anni dopo, a cercare negli occhi dei propri allievi o pazienti quella stessa conferma che non ha mai smesso di desiderare (Miller, 2008). Inoltre, le riflessioni di autori come Digennaro, Salerno e Orsenigo sulla necessità di un'educazione emotiva che non si limiti alla gestione delle emozioni, ma ne promuova una comprensione autentica e trasformativa.

La tesi si articola in tre capitoli. Il primo esplora la dimensione affettiva dell'apprendimento a partire dai fondamenti neuropsicologici, per poi analizzare il ruolo del prestito emotivo nelle dinamiche motivazionali scolastiche, nella valutazione come transazione emotiva e nella figura dell'insegnante come soggetto emotivamente esposto. Il secondo capitolo si concentra sulla fragilità genitoriale nell'epoca contemporanea: le trasformazioni della famiglia, il concetto di prestito emotivo nella relazione genitori-figli, gli stili educativi e l'alleanza scuola-famiglia come spazio di criticità e di possibili *empowerment*. Il terzo capitolo presenta una ricerca empirica condotta nel contesto scolastico ed extrascolastico, volta a rilevare le manifestazioni concrete della fragilità adulta nell'atto educativo quotidiano tra genitori e insegnanti.

Il presupposto che orienta l'intero lavoro è che la scuola sia uno spazio in cui si gioca, in misura non trascurabile, la possibilità di uno sviluppo autentico del soggetto. Restituire a questo spazio la sua funzione formativa richiede, prima di ogni altra cosa, che gli adulti che lo abitano (genitori e insegnanti) abbiano il coraggio di interrogarsi sui propri bisogni irrisolti e sulla misura in cui questi hanno colonizzato, spesso silenziosamente, la relazione educativa. Si tratta di un presupposto necessario affinché il bambino reale con

i suoi tempi, le sue incertezze e le sue direzioni autentiche, possa finalmente trovare spazio per essere sé stesso, senza doversi fare, in cambio di riconoscimento e amore, prestatore di emozioni altrui.

La competenza emotiva non può essere trasmessa da chi non la possiede: l'adulto, genitore o insegnante, non può accompagnare il bambino in territori affettivi che egli stesso non ha attraversato. Prima ancora che un obiettivo didattico per gli alunni, l'educazione emotiva è una condizione che l'adulto deve aver intrapreso su di sé. In questo senso, la formazione delle nuove generazioni passa necessariamente attraverso la formazione e la trasformazione di chi le educa.

Capitolo 1

La dimensione affettiva nell'apprendimento

Imparare non è mai un atto puramente intellettuale. Ogni processo di conoscenza si radica in un soggetto che sente, che ricorda, che si relaziona e che porta con sé una storia corporea e affettiva sedimentata nel tempo. Eppure, per lungo tempo, la scuola ha operato come se bastasse rivolgersi alla mente razionale degli alunni, dimenticando o deliberatamente mettendo tra parentesi, quella dimensione emotiva che invece attraversa e orienta ogni esperienza di apprendimento. Interrogarsi oggi sul rapporto tra affettività e apprendimento significa dunque non solo aprire un fronte di ricerca pedagogica, ma anche mettere in discussione alcune delle premesse implicite su cui si è costruita, storicamente, la pratica educativa scolastica.

Il presente capitolo si propone di esplorare questa dimensione a partire da tre livelli di analisi tra loro connessi. Il primo è quello dei fondamenti neuropsicologici: le neuroscienze contemporanee hanno dimostrato che emozione e cognizione non sono processi separati, ma condividono substrati neurali comuni e si modulano reciprocamente in maniera continua. Il secondo è quello relazionale e affettivo: la teoria dell'attaccamento elaborata da John Bowlby e sviluppata da una vasta tradizione di ricerca ha mostrato come la qualità dei legami affettivi precoci costituisca una condizione strutturante per il successivo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino. Il terzo è quello propriamente didattico-educativo: la scuola è chiamata a farsi carico dello sviluppo della competenza emotiva degli alunni non come obiettivo accessorio, ma come dimensione essenziale del proprio mandato formativo.

Il filo conduttore che attraversa l'intero capitolo è la convinzione che educare significhi, prima di ogni altra cosa, creare le condizioni perché ciascun soggetto possa abitare la propria esperienza in modo integrato: riconoscendo nel benessere emotivo non un optional aggiuntivo, ma una condizione necessaria di ogni autentico processo formativo.

1.1 Il binomio cognizione-affettività: fondamenti neuropsicologici dell'apprendimento emotivo

Comprendere i meccanismi neuropsicologici che sottendono al rapporto tra emozione e apprendimento rappresenta il primo passo necessario per fondare su basi solide qualsiasi riflessione di carattere pedagogico. Le neuroscienze degli ultimi decenni hanno prodotto evidenze sempre più precise e convergenti che mettono in questione la tradizionale separazione tra processi cognitivi e processi emotivi, mostrando come questi ultimi non costituiscano un'interferenza rispetto all'elaborazione razionale, bensì una componente strutturale e irrinunciabile dei processi di conoscenza.

A livello biologico, le emozioni trovano il loro substrato nell'attivazione dell'amigdala, centro di comando del sistema emotivo, i cui segnali vengono elaborati nell'ambito del cervello limbico (Digennaro, 2018). Questa risposta biologica, che si manifesta attraverso variazioni del battito cardiaco, rilascio ormonale e contrazioni muscolari, rappresenta tuttavia solo il livello più immediato di un fenomeno ben più complesso. Le emozioni, come precisa Digennaro (2018), non sono soltanto un fatto biologico, ma anche e soprattutto un fatto sociale: dalla risposta fisiologica si sviluppa un processo di significazione culturale e interpersonale che modella profondamente il modo in cui l'individuo percepisce e regola i propri stati affettivi. Questo dialogo tra strutture cerebrali e ambienti relazionali trova una spiegazione fondamentale nella scoperta dei neuroni specchio e nel concetto di simulazione incarnata (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006). Secondo il neuroscienziato Giacomo Rizzolatti, la comprensione delle emozioni altrui non avviene attraverso un processo puramente cognitivo o intellettuale, ma attraverso una risonanza immediata che permette al soggetto di "sentire" l'altro nel proprio corpo. In ambito educativo, ciò significa che la fragilità dell'adulto o la sua ansia da prestazione non rimangono confinate nella sua interiorità, ma vengono "specchiate" nel sistema nervoso dell'alunno. Questa risonanza neurobiologica costituisce la base invisibile su cui si innesta il prestito emotivo: il bambino non decide razionalmente di sostenere l'adulto, ma reagisce a una stimolazione corporea e cerebrale che lo spinge a sintonizzarsi con il bisogno dell'altro per ristabilire un clima di sicurezza.

Questa prospettiva trova una radicalizzazione e un approfondimento nel pensiero di Manuzzi (2006), che, richiamando la tradizione fenomenologica e i contributi delle

neuroscienze contemporanee, sostiene che la mente non sia localizzabile nella testa, ma sia diffusa nell'intero organismo. Ispirandosi agli studi di Francisco Varela e Humberto Maturana sull'*embodied mind*, Manuzzi (2006) descrive una mente corporea diffusa ben oltre la scatola cranica, che sorge e procede nell'incontro fra l'interno e l'esterno: il cervello è connesso alla muscolatura, agli equilibri ormonali, al sistema immunitario, al sistema nervoso periferico. In questo quadro, la componente biologica dei processi cognitivi e l'esperienza vissuta non sono entità parallele che si influenzano dall'esterno: esse emergono insieme, in un processo di co-determinazione continua.

Di particolare rilievo, in questa prospettiva, è il ruolo che il corpo svolge fin dalle primissime fasi della vita nella costruzione delle strutture neurali deputate alla regolazione emotiva. Manuzzi (2006) descrive il dialogo tonico come un'arcaica forma di comunicazione non verbale tra madre e bambino, basata su modulazioni del tono muscolare cui viene attribuito un valore espressivo e di significazione. Questo corpo a corpo dei primi mesi di vita fatto di sintonizzazioni, attese, risposte e rispecchiamenti getta le basi della sensibilità corporea personale e, in particolare, dell'affettività. È a partire da questo scambio primario che si formano quei nessi di senso attorno ai temi della presenza e dell'assenza, del vicino e del lontano, che diventano il fondamento del discorso corporeo dell'individuo (Manuzzi, 2006). Daniel Stern (1985), ripreso da Manuzzi, ha distinto a questo proposito gli affetti vitali, quelle qualità dinamiche primarie legate ai processi fisiologici di base, come il respirare o lo scorrere, dagli affetti categoriali tradizionali: i primi, avendo un impatto quasi continuo sull'organismo, costituiscono il substrato silenzioso su cui si innestano le emozioni più complesse e differenziate.

Questo quadro trova un completamento decisivo nei contributi della neurobiologia dell'attaccamento, cui Pellegrino (2024) dedica una riflessione approfondita. Riprendendo le ricerche di Allan Schore (2001), Pellegrino illustra come le esperienze di attaccamento precoce influenzino lo sviluppo del cervello, in particolare dell'emisfero destro, che riveste un ruolo primario nella regolazione degli stati emotivi. Le strutture cerebrali coinvolte nella regolazione emotiva (amigdala, ippocampo, corteccia prefrontale orbitale) si sviluppano nelle prime fasi della vita in stretto rapporto con la qualità delle relazioni di cura ricevute dal bambino: la responsività e la sintonizzazione emotiva del caregiver non sono soltanto esperienze psicologicamente significative, ma

eventi neurobiologici che lasciano tracce strutturali durature nell'architettura cerebrale del soggetto (Pellegrino, 2024).

In questa prospettiva, la teoria bowlbyana dei Modelli Operativi Interni (MOI) assume una rilevanza neuropsicologica precisa. I MOI (le rappresentazioni mentali di sé e degli altri che il bambino costruisce a partire dalle sue prime interazioni con le figure di attaccamento) si consolidano nelle strutture della memoria implicita e procedurale, orientando le aspettative relazionali e le risposte emotive del soggetto in maniera spesso inconsapevole. Come sintetizza Pellegrino (2024), il bambino inizia a costruire modelli di rappresentazione di sé e degli altri che utilizza per preconizzare il mondo e stabilire relazioni con esso. Tali modelli, formati nella matrice della relazione di attaccamento, restano relativamente stabili nel tempo e possono essere trasmessi, per via inconscia, da una generazione all'altra.

Le implicazioni pedagogiche di questi fondamenti neuropsicologici sono di grande portata. Se la mente è incarnata nel corpo, se i processi cognitivi emergono insieme a quelli emotivi e relazionali, se le strutture neurali dell'apprendimento si formano nell'incontro con le figure di cura, allora ogni proposta didattica che ignori la dimensione affettiva del soggetto rischia di agire su un'astrazione che non corrisponde alla realtà dell'esperienza umana. Come ricorda Manuzzi (2006), i corpi dei bambini urlano nel silenzio attraverso sintomi come disturbi del sonno, difficoltà alimentari, iperattività e rabbia quando le orecchie degli adulti non riescono ad ascoltare i loro linguaggi più profondi. Riconoscere i fondamenti neuropsicologici dell'apprendimento emotivo significa, per la scuola, assumersi la responsabilità di costruire ambienti educativi che si rivolgano all'alunno nella sua integralità: come soggetto che pensa, ma anche e prima ancora come soggetto che sente, che vive nel corpo e che impara attraverso la relazione.

1.2 Il ruolo degli affetti nei processi di apprendimento: il “prestito emotivo” a scuola

La riflessione pedagogica contemporanea riconosce con crescente convergenza che l'apprendimento non è un processo esclusivamente cognitivo, ma un evento profondamente radicato nella vita affettiva del soggetto. Apprendere significa trasformarsi, e tale trasformazione non avviene mai in un vuoto relazionale: essa richiede la presenza di un altro che sostenga, riconosca e accolga il soggetto in formazione. Se le neuroscienze e la psicologia dello sviluppo hanno dimostrato la stretta interdipendenza tra sistemi emotivi e processi cognitivi, la pedagogia è chiamata a interrogarsi sulle implicazioni di questa interdipendenza nelle pratiche scolastiche, nelle dinamiche relazionali tra docenti e alunni, e nei significati che l'apprendimento assume all'interno dei contesti educativi.

In questo quadro, una questione centrale riguarda la funzione che l'affettività svolge nella motivazione all'apprendere: quando un bambino o un adolescente investe energie nell'acquisizione di conoscenze e competenze, qual è la struttura motivazionale che orienta tale investimento? La risposta a questo interrogativo non è affatto scontata. L'apprendimento può essere animato da una curiosità autentica, da un desiderio genuino di conoscere il mondo, oppure può rispondere in modo spesso inconsapevole a bisogni relazionali profondi, all'esigenza di ottenere approvazione, di non deludere, di confermare l'immagine che gli adulti di riferimento hanno costruito attorno a sé. È in quest'ultimo caso che prende forma il meccanismo già definito nell'introduzione come prestito emotivo: la struttura motivazionale al cui esame questo paragrafo è dedicato, e che attraverserà come filo conduttore l'intera riflessione teorica della tesi.

Il presente paragrafo si propone di esplorare questa dimensione attraverso l'integrazione di tre prospettive teoriche complementari: l'analisi clinica delle dinamiche familiari contemporanee, la teoria dell'attaccamento e le sue applicazioni in ambito scolastico, e una riflessione specifica sul ruolo degli affetti nella relazione pedagogica. L'obiettivo è offrire un quadro teorico che permetta di comprendere non solo i meccanismi attraverso cui l'affettività influenza l'apprendimento, ma anche le condizioni relazionali e istituzionali che possono favorire un'educazione autenticamente orientata allo sviluppo integrale del soggetto.

1.2.1 Affettività e motivazione: quando l'apprendimento sostiene l'adulto

L'analisi delle trasformazioni della famiglia occidentale contemporanea offre una chiave interpretativa fondamentale per comprendere alcune delle dinamiche motivazionali più diffuse e problematiche nell'apprendimento scolastico. Matteo Lancini (2023) descrive la famiglia post-narcisistica come un contesto in cui i confini tra le esigenze emotive dei genitori e i bisogni dei figli tendono a sfumare. In questo contesto, i bambini e i ragazzi si trovano spesso a svolgere una funzione di sostegno narcisistico per gli adulti: il loro successo scolastico, le loro buone prestazioni, i loro comportamenti esemplari diventano specchio in cui i genitori riconoscono la propria adeguatezza, competenza e valore. L'imperativo pedagogico non è più come in epoche precedenti "devi obbedire", ma "devi capire", "devi essere il migliore", "devi renderci orgogliosi": formule che, sotto l'apparenza di un'educazione orientata all'autonomia e all'eccellenza, celano una pressione affettiva intensa e pervasiva.

Prima di richiamare il contributo di Alice Miller è opportuno soffermarsi brevemente sulla genesi del suo pensiero, poiché la sua riflessione teorica non può essere separata dalla sua storia personale: comprendere da dove nasce il suo sguardo aiuta a coglierne la radicalità e la coerenza interna. Miller fu membro della Società di psicoanalisi fino al 1988; avrebbe in seguito dichiarato di essersi distaccata dall'impianto psicoanalitico già a partire dal 1979, con la pubblicazione de *Il dramma del bambino dotato* (1979/2008), ma di aver trovato solo progressivamente gli strumenti per tematizzare con piena maturità l'esperienza condotta con i propri pazienti (*Come L'Albero Studio di Psicologia e Psicoterapia*, 2015). Nella sua riflessione è presente una componente autobiografica determinante: la violenza che denuncia nei suoi scritti appartiene anche alla sua esperienza d'infanzia, non nelle forme dei maltrattamenti fisici, ma in quella più sottile e non per questo meno devastante della persecuzione psicologica (*Come L'Albero Studio di Psicologia e Psicoterapia*, 2015). Sua madre la sottoponeva a prolungati silenzi punitivi senza mai esplicitarne la ragione, instaurando quella che Miller (2008) definisce una condizione kafkiana: una situazione in cui la bambina si sentiva accusata senza sapere di cosa, costretta a cercare in sé stessa le ragioni di una colpa mai nominata. È precisamente questa esperienza, il non poter mettere in discussione il genitore, il trovare più tollerabile

accusare sé stessi che riconoscere l'ingiustizia subita, che diventerà il nucleo generativo del suo pensiero pedagogico e clinico.

Attraverso la terapia, Miller è giunta a rielaborare quei vissuti e a riconoscere il meccanismo per cui il bambino che non viene amato per ciò che è, ma per ciò che riesce a essere agli occhi dell'adulto, sviluppa un falso Sé: una struttura identitaria costruita sull'adattamento ai bisogni dell'altro, che soffoca il vero Sé con i suoi desideri, le sue emozioni autentiche e la sua vitalità (Miller, 2008). Questa intuizione non ha per Miller un valore esclusivamente clinico, ma una portata pedagogica e sociale di grande rilievo. Al centro della sua riflessione si colloca infatti il tema della trasmissione intergenerazionale della violenza: chi ha subito maltrattamenti, umiliazioni e sopraffazioni nell'infanzia senza poterli riconoscere come tali (perché farlo significherebbe rovesciare l'immagine idealizzata del genitore) porta dentro di sé una sofferenza rimossa che tende inevitabilmente a perpetuarsi (Come L'Albero Studio di Psicologia e Psicoterapia, 2015). La rimozione non neutralizza il dolore: lo devia. L'adulto che non ha avuto accesso alla verità della propria infanzia tende a riprodurre, nelle relazioni con i propri figli o con soggetti più vulnerabili, le dinamiche di potere e di negazione di cui è stato vittima, spesso senza alcuna consapevolezza di farlo (Miller, 2008).

La catena intergenerazionale della violenza non è dunque, per Miller, un destino biologico né un semplice condizionamento culturale: è il prodotto di una rimozione che può essere spezzata solo attraverso un lavoro autentico di rielaborazione emotiva. Finché l'adulto non riesce ad accedere ai vissuti della propria infanzia (a riconoscere la sofferenza subita, a dare voce alla giusta ribellione per i torti ricevuti, a distinguere il proprio vero Sé dal falso Sé costruito per sopravvivere) continuerà a replicare inconsapevolmente quelle stesse dinamiche (Come L'Albero Studio di Psicologia e Psicoterapia, 2015). In questa prospettiva, la consapevolezza emotiva non è un obiettivo terapeutico individuale, ma una responsabilità che ha ricadute dirette sulle generazioni successive: il genitore, l'insegnante, chiunque eserciti una funzione educativa porta con sé la propria storia e, con essa, il rischio di trasmetterla inconsapevolmente o la possibilità di interromperla. È questa, in ultima analisi, la posta in gioco più alta del pensiero milleriano applicato al contesto educativo: non si educa mai a partire da un vuoto, ma

sempre a partire da sé stessi, dalla propria storia, dalla qualità del lavoro che si è compiuto o meno su di essa.

Il pensiero di Miller, pur rappresentando un contributo clinico e pedagogico di grande forza euristica, non è esente da limiti che una lettura scientificamente rigorosa non può ignorare. La prima obiezione riguarda la radicalizzazione della categoria di “falso Sé”: nella scrittura milleriana, il bambino che si adatta ai bisogni emotivi dell’adulto è sempre, implicitamente, un bambino danneggiato in modo strutturale. Questa posizione rischia di patologizzare processi di socializzazione che la ricerca sullo sviluppo considera invece fisiologici e persino necessari. Daniel Stern (1985), nei suoi studi sull’interazione madre-bambino, ha mostrato che la sintonizzazione affettiva ottimale non coincide con una risposta perfetta e continua ai bisogni del bambino, ma include necessariamente momenti di *misattuning* (di risposta mancata o imprecisa) che, entro certi limiti, costituiscono una palestra evolutiva fondamentale per lo sviluppo della tolleranza alla frustrazione e della capacità di auto-regolazione. La distinzione tra adattamento patogeno e adattamento evolutivo è dunque più sfumata di quanto il modello milleriano lasci intendere, e richiede strumenti valutativi più fini di quelli che la sua prospettiva mette a disposizione.

Una seconda criticità riguarda la posizione di Miller nei confronti del perdono, da lei esplicitamente rigettato come nuova forma di rimozione travestita da guarigione (Miller, 1997). Su questo punto la ricerca empirica in ambito di psicologia positiva e di resilienza offre una prospettiva divergente. Enright e Fitzgibbons (2015), sulla base di un’ampia letteratura clinica, distinguono tra un perdono inteso come negazione del torto subito che coinciderebbe effettivamente con la rimozione denunciata da Miller e un perdono elaborativo, che non cancella la sofferenza né assolve l’offensore, ma scioglie il soggetto dal vincolo dell’astio cronico, liberando risorse affettive che possono essere reinvestite nella vita presente. In questa accezione, il perdono non è incompatibile con il riconoscimento del torto, ma ne rappresenta un possibile esito trasformativo. Cyrulnik (2001), nella sua riflessione sul processo resiliente, ha mostrato come la capacità di costruire un senso narrativo attorno all’esperienza traumatica che include, ma non si esaurisce nel riconoscimento della sofferenza, sia uno dei fattori più robusti di protezione psicologica a lungo termine.

Queste obiezioni non invalidano la portata del pensiero milleriano, che rimane uno strumento interpretativo prezioso per leggere certe dinamiche educative disfunzionali. Invitano tuttavia a usarlo come lente parziale piuttosto che come sistema esplicativo chiuso: una prospettiva capace di illuminare con precisione il danno prodotto dall'adattamento coatto, ma meno attrezzata a descrivere le risorse trasformative che la ricerca sulla resilienza ha progressivamente portato alla luce.

A questa lettura sociologica e clinica si affianca la riflessione di Alice Miller (2008), la quale ha analizzato con acutezza il dramma di quei bambini che, dotati di una particolare sensibilità empatica, imparano precocemente a percepire e soddisfare i bisogni emotivi dei genitori. Il bambino "dotato" nel senso milleriano non è necessariamente quello più intelligente in senso convenzionale, ma colui che ha sviluppato una straordinaria capacità di sintonizzazione affettiva con l'adulto, spesso a scapito di sé stesso. Questa sintonizzazione gli consente di ricevere le cure e l'approvazione di cui ha bisogno, ma al prezzo della rinuncia a un'identità autentica: il bambino impara a presentare al mondo un falso Sé, competente, adattivo, rispettoso delle aspettative, mentre il vero Sé, con i suoi desideri, le sue paure, le sue incertezze, rimane nascosto, spesso anche a sé stesso. Questo "falso Sé" adattivo non rimane confinato tra le mura domestiche, ma entra prepotentemente in classe: l'alunno "ideale" agli occhi dell'insegnante è spesso proprio quel bambino che sta rinunciando alla propria vitalità per non incrinare l'equilibrio emotivo dell'adulto.

Le conseguenze di questa dinamica sul piano dell'apprendimento sono di grande rilievo pedagogico. Il bambino o l'adolescente che apprende per confermare gli adulti sviluppa una forma di motivazione estrinseca strutturalmente fragile: essa dipende dalla continuità del riconoscimento esterno e non alimenta un autentico senso di competenza. Secondo Miller (2008), questa struttura motivazionale è alla radice di forme ricorrenti di vuoto interiore, di difficoltà a sperimentare soddisfazione duratura, di depressione che può manifestarsi in età adulta come segnale di una vita vissuta per gli altri piuttosto che per sé stessi. Sul piano scolastico, ciò si traduce spesso in studenti apparentemente performativi, precisi, compiacenti, ma privi di quella vitalità intellettuale che caratterizza l'apprendimento autenticamente motivato dall'interno.

Questo “Falso Sé” come analizzato da Miller (2008), non è solo una maschera sociale, ma una vera e propria rinuncia alla propria vitalità per proteggere l’adulto. Per comprendere la gravità di questa dinamica sul piano dello sviluppo psichico, è utile richiamare il concetto di funzione di contenimento elaborato da Wilfred Bion (1962). In una relazione educativa sana, l’adulto dovrebbe fungere da “contenitore” (*container*) capace di accogliere le proiezioni e le ansie del bambino (il “contenuto” o *contained*), restituendoglile bonificate e pensabili. Nel prestito emotivo, tuttavia, assistiamo a una patologica inversione di questa funzione: non è più l’adulto a ‘prestare’ la propria mente al bambino per aiutarlo a elaborare la realtà, ma è il bambino a dover contenere la fragilità dell’adulto.

In questo scenario, l’alunno “presta” il proprio successo o la propria docilità per placare l’ansia narcisistica del genitore o dell’insegnante, invertendo un ordine pedagogico fondamentale. Tale inversione ha ricadute dirette sulla motivazione all’apprendimento: lo studio cessa di essere un’esplorazione del mondo e diventa un atto di riparazione della fragilità dell’altro, svuotando il sapere del suo valore trasformativo.

La dimensione affettiva dell’apprendimento non può tuttavia essere compresa soltanto attraverso l’analisi delle disfunzioni: essa richiede anche una teoria dello sviluppo che descriva le condizioni ottimali entro cui l’apprendimento può fiorire. In questo senso, la teoria dell’attaccamento elaborata da John Bowlby e successivamente sviluppata da Mary Ainsworth costituisce un riferimento imprescindibile. Come illustra Pellegrino (2024), il bisogno di attaccamento è un sistema motivazionale primario, biologicamente fondato, che orienta il bambino verso la ricerca di vicinanza e protezione da parte delle figure di cura. La qualità di questi legami primari sicuri, insicuri-evitanti, insicuri-ambivalenti o disorganizzati plasma i Modelli Operativi Interni (MOI): strutture cognitive e affettive che il bambino interiorizza e che orienteranno, nel corso dello sviluppo, la sua modalità di relazionarsi con il mondo, con gli altri e con i compiti di apprendimento.

Il concetto bowlbiano di base sicura è di particolare rilevanza per l’ambito scolastico. Essa indica quella condizione relazionale in cui il bambino si sente sufficientemente protetto e accolto da potersi avventurare nell’esplorazione del mondo esterno, sapendo che potrà tornare a rifugiarsi nella relazione di cura in caso di difficoltà o paura. L’esplorazione, e con essa l’apprendimento, diventa possibile proprio perché il bambino

non è costretto a sorvegliare continuamente la disponibilità dell'altro: la sicurezza internalizzata gli libera risorse cognitive ed emotive che possono essere investite nella conoscenza. Per contro, i bambini con pattern di attaccamento insicuro tendono a orientare le proprie risorse verso la gestione dell'ansia relazionale, con conseguenti effetti negativi sulla capacità di concentrazione, di tolleranza alla frustrazione e di investimento nell'apprendimento (Pellegrino, 2024).

Queste acquisizioni trovano una traduzione diretta nelle dinamiche della classe scolastica. L'insegnante, in quanto figura adulta significativa, può svolgere in misura variabile ma non trascurabile una funzione di figura di attaccamento sostitutiva o integrativa. La sua disponibilità emotiva, la coerenza, la capacità di riconoscere e rispondere ai bisogni affettivi degli alunni contribuisce a creare un clima di base sicura nel contesto scolastico. Digennaro (2018) sottolinea come il rapporto affettivo tra docente e discente non rappresenti una variabile accessoria rispetto all'apprendimento disciplinare, ma ne costituisca una condizione di possibilità. L'educazione emotiva, intesa come promozione della competenza emotiva nelle sue dimensioni di comprensione, espressione e regolazione delle emozioni non è riducibile a un'area curricolare aggiuntiva, ma permea trasversalmente l'intera esperienza scolastica. Un insegnante emotivamente competente, capace di riconoscere i propri stati interni e di tollerare quelli degli alunni senza esserne sopraffatto, crea le condizioni per un apprendimento autentico, in cui il sapere non è vissuto come strumento di conferma dell'adulto ma come campo di esplorazione condivisa.

La convergenza di queste prospettive consente di delineare un quadro teorico integrato: l'apprendimento autentico richiede non soltanto stimoli cognitivi adeguati, ma un contesto relazionale che garantisca sicurezza affettiva, riconoscimento del sé e spazio per l'espressione dell'identità. Quando questo contesto manca o è distorto quando l'apprendimento serve a sostenere l'adulto piuttosto che a sviluppare il bambino si configura quel prestito emotivo che impoverisce il percorso formativo e ne mina le fondamenta motivazionali. Comprendere e riconoscere queste dinamiche costituisce, per il professionista dell'educazione, un'acquisizione teorica fondamentale e una responsabilità etica: la scuola non è soltanto luogo di trasmissione di saperi, ma spazio in cui si gioca, in parte, la possibilità di uno sviluppo autentico del soggetto.

1.2.2 La valutazione come transazione emotiva: il voto tra il successo formativo e compiacimento dell'adulto

Nella cultura scolastica contemporanea, il voto ha assunto una funzione che trascende il suo originario significato docimologico. Lungi dall'essere esclusivamente uno strumento di misurazione delle competenze acquisite, esso si configura, sempre più spesso, come un dispositivo relazionale complesso, che attiva e rivela dinamiche emotive profonde tra lo studente, la famiglia e l'istituzione scolastica. Comprendere la valutazione come transazione emotiva significa interrogarsi non solo su ciò che il voto misura, ma soprattutto su ciò che esso produce: sul piano psicologico dell'allievo, su quello identitario del genitore e, più in generale, sull'equilibrio affettivo dell'intera comunità educante.

Matteo Lancini, nel suo lavoro "Sii te stesso a modo mio" (2023), offre una chiave interpretativa preziosa per leggere questo fenomeno. L'autore descrive come la cosiddetta "famiglia affettiva" categoria che contraddistingue il modello relazionale post-narcisistico contemporaneo abbia spostato il focus educativo dall'obbedienza alla comprensione, dalla disciplina alla soddisfazione emotiva. In questo quadro, la prestazione scolastica del figlio cessa di essere un fatto pertinente alla sola sfera del sapere e diventa il terreno su cui si gioca la conferma del valore genitoriale. Il voto eccellente non rassicura soltanto il bambino sulle proprie capacità: rassicura l'adulto sulla propria adeguatezza come genitore, come figura di riferimento, come artefice del successo del figlio. Si verifica così quella che Lancini definisce una condizione di "bisogni rovesciati": anziché essere il genitore a sostenere emotivamente il figlio nel percorso di apprendimento, è il figlio a farsi carico, inconsapevolmente, del bisogno paterno o materno di sentirsi bravo, competente, amato attraverso la mediazione del risultato scolastico.

Questo meccanismo di investimento affettivo sulla prestazione non è, tuttavia, un fenomeno recente, né esclusivamente riconducibile alle trasformazioni del nucleo familiare. Alice Miller, nel suo fondamentale "Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé" (1979), aveva già illuminato con straordinaria lucidezza la struttura psicologica che soggiace a questo tipo di dinamica. La Miller descrive la figura del bambino "dotato" non come un soggetto fortunato, ma come un individuo che ha

sviluppato una sensibilità raffinata nei confronti dei bisogni emotivi dei genitori, imparando a modellare il proprio comportamento e la propria identità in funzione di ciò che l'adulto necessita di ricevere. In ambito scolastico, questo si traduce nell'abilità del bambino di essere bravo non tanto per un desiderio autonomo di conoscenza, quanto per compiacere, per non deludere, per mantenere integro il fragile equilibrio affettivo familiare. Il voto diventa, in questa prospettiva, la moneta di scambio di una transazione emotiva implicita: il bambino offre la propria prestazione, l'adulto restituisce approvazione e amore condizionato. La Miller avverte con forza che questo tipo di "amore", benché percepito come tale, non riguarda in realtà l'individuo che il bambino è, ma la maschera che egli ha imparato a indossare per essere accettato.

Le conseguenze di questo dispositivo sul piano psicoeducativo sono di vasta portata. Sul versante dello studente, il rischio più evidente è quello di una progressiva scissione tra il sé autentico e il sé performativo: il ragazzo impara che il proprio valore dipende da ciò che produce, non da ciò che è. Secondo la Miller, questa condizione è alla radice di quella forma peculiare di grandiosità fragile che si manifesta nell'adulto come dipendenza cronica dall'ammirazione esterna e incapacità di tollerare l'insuccesso. Il crollo di un risultato scolastico non è vissuto come un episodio circoscritto, recuperabile e formativo, ma come una minaccia all'intero sistema di significati su cui si regge l'identità del soggetto. Il voto insufficiente non dice "non hai ancora appreso": dice "non sei abbastanza". E questa voce, spesso, non è del tutto la voce della scuola: è anche, e forse soprattutto, la voce introiettata dell'adulto che ha fatto del successo del figlio il proprio monumento identitario.

Sul versante dell'adulto (genitore o insegnante) il meccanismo non è meno problematico. Lancini osserva come la scuola contemporanea fatichi sempre più a distinguere tra il successo formativo dell'allievo e la soddisfazione narcisistica dell'adulto che lo accompagna. Quando l'insegnante mette un voto eccellente per ricevere la gratitudine del genitore, quando il genitore pressa il figlio affinché il proprio orgoglio non venga mortificato davanti agli altri, quando la prestazione scolastica diventa il metro attraverso cui l'adulto misura il proprio senso di competenza e di riuscita, la valutazione perde la sua funzione pedagogica e si trasforma in uno strumento di regolazione emotiva dell'adulto stesso. In questo senso, il voto non descrive più una traiettoria di

apprendimento: ratifica una gerarchia di bisogni in cui quelli dell'adulto prevalgono, strutturalmente, su quelli del bambino.

La ricerca nell'ambito della psicologia dell'educazione e dell'educazione emotiva offre ulteriori elementi per comprendere la complessità di queste dinamiche. Simone Digennaro, nel saggio "Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola" (2018), sottolinea come la scuola abbia storicamente operato una rimozione sistematica della dimensione emotiva, relegandola a fattore irrilevante o, al più, disturbante rispetto al rendimento cognitivo. Questa rimozione, tuttavia, non equivale all'assenza delle emozioni dal contesto scolastico: significa, piuttosto, che esse agiscono in forma implicita, non riconosciuta e quindi non elaborabile. Il dialogo tra insegnante e studente, osserva Digennaro, è prima di tutto un rapporto emotivo in cui gli stati affettivi di entrambi i soggetti si influenzano reciprocamente, incidendo non solo sui rendimenti ma sullo sviluppo stesso della meta-emozione. Quando questo rapporto è distorto da proiezioni, aspettative non dichiarate e bisogni di conferma non riconosciuti, l'esperienza valutativa diventa per lo studente non un momento di crescita ma un campo minato affettivamente.

Si delinea così un circolo vizioso di particolare tenacia. Il bambino che studia per compiacere l'adulto sviluppa una competenza scolastica dissociata dal desiderio autentico di apprendere: studia per il voto, non attraverso il voto. Il voto eccellente alimenta le aspettative dell'adulto, che si faranno più alte e più rigide. Il voto insufficiente genera nel bambino non solo la paura del giudizio scolastico, ma il terrore di tradire un legame affettivo. In entrambi i casi, la valutazione non assolve alla sua funzione formativa: non orienta, non incoraggia, non restituisce all'allievo una mappa affidabile delle proprie competenze reali. Diventa, invece, il termometro di una temperatura emotiva familiare e relazionale, estranea alla logica dell'apprendimento.

Occorre, a questo punto, precisare che la critica qui avanzata non intende negare il valore della valutazione in sé, né invalidare il ruolo della famiglia nel sostenere il percorso scolastico del figlio. La valutazione, quando è concepita come strumento formativo, può svolgere una funzione preziosa di orientamento e di auto-regolazione dell'apprendimento. Ciò che si mette in discussione è l'uso distorto e inconsapevole del voto come veicolo di transazioni emotive che appartengono a una sfera del tutto diversa da quella didattica.

Come già Miller aveva chiaramente indicato, il problema non è che i genitori amino i propri figli e desiderino il loro successo: il problema è quando questo desiderio è così gravido di bisogni irrisolti da non lasciare spazio al bambino reale, con i suoi tempi, i suoi limiti e le sue direzioni autentiche. Il voto smette di appartenere al bambino e diventa proprietà dell'adulto, strumento di un'autostima fragile che il bambino è chiamato, inconsapevolmente, a sostenere.

In conclusione, leggere la valutazione scolastica attraverso la lente della psicologia dell'educazione e del pensiero clinico-pedagogico porta a interrogarsi sulla possibilità e sulla necessità di restituirle una funzione autenticamente formativa. Ciò richiede, da parte di insegnanti e genitori, una disponibilità alla riflessione su sé stessi che non è mai del tutto agevole: riconoscere quanto i propri bisogni affettivi abbiano colonizzato lo spazio educativo è un atto di onestà che presuppone una solida consapevolezza emotiva. Come suggerisce Digennaro, il primo soggetto a dover sviluppare competenza emotiva nella scuola non è necessariamente lo studente: è l'adulto che lo educa. Solo a partire da questa consapevolezza è possibile immaginare una pratica valutativa che sia davvero al servizio della crescita dell'allievo, e non del bisogno di conferma di chi lo valuta.

1.3 L'educazione affettiva e sessuale: un terreno critico per genitori fragili

Tra i compiti più delicati che la genitorialità comporta, quello dell'educazione affettiva e sessuale occupa un posto peculiare: è un dominio in cui la trasmissione di valori, la mediazione culturale e l'elaborazione della propria storia personale si intrecciano in modo inestricabile, rendendo particolarmente visibili le risorse e le fragilità di chi educa. Se ogni genitore è chiamato, in qualche misura, a confrontarsi con il proprio vissuto affettivo e corporeo nel momento in cui accompagna il figlio nella scoperta del corpo, delle relazioni e dei sentimenti, questa sfida si fa ancora più acuta quando il genitore stesso abita una condizione di vulnerabilità: psicologica, relazionale, sociale o biografica.

Il termine "genitore fragile" non designa, in questa sede, una categoria patologica o stigmatizzante, ma rimanda a quei soggetti che, per ragioni diverse, storie di attaccamento insicuro, esperienze traumatiche, marginalità sociale, carenze nel proprio percorso di socializzazione emotiva, si trovano a svolgere il ruolo genitoriale in condizioni di

particolare difficoltà (Milani, 2018). Per questi genitori, l'educazione affettiva e sessuale non è semplicemente un compito aggiuntivo: è spesso il terreno in cui emergono, con intensità particolare, le lacune del proprio alfabeto emozionale (Goleman, 1995) la difficoltà a dare nome e forma alle emozioni, la fatica di costruire una relazione educativa che sia al contempo intima e rispettosa dei confini, affettivamente disponibile e orientata allo sviluppo del figlio come soggetto autonomo.

La dimensione del corpo e della sessualità agisce spesso da detonatore delle fragilità pregresse. Il genitore che non ha riconciliato il proprio vissuto affettivo e corporeo può percepire le domande del figlio sulla nascita, sulla differenza sessuale o sulla scoperta del piacere come sollecitazioni destabilizzanti, capaci di riattivare zone non elaborate della propria storia (Vegetti Finzi, 2010). Come evidenziato da Pellai (2015), il cortocircuito relazionale che ne deriva si manifesta in due forme opposte ma ugualmente problematiche: il silenzio e il tabù, che privano il bambino di una mediazione educativa necessaria; oppure una precocità comunicativa che scavalca i tempi evolutivi, caricando il figlio di informazioni e significati che non è ancora in grado di integrare. In entrambi i casi, ciò che viene meno è la funzione di contenimento dell'adulto: la capacità di stare accanto al bambino nel suo percorso di scoperta senza proiettarvi le proprie ansie né abdicare alla propria funzione orientativa.

Occorre, tuttavia, resistere a una lettura esclusivamente deficitaria della fragilità genitoriale in questo ambito. La letteratura contemporanea sulla genitorialità invita piuttosto a una lettura ecologica e processuale: la competenza genitoriale non è un dato fisso, ma si costruisce nell'interazione tra le risorse del soggetto, il contesto relazionale e le opportunità formative disponibili (Bronfenbrenner, 1979; Daly, 2007). In questa prospettiva, l'educazione affettiva e sessuale rivolta a genitori fragili non può configurarsi come mera trasmissione di informazioni o addestramento a tecniche comunicative. Richiede, piuttosto, un approccio che metta al centro lo sviluppo della competenza emotiva del genitore come condizione preliminare e necessaria per qualsiasi azione educativa nei confronti dei figli: un adulto non può accompagnare il bambino in territori affettivi che egli stesso non ha attraversato.

È in questo quadro che si colloca il paragrafo seguente, dedicato all'applicazione dei principali modelli di educazione emotiva a questo specifico contesto. L'obiettivo è

duplice: da un lato, mostrare come gli strumenti teorici di Goleman, Nussbaum e Digennaro trovino in questo ambito uno dei loro campi di applicazione più urgenti; dall'altro, individuare le condizioni che rendono possibile un intervento formativo con genitori fragili che non si limiti alla superficie dei comportamenti, ma raggiunga la profondità della competenza emotiva come risorsa generativa per la relazione con i figli.

1.3.1 Teorie e modelli dell'educazione emotiva

Applicare i modelli teorici dell'educazione emotiva al contesto specifico dell'educazione affettiva e sessuale significa confrontarsi con uno degli ambiti in cui la fragilità del genitore si manifesta con maggiore intensità e con conseguenze più dirette sullo sviluppo del figlio. I tre modelli di riferimento già introdotti nel quadro neuropsicologico del capitolo, quello psicologico di Goleman, quello filosofico-pedagogico di Nussbaum e quello didattico-metodologico di Digennaro offrono, applicati congiuntamente, una cornice interpretativa capace di restituire la complessità di questo compito educativo.

Il contributo di Goleman (1995) permette di leggere le difficoltà del genitore fragile nell'educazione affettiva e sessuale come un problema di alfabeto emozionale incompleto. Quando un figlio pone domande sul corpo, sul desiderio o sulle relazioni affettive, la risposta del genitore dipende in misura determinante dalla sua capacità di riconoscere e regolare le proprie emozioni in quel momento: il disagio, l'imbarazzo, la paura di sbagliare o il riaffiorare di vissuti personali non elaborati. Un genitore con una buona autoconsapevolezza emotiva, prima dimensione dell'intelligenza emotiva nel modello golemaniano, è in grado di distinguere tra ciò che appartiene alla propria storia e ciò che appartiene al bisogno del figlio, e di rispondere a quest'ultimo senza essere paralizzato dal primo. Questa capacità non è innata né immutabile: può essere sviluppata nel corso della vita attraverso percorsi formativi mirati, anche per adulti che non abbiano ricevuto, nella propria storia di sviluppo, un adeguato alfabeto emozionale (Goleman, 1995).

La prospettiva di Nussbaum (2004) aggiunge una dimensione etica che risulta particolarmente preziosa in questo contesto. Le domande che un bambino pone sull'affettività e sulla sessualità non sono domande neutre: toccano ciò che il genitore

considera importante, vulnerabile, degno di protezione nella propria vita. Secondo la teoria cognitivo-valutativa delle emozioni, il disagio che molti genitori sperimentano di fronte a queste domande non è una reazione irrazionale da sopprimere, ma porta con sé un'informazione preziosa: segnala che il soggetto sta toccando qualcosa che per lui ha un peso, un valore, una storia. Educazione affettiva e sessuale autentica non può dunque significare gestione del disagio nel senso del suo contenimento o neutralizzazione, ma richiede quel processo di discernimento etico che Nussbaum chiama elaborazione delle emozioni: riconoscerle, interrogarle, valutare la qualità di ciò che stanno comunicando rispetto alla relazione con il figlio e ai valori che si desidera trasmettere.

Sul piano operativo, Digennaro (2018) fornisce gli strumenti per tradurre queste intuizioni in pratiche concrete. Il costrutto di meta-emozione, la capacità di avere consapevolezza delle proprie emozioni e di agire su di esse in modo intenzionale, rappresenta la competenza chiave che un percorso di formazione genitoriale in ambito affettivo e sessuale dovrebbe mirare a sviluppare. Digennaro articola questa competenza in tre aree principali: comprensione, espressione e regolazione. Nel contesto specifico dell'educazione affettiva e sessuale, queste tre aree assumono un significato preciso: comprendere significa riconoscere le emozioni che le domande del figlio attivano in sé stessi, prima ancora di rispondergli; esprimere significa trovare un linguaggio adeguato che non neghi né amplifichi il proprio disagio; regolare significa scegliere consapevolmente come rispondere, orientando la propria reazione non ai propri bisogni di protezione emotiva, ma ai bisogni evolutivi del figlio. Il modello CASEL (2013), richiamato da Digennaro, offre una cornice operativa applicabile anche in contesti di formazione genitoriale: le cinque competenze chiave (autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili) costituiscono un programma implicito di lavoro su sé stessi che precede e accompagna qualsiasi azione educativa rivolta ai figli.

I tre modelli, pur partendo da premesse disciplinari diverse, convergono su un presupposto comune che orienta l'intera riflessione di questo capitolo: la competenza emotiva autentica non si trasmette per imitazione né per tecnica, ma per presenza. Il genitore che ha attraversato le proprie emozioni, che le ha riconosciute e integrate, offre al figlio non solo informazioni corrette sull'affettività e sulla sessualità, ma un modello vivo di come si abita la propria vita interiore senza vergogna e senza paura. È questa, in

ultima analisi, la forma più profonda di educazione affettiva: non ciò che si dice, ma ciò che si è in grado di essere di fronte al figlio.

1.4 La figura dell'insegnante tra professionalità e dimensione affettiva

Occuparsi della crescita emotiva dei bambini richiede, prima ancora che metodi e strumenti didattici adeguati, una qualità che difficilmente si apprende sui libri: la capacità di riconoscersi come esseri emotivamente vivi e talvolta vulnerabili. Eppure, nella formazione degli insegnanti e più in generale nel discorso pubblico sulla professione docente questa dimensione tende a restare sullo sfondo, come se il passaggio dall'essere educandi all'essere educatori comportasse automaticamente il raggiungimento di una maturità emotiva stabile e data per acquisita.

La realtà che si incontra nelle aule racconta qualcosa di più complesso. L'insegnante non è una figura neutrale: porta con sé una storia, un sistema di affetti, pattern relazionali sedimentati nel tempo, aspettative spesso implicite sul proprio ruolo e su quello degli allievi. Come sottolineano numerosi autori nel campo della pedagogia critica e della psicologia dell'educazione, la relazione educativa è sempre, in misura più o meno consapevole, una relazione emotiva e in quanto tale espone entrambi i soggetti coinvolti, docente e discente, a dinamiche che vanno ben oltre il semplice trasferimento di contenuti disciplinari.

Questo paragrafo si propone di esplorare quella zona di confine in cui la professionalità dell'insegnante si intreccia con la sua vita interiore: un territorio in cui le risorse personali possono trasformarsi in strumenti preziosi di connessione educativa, ma anche in cui le fragilità non elaborate rischiano di riverberarsi, spesso inconsapevolmente, sugli allievi.

1.4.1 L'insegnante fragile: quando anche l'educatore chiede "prestiti emotivi"

C'è qualcosa di profondamente paradossale nella figura dell'insegnante contemporaneo: gli viene chiesto di essere guida emotiva per i propri allievi, di riconoscerne i bisogni, di promuovere l'alfabetizzazione affettiva in classe e tutto questo mentre i propri bisogni emotivi restano, nella gran parte dei casi, privi di riconoscimento istituzionale e di spazio elaborativo. Come osserva Lancini (2023), il problema della

fragilità adulta non riguarda soltanto i genitori: permea il sistema educativo nel suo insieme, investendo chiunque si trovi in una posizione di cura o di autorità nei confronti delle giovani generazioni. L'insegnante che non ha elaborato le proprie esperienze emotive infantili, che non ha trovato spazi per riconoscere e nominare le proprie emozioni, rischia di portare in aula non solo la sua competenza disciplinare, ma anche il proprio mondo interno non risolto. In questo senso, anche l'educatore può trovarsi a chiedere, in forme sottili e spesso non intenzionali, un "prestito emotivo" ai propri allievi: una conferma, un rispecchiamento, il sollievo di sentirsi necessario.

Alice Miller, nella sua riflessione sul "dramma del bambino dotato", offre una prospettiva illuminante su questo meccanismo. Miller descrive come i bambini particolarmente sensibili sviluppino precocemente la capacità di sintonizzarsi con i bisogni emotivi degli adulti intorno a loro, imparando a modulare la propria espressione affettiva in funzione di ciò che viene richiesto spesso implicitamente dall'ambiente. Quello che Miller evidenzia con estrema accuratezza è che questo adattamento non scompare con l'età adulta: chi ha imparato da bambino a farsi carico delle emozioni altrui tende a replicare questa dinamica anche nelle relazioni professionali, comprese quelle educative. L'insegnante che da bambino ha dovuto "essere bravo" per guadagnarsi l'amore e l'approvazione dei propri caregiver può ritrovarsi, anni dopo, a cercare negli occhi dei propri allievi quella stessa conferma che non ha mai smesso di desiderare (Miller, 2008).

Miller (2008) porta questa osservazione alle sue conseguenze più precise: nelle persone che scelgono professioni di aiuto, di cura o di insegnamento è spesso riconoscibile una storia infantile in cui il bambino si è assicurato l'amore dei genitori percependo di essere necessario a loro, e questo gli ha dato il senso della propria esistenza (Miller, 2008, p. 15). La scelta professionale non è casuale: è, in molti casi, il prolungamento di una strategia di sopravvivenza affettiva costruita nell'infanzia. L'insegnante, il medico, lo psicologo, l'educatore che oggi si prende cura degli altri può aver imparato, da bambino, che prendersi cura era l'unico modo per essere amato. Ciò non sminuisce la vocazione educativa, ma la chiama a una responsabilità ulteriore: quella di interrogarsi sulle proprie origini motivazionali, per evitare che la cura offerta sia, in realtà, cura cercata.

Questa prospettiva non ha nulla di accusatorio: non si tratta di individuare colpevoli, ma di comprendere dinamiche. La fragilità emotiva degli insegnanti non nasce da incapacità o scarsa vocazione, ma spesso da una formazione personale prima ancora che professionale che non ha previsto strumenti adeguati a elaborare il proprio mondo affettivo. Come rileva Digennaro (2018), la scuola italiana storicamente ha dedicato scarsa attenzione alle emozioni, focalizzandosi quasi esclusivamente sulla dimensione cognitiva e performativa dell'apprendimento: questa lacuna non riguarda solo gli allievi, ma anche e soprattutto chi gli insegnanti sono stati prima di diventarlo.

Orsenigo (2011) porta questa riflessione su un piano ulteriore introducendo la nozione di “desiderio” come elemento costitutivo della relazione educativa. Nelle professioni educative, scrive Orsenigo, è sempre in gioco una dimensione erotica nel senso più ampio del termine: un investimento affettivo, un movimento di avvicinamento e interesse verso l'altro che non può essere ridotto a tecnica né addomesticato in procedure. Quando questo desiderio non è riconosciuto e governato consapevolmente dall'educatore quando, cioè, rimane nella zona dell'implicito e del non elaborato rischia di diventare fonte di confusione relazionale, di aspettative proiettive, di dipendenze reciproche che ostacolano più che favorire la crescita dell'allievo.

Il riconoscimento della propria fragilità, dunque, non è per l'insegnante una debolezza da nascondere, ma una condizione di lucidità necessaria. Chi non conosce le proprie zone d'ombra emotiva non può evitare di portarle in classe: le porterà comunque, ma in modo inconsapevole, agite più che pensate. Al contrario, un insegnante capace di riflettere sulla propria storia affettiva, di riconoscere quando una reazione emotiva appartiene più a sé che alla situazione in corso, di distinguere tra il proprio bisogno e quello dell'allievo, diventa un modello vivo di quella stessa competenza emotiva che si propone di promuovere.

Richiamando il costrutto di “meta-emozione” già discusso (1.3.1) appare evidente come questa non rappresenti soltanto un obiettivo didattico per l'allievo, ma una preconditione necessaria per il docente. Affinchè l'insegnante possa farsi promotore di tale competenza, è indispensabile che egli stesso abbia avuto accesso in prima persona a quegli spazi di elaborazione che permettono di abitare consapevolmente il proprio mondo affettivo. In questo senso, la formazione dei docenti deve superare la mera trasmissione

di tecniche di gestione del gruppo classe, privilegiando percorsi in cui il futuro educatore possa fare esperienza, non solo intellettuale, dell'incontro e dell'integrazione della propria vulnerabilità.

Riconoscere la fragilità dell'insegnante non è dunque un atto di sfiducia nella professione, ma il presupposto per un'educazione emotiva che non sia solo dichiarata ma incarnata: una presenza adulta che, proprio perché ha attraversato le proprie zone di vulnerabilità, può stare accanto all'allievo nel suo percorso di crescita senza averne paura, senza fuggirne e senza farne il rifugio dei propri bisogni non risolti.

1.4.2 La relazione educativa: transfert, controtransfert e prestito emotivo

La relazione educativa non si esaurisce nella trasmissione di saperi e nella gestione di procedure didattiche: essa è, prima di tutto, una relazione umana che mobilita, in entrambi i soggetti coinvolti, strati profondi della vita affettiva. Per comprendere le dinamiche inconscie che attraversano questo incontro, il concetto psicoanalitico di *transfert* costituisce uno strumento teorico irrinunciabile. Introdotto da Sigmund Freud nell'ambito della pratica analitica, il *transfert* designa quel processo attraverso il quale il soggetto riversa sull'altro (in origine il terapeuta, ma per estensione qualsiasi figura significativa) affetti, aspettative e rappresentazioni originariamente diretti verso figure primarie dell'infanzia (Freud, 1920). In altri termini, il soggetto non incontra mai l'altro nella sua singolarità presente: lo incontra sempre attraverso il filtro di una storia pregressa, che inconsciamente proietta e ripete nell'*hic et nunc* della relazione. Il *controtransfert*, simmetricamente, indica la risposta emotiva inconscia del professionista nei confronti del paziente (nel contesto educativo, dell'insegnante nei confronti dell'allievo) una risposta anch'essa modellata dalla propria storia affettiva irrisolta (Freud, 1910).

Il passaggio dalla sede clinica al contesto educativo non è un'operazione di mera analogia: è il riconoscimento che ogni relazione asimmetrica, fondata su una differenza di ruolo e di potere, ripropone strutture dinamiche equivalenti a quelle analitiche. Come osserva Vincenzo Salerno (2021), nella relazione educativa «vanno in scena continuamente reazioni emotive che colorano, sostengono, ostacolano, connotano, paralizzano il corso delle vicende che si susseguono nella routine educativa e tra colleghi» (p. 99). Il docente non è un soggetto neutro: porta in classe la propria storia, i propri

modelli di attaccamento, i propri conflitti irrisolti. E l'allievo, a propria volta, non incontra un insegnante astratto, ma una figura sulla quale proietta il depositario di tutte le relazioni significative che lo hanno preceduto.

È Alice Miller, nel suo "Il dramma del bambino dotato" (1979/2008), a offrire la descrizione più acuta dei meccanismi attraverso i quali la storia irrisolta dell'adulto si riversa sul bambino o, per estensione, sull'allievo. Miller mostra come certi bambini, dotati di una precoce sensibilità empatica, siano stati addestrati fin dall'infanzia a percepire i bisogni inconsci dei propri genitori e a modellarsi su di essi, sviluppando quello che ella chiama un "falso Sé". Questi bambini spesso gli stessi che diventeranno insegnanti o professionisti della cura hanno imparato che l'amore è condizionato alla performance, alla compiacenza, alla soppressione dei propri bisogni autentici. Da adulti, questa dinamica non scompare: si trasferisce nell'esercizio professionale, generando un habitus relazionale in cui il proprio valore è costantemente messo in gioco nella risposta dell'altro.

Il meccanismo che Miller descrive nella relazione genitore-figlio trova una precisa corrispondenza nella relazione insegnante-allievo. L'insegnante che non ha elaborato la propria storia infantile porta in classe un deposito di bisogni irrisolti che cerca inconsciamente di colmare attraverso l'allievo. Miller nota che, nelle persone che scelgono professioni di aiuto, il bambino «si assicurava l'amore dei genitori percependo che di lui si aveva bisogno e questo dava senso alla sua esistenza» (2008, p. 15). Proiettando tale bisogno nell'allievo, l'insegnante replica inconsciamente la struttura originaria: attende ammirazione, riconoscimento, riparazione. Questa dinamica corrisponde esattamente a ciò che in senso psicoanalitico si chiama *transfert*: la riattivazione, nel presente della relazione educativa, di pattern affettivi formati nella prima infanzia. Winnicott, con il concetto di *holding* e di ambiente facilitante, aveva già intuito come la qualità del legame primario si sedimenti nel soggetto come schema prototipico di ogni relazione successiva (Winnicott, 2001): l'insegnante che non ha ricevuto un'*holding* sufficientemente buono tenderà inconsciamente a cercare nell'allievo quella tenuta affettiva che gli è mancata¹.

¹ Il concetto di *holding* è elaborato da Donald W. Winnicott nell'ambito della sua teoria dello sviluppo affettivo precoce. Con questo termine Winnicott indica la capacità della madre o, più in generale, dell'ambiente di cura di "tenere" il bambino non soltanto fisicamente, ma soprattutto sul piano emotivo e

A partire da questa prospettiva è possibile elaborare il concetto di “prestito emotivo”, inteso come quel processo in parte inconsapevole attraverso il quale l’insegnante deposita nell’allievo una quota della propria vita affettiva irrisolta, aspettandosi che questi la “restituisca” sotto forma di gratitudine, conformità, eccellenza o affetto incondizionato. Il prestito emotivo non è una patologia rara: è una modalità relazionale strutturale, latente in qualsiasi relazione asimmetrica in cui uno dei soggetti non abbia sufficientemente elaborato la propria storia. Il *controtransfert* si manifesta allora come una risposta emotiva sproporzionata (fastidio, ostilità latente, o al contrario idealizzazione) che non appartiene alla relazione presente, ma è sedimento di una storia più antica. Miller descrive questa dinamica come “ripetizione compulsiva”: l’adulto che ha dovuto reprimere i propri bisogni da bambino non riesce a tollerare nell’allievo quelle stesse manifestazioni di autonomia, ribellione o bisogno che gli erano state negate. È questo il nucleo della trasmissione intergenerazionale della violenza emotiva che Miller (2008) descrive con lucidità: non si tratta di genitori o insegnanti malvagi, ma di adulti che non hanno avuto accesso alla propria verità interiore e che, per questa ragione, replicano inconsapevolmente ciò che hanno subito. La catena non si spezza con la sola buona intenzione: richiede un lavoro autentico di rielaborazione, quello che Miller definisce il lutto dell’infanzia perduta (Miller, 2008). Solo attraverso questo lutto, il riconoscimento del dolore subito, la giusta ribellione verso i torti ricevuti, la distinzione tra il proprio vero Sé e il falso Sé costruito per sopravvivere, diventa possibile interrompere la trasmissione e offrire all’allievo una presenza educativa che non sia gravata dal peso di debiti affettivi irrisolti.

La teoria dell’attaccamento di John Bowlby, nelle sue successive elaborazioni, fornisce un ulteriore strumento per comprendere come la storia affettiva dell’insegnante si strutturi e si riproduca nella relazione educativa. Pellegrino ricorda che i “Modelli Operativi Interni” (MOI, 1.1) «rivestono un ruolo fondamentale, poiché il bambino li

psichico: creare uno spazio sicuro, prevedibile e sintonizzato nel quale il bambino possa esistere senza essere sopraffatto dall’angoscia. L’*holding* non si riduce al contatto corporeo, ma comprende la disponibilità della figura di accudimento a contenere gli stati affettivi del bambino, a tollerare la sua dipendenza e a rispondervi in modo sufficientemente coerente. Winnicott parla a questo proposito di *madre sufficientemente buona* (*good enough mother*): non una madre perfetta, ma una figura capace di adattarsi ai bisogni del bambino nella misura necessaria perché questi possa sviluppare un senso stabile del sé. Quando tale funzione di tenuta viene meno o risulta gravemente carente, il bambino costruisce difese precoci che strutturano in modo duraturo il suo modo di relazionarsi agli altri. Cfr. Winnicott, D. W. (1971/2001). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

utilizza per preconizzare il mondo e stabilire relazioni con esso» (p. 13). Tali modelli non rimangono confinati all'infanzia: accompagnano il soggetto per l'intera vita, orientandone le aspettative relazionali e le risposte emotive, anche nella pratica professionale. Un insegnante con un MOI di tipo insicuro-evitante tenderà a mantenere distanza emotiva dagli allievi, a non rispondere ai loro segnali di bisogno, a valorizzare l'autonomia come schermo difensivo. Un insegnante con un MOI ansioso-ambivalente potrà invece essere iperreattivo ai segnali di rifiuto, investendo affettivamente in modo eccessivo su certi allievi e sperimentando vissuti di abbandono di fronte alla normale differenziazione dell'adolescente.

Pellegrino richiama a questo proposito l'*Adult Attachment Interview* (AAI), lo strumento semi strutturato sviluppato da Mary Main e colleghi per rilevare i pattern di attaccamento nell'adulto attraverso l'analisi della coerenza narrativa con cui il soggetto rielabora le proprie esperienze infantili. Come sottolinea la ricercatrice, «le ricerche condotte hanno chiaramente confermato l'esistenza di una correlazione e di una trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento» (Pellegrino, 2024, p. 20): i pattern affettivi che il professionista porta in classe non sono casuali, ma derivano da una storia sedimentata che, senza adeguata elaborazione, tende a perpetuarsi. Nella prospettiva pedagogica, questo suggerisce la necessità di percorsi di riflessione autobiografica e supervisione clinica per i professionisti dell'educazione, affinché il *controtransfert* non rimanga una zona cieca del lavoro educativo, ma diventi oggetto di consapevolezza e trasformazione.

Nella prospettiva elaborata da Salerno (2021), muovendo dalla teoria cognitivo-valutativa delle emozioni di Martha Nussbaum, le emozioni che emergono nella relazione educativa non sono interferenze irrazionali da sopprimere: sono giudizi di valore che portano con sé informazioni decisive sul tipo di legame che si sta vivendo. Salerno argomenta con forza che, formare alla gestione delle emozioni, come spesso avviene nella formazione degli educatori è insufficiente e talvolta fuorviante: «Formare alla gestione delle emozioni significa, per esempio, odiare un ragazzo ed essere capace di farsela passare per portare a termine il turno. In questo caso non c'è un ingaggio educativo adeguato alla situazione reale» (p. 100). Ciò che invece si richiede è una educazione delle emozioni una «elaborazione di secondo livello» (Salerno, 2021, p. 100) che consenta al professionista di mettere a tema le proprie reazioni affettive, interrogarle, discernere la

provenienza e decidere consapevolmente come rispondervi. In questo senso, la comprensione del *controtransfert* non è un lusso teorico, ma una condizione pratica dell'efficacia educativa.

Transfert, *controtransfert* e prestito emotivo si configurano dunque come dimensioni di un medesimo continuum dinamico che attraversa la relazione educativa. Il *transfert* dell'allievo riattiva il *controtransfert* del docente, il quale risponde non solo al bambino presente, ma anche, inconsciamente, al bambino che è stato. Il prestito emotivo rappresenta la forma cristallizzata di questo meccanismo: il momento in cui la relazione educativa cessa di essere uno spazio aperto all'alterità e diviene, per il docente, un dispositivo di riparazione biografica. Solo il professionista che abbia avuto accesso alla propria verità interiore e, che abbia vissuto il lutto della propria infanzia perduta, come suggerisce Miller (2008, p. 3), è in grado di non gravare l'allievo del peso di questo debito. La formazione dei docenti non può dunque prescindere da questa dimensione: accanto alle competenze disciplinari e metodologiche, è necessario che i professionisti dell'educazione sviluppino una forma di competenza autobiografica, capace di trasformare il *controtransfert* da ostacolo invisibile in risorsa consapevole per la relazione educativa.

1.5 Pedagogia delle emozioni e gestione della fragilità nel lavoro educativo

Il lavoro educativo si situa in un territorio in cui razionalità e affettività si intrecciano in modo inestricabile. Educare non è mai un'operazione puramente tecnica o cognitiva: è un'impresa che coinvolge l'intera persona dell'educatore e dell'educando, in tutta la loro complessità emotiva, relazionale e corporea. La pedagogia contemporanea ha progressivamente maturato la consapevolezza che ignorare o reprimere questa dimensione non solo impoverisce l'esperienza formativa, ma può renderla inefficace o addirittura dannosa. Al contrario, riconoscere la centralità delle emozioni, del desiderio e della fragilità nell'agire educativo, apre prospettive più autentiche e profonde di relazione e formazione.

In questa sezione si esplorano alcune delle principali questioni che la pedagogia delle emozioni pone al lavoro educativo: il nesso tra eros, desiderio e formazione; il ruolo delle emozioni nel contesto scolastico e familiare; la necessità di un'educazione emotiva trasversale che superi la visione meramente strumentale del rendimento scolastico.

1.5.1 Non solo razionalità: l'importanza del "cuore" nell'educazione

L'educazione, in quanto pratica che coinvolge esseri umani nella loro totalità, non può ridursi a pura trasmissione di contenuti o sviluppo di competenze cognitive. Essa è, prima di tutto, un incontro tra persone, un evento relazionale che mobilita emozioni, desideri, affetti e corpi. Riccardo Massa, la cui riflessione è raccolta nel volume curato da Jole Orsenigo "Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative" (Unicopli, Milano 2006), pone con forza il tema di questa dimensione rimossa: «Non c'è educazione senza desiderio» (Orsenigo 2006, p. 1). Il desiderio è identificato come la sorgente stessa del processo formativo, non come un elemento accessorio o perturbante, ma come la condizione di possibilità dell'incontro educativo autentico.

Orsenigo mette in evidenza come «la dimensione amorosa nella relazione educativa è un tema spesso rimosso (scuola) o sentito come problema (servizi educativi); mai preso in seria considerazione come occasione e necessità di formazione professionale» (ivi, p. 1). Questa rimozione produce conseguenze gravi: un'educazione «fredda, schematizzata

e autoritaria dove solo il sapere disciplinare trova spazio» (Selmo, in Orsenigo 2006, p. 12) è, di fatto, un'educazione che nega la propria stessa natura. La sfida, dunque, è quella di riconoscere e abitare questa dimensione senza negarne i rischi, senza cadere né nell'idealizzazione sentimentale né nella sua negazione difensiva.

La distinzione tra “lavorare col cuore” e “lavorare di cuore” è centrale nell'impostazione di Orsenigo. La prima espressione rinvia a un coinvolgimento emotivo che rischia di trasformarsi in missione salvifica, in dipendenza affettiva o in proiezione dei propri bisogni sull'altro. La seconda, invece, indica una qualità più matura e consapevole della pratica educativa: «la possibilità che un'ispirazione desiderante penetri la materialità del lavoro educativo e la renda materia simbolica, cibo che nutre e che produce una metamorfosi del progetto di vita» (Ulivieri Stiozzi, in Orsenigo 2006, p. 17). Il “di cuore” non è sentimentalismo, ma orientamento etico e metodologico: il desiderio come criterio che guida e dà senso all'azione educativa.

Questa postura richiede, tuttavia, una vigilanza critica costante. Come osserva Laura Selmo nel testo di Orsenigo, spesso dietro l'apparente cura per l'altro si nascondono dinamiche di potere e possesso: «Lo faccio per il tuo bene, è per il tuo bene: dietro queste espressioni spesso si nascondono idee e intenzioni ben diverse che sconfinano nella dimensione del potere, del possesso o dal mero sentimentalismo» (Selmo, in Orsenigo 2006, p. 10). L'educatore che non riconosce la propria fragilità emotiva, i propri bisogni non elaborati, i propri fantasmi di onnipotenza rischia di proiettare sull'altro ciò che ritiene buono per lui, invece di incontrarlo nella sua singolarità. È per questo che Selmo, citando Paul Ricoeur, indica come risposta «la necessità di trovare l'equilibrio tra la tendenza al possesso e quella del dono e l'armonia tra la ricerca di sé e il rispetto per gli altri, decentrando l'attenzione dal sé all'altro attraverso l'idea di cura dell'altro» (ivi, p. 10).

Il tema della cura come superamento del sentimentalismo è, del resto, presente anche nella riflessione di Mariagrazia Contini sulle famiglie di oggi. Nel suo contributo “Le famiglie oggi: problematicità e prospettive di cambiamento” (2006), Contini richiama l'urgenza di un'educazione che sappia uscire dall'«analfabetismo emozionale» e dall'«afasia in tema di rapporti di convivenza e d'amore» (Contini 2006, p. 33). La famiglia contemporanea, nelle sue molteplici forme, non può più appoggiarsi a ruoli

rigidamente predefiniti e a una stabilità istituzionale formale: «le famiglie si reggono su un buon funzionamento che non può essere di facciata o formale o derivare da una cristallizzazione rigida e autoritaria dei ruoli; richiede la realizzazione di bisogni profondi dei partners, dei loro progetti, delle loro aspirazioni individuali e comuni» (ivi, p. 33). In questo scenario, la qualità della comunicazione emotiva, la capacità di gestire i conflitti e il rispetto reciproco diventano competenze fondamentali, non optional.

Il contributo di Franco Cambi “La famiglia che forma: un modello possibile?” (2006) rafforza questa prospettiva. Per Cambi, la famiglia contemporanea ha spostato il suo imperativo etico verso il «sostegno»: «sostenere è accompagnare, aiutare nel bisogno, affiancare senza sopraffare, incoraggiare, valorizzare, ma anche dare regole, indicare valori, promuovere formazione» (Cambi 2006, p. 25). In questo modello, la comunicazione non è solo strumento ma struttura portante della relazione educativa: «ottica di formazione vale rivolgersi all’altro come singolo, come “volto” (individuale, proprio: da comprendere, da valorizzare, da “liberare” anche)» (ivi, p. 25–26). L’educazione familiare, come quella scolastica, è dunque inseparabile dalla capacità di stare nella relazione con piena presenza emotiva, senza tuttavia dissolversi in essa.

A questo punto si apre la questione dell’educazione emotiva in senso stretto, ossia della possibilità e necessità di educare sistematicamente le competenze emotive, non solo in famiglia ma anche nella scuola. Il contributo di Simone Digennaro, “Corpi emotivi: riflessioni sull’educazione emotiva nella scuola” (2018), offre una cornice teorica e metodologica particolarmente articolata. Digennaro parte da una constatazione fondamentale: le emozioni non sono semplicemente fatti biologici, ma «anche e soprattutto un fatto sociale» (Digennaro 2018, p. 15). Esse sono plasmate dalla cultura, dalla storia personale, dalle aspettative dei gruppi di appartenenza, e costituiscono ciò che l’autore chiama «culture emotive» (ivi, p. 15). In un contesto scolastico sempre più multiculturale e complesso, ignorare questa dimensione significa rinunciare a una parte essenziale del processo formativo.

Digennaro mette in guardia contro una visione esclusivamente strumentale dell’educazione emotiva, ossia ridotta a mero strumento per migliorare il rendimento scolastico. Pur riconoscendo le evidenze scientifiche che correlano competenza emotiva e successo scolastico, egli sottolinea che «le competenza emotiva è essenziale per

l'individuo in quanto tale ed è una componente fondamentale per la crescita e la maturazione della persona, che pur andando di pari passo con l'acquisizione di competenze e conoscenze più canoniche, va ben oltre il successo a scuola, poiché incide sulla vita sociale e sul benessere individuale» (ivi, p. 18). Educare alle emozioni è dunque un fine in sé, non un mezzo.

Dal punto di vista metodologico, Digennaro propone una cornice didattica articolata in più livelli. Il primo riguarda l'alfabetizzazione emotiva: «dare un nome alle emozioni e sviluppare un lessico emozionale è il primo passo per comprendere in che modo esse influenzano gli stati d'animo personali e per capire che ruolo hanno nelle dinamiche relazionali oltre che nei processi di costruzione della conoscenza» (ivi, p. 19). Il secondo livello riguarda la lettura delle emozioni altrui attraverso la comunicazione non verbale, favorita da strumenti come l'*emotional role-play* e il dialogo emotivo. Il terzo livello concerne la regolazione emotiva, ovvero la capacità di agire consapevolmente sui propri processi interni (ivi, pp. 19–20).

Un aspetto particolarmente significativo della riflessione di Digennaro riguarda il ruolo dell'insegnante. Il rapporto tra docente e discente è, prima di tutto, «un rapporto emotivo in cui il dialogo si fonda su di un intenso scambio di stati emotivi» (ivi, p. 18). L'insegnante non è un dispensatore neutro di contenuti, ma una presenza emotiva che agisce consapevolmente o meno sullo sviluppo della competenza emotiva degli alunni. Di qui la necessità di «un atteggiamento positivo e aperto da parte di tutti gli insegnanti verso l'uso di strumenti didattici e la messa in opera di prassi finalizzate alla riflessione sulla esperienza emotiva personale» (ivi, p. 20). L'educazione emotiva non può essere un'aggiunta episodica al curriculum, ma deve diventare un orientamento trasversale a tutto l'agire educativo.

Digennaro riconosce lucidamente le resistenze che questa proposta incontra nella pratica scolastica: la difficoltà di conciliare i tempi dell'educazione emotiva con la scansione rigida del tempo-scuola; la riluttanza di alcune famiglie, che percepiscono questo tipo di intervento come «un'intrusione nella parte più intima dei propri figli» (ivi, p. 21); la mancanza di formazione specifica degli insegnanti; la scarsa motivazione degli studenti in assenza di riconoscimento formale. Queste barriere non annullano la necessità

dell'educazione emotiva, ma la rendono ancora più urgente: «occorre ripensare il modo di fare e di intendere la scuola» (ivi, p. 21).

In sintesi, le voci di Orsenigo, Contini, Cambi e Digennaro convergono nell'indicare che l'educazione autentica sia in famiglia che a scuola non può ignorare la dimensione emotiva e desiderante dei soggetti coinvolti. Lavorare "di cuore" non significa cedere all'emotivismo o alla confusione dei ruoli, ma sviluppare la capacità di stare nella relazione con presenza, cura e consapevolezza critica. L'educatore che sa riconoscere le proprie emozioni, elaborarle e porle al servizio della crescita dell'altro è colui che rende possibile, come scrive Selmo, «la strada che porta all'amore autentico, cioè proprio dell'uomo» (Selmo, in Orsenigo 2006, p. 11): un amore che si esprime nel rispetto, nella responsabilità e nella libertà, le uniche forme di cura che non soffocano, ma liberano.

1.5.2 Distinguere la cura dal bisogno emotivo personale

Chi lavora in ambito educativo è chiamato a confrontarsi quotidianamente con la propria vita emotiva: ogni relazione con gli alunni, ogni conflitto, ogni momento di soddisfazione o di frustrazione mette in gioco, non soltanto competenze tecniche, ma anche la capacità di riconoscere, tollerare e gestire i propri stati interiori. Il tema del confine tra la cura autentica rivolta all'altro e il bisogno emotivo personale dell'educatore costituisce pertanto uno dei nodi centrali di una pedagogia matura e riflessiva. Come sottolinea Orsenigo (2008), lavorare "di cuore" non significa annullare la distanza tra sé e l'altro, ma abitarla con consapevolezza, distinguendo l'investimento affettivo legittimo dall'intrusione emotiva inconsapevole. Questa distinzione non è mai definitiva né scontata: si tratta di un processo continuo di interrogazione su di sé che richiede una formazione specifica e una pratica riflessiva costante.

Sul piano teorico, il rischio di confondere la cura con il bisogno emotivo personale emerge con chiarezza quando si analizzano le dinamiche dell'attaccamento in ambito educativo. Lancini (2023) mette in evidenza come il desiderio degli adulti di essere accettati e riconosciuti dagli adolescenti possa talvolta sovrapporsi alla funzione educativa, producendo relazioni in cui l'insegnante o il genitore cerca nell'altro la soddisfazione di propri bisogni affettivi non elaborati. In tali situazioni l'adulto finisce per adattare le proprie risposte educative non ai bisogni reali del bambino o del ragazzo,

ma alle proprie aspettative e alle proprie ferite. Pellegrino (2024) ha esplorato questa dinamica attraverso la lente della teoria dell'attaccamento, osservando che gli adulti di riferimento tendono a riprodurre con i propri allievi o figli i modelli operativi interni sviluppati nelle proprie esperienze di cura: un adulto con un attaccamento insicuro potrebbe, ad esempio, rispondere in modo iperprotettivo o, al contrario, con distanza emotiva, proiettando inconsciamente i propri stati affettivi irrisolti.

La capacità di distinguere la cura autentica dal bisogno emotivo personale richiede, in primo luogo, una solida consapevolezza emotiva di sé. In questo senso risulta illuminante il contributo di Corgatelli, Lumia e Maggiolini (2021), che, nell'ambito della ricerca sugli strumenti di valutazione della genitorialità, individuano nella *mindfulness* genitoriale e nella funzione riflessiva, due risorse fondamentali. Gli autori descrivono la genitorialità *mindful* come un approccio caratterizzato «dall' utilizzo della pratica *mindful* della consapevolezza, applicato alla relazione genitore-figlio» (Corgatelli, Lumia e Maggiolini, 2021, p. 8), sottolineando come essa si articoli in cinque dimensioni: l'ascolto attento dei figli, l'accettazione non giudicante di sé e dell'altro, la consapevolezza emotiva del sé e dei figli, l'autoregolazione della relazione genitoriale, e la compassione verso sé stessi e verso i propri figli. Benché tali dimensioni siano elaborate originariamente nel contesto della genitorialità, esse risultano direttamente trasponibili alla relazione educativa in senso ampio: l'insegnante che sa ascoltare senza giudicare, che riconosce le proprie emozioni senza lasciarsene travolgere e che esercita una forma di compassione attiva nei confronti degli alunni costituisce un modello di cura genuina.

Accanto alla consapevolezza emotiva, gli stessi autori valorizzano la flessibilità psicologica come elemento imprescindibile di una funzione educativa sana. Essa viene definita come la “capacità del genitore di accettare pensieri, emozioni e sentimenti negativi provati nei confronti del figlio” (Corgatelli, Lumia e Maggiolini, 2021, p. 7), senza ricorrere a quell'atteggiamento di “evitamento esperienziale” che nasce dal considerare inaccettabile la propria ambivalenza affettiva. Ritenere che l'adulto educante non debba provare frustrazione, noia, irritazione o persino ostilità nei confronti di chi si prende cura sarebbe non soltanto irrealistico, ma anche pedagogicamente controproducente: il disconoscimento di tali stati emotivi li rende opachi alla riflessione e, di conseguenza, più facilmente agiti inconsciamente nella relazione. La flessibilità

psicologica consente invece di tenere” tali stati, di non esserne dominati, e di continuare ad agire in modo congruente con il proprio ruolo educativo.

Questa prospettiva trova una significativa eco nel pensiero di Cagol (2020), che propone una lettura dell’educazione emotiva fondata su una “prospettiva interattivo-integrativa del sistema emozione-ragione” (Cagol, 2020, p. 13) capace di includere una fondamentale dimensione etico-relazionale. Per Cagol la domanda pedagogica non può limitarsi a chiedersi come educare le emozioni degli alunni, ma deve interrogarsi anche sulle implicazioni normative che derivano dall’intreccio tra emozione e ragione nel soggetto educante. Le questioni che emergono da questa connessione, egli sostiene, «devono essere oggetto di una riflessione pedagogica critica» (Cagol, 2020, p. 13): ciò significa che l’educatore è chiamato non solo a formare le competenze emotive dei propri allievi, ma anche a esaminare il proprio sistema emotivo-razionale, riconoscendo dove la ragione maschera o razionalizza bisogni affettivi non elaborati e dove, al contrario, le emozioni costituiscono una guida etica genuina verso l’altro.

Il modello stoico delle passioni, rivisitato da Cagol in chiave pedagogica, offre a questo proposito una chiave interpretativa particolarmente feconda. La tradizione stoica distingueva tra passioni irrazionali, che travolgono il soggetto e lo rendono schiavo di impulsi non mediati, e stati eupatici, ossia risposte affettive integrate dalla ragione e orientate al bene dell’altro. Applicata all’educazione, questa distinzione suggerisce che l’educatore deve coltivare la capacità di rispondere emotivamente in modo eupatico: non l’insensibilità fredda del tecnico, ma neppure la coinvolgenza senza distanza del genitore narcisisticamente fusionale, bensì un’affettività ragionata, consapevole, capace di valutare le proprie risposte e di orientarle verso il benessere autentico dell’alunno. Dewey, richiamato da Cagol in parallelo con il modello stoico, aveva già intuito questo nesso nella sua teoria dell’esperienza e del pensiero riflessivo: non si educa trasmettendo contenuti, ma offrendo esperienze significative; e perché le esperienze siano significative, l’educatore deve essere presente a sé stesso prima ancora che all’altro.

Un ulteriore rischio da considerare è quello che Digennaro (2018) individua nell’adozione di una visione meramente strumentale dell’educazione emotiva. L’autore avverte che quando l’educazione alle emozioni viene giustificata esclusivamente in funzione del rendimento scolastico o della gestione dei comportamenti problematici, essa

perde la propria portata formativa più profonda. Digennaro propone invece di distinguere nettamente tra due scenari: in uno «si riflette sulle competenze emotive degli studenti in maniera funzionale al successo scolastico e al buon funzionamento della vita scolastica», nell'altro «si educa all'emozione in funzione del benessere degli individui e di una loro completa maturazione» (Digennaro, 2018, p. 18). Solo questo secondo scenario garantisce una formazione integrale della persona, in cui le emozioni non sono strumenti da addomesticare, ma dimensioni costitutive dell'identità da riconoscere, esprimere e integrare.

Trasponendo questa distinzione alla figura dell'insegnante, emerge che anche la cura emotiva dell'educatore può essere concepita in senso strumentale o in senso sostanziale. Nel primo caso l'insegnante lavora sulle emozioni proprie e altrui per ottenere un clima d'aula più favorevole agli apprendimenti o per gestire più efficacemente i conflitti: si tratta di una finalità legittima, ma parziale. Nel secondo caso l'insegnante intraprende un percorso di consapevolezza emotiva che ha come orizzonte la propria maturazione come persona e come professionista dell'educazione: riconosce i propri bisogni, li distingue dai bisogni degli alunni, e costruisce relazioni in cui la cura offerta è davvero cura dell'altro e non soddisfazione mascherata di sé. Questo processo richiede, come sottolinea Digennaro, che l'educazione emotiva non venga «circostritta all'interno di specifici momenti di riflessione sulle emozioni», ma diventi «uno degli elementi centrali del rapporto tra insegnanti e alunni» (Digennaro, 2018, p. 20): non un modulo aggiuntivo al curriculum, ma una dimensione pervasiva della relazione educativa quotidiana.

1.6 Metodologie e pratiche didattiche per l'educazione emotiva

Interrogarsi su come l'educazione emotiva possa trovare concreta realizzazione all'interno delle pratiche scolastiche, significa affrontare uno dei nodi più complessi e, al contempo, più urgenti del dibattito pedagogico contemporaneo. Se nei paragrafi precedenti si è cercato di ricostruire il quadro teorico entro cui si collocano i concetti di emozione, meta-emozione e competenza emotiva, nonché di tracciare le principali linee di sviluppo dei programmi di educazione socio-emotiva a livello internazionale e nazionale, il presente capitolo intende spostare il focus verso la dimensione operativa e metodologica dell'insegnamento.

La domanda che orienta questa sezione non è soltanto “perché” educare alle emozioni (questione ampiamente argomentata dalla letteratura scientifica di riferimento) ma “come” farlo in modo efficace, coerente e sistematico all’interno di un contesto scolastico. Tale spostamento di prospettiva non è privo di conseguenze: come osserva Digennaro, «l’insegnamento dell’educazione emotiva si fonda su prassi circostanziate, orientate dalla situazione specifica, costruite *ad-hoc* e rispondenti ai bisogni specifici degli individui e del gruppo-classe» (Digennaro, 2018, p. 19). Questo significa che non è possibile trasferire meccanicamente programmi preconfezionati, ma occorre invece dotarsi di una cornice metodologica flessibile, capace di adattarsi alle molteplici variabili che caratterizzano ogni singola realtà educativa.

Il capitolo si articola in due sottosezioni strettamente connesse. La prima (1.6.1) prende in esame gli strumenti didattici che la letteratura individua come particolarmente efficaci per lo sviluppo della competenza emotiva: dall’alfabetizzazione emotiva e la verbalizzazione delle emozioni, al lavoro sul corpo e sulla comunicazione non verbale, fino alle tecniche del *role-play* e del dialogo emotivo. La seconda (1.6.2) si sofferma invece sulle principali barriere che ostacolano l’implementazione sistematica dell’educazione emotiva nel curriculum scolastico, analizzando le criticità legate alla tempistica, alla formazione degli insegnanti, alle resistenze familiari e alla mancanza di riconoscimento istituzionale. L’obiettivo è offrire un quadro quanto più articolato possibile delle condizioni che rendono possibile o, al contrario, che ostacolano un’educazione emotiva realmente incisiva nella scuola.

1.6.1 Strumenti didattici per lo sviluppo della competenza emotiva

Il punto di partenza di qualsiasi proposta didattica orientata allo sviluppo della competenza emotiva è rappresentato dall’alfabetizzazione emotiva, intesa come la capacità di riconoscere, nominare e comprendere le proprie emozioni. Come sottolinea Digennaro, «in prima istanza deve esserci un insegnamento alla comprensione delle sensazioni corporee che si verificano quando si prova una determinata emozione, ponendo attenzione alla alfabetizzazione emotiva e favorendo i collegamenti con la dimensione cognitiva dell’esperienza emotiva» (Digennaro, 2018, p. 19). Dare un nome alle emozioni non è un esercizio banale: costituisce il primo passo indispensabile per

comprendere in che modo esse influenzano gli stati d'animo personali e per cogliere il ruolo che svolgono nelle dinamiche relazionali e nei processi di costruzione della conoscenza.

Lo sviluppo di un lessico emozionale ricco e articolato si configura pertanto come obiettivo primario, specialmente nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della scuola primaria. In queste fasce d'età è opportuno, secondo l'autore, «favorire la verbalizzazione delle emozioni e l'arricchimento del lessico legato a ciò che si prova a livello corporeo» (Digennaro, 2018, p. 19). A tal fine risultano particolarmente utili tecniche di rilassamento e di respirazione profonda, che permettono agli alunni di entrare in contatto con i propri stati emotivi interni e di riconoscerli con maggiore consapevolezza. Tali pratiche non hanno una funzione meramente strumentale, ma assumono un valore formativo in senso pieno, in quanto educano l'attenzione verso la propria interiorità e favoriscono quella «presa di contatto tra la mente cosciente e gli stati emotivi interiori» (ibidem) che è condizione necessaria per lo sviluppo della meta-emozione.

Un elemento di particolare rilievo nella proposta di Digennaro è il ruolo del corpo. L'autore invita a superare una visione cognitivista dell'apprendimento e a riconoscere che «i processi cognitivi non avvengono solo nel cervello ma sono un delicato equilibrio tra mente e corpo» (Digennaro, 2018, p. 19). Le emozioni hanno sempre una dimensione corporea: il corpo «socializzato dal contesto, sente, assieme alla mente, in un rapporto dialogico inscindibile» (ibidem). Ne consegue che la «manipolazione del corpo e delle emozioni», attraverso attività che permettono di dare alle emozioni «una forma intellegibile che può essere compresa, adattata, gestita» (ibidem), rappresenta uno strumento didattico fondamentale, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione. La sperimentazione di questo rapporto mente-corpo in programmi didattici mirati permette di sviluppare competenze nella comprensione delle sensazioni corporee e di affinare quella capacità percettiva che è alla base della conoscenza emotiva di sé.

Il livello successivo riguarda la dimensione relazionale delle emozioni e, in particolare, lo sviluppo della capacità di leggere e interpretare i messaggi emotivi dell'altro. La comunicazione non verbale (che comprende il tono della voce, i gesti, l'espressione del volto e la prossemica) costituisce il canale privilegiato attraverso cui gli stati emotivi interni vengono trasmessi all'esterno. Educare a leggere questi segnali significa

sviluppare una competenza fondamentale per la vita sociale, poiché «l'espressione delle emozioni si realizza soprattutto attraverso canali comunicativi non verbali che traducono lo stato emotivo interno in un quadro espressivo esterno visibile, che viene trasmesso all'altro» (Digennaro, 2018, p. 20).

In questo quadro, l'*emotional role-play* si afferma come una delle metodologie didattiche più efficaci. Si tratta di attività in cui gli alunni sono chiamati a mettersi «emotivamente nei panni dell'altro» (Digennaro, 2018, p. 20), sperimentando in prima persona emozioni e situazioni relazionali all'interno di un setting protetto e circoscritto. La letteratura scientifica di riferimento conferma l'efficacia di tale metodo nello sviluppo delle capacità di comprensione delle emozioni altrui e nella stimolazione di processi empatici fondati su un dialogo emotivo autentico. Il *role-play* offre inoltre numerosi vantaggi aggiuntivi: la possibilità di cambiare ruolo all'interno della stessa situazione consente di moltiplicare le prospettive di osservazione e di riflessione, mentre il setting protetto garantisce la sicurezza necessaria per sperimentare anche emozioni più difficili, come la paura, la vergogna o il conflitto. Se integrato con cura nelle pratiche didattiche, il *role-play* può inoltre diventare «terreno fertile in cui sperimentare e riflettere sulle diverse culture emotive e in cui aprire un confronto e un dibattito sulle diverse forme di percezione e di espressione delle emozioni» (ibidem), con evidenti ricadute positive in classi multiculturali.

Un ulteriore strumento di grande valore didattico è il cosiddetto dialogo emotivo, che può realizzarsi nelle forme più diverse (orale, scritta, mediale) e che ha come obiettivo quello di permettere agli alunni di esprimere le proprie emozioni e di esplorare, attraverso il confronto con l'altro, in che modo esse influenzano i comportamenti e i rapporti sociali. Il dialogo emotivo svolge una funzione duplice: da un lato favorisce la socializzazione delle emozioni, aiutando gli studenti a comprendere le dinamiche emotive che regolano la vita del gruppo; dall'altro contribuisce a creare all'interno della classe «un ambiente aperto e sicuro, in cui sperimentare le emozioni, costruire delle norme di espressione e formare delle relazioni positive tra pari» (Digennaro, 2018, p. 20). È importante, tuttavia, che il dialogo emotivo non eclissi la dimensione individuale dell'esperienza: come ricorda l'autore, «la socializzazione delle emozioni non deve far dimenticare che l'esperienza emotiva è soprattutto individuale, per cui ognuno deve poter essere messo

nelle condizioni di sviluppare, in forma autonoma, la propria capacità emotiva, secondo tempi e modalità che sono soggettivi» (ibidem).

Dal punto di vista dell'approccio didattico complessivo, Digennaro sottolinea la necessità che l'educazione emotiva non venga relegata a momenti isolati e circoscritti, ma diventi «uno degli elementi centrali del rapporto tra insegnanti e alunni» (Digennaro, 2018, p. 20), attraverso una pianificazione trasversale a tutti gli insegnamenti e una rete capillare di monitoraggio degli stati emotivi individuali e collettivi. Ciò implica un atteggiamento positivo e aperto da parte di tutti i docenti verso gli strumenti e le prassi finalizzate alla riflessione sull'esperienza emotiva, affinché gli alunni possano sviluppare una solida competenza e una coscienza emotiva autentica.

1.6.2 Role-play emotivo e dialogo emotivo: pratiche per la comprensione dell'altro

Nonostante la solidità delle evidenze scientifiche che ne attestano il valore formativo e le numerose esperienze progettuali che ne hanno dimostrato la praticabilità, l'educazione emotiva incontra nella scuola italiana una serie di resistenze strutturali che ne ostacolano la sistematizzazione curricolare. Digennaro identifica con chiarezza le principali barriere che si frappongono a una piena implementazione di questo tipo di educazione, invitando la scuola ad affrontarle «con interventi mirati, che riguardano anche l'organizzazione del curriculum e del tempo scuola» (Digennaro, 2018, p. 21).

La prima e forse più evidente criticità è quella legata alla tempistica. Lo sviluppo della competenza emotiva richiede tempi lunghi e difficilmente standardizzabili, incompatibili con la normale scansione dell'orario scolastico e con la logica delle programmazioni disciplinari. A ciò si aggiunge il fatto che, più di altri apprendimenti, «i livelli e i tempi di sviluppo della componente emotiva all'interno del gruppo classe sono molto variegati» (Digennaro, 2018, p. 20-21): ogni alunno porta con sé una storia emotiva personale, modellata dal contesto familiare, culturale e sociale di provenienza, che determina ritmi e modalità di maturazione profondamente diversi. Una didattica che voglia rispettare questa variabilità non può dunque affidarsi a programmi rigidi e preconfezionati, ma deve saper costruire percorsi flessibili e adattivi.

Una seconda barriera è rappresentata dalle resistenze delle famiglie. Non sempre i genitori sono disposti ad accettare quello che viene percepito come un'intrusione nella

sfera più intima e privata dei propri figli. Come osserva Digennaro, esiste «una certa resistenza da parte delle famiglie, non sempre disposte ad accettare quella che viene percepita come un'intrusione nella parte più intima dei propri figli» (Digennaro, 2018, p. 21). Tale resistenza non è irragionevole: le emozioni appartengono alla sfera del vissuto personale e del nucleo familiare, e l'idea che la scuola possa o debba intervenire su questo terreno suscita talvolta diffidenza. Superare queste resistenze richiede un lavoro di comunicazione trasparente con le famiglie, che chiarisca le finalità e le modalità degli interventi e che valorizzi la complementarità tra educazione familiare e scolastica.

Una terza criticità, di natura strutturale, è connessa alla formazione degli insegnanti. L'educazione emotiva richiede competenze specifiche che non necessariamente fanno parte del bagaglio professionale dei docenti. Digennaro riconosce che negli anni si è sviluppata «una nutrita formazione professionale che ha offerto agli insegnanti possibilità interessanti sotto il piano formativo ma che, a nostro parere, non è stata in grado di innalzare le competenze complessive su questi temi, mancando di sistematicità e di omogeneità» (Digennaro, 2018, p. 21). Il problema non è dunque la totale assenza di offerta formativa, ma la sua frammentarietà: corsi occasionali, non coordinati tra loro, incapaci di produrre un cambiamento stabile nelle pratiche didattiche. Ciò che manca è una formazione continua, sistematica e radicata nella pratica quotidiana, che metta i docenti nelle condizioni di gestire con sicurezza le dimensioni più delicate dell'educazione emotiva.

Un quarto ostacolo riguarda la motivazione degli studenti e il riconoscimento istituzionale di questo tipo di insegnamento. In un sistema scolastico fortemente orientato alla valutazione del rendimento cognitivo, l'educazione emotiva fatica a trovare un posto riconosciuto e legittimato. Come evidenzia Digennaro, «se ai fini della carriera e del rendimento scolastico non c'è alcun tipo di riconoscimento dei risultati raggiunti, è probabile che la motivazione degli alunni possa essere piuttosto bassa» (Digennaro, 2018, p. 21). Il problema non è solo motivazionale: è anche epistemologico, e rimanda alla questione più ampia di che cosa la scuola consideri degno di essere insegnato e valutato. Finché le competenze emotive non verranno riconosciute come saperi a pieno titolo, con pari dignità rispetto alle competenze linguistiche o matematiche, l'educazione emotiva rimarrà ai margini del curriculum.

Vi è infine una criticità di natura epistemica che riguarda il rapporto tra educazione emotiva e pratiche standardizzate. Come nota Digennaro, l'educazione emotiva è «un tipo d'insegnamento che può avvenire in maniera informale, personalizzata, non programmabile a priori, in continuità con la vita di comunità, in sistemi di valutazione non standardizzati: tutti aspetti che mal si conciliano all'interno di un sistema scolastico che invece tende a standardizzare, generalizzare, programmare» (Digennaro, 2018, p. 21). Questa tensione non è facilmente risolvibile: richiede un ripensamento profondo dei modelli organizzativi e valutativi della scuola, che vada nella direzione di una maggiore flessibilità e personalizzazione. È una sfida che la scuola non può eludere se vuole rispondere in modo adeguato ai bisogni di crescita integrale dei propri alunni.

Capitolo 2

La fragilità genitoriale nell'epoca contemporanea

La famiglia, come istituzione sociale e spazio privilegiato di formazione dell'individuo, ha attraversato nel corso del Novecento trasformazioni così profonde da renderla, a tutti gli effetti, irriconoscibile rispetto ai modelli del passato. Non si tratta di un semplice mutamento di forma, ma di una vera e propria rivoluzione antropologica che ha investito le strutture relazionali, i ruoli di genere, le modalità educative e il significato stesso del legame familiare. Comprendere questi cambiamenti è oggi un compito imprescindibile per chiunque operi nel campo delle scienze della formazione, poiché è all'interno della famiglia che si gettano le fondamenta dell'identità del bambino, si costruiscono i primi legami di attaccamento e si trasmettono, in modo esplicito o implicito, i modelli di comportamento e orientamenti esistenziali.

Il presente capitolo si propone di indagare le radici storiche e culturali di quella che oggi viene comunemente definita "fragilità genitoriale": una condizione diffusa, articolata, spesso fraintesa, che non si riduce all'incapacità dei singoli genitori, ma affonda le proprie radici nei macro-processi che hanno ridisegnato il volto della famiglia contemporanea. Dalla dissoluzione della famiglia patriarcale all'emergere delle cosiddette "famiglie plurali", dal processo di individualizzazione alla crisi normativa, dai nuovi scenari di maternità e paternità alle sfide poste dalla globalizzazione e dalla precarietà economica: ogni aspetto contribuisce a delineare un quadro complesso, in cui genitorialità e fragilità si intrecciano in modo indissolubile.

Attraverso il contributo di autori come Alessandra Gigli, Mariagrazia Contini e Franco Cambi, si cercherà di restituire una lettura pedagogicamente orientata della famiglia di oggi: non per giudicarla o stigmatizzarla, ma per comprenderla nella sua complessità, individuare i nodi critici che ne condizionano il potenziale educativo e prefigurare possibili percorsi di sostegno e di evoluzione.

2.1 Dalla famiglia patriarcale alla famiglia “democratica”: guadagni e perdite

Per comprendere la fragilità genitoriale che caratterizza il nostro tempo, è necessario partire da lontano: da quel modello familiare che per secoli ha costituito il punto di riferimento, implicito o dichiarato, di ogni discorso sulla famiglia. Come ricorda Mariagrazia Contini, esisteva la «famiglia al singolare, centrata sull'autorità e il potere del padre nei confronti dei figli e della moglie; precettata a un buon funzionamento, almeno agli occhi della gente, qualunque fosse il prezzo da pagare, da parte dei soggetti più deboli; valorizzata a parole con grande enfasi e retorica, ma abbandonata a sé stessa in quanto a supporti, incentivi e servizi» (Contini, 2006, p.28). A questa famiglia veniva attribuita una stabilità istituzionale che, tuttavia, spesso non corrispondeva a un reale benessere dei suoi membri, celando al contrario dinamiche di oppressione, silenzi e conflitti non risolti.

Franco Cambi, con efficace sintesi storica, descrive questa stagione come quella dei «focolari chiusi (Gide, 1897) che erano nidi di vipere (Mauriac, 1933) e che portavano a quel ruolo, estremo sì, ma presente in molte forme, di famiglia che uccide (Schatzman, 1973): la fine della famiglia non solo patriarcale (già oltrepassata da secoli nelle città) ma anche borghese, con tutti i suoi nodi edipici e le sue regole coatte» (Cambi, 2006, p.23). Non si tratta di una lettura meramente critica o demolitoria, ma di un riconoscimento lucido che quella famiglia, pur avendo svolto funzioni di cura, trasmissione dei valori e socializzazione, lo ha fatto «secondo un iter che poneva al centro l'*auctoritas* (del Padre), la repressione (della libertà, degli istinti), la conformazione sociale, piuttosto che la cura-dei-soggetti, individualmente presi e coltivati nelle loro aspettative e bisogni» (ivi, p.23).

2.1.1 Il processo di trasformazione: verso l'individualizzazione

La dissoluzione di questo modello non è avvenuta all'improvviso, ma è il frutto di una serie di rivoluzioni culturali, sociali e normative che si sono accumulate nel corso del Novecento. Contini ne traccia un quadro efficace elencando fenomeni quali «l'industrializzazione, la fuga dalla campagna verso la città e dal sud verso il nord, la scolarizzazione di massa, l'ingresso della televisione nelle case, la contestazione del '68, il Concilio Vaticano II, l'introduzione dell'istituto del divorzio nella legislazione italiana,

il movimento femminista, la globalizzazione dei mercati e dell'informazione» (Contini, 2006, p. 29). In Italia, sul piano normativo, questo processo si è tradotto in tappe legislative fondamentali: la legge sul divorzio del 1970, la riforma del diritto di famiglia del 1975 (che ha eliminato la figura del capofamiglia e dell'assoluta autorità patriarcale) e la Legge 194 (1978), che ha legalizzato i mezzi di contraccezione e l'interruzione volontaria di gravidanza, attribuendo il diritto di scelta prevalentemente alla donna.

Da questi mutamenti è scaturito un nuovo paradigma familiare, che Cambi definisce in termini di "pluralismo": «Oggi la famiglia si è ridescritta in un fascio di tipologie familiari, che stanno oltre il patriarcale e il nucleare (i due modelli storici del passato), e si caratterizzano per legami più personali, socialmente più fluidi, in cui non c'è (posta a priori) gerarchia di ruoli, bensì una micro-comunità di intese condivise e di azioni svolte secondo un modello stellare» (Cambi, 2006, p.24). È la famiglia della negoziazione, del dialogo, della cura orientata non più alla riproduzione di ruoli prefissati, ma alla realizzazione individuale di ciascun membro. In questo senso, come sottolinea Gigli, si è assistito al passaggio dalla predominanza di una dimensione collettiva (noi) a quella della dimensione individuale (Io), un processo che Norbert Elias ha definito di "individualizzazione", ovvero «la progressiva emancipazione dei singoli soggetti dai vincoli sociali e dalle appartenenze obbligate, nonché dalle tradizioni storicamente consolidate nei gruppi sociali di appartenenza» (Gigli, 2016, cap.2).

Questo passaggio ha portato con sé guadagni innegabili: una maggiore libertà individuale, relazioni familiari più democratiche, un'attenzione crescente ai bisogni affettivi ed emotivi dei bambini, il superamento della rigida divisione dei ruoli di genere. Eppure, ed è questo uno degli snodi più critici che la pedagogia è chiamata a indagare, ha generato al contempo nuove fragilità. Come osserva Gigli, l'individualizzazione ha contribuito a generare effetti ambivalenti: se da un lato le relazioni familiari sono impostate su scelte individuali e la rigida divisione dei ruoli familiari ha lasciato posto alle relazioni più democratiche, dall'altro «la dimensione collettiva si è ridotta e dematerializzata: le famiglie vivono in condizioni di maggiore isolamento e asocialità rispetto al passato» (ivi, cap.2).

Il tramonto dell'autoritarismo come modello educativo ha lasciato i genitori privi di un sistema di riferimento solido e condiviso, senza che nel frattempo ne fosse stato

costruito uno altrettanto stabile. Gigli descrive questa situazione come un «mix di stili educativi, in cui autoritarismo e permissivismo si alternano con scarsi risultati, perché manca l'ingrediente di base per ogni ricetta educativa: la coerenza» (ivi, cap.2). Il passaggio dal “si fa così perché lo dico io” al “decidiamo insieme cosa fare” rappresenta indubbiamente un progresso sul piano del rispetto della persona, ma richiede capacità comunicative, relazionali e di gestione del conflitto che non sempre i genitori possiedono o hanno avuto la possibilità di sviluppare.

È in questo scenario che si inserisce la riflessione sulla famiglia come «contesto che non c'è», secondo la felice espressione di Mariagrazia Contini: un contesto «costituito da valori e scale di valori, regole implicite, idee e paradigmi diventati diffuso senso comune», tanto pervasivo da rendersi invisibile, «condizionante al massimo, ma impercettibile» (Contini, 2006, p.30). I genitori di oggi si trovano immersi in questo contesto senza averne sempre consapevolezza: agiscono secondo modelli culturali impliciti che derivano dalla propria storia familiare, dalla propria appartenenza sociale, dai messaggi veicolati dai media e dalla cultura dominante, spesso senza riuscire a problematizzarli né a interrogarsi sulla loro adeguatezza educativa.

2.1.2 Dalla «famiglia normale» alla «famiglia funzionale»: un cambio di paradigma

Uno degli apporti più rilevanti dell'analisi di Gigli (2016) è il superamento della categoria di “famiglia normale” in favore di quella di “famiglia funzionale”. Il riferimento al modello nucleare coniugale come standard di normalità è pedagogicamente fuorviante: esso ignora che le forme familiari alternative (monogenitoriali, ricostituite, miste ed omogenitoriali) non sono fenomeni nuovi né patologici, ma realtà sociali presenti in ogni epoca storica, semplicemente non riconosciute istituzionalmente o tenacemente taciute. Persino i dati statistici smontano molti luoghi comuni: la famiglia nucleare, secondo i dati Istat 2015 citati da Gigli, si attesta a poco meno del 33% dei nuclei familiari italiani, in progressiva diminuzione; l'affido condiviso riguarda quasi il 90% delle separazioni con figli; e la cosiddetta fragilità matrimoniale non è un fenomeno contemporaneo, ma si è semplicemente spostata dalla morte precoce degli sposi alla separazione per libera volontà.

Il concetto di “famiglia funzionale” sposta l’attenzione dalla forma al processo, dalla struttura alla qualità delle relazioni. Ciò che definisce una famiglia sana non è la sua conformità a un modello ideale, ma la sua capacità di garantire solidità e continuità nelle relazioni interpersonali, di fronteggiare efficacemente le crisi, di produrre benessere per i propri membri. Gli “elementi nutritivi necessari” che Gigli (2016) identifica come costitutivi di un nucleo funzionale sono: l’empatia, la capacità di tenere insieme asimmetria e simmetria relazionale nei diversi legami (genitori-figli e coniugi), la consapevolezza di sé, la cura della comunicazione e la gestione costruttiva dei conflitti. È una visione che esige maturità, impegno e, nella prospettiva di Cambi (2006), un processo continuo di autoformazione da parte degli adulti.

Cambi, sulla stessa linea, individua nel sostegno il nuovo imperativo etico della famiglia contemporanea: «sostenere e accompagnare, aiutare nel bisogno, affiancare senza sopraffare, incoraggiare, valorizzare, ma anche dare regole, indicare valori, promuovere formazione, che è processo del soggetto, tutto suo proprio, ma che può essere incentivato e, appunto, sostenuto» (Cambi, 2006, p.25). Non si tratta di un compito semplice: richiede ai genitori un livello di consapevolezza, riflessività e competenza relazionale che non si acquisisce spontaneamente, ma che va costruito, coltivato, sostenuto a sua volta da una rete di servizi educativi e da occasioni di formazione.

2.1.3 I guadagni e le perdite della transizione democratica

La transizione verso modelli familiari più democratici non si configura come un percorso lineare di progresso, ma come un processo ambivalente, segnato da guadagni profondi e da perdite altrettanto reali. Gigli (2016) individua con efficacia questa dialettica: da un lato, la rigida divisione dei ruoli familiari ha ceduto il passo a relazioni più paritarie tra i generi e tra le generazioni; dall’altro, la dimensione collettiva si è ridotta e dematerializzata, con le famiglie che vivono in condizioni di maggiore isolamento rispetto al passato.

Un rischio specifico introdotto dal nuovo paradigma democratico è quello che Gigli (2016) chiama la “tendenza all’intellettualizzazione”: di fronte alla complessità del compito educativo, molti genitori ricercano risposte attraverso teorie, pareri di esperti, informazioni sempre più elaborate che finiscono per “paralizzare” piuttosto che orientare.

Simmel (1903, citato in Gigli, 2016) aveva già individuato questo meccanismo di difesa: per stare al passo con i ritmi della vita contemporanea, i soggetti sterilizzano i correlati emotivi delle esperienze, rischiando di perdere il contatto con i vissuti dei figli e con il buon senso. Alla “tendenza intellettualizzante” si affianca il rischio della “proiettività”: l’incapacità di interpretare i reali bisogni dei figli e di rispondervi adeguatamente, sostituendo alla cura il trasferimento sui figli dei propri desideri, paure, ambizioni, fragilità. I “genitori spazzaneve”, i “genitori elicottero”, i “*pushing parents*”, figure ricorrenti nel discorso pedagogico attuale, sono tutte incarnazioni di questa tendenza proiettiva (Gigli, 2016).²

Sul versante della rinegoziazione dei ruoli di genere, Gigli (2016) segnala come questa rivoluzione sociale stia partendo proprio dalle mura domestiche: le donne hanno acquisito autonomia e accesso al mercato del lavoro, gli uomini si sono aperti a forme inedite di paternità affettiva, ma permangono contraddizioni profonde: il carico del lavoro di cura rimane squilibrato, il modello della “madre perfetta” (*wonder mother*) continua a esercitare una pressione schiacciante, e la figura del padre accudente resta storicamente nuova e culturalmente poco valorizzata. La crisi economica ha ulteriormente complicato questo quadro, con il fenomeno crescente delle «matri breadwinner»: donne che rappresentano l’unica fonte di reddito familiare in conseguenza della disoccupazione paterna, che rimescola i ruoli senza necessariamente produrre un’equa redistribuzione del lavoro di cura.

² Con “genitori spazzaneve” si intendono quei genitori che rimuovono preventivamente ogni ostacolo dal cammino dei figli, impedendo loro di fare esperienza di difficoltà, fallimenti o emozioni negative, con l’obiettivo, spesso inconsapevole, di proteggere la loro autostima. I “genitori elicottero” sono invece coloro che sorvegliano i figli dall’alto in modo costante e totalizzante, senza mai perderli di vista: la loro iperprotettività risponde più al bisogno di placare le proprie ansie che ai reali bisogni di autonomia del bambino. I “pushing parents”, infine, sono genitori che proiettano sui figli i propri bisogni di protagonismo, affermazione e successo, spingendoli a eccellere in ambito scolastico, sportivo o competitivo, talvolta anche incoraggiando comportamenti scorretti pur di vincere. In tutti e tre i casi, l’eccessivo coinvolgimento genera nei figli ansia e oppressione, poiché impedisce loro di attraversare autonomamente la gamma completa delle esperienze emotive, anche quelle negative, indispensabili per uno sviluppo equilibrato (Gigli, 2016, pp. 39-40)

2.1.4 La problematicità della famiglia odierna: condizioni strutturali e sofferenza relazionale

La famiglia contemporanea si configura come un'istituzione attraversata da tensioni profonde e contraddittorie, il cui esame richiede uno sguardo che sappia tenere insieme la dimensione strutturale e quella relazionale. Come osserva Mariagrazia Contini, la fotografia della famiglia italiana di oggi restituisce non più un'immagine unitaria, ma «una pluralità di famiglie, fra cui quelle monoparentali, ricostituite, allargate» (Contini, 2006, p. 29), in un panorama segnato da trasformazioni radicali sul piano dei modelli culturali, sociali e valoriali. Tale pluralizzazione non è di per sé indice di una patologia, ma costituisce il risultato visibile di profondi mutamenti storici (dall'industrializzazione alla scolarizzazione di massa, dal femminismo alla globalizzazione) che hanno messo in discussione la struttura gerarchica e contrattuale della famiglia tradizionale, rivelando la sua radicale insufficienza e inadeguatezza di fronte al cambiamento.

Eppure, proprio in questo scenario di apertura e pluralizzazione, emergono con forza alcune delle patologie più gravi della vita familiare contemporanea. I dati riportati da Contini sono eloquenti: «ogni quattro minuti, in Italia, c'è una sentenza di separazione o di divorzio» (ivi, p. 29); sono in continuo aumento gli abusi sessuali accertati sui minori all'interno delle famiglie; e nell'87% degli oltre cinquecento omicidi registrati all'interno delle coppie negli ultimi quattro anni, si tratta di uomini che hanno ucciso la propria partner. Questi dati impongono una riflessione che vada oltre la retorica della “famiglia normale” e interroghi le condizioni strutturali che producono tale sofferenza. Non si tratta di demonizzare alcuna forma familiare, ma di riconoscere che la violenza nelle sue molteplici forme, è trasversale ai modelli e affonda le sue radici in un contesto socioculturale più ampio, quello che Contini definisce il «contesto che non c'è» (2.1.1): un sistema pervasivo di valori impliciti, paradigmi del profitto, dell'individualismo e del consumismo che condiziona profondamente le relazioni umane senza rendersi percepibile.

Tra le condizioni strutturali che più pesantemente gravano sulla vita familiare vi è il precariato lavorativo, che investe soprattutto le generazioni giovani. Come sottolinea Contini, molti giovani «si trovano ad affrontare, con il matrimonio, le ricadute, in termini economici ed esistenziali, di un precariato o di una flessibilità nel lavoro» (ivi, p. 30),

mentre sono contemporaneamente inseguiti da messaggi mediatici che inneggiano al “dio-denaro” e al successo. La competitività stressante, i ritmi frenetici e l’onnipervasività del lavoro sottraggono tempo ed energie alla cura delle relazioni affettive, riducendo la qualità della comunicazione familiare. Le giovani madri, in particolare, si trovano spesso a sperimentare «tunnel profondi di straniante solitudine, non solo fisica ma simbolica» (ivi, p. 31), prive di reti di supporto familiari e in assenza di adeguati servizi educativi per la prima infanzia.

A questa sofferenza adulta corrisponde una condizione di abbandono relazionale per i bambini, vittime anch’essi del ritmo accelerato della vita contemporanea. Il disagio infantile non si manifesta soltanto nelle forme eclatanti della violenza fisica o degli abusi, ma in modalità più subdole: l’impossibilità di vivere tempi distesi con i genitori, l’abbandono prolungato davanti a televisione, video e computer, e il ricorso sempre più diffuso a psicofarmaci come il *Ritalin* in primo piano per sedare l’irrequietezza che è espressione del disagio. Contini denuncia apertamente come tutto questo costituisca «violenza, come minimo, nei confronti delle emozioni e dei sentimenti, in un’età come l’infanzia che, attraverso emozioni e sentimenti intrecciati ai processi cognitivi, costruisce la propria identità» (ivi, p. 32). Si delinea così una forma di analfabetismo emozionale strutturale, trasmessa trans generazionalmente, che incide profondamente sulla capacità dei futuri adulti di costruire relazioni affettive sane.

Questa diagnosi trova una corrispondenza significativa nell’analisi proposta da Franco Cambi, il quale descrive la famiglia contemporanea come un’istituzione «in crisi e/o in crescita, ma anche sempre più patologizzata» (Cambi, 2006, p. 23), in una condizione storicamente inedita. La fine della famiglia patriarcale e borghese ha certamente liberato la scena da dinamiche di oppressione e controllo coercitivo, ma ha aperto nuovi interrogativi sul piano dell’autorità, della cura e dell’identità. Nel contesto di una società che Cambi, riprendendo Brezinka, definisce «disorientata», il genitore contemporaneo è chiamato a svolgere un ruolo estremamente complesso: deve essere personalità «equilibrata e problematica, vigile e critica al tempo stesso» (ivi, p. 26), capace di sostenere il figlio come soggetto individuale senza sopraffare, di mantenere il dialogo pur esercitando l’autorità, di gestire i conflitti senza trasformarli in violenza. Un compito che richiede risorse interiori, strumenti culturali e contesti di supporto che spesso mancano.

Nel complesso, il quadro che emerge dai tre autori è quello di una famiglia stretta tra spinte opposte: l'aspirazione a relazioni fondate sulla qualità affettiva, sulla comunicazione e sul rispetto reciproco, e le condizioni strutturali (economiche, culturali, mediatiche) che la rendono difficile da realizzare. La problematicità della famiglia odierna non è dunque riconducibile a singole responsabilità individuali, né a una generica «crisi dei valori», ma va compresa nel quadro di un sistema sociale che produce e riproduce le condizioni del disagio relazionale. Come ricorda Contini, «se non si contestualizza, oltre a capire poco di un problema, si rischia di prefigurare vie di soluzione che chiamano in causa solamente le responsabilità di singoli» (Contini, 2006, p. 30). È questa consapevolezza sistemica il punto di partenza necessario per pensare a proposte formative e educative che siano all'altezza della complessità del presente.

2.2 Il prestito emotivo: quando i figli sostengono emotivamente i genitori

Il prestito emotivo, già analizzato nel capitolo precedente nella sua manifestazione scolastica, trova nella relazione genitore-figlio la sua forma più originaria e strutturante. Se a scuola è l'insegnante a depositare sull'allievo una quota della propria vita affettiva irrisolta, in famiglia è il genitore a farlo con il figlio e spesso, come si vedrà, è proprio questa dinamica primaria a generare le condizioni relazionali che poi si ripresentano nel contesto educativo. Analizzarne le radici familiari non è dunque un'operazione parallela rispetto alla riflessione scolastica: è il passo necessario per comprendere da dove viene ciò che la scuola si trova ad accogliere.

Il termine “prestito emotivo” designa una configurazione relazionale in cui il figlio, prima bambino e poi adolescente, si trova a svolgere una funzione di sostegno, regolazione e rassicurazione nei confronti del genitore, invertendo il flusso ordinario della cura. Anziché ricevere contenimento affettivo, il figlio lo eroga: anticipa i bisogni del genitore, ne mitiga l'angoscia, ne conferma il valore, rinunciando in misura variabile alle proprie spinte evolutive. La metafora del “prestito” è volutamente economica: evoca uno scambio asimmetrico, non privo di costo, in cui la valuta circolante è fatta di energie emotive, risorse di attenzione e potenziale di sviluppo.

Questo paragrafo si propone di definire con precisione il costrutto, di descriverne le dinamiche cliniche e relazionali alla luce dei contributi di Lancini (2023), di Corgatelli, Lumia e Maggiolini (2021) e di Pellegrino (2024), e di tracciarne le conseguenze sullo sviluppo del bambino e dell'adolescente. Particolare attenzione sarà riservata al nesso tra prestito emotivo e funzionamento scolastico: un bambino emotivamente "occupato" dal genitore fragile porta in classe risorse cognitive e affettive ridotte, costituendo così un ponte naturale verso le riflessioni del capitolo successivo sulle difficoltà di apprendimento.

2.2.1 Definizione e caratteristiche del prestito emotivo

Il panorama familiare contemporaneo descritto da Matteo Lancini nel volume "Sii te stesso a modo mio" (2023) è caratterizzato da un paradosso strutturale: in un'epoca che celebra la libertà espressiva e il benessere soggettivo, i figli si trovano a portare sulle spalle il peso di aspettative genitoriali sempre più esigenti sul piano emotivo. La famiglia "affettiva" nella definizione dell'autore pone al centro le relazioni, i sentimenti e la soddisfazione reciproca, ma finisce per costruire dinamiche in cui il bambino diventa garante della stabilità emotiva del genitore. Come afferma Lancini (2023), i figli di famiglie affettive devono portare sulle spalle il peso di una fragilità genitoriale che chiede loro di "essere sé stessi, come vogliono gli adulti" pena incorrere in una colpa esistenziale nei confronti del bisogno di conferma genitoriale.

Il senso di colpa, motore disciplinare della famiglia edipica, lascia così spazio al sentimento di vergogna e di mancanza di senso identitario: il figlio non teme la punizione per aver infranto una regola, ma l'esclusione affettiva per non aver soddisfatto il bisogno narcisistico del genitore. Questo rovesciamento non è un fenomeno nuovo. Come già mostrato nel capitolo 1.2.1, Miller (2008) ne aveva descritto la struttura psichica con precisione: il bambino che non riceve amore incondizionato impara a costruire un "falso Sé" modellato sui bisogni dell'adulto, struttura che tende a perpetuarsi nelle generazioni successive se non intercettata da un lavoro autentico di elaborazione. Alla luce della voce critica già discussa, occorre tuttavia precisare che questa tendenza alla ripetizione non è un destino ineluttabile: la ricerca sulla resilienza ha mostrato che anche un solo incontro

relazionale significativo può costituire un punto di interruzione della catena (Cyrulnik, 2001).³

Sul versante clinico, Corgatelli, Lumia e Maggiolini (2021) leggono queste configurazioni attraverso la lente delle aspettative genitoriali distorte. Il lavoro di valutazione dei genitori in contesti clinici rivela con frequenza come le proiezioni parentali disfunzionali costruiscano rappresentazioni del figlio incompatibili con la sua realtà evolutiva: «queste aspettative disfunzionali sono normalmente l'indice delle più o meno ampie proiezioni dei genitori» (Corgatelli et al., 2021, p. 11). In questa prospettiva, il prestito emotivo non è soltanto una risposta del figlio alla fragilità del genitore: è anche l'effetto di una distorsione rappresentazionale in cui il genitore non riesce a percepire il figlio come un soggetto autonomo, ma ne ha bisogno come specchio di sé stesso.

Corgatelli et al. (2021) richiamano in proposito i “complessi di Laio e di Giocasta”, figure mitiche complementari al complesso edipico: il padre che interpreta il proprio ruolo in senso competitivo sfidando il figlio e dominandolo sotto le spoglie di un allenamento alla realtà e la madre che trae dalla relazione con il figlio un piacere eccitato che eccede la tenerezza materna (Corgatelli et al., 2021). In entrambi i casi, il figlio è investito di funzioni che non gli appartengono: rispecchiamento narcisistico, partner emotivo, contenitore dei conflitti irrisolti del genitore.

Un ulteriore tassello esplicativo è offerto dall'analisi del “vuoto educativo” paterno descritta da Lancini (2023). L'assenza di padri sempre più “materni” emotivamente coinvolti ma privi di una funzione simbolica differenziante priva il figlio di un accesso adeguato alla frustrazione e al senso di realtà. Il *locus of control* familiare e individuale risulta marcatamente sbilanciato verso l'esterno, con il bambino-adolescente che cresce deresponsabilizzato, incapace di cogliere il peso delle proprie azioni sugli altri (Lancini,

³ Il concetto di “incontro significativo” in Cyrulnik non si riduce a una semplice relazione affettiva compensatoria. L'autore descrive come la resilienza si costruisca attraverso quello che chiama un tutore di resilienza: una figura — non necessariamente un familiare — capace di offrire al soggetto uno sguardo che lo riconsegna a sé stesso, restituendogli un senso di valore non subordinato alla performance relazionale. Ciò che risulta determinante non è la quantità o la continuità della relazione, ma la sua qualità trasformativa: la capacità, cioè, di costituire uno spazio in cui il soggetto possa elaborare narrativamente la propria storia, ricollocandola in una trama di senso. In questa prospettiva, la ripetizione transgenerazionale descritta da Miller non è smentita, ma integrata: la trasmissione patologica rimane un rischio strutturale, ma la sua interruzione è possibile ogniqualvolta si crei un contesto relazionale in cui il soggetto sperimenti (forse per la prima volta) di essere visto per ciò che è, e non per ciò che serve.

Cyrulnik, B. (2001). I brutti anatroccoli. La resilienza: come rinascere dall'infanzia difficile. Frassinelli.

2023). La mancanza di limiti chiari non è vissuta come libertà, ma produce disorientamento identitario: il figlio non sa a cosa assomigliare, perché il modello adulto di riferimento è esso stesso instabile.

Sul piano dell'attaccamento, Pellegrino (2024) fornisce un quadro concettuale che permette di collocare il prestito emotivo all'interno delle dinamiche di sviluppo precoce. Ispirandosi alla teoria bowlbiana, l'autrice ricorda che il sistema di attaccamento è un sistema motivazionale innato il cui scopo primario consiste nel mantenere la vicinanza con una figura capace di fornire protezione. Quando il *caregiver* non è disponibile emotivamente, o è esso stesso portatore di angoscia, il bambino sperimenta un paradosso: la figura da cui dovrebbe cercare conforto è al contempo fonte di allarme. In tali condizioni si può generare quello che la letteratura definisce *caregiving* compulsivo (Pellegrino, 2024): il bambino si fa carico delle emozioni del genitore, diventa lui la "base sicura" del genitore, invertendo la direzione del sistema di cura.

2.2.2 *Le conseguenze evolutive del prestito emotivo*

Le conseguenze del prestito emotivo sull'economia psichica del figlio si dispiegano su più livelli: l'individuazione, l'identità, la regolazione emotiva e, non da ultimo, le risorse disponibili per l'apprendimento scolastico.

Sul piano dello sviluppo del sé, Lancini (2023) descrive come il figlio costretto a garantire la stabilità emotiva del genitore tenda a bloccare o rallentare le spinte evolutive verso l'autonomia e la separazione. L'individuazione, intesa come il progressivo differenziarsi dalla rappresentazione genitoriale per costruire una propria identità, viene percepita come un atto di tradimento: allontanarsi emotivamente dal genitore fragile equivale ad abbandonarlo. Ne derivano sentimenti di colpa e una fragilità identitaria profonda, in cui il figlio non riesce a riconoscersi come soggetto distinto con desideri e bisogni propri. Lancini (2023) parla in questo contesto di incapacità dell'adulto di sintonizzarsi sui vissuti reali dei ragazzi, con la conseguenza che essi si trovano costretti ad agiti irruenti e apparentemente imprevisti per dare espressività a un dolore muto perché inascoltato.

La prospettiva dell'attaccamento permette di leggere queste difficoltà in termini di modelli operativi interni (*Internal Working Models, MOI*). Come illustra Pellegrino

(2024), i MOI sono rappresentazioni mentali che il bambino costruisce di sé, del *caregiver* e della relazione, e che funzionano come mappe predittive per le relazioni future. Un bambino che ha sperimentato un caregiving invertito, in cui ha dovuto essere lui a prendersi cura, tende a sviluppare un MOI in cui il sé è rappresentato come responsabile del benessere altrui e le figure di accudimento come bisognose di protezione. Questo schema, una volta consolidato, tende a ripresentarsi nelle relazioni successive, incluse quelle con gli insegnanti e i pari: l'individuo fatica a ricevere cura, si pone in posizione di servizio emotivo, e vive l'autonomia come colpa.

Pellegrino (2024) sottolinea come un attaccamento insicuro e in particolare le sue forme ambivalente e disorganizzata, sia associato a difficoltà nella regolazione delle emozioni, con effetti su autocontrollo, capacità di affrontare lo stress e competenza sociale. I bambini con attaccamenti insicuri possono manifestare comportamenti difficili in classe come aggressività, distrazione o chiusura emotiva, che compromettono il processo formativo e disturbano il clima della classe (Pellegrino, 2024). Tali comportamenti non sono interpretabili come semplici problemi disciplinari: sono la manifestazione visibile di una organizzazione interna del sé in cui le risorse di autoregolazione sono state investite nella gestione dell'angoscia relazionale piuttosto che nell'esplorazione dell'ambiente.

Nel figlio di un genitore ansioso e ipercontrollante, il prestito emotivo si concretizza proprio nel soddisfare quella dipendenza: il figlio rimane disponibile, prevedibile, "gestibile" per non destabilizzare ulteriormente il genitore.

Le conseguenze di questa configurazione sul funzionamento scolastico meritano una riflessione specifica, poiché costituiscono il ponte verso le problematiche di apprendimento approfondite nel capitolo successivo. Un bambino emotivamente "occupato" dall'angoscia del genitore porta in aula risorse cognitive e affettive significativamente ridotte. L'apprendimento richiede una disponibilità esplorativa: la capacità di tollerare l'incertezza, di sbagliare senza catastrofizzare, di affidarsi a una figura adulta (l'insegnante) come guida, che presuppone un sistema di attaccamento non cronicamente attivato. Come evidenzia Pellegrino (2024) richiamando la tradizione bowlbiana, quando il sistema di attaccamento è in stato di allerta, quello esplorativo tende a disattivarsi: il bambino non può dedicarsi all'apprendimento se è impegnato a

monitorare i segnali di pericolo relazionale. Il prestito emotivo configura dunque una condizione di attivazione prolungata del sistema di attaccamento, con conseguente impoverimento delle risorse disponibili per la curiosità intellettuale, la concentrazione e l'acquisizione di nuove competenze.

Lancini (2023) osserva che il primo processo di alfabetizzazione emotiva deve appartenere innanzitutto al mondo adulto, che non può accompagnare i propri figli là dove egli stesso non è riuscito ad andare. L'accettazione di fragilità e contraddizioni, dolori e frustrazioni, fallimenti e rifiuti è ciò che, paradossalmente, può ricondurre ciascuno a modalità più funzionali di abitare la complessa realtà attuale (Lancini, 2023). Questa indicazione ha implicazioni dirette per la pratica pedagogica: l'insegnante che accoglie un alunno portatore di un prestito emotivo irrisolto non si trova di fronte a un bambino "difficile" o "poco motivato", ma di fronte a un soggetto le cui risorse affettive sono già largamente impegnate altrove. Riconoscere questa condizione è il presupposto per costruire in classe quella base sicura che il contesto familiare non è riuscito a garantire: uno spazio in cui il bambino possa finalmente permettersi di esplorare, di sbagliare e di imparare, senza il peso di dover sostenere l'adulto di riferimento.

2.3 Competenze genitoriali e stili educativi nell'epoca della fragilità

La genitorialità, intesa come insieme di funzioni psicologiche, relazionali e educative che gli adulti esercitano nei confronti dei figli, è uno dei costrutti più complessi e dinamici dell'intera psicologia dello sviluppo. Lungi dall'essere una condizione stabile e universalmente definita, essa si trasforma nel tempo insieme ai contesti culturali, economici e sociali che la ospitano. Nell'epoca contemporanea, caratterizzata da quella che diversi studiosi definiscono una "fragilità diffusa" (non solo nei figli, ma anche nei genitori stessi) comprendere le competenze genitoriali significa interrogarsi su come gli adulti riescano, o faticino, a esercitare la propria funzione educativa in un momento storico di profonda ridefinizione dei ruoli familiari.

La letteratura psicologica e pedagogica ha da tempo individuato nelle pratiche genitoriali uno dei principali fattori predittivi del benessere emotivo, cognitivo e relazionale del bambino (Bowlby, 1988; Ainsworth et al., 1978). Tuttavia, le ricerche più recenti segnalano con crescente preoccupazione come i genitori contemporanei si trovino

intrappolati in posizioni paradossali: da un lato, una iper-responsabilizzazione che li porta a sorvegliare ogni aspetto della vita dei figli; dall'altro, una difficoltà concreta a mantenere confini chiari, a tollerare la frustrazione e a reggere il confronto con le trasformazioni evolutive dell'adolescenza (Corgatelli, Lumia, & Maggiolini, 2021). In questo scenario, anche la figura paterna storicamente connotata da attributi di autorità, confine e separazione, attraversa una crisi di ridefinizione identitaria che merita attenzione specifica, troppo spesso trascurata nell'analisi pedagogica.

Le pagine che seguono intendono esplorare queste dinamiche attraverso tre assi tematici: la classificazione degli stili genitoriali e la loro rilevanza educativa; le problematiche legate a iperprotezione e disimpegno come forme disfunzionali di esercizio della genitorialità; e infine la specificità della fragilità paterna contemporanea, come territorio ancora poco mappato ma urgentemente bisognoso di riflessione pedagogica.

2.3.1 Stili genitoriali: tra iperprotezione e disimpegno

Il concetto di stile genitoriale affonda le proprie radici nella ricerca di Diana Baumrind (1971), la quale individuò tre configurazioni principali nel modo in cui i genitori esercitano la propria funzione educativa: lo stile autorevole, caratterizzato da un equilibrio tra calore affettivo e controllo; lo stile autoritario, in cui prevale il controllo sulla responsività emotiva; e lo stile permissivo, in cui l'attenzione affettiva non è accompagnata da una struttura di regole chiare. Maccoby e Martin (1983) affinarono ulteriormente questo modello, aggiungendo lo stile disimpegnato o negligente, contraddistinto da bassi livelli sia di calore che di controllo, e introducendo le dimensioni trasversali di *responsiveness* ovvero la capacità del genitore di rispondere ai bisogni del figlio, e di *demandingness*, cioè le aspettative e le richieste di adattamento rivolte al figlio.

Queste categorie non sono semplici etichette descrittive: esse hanno implicazioni concrete sullo sviluppo del bambino e dell'adolescente. Come sottolineano Corgatelli et al. (2021), lo stile autorevole è correlato a un maggiore benessere psicologico nei figli, a una più solida competenza sociale e a una sana acquisizione di autonomia. Lo stile autoritario, al contrario, può produrre effetti opposti: figli passivi e dipendenti, oppure figli ribelli la cui opposizione non esprime autentica autonomia ma reazione alla frustrazione. Lo stile permissivo, pur garantendo un ambiente emotivamente caldo, priva

i figli di quei confini entro cui sperimentare e strutturare il senso di sé: gli adolescenti cresciuti in contesti permissivi tendono a mostrare difficoltà nell'autoregolazione e nell'assunzione di responsabilità (Steinberg & Silk, 2002).

In ambito pedagogico, Franco Cambi (2010) ha richiamato a più riprese la riflessione di Bruno Bettelheim sulla figura del “genitore sufficientemente buono”, mutuata dalla tradizione psicoanalitica winnicottiana: un genitore capace di sostenere la crescita del figlio senza sopraffarlo, di essere presente senza essere invasivo, di lasciare spazio all'errore come strumento formativo. Questo modello, nella sua apparente semplicità, cela una complessità notevole: richiede al genitore di regolare continuamente le proprie emozioni, di tollerare l'angoscia separativa, di rinunciare alla tentazione di risolvere per il figlio ciò che il figlio deve imparare ad affrontare da solo. È una forma di cura che, come osserva Cambi (2010), è al tempo stesso prendersi cura e prendersi in cura: favorire la crescita dell'altro rispettandone l'alterità.

La teoria dell'attaccamento fornisce una cornice teorica fondamentale per comprendere come gli stili genitoriali si radichino nelle storie biografiche degli stessi genitori. Pellegrino (2024) ricorda, rifacendosi a Bowlby (1969), che i modelli operativi interni (*Internal Working Models*) elaborati nell'infanzia continuano a orientare, spesso inconsapevolmente, i comportamenti di cura in età adulta: i genitori tendono a riprodurre con i propri figli i pattern relazionali sperimentati con le proprie figure di attaccamento. Questo meccanismo di trasmissione intergenerazionale ampiamente documentato dalla ricerca sull'*Adult Attachment Interview* (George, Kaplan, & Main, 1985. 1.4.2) spiega perché certi stili educativi disfunzionali si perpetuino attraverso le generazioni, e perché un intervento efficace sulla genitorialità non possa limitarsi alla trasmissione di tecniche comportamentali, ma debba includere un lavoro di elaborazione delle proprie esperienze precoci.

Nell'epoca contemporanea, due polarità disfunzionali sembrano particolarmente diffuse e meritevoli di attenzione: l'iperprotezione e il disimpegno. La prima rappresenta una risposta ansiosa alle incertezze del mondo attuale, e si traduce in comportamenti genitoriali ipercontrollanti che ostacolano l'autonomia del figlio e promuovono una dipendenza protratta. Corgatelli et al. (2021) la descrivono attraverso il costrutto di intrusività ansiosa, una dimensione che emerge con particolare forza nella genitorialità

degli adolescenti e che si manifesta con aspettative irrealistiche, infantilizzazione dei figli e incapacità di tollerare l'inevitabile allontanamento evolutivo. Il genitore iperprotettivo non riesce a fare il "passo indietro" di cui parla Burke e Moore (2015): non sa gestire l'ansia che il processo di individuazione del figlio inevitabilmente provoca, e risponde intensificando il controllo piuttosto che allentandolo.

Il disimpegno rappresenta il polo opposto, ma non meno problematico. Il genitore disimpegnato, freddo, distante, sostanzialmente assente sul piano emotivo, non fornisce al figlio né la struttura necessaria per orientarsi nel mondo né il calore relazionale che alimenta la fiducia di base. Le ricerche mostrano che questo stile è associato a depressione, comportamenti impulsivi e difficoltà relazionali nei figli (Kopko, 2007; Steinberg & Silk, 2002). Da un punto di vista pedagogico, il genitore disimpegnato abdica alla propria funzione formativa: smette di essere una presenza significativa nell'economia emotiva del figlio, lasciandolo solo nell'elaborazione delle trasformazioni evolutive.

Tra questi due estremi, la sfida della genitorialità contemporanea consiste nel trovare e mantenere quella zona intermedia che Cambi (2010) chiama la "dialettica della cura di sé": una cura che si radica nella consapevolezza delle proprie emozioni, che utilizza la riflessività come strumento di regolazione, e che riconosce nel figlio non un'estensione del proprio narcisismo ma una soggettività autonoma in divenire.

2.3.2 La fragilità paterna: assenza, ridefinizione e ruolo e nuove vulnerabilità

Se la riflessione sugli stili genitoriali ha tradizionalmente privilegiato la figura materna complice una lunga tradizione psicoanalitica e pedagogica che ha posto la madre al centro dei processi di attaccamento e cura, la figura paterna è rimasta a lungo ai margini del discorso scientifico, evocata principalmente in termini di assenza o di complementarità rispetto alla funzione materna. Tuttavia, il panorama familiare contemporaneo impone una riconsiderazione profonda di questo squilibrio: il padre del ventunesimo secolo non è più, o non può più essere, il padre autoritario della tradizione borghese, ma non è ancora, e forse non sarà mai pienamente, il "nuovo padre" empatico e coinvolto che certa letteratura degli anni Ottanta e Novanta ha idealizzato. Si trova in uno spazio intermedio, ambiguo e spesso doloroso, che la pedagogia ha il compito di esplorare senza pregiudizi.

La teoria dell'attaccamento ha contribuito in modo significativo a riconoscere la rilevanza della figura paterna nel processo di sviluppo del bambino. Pellegrino (2024), richiamando le ricerche di Lamb (1977) e Grossmann et al. (2002), sottolinea come il padre possa diventare a pieno titolo una figura di attaccamento primaria, e che la qualità del legame padre-figlio abbia un impatto significativo sullo sviluppo emotivo, cognitivo e sociale del bambino. In particolare, la relazione con il padre tende a caratterizzarsi per modalità interattive specifiche (il gioco fisico, l'esplorazione, la stimolazione alla sfida) che complementano le modalità tipicamente materne e contribuiscono allo sviluppo della fiducia in sé, dell'autonomia e della capacità di regolazione emotiva (Grossmann et al., 2002; Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid, & Bremberg, 2008).

Tuttavia, accanto a questo riconoscimento del potenziale formativo della figura paterna, la ricerca evidenzia con crescente chiarezza la sua fragilità contemporanea. Il padre di oggi si trova a navigare in acque storicamente inesplorate: da un lato, i modelli tradizionali di paternità fondati sull'autorità, sulla distanza emotiva, sul ruolo di *provider* economico, hanno perso legittimità culturale e normativa; dall'altro, i nuovi modelli di paternità partecipativa e affettivamente coinvolta, pur socialmente desiderabili, non sono ancora pienamente incorporati nelle pratiche quotidiane e nelle identità maschili. Questa discontinuità tra modelli culturali in transizione genera nel padre contemporaneo una condizione di incertezza identitaria che si traduce spesso in comportamenti educativi ambivalenti, oscillanti tra autoritarismo residuale e permissività compensatoria.

Corgatelli et al. (2021) rilevano come quasi tutti gli strumenti di valutazione della genitorialità presenti in letteratura siano stati costruiti pensando principalmente alla madre, e come la specificità della funzione paterna soprattutto nella relazione con i figli adolescenti resti largamente sottorappresentata nella ricerca empirica. Questa lacuna non è priva di conseguenze: nella pratica clinica e pedagogica, la fragilità del padre rischia di essere invisibile o, peggio, di essere letta esclusivamente come disfunzione, senza coglierne la dimensione strutturale e culturale.

Dal punto di vista pedagogico, la riflessione di Cambi (2010) sul ruolo dell'emozione nel processo educativo offre una chiave interpretativa preziosa. Il padre contemporaneo è chiamato a un lavoro su di sé che le generazioni precedenti non conoscevano: deve imparare a nominare le proprie emozioni, a tollerare la vulnerabilità, a rinunciare alla

maschera della competenza e dell'invulnerabilità che la maschilità tradizionale richiedeva. Questo lavoro interiore quello che Cambi delinea come una pratica quotidiana di autoconoscenza e autoregolazione è al tempo stesso condizione necessaria per esercitare una paternità autentica e terreno di profonda trasformazione personale.

Un aspetto particolarmente critico riguarda il rapporto tra la fragilità paterna e il complesso edipico nella sua dimensione pedagogica. Corgatelli et al. (2021) richiamano il “complesso di Laio” per descrivere la dinamica di un padre che interpreta il proprio ruolo in senso competitivo rispetto al figlio, giustificando la durezza come “allenamento alla realtà” ma rivelando in realtà un bisogno di dominanza. In questa dinamica, il padre non riesce a tollerare la crescita del figlio come separazione necessaria e come affermazione di una soggettività autonoma: la vive come minaccia. Questo tipo di paternità, pur lontano dal disimpegno, produce effetti analoghi in termini di mancato riconoscimento del figlio come alterità.

La fragilità paterna si manifesta anche, e forse soprattutto, nel contesto dell'adolescenza dei figli. Come osservano Corgatelli et al. (2021), l'ingresso del figlio nell'adolescenza costituisce un vero e proprio *turning point* per l'intera famiglia, che richiede una ridefinizione dei ruoli genitoriali. I cambiamenti puberali, la comparsa della sessualità, la spinta verso l'autonomia e la messa in discussione dell'autorità paterna: tutti questi elementi sollecitano nel padre risposte emotive intense, spesso difficili da gestire. Il padre che non ha elaborato i propri modelli di attaccamento, che porta con sé una storia di relazioni insicure o ferite, fatica a stare nella ambiguità di questa fase: tende a irrigidirsi nell'autorità o ad abdicarla del tutto, raramente riuscendo a trovare quella posizione di “guida autorevole” che la ricerca identifica come ottimale (Steinberg & Silk, 2002).

Dal punto di vista della teoria dell'attaccamento, Pellegrino (2024) ricorda che la trasmissione intergenerazionale dei modelli di attaccamento non riguarda solo la madre: anche il padre trasmette ai figli i propri *pattern* relazionali, le proprie aspettative sulle relazioni, la propria capacità o incapacità di tollerare l'intimità emotiva. Un padre con un modello di attaccamento insicuro-evitante tenderà a mantenere distanza emotiva, a valorizzare l'autosufficienza e a svalutare i bisogni di dipendenza del figlio; un padre con un modello ansioso-ambivalente oscillerà tra coinvolgimento intrusivo e ritiro, rendendo

imprevedibile la propria disponibilità affettiva. In entrambi i casi, le conseguenze sullo sviluppo del figlio sono significative, sebbene di natura diversa.

Sul piano pedagogico e formativo, queste considerazioni invitano a pensare interventi di supporto alla genitorialità che includano esplicitamente la figura paterna, non come variabile aggiuntiva rispetto alla madre ma come soggetto con bisogni formativi e vulnerabilità specifiche. Percorsi di *parent training*, gruppi di confronto tra padri, spazi di riflessività guidata: sono tutte pratiche che possono contribuire a sostenere il padre contemporaneo nel difficile lavoro di ridefinire la propria identità genitoriale, non in termini di rinuncia alla propria specificità ma di integrazione tra le dimensioni della cura, del limite e dell'accompagnamento.

La scuola, in questo senso, rappresenta un contesto privilegiato di incontro con le figure genitoriali, e dunque un luogo in cui la fragilità paterna può essere riconosciuta e sostenuta. L'insegnante che incontra un padre nel colloquio scolastico incontra non solo il rappresentante di una famiglia, ma una soggettività complessa, spesso in cerca di riconoscimento. Come ricorda Pellegrino (2024), citando Bowlby (1988), quello che conta non è la struttura formale del nucleo familiare, ma la qualità della relazione e la disponibilità della figura di attaccamento a fornire cure, protezione e supporto emotivo. Il padre fragile non è necessariamente un padre assente: può essere un padre presente ma disorientato, che ha bisogno di essere guidato, non giudicato, nel ritrovare la propria funzione formativa.

2.3.3 *Mindfulness e funzione genitoriale*

Negli ultimi decenni la ricerca sulla genitorialità ha progressivamente spostato l'attenzione dagli aspetti comportamentali e disciplinari verso dimensioni più profonde, legate alla vita interiore dei genitori: la loro capacità di stare nel presente, di riconoscere le proprie emozioni e di attribuire senso agli stati mentali propri e del figlio. Due costrutti in particolare come la *mindfulness* genitoriale e la funzione riflessiva hanno assunto un ruolo centrale in questa prospettiva.

La *mindfulness* è definita come la capacità della mente umana di essere contemporaneamente e direttamente consapevole sia del contenuto dell'esperienza sia della forma che essa assume, attraverso la presa di coscienza in termini di emozioni,

cognizioni e input sensoriali esterni. Non si tratta di una funzione del pensiero, ma di una consapevolezza autoriflessiva: l'essere consapevoli e il sapere di esserlo (Corgatelli et al., 2021). Applicata alla relazione genitore-figlio, la *mindfulness* genitoriale descrive un approccio caratterizzato dall'utilizzo della pratica consapevole (*mindful awareness*) nelle interazioni quotidiane con il figlio (Bögels & Restifo, 2014; Kabat-Zinn & Kabat-Zinn, 1997, citati in Corgatelli et al., 2021).

Per valutare operativamente questo costrutto, Duncan (2007) ha sviluppato l'*Interpersonal Mindful Parenting* (IMP), uno strumento *self-report* articolato in cinque sottoscale corrispondenti alle dimensioni teoriche identificate da Duncan et al. (2009): l'ascolto attento dei figli; l'accettazione non giudicante di sé e dei figli; la consapevolezza emotiva di sé e dei figli; l'autoregolazione nella relazione genitoriale; e la compassione verso sé stessi e verso i figli (Corgatelli et al., 2021). I risultati di uno studio condotto su 753 madri con figli adolescenti hanno dimostrato la validità del costrutto, rilevando che la genitorialità *mindful* è positivamente associata sia a una riflessione intrapersonale materna costruttiva sia a esiti psicosociali favorevoli nell'adolescente (Duncan, 2007, citato in Corgatelli et al., 2021).

Un costrutto concettualmente contiguo ma non sovrapponibile alla *mindfulness* è quello di funzione riflessiva, o mentalizzazione. Fonagy et al. (2002, citati in Corgatelli et al., 2021; Pellegrino, 2024) la definiscono come la capacità di comprendere sé stessi e gli altri in termini di stati mentali, ovvero l'abilità di "tenere in mente le altre menti". La mentalizzazione si manifesta sia in modo esplicito, attraverso il pensare e parlare degli stati mentali propri e altrui, sia in modo implicito, come processo intuitivo e non conscio strettamente legato al comportamento non verbale e alle interazioni interpersonali (Pellegrino, 2024).

La relazione tra attaccamento e mentalizzazione è di tipo bidirezionale: un attaccamento sicuro favorisce lo sviluppo della mentalizzazione, poiché il genitore offre un ambiente empatico e responsivo che facilita la lettura e la regolazione degli stati mentali del bambino; allo stesso tempo, la capacità di mentalizzazione può influenzare la qualità dell'attaccamento, consentendo agli individui di percepire e rispondere in modo sensibile ai bisogni emotivi degli altri (Pellegrino, 2024). Nel contesto specifico della genitorialità, questa capacità rifletteva assume un ruolo doppiamente rilevante: è sia un

indice del funzionamento genitoriale sia un fattore predittivo degli esiti evolutivi del figlio.

Una scarsa capacità di mentalizzazione nel genitore può costituire un fattore di rischio per diversi disturbi psicopatologici nel figlio, tra cui il disturbo borderline di personalità, il disturbo antisociale, i disturbi alimentari e la depressione (Corgatelli et al., 2021). Una buona *Parental Reflective Functioning*, al contrario, promuove la sicurezza del legame con il *caregiver* e svolge una funzione protettiva nei confronti di diversi disturbi mentali.

Sul piano valutativo, Luyten et al. (2017, citati in Corgatelli et al., 2021) hanno sviluppato il *Parental Reflective Functioning Questionnaire* (PRFQ), una scala multidimensionale di 39 item articolata in sottodimensioni quali la certezza sugli stati mentali (ovvero la capacità del genitore di riconoscere l'opacità della vita mentale altrui), l'interesse e la curiosità per gli stati mentali del figlio, e specifiche modalità prementalizzanti. Questi ultimi rappresentano, secondo gli autori, il principale indicatore di una funzione riflessiva disadattiva e sono associati al *distress* sintomatico del genitore, all'attaccamento ansioso ed evitante e alla mancata disponibilità emotiva. Il questionario è attualmente rivolto a genitori di bambini nella fascia 0-5 anni: una lacuna significativa, rilevata da Corgatelli et al. (2021), riguarda l'assenza di strumenti analoghi per la valutazione di questa capacità nei genitori di figli adolescenti.

2.3.4 *L'alleanza genitoriale: quando la fragilità divide madre e padre*

Nell'esercizio della funzione genitoriale, padre e madre non agiscono mai in modo del tutto indipendente: le loro rappresentazioni del figlio, le modalità con cui si coordinano nelle scelte educative e il grado di stima reciproca che si riconoscono come genitori costituiscono un tessuto relazionale che influenza in modo significativo il benessere del bambino. Questo tessuto è definito in letteratura con il termine di *alleanza genitoriale*, e rappresenta una delle dimensioni centrali del più ampio costrutto di *coparenting*.

Secondo Weissman e Cohen (1985, citati in Corgatelli et al., 2021), l'alleanza genitoriale si articola in quattro dimensioni fondamentali: l'investimento di entrambi i genitori nei confronti del figlio; la valorizzazione del coinvolgimento dell'altro genitore nell'educazione; il rispetto per il suo giudizio; e la volontà di comunicare tra pari rispetto alla cura e ai bisogni del figlio. La solidità di questa alleanza non è un aspetto accessorio

o puramente relazionale: essa è correlata allo sviluppo delle competenze sociali del bambino (Brody et al., 1998; McHale & Rasmussen, 1998, citati in Corgatelli et al., 2021), alla sua capacità di autoregolazione (Karreman et al., 2008, citati in Corgatelli et al., 2021), all'inibizione comportamentale (Belsky et al., 1996, citati in Corgatelli et al., 2021), alla sicurezza dell'attaccamento (Brown et al., 2010, citati in Corgatelli et al., 2021) e alla presenza o assenza di comportamenti esternalizzanti e internalizzanti (Feinberg et al., 2007; Teubert & Piquart, 2010, citati in Corgatelli et al., 2021).

Sul piano valutativo, Abidin e Konold (1999, citati in Corgatelli et al., 2021) hanno sviluppato il *Parenting Alliance Measure* (PAM), uno strumento *self-report* composto da 20 item, applicabile a genitori di figli tra 1 e 19 anni. Le analisi fattoriali hanno confermato la capacità dello strumento di misurare le stesse dimensioni in modo equivalente per madri e padri. I fattori identificati sono due: la qualità dell'alleanza rispetto alla comunicazione e alla cooperazione, e la percezione di essere rispettati dall'altro genitore nelle proprie capacità educative (Corgatelli et al., 2021). Il PAM è utilizzato anche in ambito giuridico, come supporto alle decisioni di affidamento.

Nell'esperienza clinica, la fragilità o la rottura dell'alleanza tra i genitori si manifesta spesso attraverso dinamiche di polarizzazione nelle rappresentazioni del figlio. Come osservano Corgatelli et al. (2021), uno dei temi ricorrenti quando un figlio è in difficoltà è proprio la contrapposizione tra le immagini che padre e madre hanno di lui, una dinamica che alimenta il conflitto e l'attribuzione di colpa reciproca: “*Non ci sei mai!*” /” *Sei sempre dalla sua parte e gliela dai sempre vinta!*”, “*Sta male e ha bisogno d'aiuto*” /” *È solo pigro*”. Tali rappresentazioni divergenti non sono soltanto espressione di stili genitoriali differenti, ma riflettono spesso il grado di tensione nella relazione di coppia, che si riversa sulla figura del figlio trasformandolo in territorio di scontro piuttosto che di cura condivisa.

Questa considerazione porta a un'ulteriore riflessione sul piano clinico: la coerenza educativa tra i genitori non è da sola sufficiente a garantire una buona alleanza. Come sottolineano Corgatelli et al. (2021), i genitori devono sapersi rispettare anche nelle differenze ed essere disponibili a collaborare. Un'alleanza autentica non richiede l'uniformità degli stili, ma la capacità di riconoscere il valore della prospettiva dell'altro e di agire, nei confronti del figlio, in modo coordinato pur nella diversità. Questo aspetto

risulta particolarmente rilevante in adolescenza, fase in cui il figlio tende a cercare spazi di negoziazione e può strumentalizzare le discordanze tra i genitori per ottenere maggiore autonomia o per sfuggire alle regole.

Va infine segnalato un limite della letteratura esistente su questo tema: la maggior parte delle ricerche sull'alleanza genitoriale ha coinvolto genitori di bambini in età prescolare o scolare, mentre gli studi che includono campioni con figli adolescenti restano ancora limitati (Baril et al., 2007; LeRoy et al., 2013; Teubert & Pinquart, 2010, citati in Corgatelli et al., 2021). Una lacuna che appare tanto più significativa considerando che l'adolescenza rappresenta un momento di ridefinizione profonda degli equilibri familiari, in cui la qualità dell'alleanza tra i genitori può fare la differenza tra un contesto familiare sufficientemente coeso e uno in cui le tensioni relazionali si riflettono direttamente sullo sviluppo del giovane.

2.4 Fragilità adulta, dis-alleanze e possibilità di trasformazione

Comprendere la relazione tra famiglia e scuola richiede di attraversare la complessità emotiva e relazionale che la caratterizza, senza ridurla a una questione meramente organizzativa o normativa. I capitoli precedenti hanno messo in luce come la fragilità adulta, nell'accezione proposta da Lancini (2023), non riguardi soltanto il singolo genitore nella sua sfera privata, ma si riversi inevitabilmente anche nelle relazioni extrafamiliari, in primo luogo nel rapporto con la scuola. Questo sottocapitolo si propone di esplorare tale incontro – o mancato incontro – nelle sue dimensioni strutturali, relazionali e pedagogiche, interrogando le condizioni che rendono possibile una corresponsabilità educativa autentica, ossia fondata non sulla delega reciproca né sull'interferenza conflittuale, bensì su una progettualità condivisa orientata alla crescita del bambino e dell'adolescente.

La prospettiva adottata è interdisciplinare: psicologica con Lancini, pedagogico-sociologica con Contini (2006) e Dusi (2012), e attraversata dalla riflessione di Cambi (2015) sul ruolo delle emozioni nella formazione del soggetto. Si tratta di voci differenti che, tuttavia, convergono su un punto essenziale: l'educazione delle nuove generazioni non può essere affidata né alla sola famiglia né alla sola scuola, ma richiede il riconoscimento reciproco di competenze, limiti e responsabilità condivise.

2.4.1 La scuola come specchio della fragilità: quando l'istituzione diventa una minaccia

Per comprendere come la fragilità genitoriale si manifesti nell'incontro con la scuola, occorre partire da un'osservazione preliminare: il genitore fragile non porta con sé soltanto i propri vissuti e le proprie ansie, ma anche un sistema di aspettative nei confronti del figlio, di sé stesso e dell'istituzione che struttura la relazione ancora prima che questa abbia luogo. Come osserva Lancini (2023), nelle famiglie contemporanee si è progressivamente affermato un modello affettivo in cui il figlio diventa portatore delle aspettative di conferma e riconoscimento dell'adulto. Quando tali aspettative incontrano la scuola (istituzione normativa, valutatrice, pubblica) si generano dinamiche conflittuali che non riguardano il singolo episodio didattico, ma investono l'intero campo relazionale.

In questo contesto, la scuola rischia di essere percepita non come un alleato nel percorso di crescita del figlio, ma come un giudice esterno che valuta il genitore attraverso la valutazione del bambino, o come un rivale che mette in discussione le scelte educative familiari. Contini (2006) descrive chiaramente questa dinamica nella sua analisi della famiglia contemporanea: il genitore che non è stato formato a tollerare la frustrazione, né ad accettare il limite come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa, fatica a riconoscere nella scuola un'istituzione complementare alla famiglia. Piuttosto, la vive come un territorio di giudizio, di confronto e, nei casi più problematici, di persecuzione simbolica.

Il meccanismo sottostante è quello che Lancini (2023) denomina “bisogno rovesciato”: laddove il genitore non riesce a elaborare le proprie fragilità identitarie, le proietta sul figlio e sull'ambiente educativo, trasformando ogni valutazione scolastica, ogni conflitto con un insegnante, ogni difficoltà di apprendimento in una minaccia alla propria identità genitoriale. Si tratta di un cortocircuito relazionale che ostacola non solo la collaborazione scuola-famiglia, ma anche il processo di crescita autonoma del bambino e dell'adolescente, che si trova privato dello spazio per sperimentarsi al di fuori dello sguardo protettivo e insieme ansioso dell'adulto.

Cambi (2015), nel suo lavoro sulle emozioni come fondamento della vita e della formazione umana, offre una chiave interpretativa utile per comprendere questo fenomeno: le emozioni che non vengono riconosciute, elaborate e integrate attraverso la coscienza riflessiva restano in uno “stato magmatico” (Cambi, 2015, p. 34) che può riversarsi sulle relazioni in modo disfunzionale. Il genitore che non ha sviluppato una sufficiente capacità di cura di sé intesa come pratica consapevole di auto-osservazione e regolazione emotiva, porta nelle interazioni con la scuola il peso di emozioni non elaborate: paura del giudizio, vergogna per le difficoltà del figlio, rabbia verso chi ne mette in discussione le scelte. Il riconoscimento di questi meccanismi è il prerequisito indispensabile per costruire quella corresponsabilità educativa che la ricerca internazionale indica come condizione ottimale per lo sviluppo delle nuove generazioni.

2.4.2 Costruzione e decostruzione del patto educativo

Il concetto di corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola ha conosciuto, nel corso degli ultimi decenni, un processo di progressiva tematizzazione tanto nella letteratura pedagogica quanto nella normativa scolastica italiana. La sua formulazione più esplicita è contenuta nel cosiddetto Patto educativo di corresponsabilità (D.P.R. n. 235/2007), che istituisce formalmente un accordo tra la scuola e le famiglie in merito agli obiettivi educativi e alle rispettive responsabilità. Tuttavia, come rileva Dusi (2012), tale normativa privilegia una lettura della corresponsabilità in termini prevalentemente sanzionatori, eludendo di affrontare il nucleo genuinamente educativo della questione.

Il rapporto scuola-famiglia, osserva Dusi (2012), è storicamente caratterizzato da un'asimmetria strutturale difficilmente superabile: si tratta di un'asimmetria che connota qualsiasi rapporto tra un'istituzione e un singolo, tra chi è titolare di un ruolo pubblico e chi agisce a titolo privato, tra chi possiede una competenza formalizzata e chi pratica l'educazione in modo informale. Tale asimmetria non è di per sé problematica, ma lo diventa quando non viene riconosciuta e gestita attraverso strumenti relazionali e formativi adeguati. In assenza di questi strumenti, la relazione tende a cristallizzarsi in forme disfunzionali: da un lato la delega totale delle responsabilità educative alla scuola, dall'altro l'interferenza e il controllo eccessivi da parte delle famiglie.

L'analisi storica proposta da Dusi (2012) permette di comprendere come il mutamento degli orientamenti socioculturali abbia profondamente trasformato le forme di questo rapporto. Nella fase iniziale della scolarizzazione di massa, i genitori riconoscevano alla scuola e ai suoi docenti un'autorità pedagogica indiscutibile, in parte giustificata dall'evidente divario culturale tra le due parti. Con i processi di democratizzazione degli anni Sessanta e Settanta, tale rapporto entra in una fase di ridefinizione: i principi di uguaglianza, partecipazione e corresponsabilità si affermano anche in ambito scolastico, traducendosi in norme che sanciscono la presenza dei genitori all'interno del sistema educativo. Tuttavia, come sottolinea Dusi (2012), questo processo ha prodotto più un "formalismo partecipativo" che una reale trasformazione delle pratiche relazionali tra le due agenzie educative.

L'avvento del neoliberismo come orizzonte culturale dominante ha introdotto una ulteriore torsione in questo rapporto, con effetti particolarmente rilevanti sulla concezione

del ruolo genitoriale. L'applicazione della logica di mercato al sistema scolastico ha promosso tra le famiglie una forma di "consumismo scolastico" (Dusi, 2012, p. 3), in cui l'esercizio della responsabilità parentale si riduce alla scelta dell'istituzione a cui iscrivere i figli e ad azioni di controllo delle pratiche dei docenti. Il genitore si trasforma da corresponsabile dell'educazione a cliente esterno del servizio scolastico, con conseguenze profonde sulla qualità della relazione e sulla possibilità di costruire una progettualità educativa condivisa.

Questa trasformazione si intreccia con i cambiamenti nella struttura e nella cultura familiare descritti da Contini (2006). La famiglia contemporanea, erede dei processi di individualizzazione e democratizzazione interna delle relazioni, tende a concentrarsi sull'affettività e sull'espressività dei propri membri, valorizzando la realizzazione individuale come obiettivo primario. Tale orientamento, che porta con sé indubbi elementi di progresso rispetto al modello tradizionale e autoritario, può tuttavia produrre, in assenza di un adeguato sostegno formativo, quella fragilità genitoriale che Lancini (2023) descrive come tratto distintivo dell'epoca contemporanea: un'incapacità di tollerare la frustrazione, di stabilire limiti, di accettare l'incompletezza come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa.

Occorre tuttavia resistere alla tentazione di una lettura esclusivamente deficit-centrica del genitore contemporaneo. Come ricorda Contini (2006), le difficoltà che le famiglie incontrano nel costruire un rapporto collaborativo con la scuola non possono essere ridotte a insufficienze individuali: esse vanno contestualizzate all'interno di quello che l'autrice definisce il "contesto che non c'è", ovvero l'insieme dei paradigmi culturali, economici e sociali che strutturano le condizioni di possibilità delle relazioni educative. Il precariato lavorativo, la mancanza di servizi per l'infanzia, i ritmi di vita frenetici che caratterizzano le famiglie con bambini piccoli sono fattori strutturali che pesano sull'esercizio della responsabilità genitoriale e che rendono comprensibile, pur senza giustificarne le derive, una certa tensione nel rapporto con la scuola.

Alla luce di queste considerazioni, Dusì (2012) propone una ridefinizione del concetto di corresponsabilità educativa che vada oltre la sua formulazione normativa, per farne una pratica relazionale fondata su alcune condizioni essenziali. In primo luogo, è necessario un quadro normativo che non si limiti a sancire formalmente la corresponsabilità, ma

indichi tempi, modi, strumenti e risorse per la sua attuazione pratica. In secondo luogo, occorrono percorsi formativi specifici sia per i docenti che per i genitori, che sviluppino le competenze comunicativo-relazionali, la capacità di mediazione dei conflitti e la conoscenza reciproca dei rispettivi habitus culturali. In terzo luogo, è necessaria una molteplicità di percorsi di partenariato che rispetti l'unicità di ciascuna famiglia e ne valorizzi le risorse, evitando approcci standardizzati che rischiano di escludere le famiglie più vulnerabili.

La dimensione emotiva gioca, in questo processo, un ruolo che non può essere sottovalutato. Cambi (2015) ricorda come le emozioni non siano solo dati biologici o psicologici, ma siano profondamente intrecciate con la cultura, il linguaggio e la coscienza riflessiva del soggetto. Un insegnante che comprenda la propria vita emotiva e quella del genitore che si trova di fronte è nella condizione di costruire quella che Dusi (2012) chiama una relazione di corresponsabilità fondata sulla reciprocità: non su una simmetria fittizia che ignora le differenze strutturali tra le due figure, ma su un riconoscimento autentico dell'altro come soggetto portatore di bisogni, risorse e limiti propri. Come scrive Cambi (2015), la cura dell'altro passa necessariamente attraverso la cura di sé: solo chi ha sviluppato una sufficiente capacità di auto-osservazione e regolazione emotiva può offrire agli altri, siano essi allievi o genitori, una presenza educativa davvero significativa.

Il patto educativo, nella sua forma autentica, non è dunque un documento firmato all'inizio dell'anno scolastico, né un dispositivo sanzionatorio attivabile in caso di comportamenti scorretti. È piuttosto, come suggerisce Lancini (2023), il risultato di un processo continuo di sintonizzazione reciproca tra adulti (genitori e insegnanti) che condividono la responsabilità di incontrare il bambino e l'adolescente nella sua specificità irriducibile, senza proiettare su di lui le proprie fragilità, le proprie aspettative o le proprie ansie di conferma. Costruire questo patto richiede tempo, formazione e un contesto istituzionale che lo renda possibile; decostruirlo, al contrario, è assai più rapido, e le conseguenze ricadono invariabilmente sui soggetti più vulnerabili.

2.4.3 Verso nuove pensabilità: empowerment, formazione e alleanza ritrovata

Se le dis-alleanze nei contesti educativi trovano terreno fertile nell'incertezza della modernità liquida, nella solitudine genitoriale e nella fatica relazionale delle educatrici, è altrettanto vero che la loro analisi non può esaurirsi nella denuncia. Come sottolinea Contini (2012), comprendere le ragioni di una dis-alleanza non è un esercizio fine a sé stesso, ma costituisce il primo passo indispensabile verso la costruzione di un'alleanza autentica. In questa prospettiva, il riconoscimento delle fragilità tanto dei genitori quanto degli educatori diventa la condizione di possibilità di un incontro genuino, non imposto né fittizio.

Il concetto di *empowerment*, inteso nella sua duplice accezione soggettiva e sociale, si pone come categoria fondamentale per pensare tale trasformazione. A livello soggettivo, l'empowerment riguarda la capacità del singolo sia esso genitore o educatore, di riconoscere le proprie risorse, di elaborare le proprie difficoltà e di agire con maggiore consapevolezza nel contesto relazionale. Contini (2012) individua nella comprensione reciproca delle necessità e dei disagi il nucleo di questo processo: quando genitori e educatrici riescono a percepire le condizioni dell'altro (le difficoltà lavorative, le ansie, le aspettative deluse) si apre uno spazio di interdipendenza che non appiattisce le differenze di ruolo, ma le rende feconde. In questo senso, l'empowerment non è né individualismo né fusione, ma riconoscimento situato dell'altro come soggetto in difficoltà e in trasformazione.

A livello sociale, l'*empowerment* implica il superamento della logica della contrapposizione tra famiglia e istituzione educativa, che Contini (2012) descrive efficacemente come una «guerra fratricida tra agenzie educative» (p. 31). Tale logica, alimentata da stereotipi reciproci, da aspettative implicite disattese e da rappresentazioni rigide dei ruoli, produce dis-alleanza anche laddove le intenzioni di entrambe le parti sarebbero orientate al bene del bambino. Il passaggio verso un'alleanza ritrovata richiede invece la costruzione di spazi condivisi di riflessione, in cui genitori e educatori possano incontrarsi non come avversari né come semplici utenti e professionisti, ma come co-educatori accomunati da uno scopo: il benessere e la crescita del bambino. Come osserva Contini (2012), la crisi stessa del sistema educativo e familiare può paradossalmente

funzionare da «catalizzatore di condivisione» (p. 32), a condizione che venga colta nella sua dimensione generativa piuttosto che solo subita come minaccia.

È in questo orizzonte che il contributo di Cambi (2015) acquista una rilevanza decisiva. L'autore, muovendo da una riflessione sulla centralità delle emozioni nella formazione del soggetto, propone una pedagogia pratica che assume la cura di sé come paradigma fondamentale dell'educazione. Nell'ambito delle relazioni educative, tale paradigma si traduce concretamente nella proposta di laboratori familiari e di dispositivi di autoformazione rivolti non solo ai bambini, ma anche agli adulti che li accompagnano. Cambi (2015) sottolinea con forza che «la formazione dei formatori non può avvenire senza che questa dimensione affettiva degli obiettivi come dei condizionamenti venga affrontata» (p. 112), riconoscendo così che nessuna alleanza educativa è possibile senza che genitori e educatori abbiano intrapreso un percorso di consapevolezza emotiva su sé stessi. In questa direzione, il pensiero di Alice Miller (2008) offre una bussola preziosa. La possibilità di trasformazione, tanto per il genitore fragile quanto per l'insegnante che chiede prestiti emotivi ai propri allievi, non risiede nell'acquisizione di nuove tecniche o nella sola informazione teorica, ma nel coraggio di tornare alla propria storia: di riconoscere i torti subiti, di dare voce a ciò che è stato taciuto, di distinguere il sé autentico dal falso Sé costruito per sopravvivere (Miller, 2008). È questa elaborazione difficile, a volte dolorosa, ma necessaria, la sola che può spezzare la catena intergenerazionale della fragilità emotiva. Non si tratta di assolvere o condannare nessuno: si tratta di riconoscere che ogni adulto che educa porta con sé la propria storia, e che la qualità del lavoro che ha fatto o meno su di essa è la variabile più silenziosa, e forse più potente, dell'intera relazione educativa.

I dispositivi educativi proposti da Cambi (2015) hanno carattere eminentemente pratico: la scrittura autobiografica, la lettura, il dialogo riflessivo, la pratica del diario, la condivisione di esperienze in gruppo sono tutti strumenti attraverso cui il soggetto (adulto o bambino) impara a riconoscere le proprie emozioni, a nominarle e a integrarle in una visione più consapevole di sé. Tali pratiche, lungi dall'essere accessori opzionali dell'esperienza educativa, ne costituiscono secondo l'autore il cuore formativo: «Le emozioni vanno coltivate; questo significa saperle vivere, attraversarle e curvarle nell'unità riflessiva del soggetto, sottoporle a uso razionale ma senza cancellarle» (Cambi, 2015, p. 105). Quando questi strumenti vengono proposti in contesti condivisi

come i laboratori familiari nei nidi o nelle scuole dell'infanzia diventano anche occasioni di alleanza, perché permettono ai genitori di sentirsi accompagnati e non giudicati, e alle educatrici di mostrarsi non come depositarie di un sapere tecnico inaccessibile, ma come professioniste riflessivamente impegnate nella propria formazione.

Il punto di convergenza tra Contini e Cambi risiede nella convinzione che l'alleanza educativa non sia uno stato acquisito una volta per tutte, ma un processo continuo, fragile e bisognoso di cura. Entrambi gli autori, pur con differenti accenti teorici, riconoscono che la qualità delle relazioni tra adulti (genitori, educatori, insegnanti) si riflette direttamente sulla qualità dell'esperienza educativa del bambino. Come scrive Cambi (2015) a proposito della formazione dell'io, «si è in quanto ci si forma e ci si forma solo se si tiene attiva la cura di sé» (p. 108): un principio che vale per ogni soggetto coinvolto nella relazione educativa, nessuno escluso.

Questa consapevolezza apre direttamente alle questioni che saranno affrontate nel capitolo successivo. Se il benessere del bambino come apprendente dipende non solo dalle pratiche didattiche in senso stretto, ma dalla qualità affettiva e relazionale del contesto in cui cresce, allora la cura del benessere genitoriale e professionale degli educatori non è una questione separata dall'apprendimento, bensì la sua condizione di possibilità. Un bambino che vive in un clima di alleanza tra gli adulti di riferimento si sente riconosciuto, contenuto e libero di esplorare; un bambino che percepisce conflitto, incoerenza o distanza tra famiglia e scuola porta con sé quella frammentazione anche nei processi di conoscenza. È dunque al rapporto tra dimensione emotivo-relazionale e sviluppo delle competenze apprenditive che occorre ora rivolgere lo sguardo.

In questa prospettiva, la domanda che la tesi ha posto fin dall'introduzione "Come si interrompe la catena intergenerazionale della fragilità emotiva?" trova una risposta che non è tecnica né procedurale, ma profondamente personale. Alice Miller, nelle opere successive al *Dramma del bambino dotato*, ha elaborato con crescente chiarezza la propria posizione: la risoluzione non passa dal perdono inteso come riconciliazione con i propri genitori o con la propria storia, ma da qualcosa di più radicale e di più onesto, che ella chiama riconoscimento (Miller, 1997). Riconoscere significa portare alla luce la sofferenza subita senza minimizzarla, dare voce alla rabbia come reazione legittima a un torto reale, e solo attraverso questo contatto autentico con il proprio vissuto giungere a

una comprensione che non assolve il passato, ma libera il presente. Per Miller, il perdono prematuro quello che salta la fase della rabbia per approdare direttamente alla riconciliazione non è guarigione: è una nuova forma di rimozione, un ulteriore capitolo del falso Sé (Miller, 2008).

Questa elaborazione ha implicazioni dirette per chiunque eserciti una funzione educativa. L'insegnante o il genitore che non ha attraversato la propria storia che non ha riconosciuto i torti subiti, che non ha dato voce alla propria sofferenza non può offrire agli altri ciò che non ha ricevuto e non ha trovato in sé stesso. Non perché manchi di buona volontà, ma perché la competenza emotiva autentica non si trasmette per imitazione né per tecnica: si trasmette per presenza, e la presenza autentica richiede che l'adulto abbia fatto, almeno in parte, il proprio lavoro interiore. Come osserva Demetrio (1996), la narrazione autobiografica, il racconto di sé a sé stessi e agli altri, costituisce uno degli strumenti più potenti di questo lavoro: non per compiacenza narcisistica, ma perché ricostruire la propria storia significa riconoscerla, e riconoscerla significa non esserne più prigionieri.

Boris Cyrulnik, nella sua riflessione sul processo resiliente, offre una prospettiva complementare e per certi versi più speranzosa: quella della resilienza come possibilità reale di trasformazione anche in presenza di storie difficili. La resilienza non è un attributo intrinseco dell'individuo, né un adattamento nevrotico imposto dalla necessità: è la ripresa di uno sviluppo autentico dopo un evento traumatico, resa possibile dalla qualità delle relazioni e dal significato che il soggetto riesce a costruire attorno alla propria esperienza (Rodrigues Ribeiro & d'Ascenzo, 2025). Il concetto di tutore di resilienza, una figura che, anche in un solo incontro significativo, offre al soggetto uno sguardo diverso su di sé, è particolarmente fecondo per pensare al ruolo dell'insegnante non solo come potenziale portatore di fragilità, ma come potenziale interruttore della catena. L'insegnante che ha elaborato la propria storia può diventare, per un bambino cresciuto in un contesto di prestito emotivo cronico, quella presenza adulta che riconosce il soggetto per ciò che è e non per ciò che produce: un'esperienza relazionale che, per quanto circoscritta, può lasciare tracce strutturali nell'economia affettiva del bambino (Rodrigues Ribeiro & d'Ascenzo, 2025). La trasmissione intergenerazionale, dunque, non è un destino: è una tendenza che può essere contrastata, a condizione che gli adulti coinvolti abbiano il coraggio di interrogarsi su sé stessi prima ancora che sugli altri.

Capitolo 3

La fragilità adulta nel contesto scolastico: un'indagine qualitativa tra insegnanti e genitori

Il presente capitolo illustra la struttura metodologica adottata per l'indagine empirica condotta nell'ambito della ricerca sulla fragilità adulta nel contesto scolastico, con particolare riferimento alle figure degli insegnanti e dei genitori. Le scelte epistemologiche adottate sono coerenti con il quadro teorico costruito nei capitoli precedenti e rispondono all'obiettivo di esplorare, in profondità, le dinamiche soggettive e relazionali che caratterizzano l'esperienza educativa di adulti in ruoli di cura.

L'orientamento generale della ricerca si colloca all'interno di un paradigma qualitativo di tipo descrittivo-narrativo, che privilegia la comprensione dei significati soggettivi rispetto alla misurazione quantitativa di variabili predefinite. Coerentemente con tale impostazione, lo strumento di rilevazione scelto è il questionario misto a orientamento autobiografico, strumento in grado di restituire, in forma strutturata, la qualità narrativa dell'esperienza personale dei partecipanti

3.1 Premessa metodologica e disegno della ricerca

Ogni ricerca empirica prende avvio da un insieme di assunti impliciti o espliciti riguardanti la natura della realtà sociale e le modalità attraverso cui è possibile conoscerla. Tali assunti, di ordine ontologico ed epistemologico, non sono neutri: orientano la scelta dei metodi, determinano la relazione tra ricercatrice e soggetti studiati e influenzano la forma stessa dei risultati prodotti. Rendere esplicito il proprio posizionamento paradigmatico è, dunque, un atto di responsabilità scientifica che consente al lettore di valutare la coerenza interna del percorso di ricerca.

La presente indagine si radica nel paradigma qualitativo e, più specificamente, nell'approccio della ricerca narrativa in educazione. Si tratta di un orientamento che considera il racconto (inteso come la narrazione di esperienze, ricordi, vissuti) come forma privilegiata attraverso cui gli esseri umani costruiscono il significato della propria esperienza e lo comunicano agli altri (Clandinin e Connelly, 2000). Nella prospettiva narrativa, il soggetto non è un dato da misurare ma un interlocutore da comprendere, e la

ricercatrice non è un osservatore esterno e neutro ma un soggetto coinvolto nel processo conoscitivo, che porta con sé una propria storia, una propria sensibilità e un proprio punto di vista.

3.1.1 Il paradigma qualitativo e la ricerca narrativa in educazione

La ricerca qualitativa si distingue dall'approccio quantitativo non soltanto per le tecniche impiegate, ma per una visione radicalmente diversa dell'oggetto della ricerca sociale e del rapporto tra conoscenza e realtà. Mentre la tradizione positivista aspira alla misura, alla standardizzazione e alla generalizzazione statistica, il paradigma qualitativo privilegia la comprensione in profondità, la densità descrittiva e la fedeltà al punto di vista dei soggetti studiati (Corbetta, 2003). Nell'ambito delle scienze dell'educazione, tale orientamento ha conosciuto un significativo sviluppo a partire dagli anni Ottanta del Novecento, anche grazie al contributo di studiosi che hanno valorizzato la dimensione autobiografica e narrativa nei processi formativi.

Demetrio (1996) ha messo in luce come la narrazione di sé costituisca non solo uno strumento di ricerca ma anche una pratica educativa in senso proprio: il soggetto che racconta la propria esperienza non si limita a descriverla, ma la rielabora, le attribuisce significato e, in questo processo, si forma e si trasforma. Bertaux (1997), nel solco della tradizione sociologica del metodo biografico, ha mostrato come le storie di vita offrano un accesso privilegiato alle strutture sociali attraverso la mediazione dell'esperienza individuale, consentendo di cogliere sia la singolarità del percorso personale sia le condizioni sociali che lo hanno reso possibile o lo hanno vincolato.

Clandinin e Connelly (2000) hanno elaborato una sistematica teoria della ricerca narrativa in educazione, definendola come lo studio dell'esperienza intesa come storia: i docenti, i genitori, gli studenti vivono storie e raccontano storie, e la ricerca narrativa ha il compito di entrare in dialogo con queste storie, di comprenderle e di restituirle in forma che consenta nuove comprensioni del fenomeno educativo. In questa prospettiva, la ricercatrice non si pone come estranea al campo di ricerca: essa porta con sé una propria storia personale e educativa, una propria relazione con la scuola, con i docenti, con i saperi, e tale posizionamento soggettivo non è un ostacolo alla conoscenza ma una risorsa da interrogare criticamente.

Sul piano del disegno della ricerca, l'approccio descrittivo-narrativo adottato non prevede la formulazione di ipotesi da verificare deduttivamente, bensì l'esplorazione aperta di un fenomeno attraverso la raccolta sistematica di narrazioni e testimonianze. L'obiettivo è di tipo comprensivo e interpretativo: si intende restituire la varietà delle esperienze, delle rappresentazioni e dei significati che i diversi attori del sistema educativo attribuiscono al fenomeno indagato, valorizzando le differenze e le sfumature piuttosto che ricercare generalizzazioni universali.

3.1.2 La scelta dello strumento: il questionario misto a orientamento autobiografico

La scelta dello strumento di rilevazione è stata orientata dalla necessità di coniugare due esigenze in parte contrapposte: da un lato, garantire una sufficiente sistematicità nella raccolta dei dati e la comparabilità delle risposte tra i diversi gruppi di partecipanti; dall'altro, preservare la dimensione soggettiva e narrativa dell'esperienza, che costituisce il nucleo conoscitivo privilegiato di questa ricerca. A tale fine, si è optato per un questionario misto a orientamento autobiografico, strutturato in blocchi tematici che alternano domande chiuse a opzioni discrete e domande aperte a carattere narrativo.

La prevalenza di domande chiuse è stata dettata da un criterio di sostenibilità della compilazione. Come osserva Corbetta (2003), lo strumento di rilevazione deve essere calibrato sulle caratteristiche dei soggetti ai quali viene somministrato: ridurre il carico cognitivo richiesto per la risposta aumenta la probabilità di ottenere risposte meditate e riduce il rischio di abbandono del questionario a metà compilazione. Le domande chiuse consentono, inoltre, una prima mappatura quantitativa delle posizioni dei partecipanti, che può fornire un utile sfondo di riferimento per l'interpretazione del materiale narrativo.

Ogni blocco tematico prevede un'unica domanda aperta, calibrata per elicitare una narrazione circostanziata legata a un episodio o a un ricordo specifico. La scelta di ancorare la narrazione a un episodio concreto, piuttosto che a valutazioni generali o astratte, risponde a indicazioni consolidate nella letteratura sul metodo autobiografico (Smorti, 2007): le narrazioni episodiche sono più ricche di particolari contestuali, meno esposte al rischio di razionalizzazione a posteriori e più capaci di restituire la texture dell'esperienza vissuta. In questo senso, la domanda aperta non chiede al partecipante di

esprimere un'opinione in astratto, ma di ricordare e raccontare: un atto che mobilita la memoria, le emozioni e la capacità di dare senso al passato.

Il questionario è stato somministrato in forma completamente anonima attraverso la piattaforma Google Moduli, senza raccolta degli indirizzi e-mail dei partecipanti. Tale scelta ha perseguito un duplice obiettivo: tutelare la *privacy* dei rispondenti, riducendo ogni possibile effetto inibitorio legato al timore di essere identificati; consentire la libera espressione di giudizi, ricordi e valutazioni anche su aspetti sensibili dell'esperienza educativa, senza che i partecipanti si sentissero esposti a conseguenze nella loro vita professionale o personale. Il rispetto dell'anonimato costituisce, in questo senso, non solo un requisito etico ma anche una condizione metodologica per la qualità e l'autenticità dei dati raccolti.

La distribuzione del questionario è avvenuta attraverso canali diversificati, al fine di raggiungere in modo capillare i due gruppi di partecipanti previsti. I docenti in servizio in istituti scolastici di diverso ordine e grado, dal nido d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado sono stati contattati attraverso reti professionali e istituzionali. I genitori, inclusi quelli con figli adulti che hanno già concluso il percorso di istruzione, sono stati raggiunti attraverso reti informali e associative. La scelta di includere anche genitori con figli di età adulta risponde alla consapevolezza che l'esperienza del rapporto con la scuola lascia tracce durature nella memoria familiare e che la prospettiva retrospettiva è in grado di offrire una valutazione più sedimentata e distanziata dal contingente.

Il primo gruppo (Questionario A) è composto da insegnanti in servizio; il criterio di inclusione principale è stato l'esercizio attuale della professione docente, senza restrizioni rispetto all'ordine o al grado scolastico. La scelta di aprire la partecipazione a insegnanti di ogni ordine e grado risponde all'intenzione di raccogliere prospettive diverse, capaci di restituire la pluralità delle esperienze educative nel contesto scolastico italiano.

Il secondo gruppo (Questionario B) è costituito da genitori di bambini che frequentano o hanno frequentato una scuola dell'infanzia e/o una scuola primaria. La scelta di includere anche genitori i cui figli hanno già superato la fase della scuola dell'infanzia, e che quindi dispongono di una prospettiva maturata nel tempo, risponde all'esigenza di ampliare il campione e di cogliere rappresentazioni arricchite da una maggiore distanza riflessiva rispetto all'esperienza vissuta. Questo criterio di inclusione allargata consente

di esplorare la persistenza e la trasformazione delle rappresentazioni genitoriali legate all'esperienza scolastica.

La partecipazione era volontaria e informata: prima di accedere al questionario, ogni partecipante ha ricevuto le informazioni necessarie sulle finalità della ricerca, sulla modalità di trattamento dei dati e sulla garanzia dell'anonimato, esprimendo implicitamente il proprio consenso con l'avvio della compilazione.

3.1.3 Aspetti etici: anonimato, consenso e cura dei partecipanti

La ricerca è stata condotta nel pieno rispetto dei principi etici che regolano la ricerca qualitativa in ambito educativo e psicologico. La riservatezza dei dati è stata garantita attraverso la somministrazione anonima dei questionari: lo strumento non prevedeva la raccolta di alcun dato identificativo personale, né direttamente (nome, cognome) né indirettamente (indirizzo e-mail). La scelta di utilizzare Google Moduli senza raccolta delle e-mail ha costituito un presidio fondamentale a tutela dell'anonimato, eliminando alla radice qualsiasi possibilità di risalire all'identità dei singoli partecipanti.

I dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per finalità di ricerca accademica, in forma anonima e aggregata. In fase di analisi, le risposte aperte saranno identificate mediante un codice alfanumerico assegnato automaticamente dal sistema, che non consente il riconoscimento del singolo partecipante.

Un'ulteriore attenzione etica ha riguardato la struttura progressiva dei questionari, concepiti in modo da procedere dal generale al particolare, dal distante al prossimo emotivamente. Questa scelta risponde alla consapevolezza che le domande di natura autobiografica, in particolare quelle relative alle esperienze affettive dell'infanzia e alle dinamiche relazionali, possono attivare memorie emotivamente cariche. La ricercatrice ha adottato una postura di ascolto non giudicante e ha prestato attenzione a eventuali segnali di attivazione emotiva, riconoscendo il rischio insito nell'utilizzo di strumenti di tipo autobiografico.

3.2 Strumenti di rilevazione: i due questionari

La scelta degli strumenti di rilevazione rappresenta un passaggio metodologico centrale in qualsiasi ricerca qualitativa, poiché è attraverso di essi che il ricercatore stabilisce la qualità e la profondità del contatto con l'esperienza soggettiva dei partecipanti. Nel presente studio, la costruzione degli strumenti è stata orientata da un duplice criterio: da un lato, la coerenza con il paradigma qualitativo-narrativo adottato, che richiede strumenti capaci di restituire la complessità dell'esperienza individuale e dall'altro, la praticabilità della somministrazione, che impone di contenere il carico cognitivo e temporale richiesto ai partecipanti, al fine di garantire una compilazione riflessiva e non superficiale.

3.2.1 Il questionario per gli insegnanti (Questionario A)

Il Questionario A è rivolto agli insegnanti e si articola in tre blocchi tematici progressivi, ciascuno dei quali esplora una dimensione specifica dell'esperienza personale e professionale del docente.

Il primo blocco è dedicato alla storia affettiva e alle relazioni familiari di origine. L'obiettivo è esplorare il clima emotivo della famiglia in cui l'insegnante è cresciuto, la disponibilità delle figure genitoriali all'ascolto emotivo, l'eventuale presenza di dinamiche di iperresponsabilità emotiva nell'infanzia e lo stile educativo ricevuto. Una domanda aperta invita il partecipante a raccontare un ricordo legato alla gestione delle emozioni in famiglia, con la possibilità di evocare anche la figura di un insegnante significativo degli anni di scuola.

Il secondo nucleo tematico della ricerca approfondisce la scelta professionale, l'identità del docente e la dimensione relazionale dell'agire educativo quotidiano. Attraverso domande chiuse, vengono indagate le motivazioni sottese alla carriera d'insegnamento, il nesso tra valutazione e autostima professionale e la partecipazione a percorsi di formazione. Un quesito a risposta aperta mira, inoltre, a esplorare la frequenza di reazioni emotive intense nell'insegnante, distinguendo se queste siano riconducibili al vissuto personale o alla specifica situazione contingente. L'obiettivo è far emergere

l'interconnessione tra storia affettiva, motivazione professionale e dinamiche di 'prestito emotivo' nell'esercizio della funzione educativa.

Il terzo blocco esplora la relazione con le famiglie degli alunni e il senso di autoefficacia professionale. Le domande indagano la qualità percepita della collaborazione scuola-famiglia, la frequenza di dinamiche in cui i genitori sembrano portare nella relazione con l'insegnante i propri bisogni emotivi piuttosto che quelli del figlio, e la percezione del peso emotivo che alcuni alunni sembrano trasportare dalla famiglia.

3.2.2 Il questionario per i genitori (Questionario B)

Il Questionario B è rivolto ai genitori e presenta una struttura speculare a quella del Questionario A, al fine di consentire una lettura comparativa dei dati tra i due gruppi. Anche in questo caso, lo strumento si articola in tre blocchi tematici progressivi.

Il primo blocco esplora la storia affettiva e la famiglia di origine, con domande analoghe a quelle del Questionario A: clima emotivo familiare, disponibilità dei propri genitori all'ascolto dello stato affettivo, stile educativo ricevuto e importanza attribuita ai risultati scolastici. Il secondo blocco è dedicato all'esperienza del ruolo genitoriale attuale: senso di competenza, stile educativo adottato, frequenza di reazioni emotive sproporzionate rispetto al comportamento del figlio, e grado in cui i risultati del bambino influenzano l'autostima del genitore. Il terzo blocco indaga la relazione con la scuola e l'alleanza educativa, esplorando come il genitore viva il rapporto con gli insegnanti del figlio e come si orienti di fronte alle valutazioni o osservazioni ricevute.

Le domande aperte del Questionario B sono progettate per sollecitare narrazioni biografiche inerenti all'esperienza genitoriale, indagando come le memorie affettive della famiglia d'origine si riflettano nell'attuale esercizio del ruolo educativo. Ai partecipanti è stato chiesto di rielaborare non solo il grado di libertà espressiva sperimentato durante l'infanzia, ma anche di descrivere un episodio recente di criticità genitoriale, esplicitando i vissuti emotivi e le reazioni messe in atto. L'indagine esplora inoltre le aspettative educative, intese come apprendimenti desiderati per i figli, e include un quesito facoltativo sulla rappresentazione soggettiva del "buon genitore". L'architettura teorica della ricerca si fonda sui contributi di Lancini (2023) in merito alla fragilità adulta, di

Corgatelli et al. (2021) sulle dinamiche relazionali genitore-figlio e di Pellegrino (2024) circa l'intersezione tra autoefficacia genitoriale e vulnerabilità emotiva.

3.3 Procedura di raccolta dei dati

La definizione di una procedura di raccolta dei dati rigorosa e trasparente costituisce un elemento imprescindibile della ricerca qualitativa, in quanto garantisce la replicabilità del processo e consente al lettore di valutare l'attendibilità delle scelte operative adottate. Nel presente studio, la procedura di somministrazione è stata progettata tenendo conto sia delle esigenze metodologiche legate alla natura autobiografica degli strumenti, sia delle condizioni concrete in cui operano i due gruppi di partecipanti (insegnanti in servizio e genitori di bambini in età prescolare e non) che richiedono modalità di accesso flessibili e rispettose dei tempi individuali.

La somministrazione in formato digitale tramite la piattaforma Google Moduli ha rappresentato la scelta più coerente con questi obiettivi, consentendo una diffusione capillare dello strumento attraverso reti professionali e scolastiche e permettendo a ciascun partecipante di compilare il questionario in un momento di tranquillità scelto autonomamente. Tale libertà di *timing* non è irrilevante dal punto di vista metodologico: poiché le domande aperte richiedono un lavoro di evocazione e di riflessione su esperienze personali e talvolta emotivamente attivanti, la possibilità di collocare la compilazione in un contesto di sufficiente raccoglimento interno può favorire la qualità e la profondità delle narrazioni prodotte. La durata stimata di compilazione è di 15-20 minuti per ciascun questionario.

Sul piano della gestione dei dati, la ricerca ha adottato un protocollo di archiviazione ispirato ai principi della pseudonimizzazione e della riservatezza: a ciascun partecipante è stato assegnato un codice alfanumerico progressivo, che ha sostituito ogni riferimento identificativo nelle fasi di trascrizione, codifica e analisi. Questo accorgimento ha consentito di preservare l'anonimato dei partecipanti pur mantenendo la tracciabilità interna del corpus, necessaria per una lettura coerente delle narrazioni individuali nel loro insieme.

3.3.1 Modalità di gestione e archiviazione dei dati

I dati raccolti tramite Google Moduli sono stati esportati in formato foglio di calcolo e organizzati in un archivio digitale protetto, accessibile esclusivamente alla ricercatrice. Le risposte chiuse sono state codificate numericamente per consentire una prima elaborazione comparativa tra i due gruppi. Le risposte aperte sono state trascritte integralmente, identificate con un codice alfanumerico progressivo e organizzate in un corpus testuale distinto per ciascun questionario, in vista dell'applicazione dell'analisi tematica.

In nessuna fase del processo di archiviazione e analisi è stato conservato alcun dato in grado di consentire il riconoscimento dei singoli partecipanti. Il *corpus* delle risposte aperte costituisce il materiale narrativo su cui è stata applicata l'analisi tematica riflessiva, secondo la procedura descritta nel paragrafo seguente.

3.4 Metodologia di analisi: l'analisi tematica riflessiva

L'analisi del materiale narrativo raccolto attraverso le domande aperte dei due questionari richiede l'adozione di un approccio metodologico capace di combinare rigore procedurale e sensibilità interpretativa: due qualità che non si escludono, ma che si integrano in una pratica analitica consapevole del proprio statuto epistemologico. A tale scopo, è stato scelto il modello dell'analisi tematica riflessiva, sviluppato da Virginia Braun e Victoria Clarke a partire dal 2006 e progressivamente raffinato negli anni successivi (Braun & Clarke, 2006, 2019), come cornice metodologica principale per il trattamento del corpus testuale.

La scelta di questo approccio non è casuale, ma risponde a precise ragioni di coerenza con il disegno complessivo della ricerca. L'analisi tematica riflessiva si distingue da altri metodi qualitativi come la *Grounded Theory* o l'*Interpretative Phenomenological Analysis* per la sua flessibilità teorica e per la sua esplicita collocazione all'interno di una prospettiva costruttivista, che riconosce al ricercatore un ruolo attivo nella produzione della conoscenza. Questo posizionamento è pienamente consonante con la natura del presente studio, che non mira a descrivere una realtà oggettiva e misurabile, ma a

restituire i pattern di significato attraverso cui insegnanti e genitori interpretano la propria esperienza educativa e affettiva.

Il processo analitico si è sviluppato articolando le sei fasi previste dal modello di Braun e Clarke con un approccio teoricamente orientato (theoretical thematic analysis): l'analisi è stata cioè condotta mantenendo una doppia tensione tra le categorie analitiche derivate dal quadro teorico dei capitoli precedenti, che hanno funzionato come lenti interpretative di orientamento, e l'apertura alle emergenze inattese del *corpus*, che hanno talvolta richiesto una revisione o un ampliamento delle categorie di partenza. In questo senso, l'analisi non è stata né puramente deduttiva né esclusivamente induttiva, ma ha seguito una logica abduzione, attenta al dialogo continuo tra teoria ed empiria.

3.4.1 Il modello di Braun e Clarke (2006,2019)

Per l'analisi del materiale narrativo raccolto attraverso le domande aperte dei due questionari, si è adottato il modello dell'analisi tematica riflessiva elaborato da Braun e Clarke (2006, 2019). Questo approccio si distingue per la sua flessibilità teorica e metodologica, che lo rende particolarmente adatto a ricerche che, come la presente, si collocano all'intersezione tra una prospettiva esperienziale attenta ai significati soggettivi e una prospettiva riflessiva consapevole del ruolo attivo del ricercatore nella produzione della conoscenza. L'analisi tematica è definita come un metodo per identificare, analizzare e restituire i *pattern* di significato (temi) presenti all'interno di un *corpus* di dati (Braun, Clarke, 2006).

Il processo di analisi si è articolato nelle sei fasi previste dal modello (Braun & Clarke, 2006):

1. Familiarizzazione con i dati: lettura ripetuta e attiva del *corpus* testuale, con annotazione delle prime impressioni e intuizioni analitiche.
2. Codifica iniziale: identificazione sistematica degli elementi significativi del testo e assegnazione di etichette descrittive (codici), in modo da organizzare il *corpus* in unità di significato elementari.
3. Ricerca dei temi: raggruppamento dei codici in categorie più ampie (temi candidati), attraverso la costruzione di mappe tematiche iniziali.

4. Revisione dei temi: verifica della coerenza interna di ciascun tema e della sua distinzione rispetto agli altri, con eventuale revisione, fusione o suddivisione dei temi candidati.

5. Definizione e denominazione dei temi: elaborazione di definizioni precise ed esplicative per ciascun tema, e attribuzione di denominazioni sintetiche e significative.

6. Stesura del report: redazione dell'analisi finale, intrecciando la narrativa interpretativa con gli estratti più significativi del corpus, in relazione alle domande di ricerca e al quadro teorico di riferimento.

Un aspetto fondamentale dell'approccio di Braun e Clarke (2006) riguarda la postura riflessiva del ricercatore: i temi non “emergono” passivamente dai dati, ma sono attivamente costruiti dall'analista attraverso un processo interpretativo che tiene conto sia delle strutture semantiche esplicite del corpus sia dei significati latenti che le sottendono. Come precisano gli stessi autori, riconoscere il ruolo attivo del ricercatore nell'analisi non indebolisce la validità della ricerca, ma ne aumenta la trasparenza epistemologica.

Nel 2019, Braun e Clarke hanno sviluppato e precisato la loro proposta originale, introducendo la denominazione di “analisi tematica riflessiva” per distinguere l'approccio da usi più meccanicistici o positivistici del metodo. In questa versione aggiornata, l'analisi tematica è esplicitamente situata all'interno di una prospettiva costruttivista, che riconosce il carattere socialmente e storicamente situato dei significati prodotti nel processo analitico (Braun & Clarke, 2019).

3.4.2 Categorie analitiche di riferimento

In coerenza con un approccio teorico all'analisi tematica che integra la sensibilizzazione a priori ai costrutti teorici elaborati nei capitoli precedenti con l'apertura alle emergenze inattese del *corpus*, sono state predefinite alcune categorie analitiche di riferimento, derivate direttamente dal quadro teorico della ricerca. Queste categorie non costituiscono un sistema di codifica chiuso, ma orientano la lettura del corpus e offrono un ancoraggio concettuale all'analisi interpretativa.

Le categorie analitiche identificate sono le seguenti:

- a. Storia di attaccamento e stile educativo ricevuto: come le esperienze precoci di accudimento e le modalità relazionali apprese nell'infanzia si riflettono nelle pratiche educative attuali, sia in chiave di continuità sia di rottura.
- b. Gestione delle emozioni nell'infanzia e nell'adolescenza: quale spazio era concesso all'espressione emotiva nell'ambiente familiare di origine, e come tali pattern influenzano la competenza emotiva attuale del partecipante.
- c. Motivazione alla scelta professionale/genitoriale: quali ragioni consapevoli e inconsapevoli hanno orientato la scelta dell'insegnamento o la costruzione del ruolo genitoriale, con particolare attenzione al nesso tra motivazione e storia affettiva personale.
- d. Dinamiche di prestito emotivo percepite o agite: in quale misura gli adulti in ruolo educativo (insegnanti e genitori) tendono a investire nei bambini e nei ragazzi bisogni, aspettative e rispecchiamenti di origine propria.
- e. Senso di autoefficacia e fragilità: come i partecipanti percepiscono la propria competenza nel ruolo educativo o genitoriale, e quali situazioni attivano sentimenti di inadeguatezza, insicurezza o vulnerabilità.
- f. Relazione scuola-famiglia: come insegnanti e genitori vivono lo spazio di incontro e di eventuale conflitto tra la dimensione domestica e quella istituzionale dell'educazione, e in quale misura tale relazione è vissuta come alleanza o contrapposizione.

3.5 Presentazione e discussione dei risultati

La presentazione e discussione dei risultati si articola in tre movimenti successivi e tra loro complementari: dapprima l'analisi delle narrazioni prodotte dagli insegnanti (Gruppo A), poi quelle dei genitori (Gruppo B), e infine una lettura trasversale e comparativa dei due *corpora*. In ciascuna sezione si è proceduto intrecciando i dati quantitativi derivati dalle domande chiuse, che offrono un orientamento di massima sulle distribuzioni del campione, con le voci narrative raccolte attraverso le domande aperte, che costituiscono

il cuore interpretativo dell'analisi tematica riflessiva adottata come cornice metodologica (Braun & Clarke, 2006, 2019).

Occorre ribadire, in apertura, che l'obiettivo dell'analisi non è la generalizzazione statistica né la produzione di tipologie esaustive, bensì la restituzione dei pattern di significato attraverso cui gli adulti in ruolo educativo interpretano la propria storia affettiva e la propria pratica relazionale. I temi identificati non pretendono dunque di esaurire la complessità dei vissuti raccolti, ma di illuminarne le strutture ricorrenti, le tensioni e i nodi irrisolti più significativi.

3.5.1 Profili narrativi del gruppo A: Insegnanti

Il Gruppo A è composto da 58 insegnanti operanti prevalentemente nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, distribuiti tra istituti statali (circa il 65% del campione) e scuole paritarie private a carattere religioso o laico. Il campione presenta un'ampia variabilità anagrafica, con anni di nascita compresi tra il 1963 e il 2002, e un'esperienza professionale che va da 1 a 40 anni di servizio. La provenienza maggioritaria si consolida nel Nord Italia (78,9%) a cui segue il Centro (15,8%) e il Sud/Isole (5,3%). La componente femminile è nettamente prevalente (55 su 58 risposte), in consonanza con la struttura demografica storicamente caratterizzante il settore della scuola primaria italiana.

3.5.2 Clima emotivo familiare e stile educativo ricevuto

Il primo asse di analisi riguarda la qualità del clima emotivo sperimentato nell'ambiente familiare di origine. La distribuzione delle risposte alle domande chiuse rivela che la maggioranza degli insegnanti ha vissuto un'infanzia caratterizzata da un clima emotivo percepito come caldo o molto caldo (43% “molto caldo e presente”, 22% “prevalentemente caldo”), mentre il 30% circa descrive un clima “altalenante” e solo il 5% lo qualifica come “prevalentemente distante”. Questi dati si correlano con una prevalenza dello stile educativo ricevuto definito come “equilibrato e autorevole” (76% del campione), a fronte di una minoranza che riferisce esperienze di stili più autoritari o permissivi.

La lettura delle narrazioni introduce tuttavia sfumature e contraddizioni che i dati quantitativi non colgono nella loro complessità. In diversi racconti, la qualificazione positiva del clima familiare coesiste con ricordi di spazi emotivi selettivi o condizionati. A questa indagine legata all'ambito familiare si è unito anche un altro aspetto: la presenza di un insegnante che abbia influito, in modo positivo o negativo, e che ha influenzato il modo di intendere l'educazione.

Una partecipante con oltre trent'anni di servizio descrive la propria famiglia di origine come un ambiente in cui le emozioni erano ammesse solo in occasioni ritualizzate:

«Nella mia famiglia le emozioni forti erano presenti ed espresse ad eventi precisi, un funerale, un matrimonio... per il resto erano trattenute e mostrate senza enfasi.»

Un'altra insegnante con tre anni di esperienza lavorativa, cresciuta in una famiglia segnata dalla separazione dei genitori, narra di un clima di impermeabilità emotiva in cui i conflitti genitoriali producevano effetti diretti sullo spazio psicologico della bambina:

«I miei sono divorziati, ricordo che le emozioni non venivano gestite sempre al meglio. Quando litigavano, avevo più o meno 4/5 anni, mi chiudevano in uno stanzino dei giochi e riaprivano solo quando avevano finito. A volte a causa di malumori venivano poco considerate. Mia madre durante la mia infanzia/adolescenza è stata spesso assente e durante i litigi si arrivava quasi sempre allo scontro. Mio padre è sempre stato poco presente nella mia vita e di emozioni difficilmente se ne è parlato, non comprendendole e tendendo ad evitare o minimizzare i problemi. Durante il tempo della scuola ho avuto bravi insegnanti, mi hanno fatto amare alcune discipline. Ricordo il professore di storia e di italiano, oppure quello di filosofia alle superiori, con cui condividevamo film e musica: ricordo ancora la frase che disse a mia madre durante un colloquio 'sua figlia può fare tutto nella vita, ma ne deve avere la voglia'.»

Sebbene le sollecitazioni familiari mirino a orientare i figli verso il raggiungimento di traguardi ambiziosi, esse possono paradossalmente tradursi in una forma di pressione adattiva. Tale dinamica rischia di generare una marcata ansia da prestazione, in cui il timore di non aderire pienamente alle aspettative genitoriali inibisce l'autenticità dell'agire e ne compromette l'autoefficacia.

«Sicuramente la mia famiglia ha tentato di concedermi spazio per gestire le mie emozioni, cercando sempre un dialogo, anche se spesso mi sono sentita giudicata e poco

compresa dai miei genitori. Non mi sentivo mai all'altezza di poter raggiungere le loro aspettative e spesso avvertivo un carico di responsabilità molto maggiore di quello che avrebbe dovuto avvertire un bambino della stessa età. Questo è un carico che continuo a portarmi dietro e che, inevitabilmente, si riflette costantemente nel mio rapporto con gli altri. Purtroppo, questo senso di inadeguatezza è stato accentuato dalla presenza di un insegnante della scuola media che ha influito negativamente sulla mia autostima, non credendo in me e umiliandomi costantemente.»

All'opposto, alcune narrazioni evocano contesti familiari di piena accoglienza emotiva, in cui la comunicazione dei vissuti interiori era strutturalmente incoraggiata.

«Nella mia famiglia c'era spazio per esprimere le emozioni, i miei genitori erano presenti e disponibili ad ascoltarmi quando avevo bisogno di parlare di come mi sentivo. Spesso, da quando ho imparato a scrivere, lo facevo tramite delle letterine che lasciavo nel letto dei miei genitori. In queste raccontavo i miei stati d'animo, soprattutto quando succedeva qualcosa che volevo condividere ma che facevo fatica a dire direttamente. Questo mi ha fatto crescere con la sensazione che le emozioni potessero essere accolte e condivise. Ricordo con particolare affetto un'insegnante del nido che mostrava grande attenzione e affetto verso i bambini, attraverso il contatto fisico e dolci abbracci. Il suo modo di mettersi in ascolto e di farci sentire accolti è un ricordo che porto ancora oggi con molto affetto e che ha influenzato il mio modo di pensare alla relazione educativa.»

Un'insegnante di scuola paritaria ricorda le serate in famiglia come spazi privilegiati di condivisione intergenerazionale:

«Ricordo che alla sera dopo aver cenato io e mio padre ci dilungavamo in lunghe chiacchierate molto confidenziali. A volte si scherzava su cose accadute durante la giornata e in un clima sempre disteso e piacevole spesso i discorsi scivolavano su tematiche delicate e fortemente emotive. Dal modo in cui gestiva le sue emozioni ho imparato che l'atteggiamento è la vera chiave per risolvere ogni problema. Ai tempi dei miei primi anni di scuola la mia maestra era "unica" e non era per me solo un'insegnante ma un punto di riferimento come una seconda mamma. Da lei ho imparato che l'insegnamento è una vera e propria missione da affrontare con il cuore.»

3.5.3 La motivazione della scelta professionale: vocazione, rispecchiamento e desiderio di riparazione

La motivazione che ha orientato la scelta dell'insegnamento costituisce uno dei nuclei tematici di maggiore rilevanza per l'analisi del prestito emotivo come struttura latente. I dati quantitativi indicano che la "passione per i bambini" rappresenta la motivazione più frequentemente dichiarata (47,4% del campione), seguita dal "desiderio di fare del bene/aiutare gli altri" (18,4%) e dall'"influenza di un insegnante significativo" (15,8%). Solo una minoranza cita l'"interesse per le discipline insegnate" come motivazione primaria.

Questa distribuzione è di per sé interpretabile alla luce del quadro teorico: la prevalenza di motivazioni centrate sulla relazione con i bambini e sul desiderio di aiuto suggerisce una struttura motivazionale in cui la scelta professionale è investita di funzioni che trascendono il piano strettamente didattico, attivando dinamiche di cura, identificazione e in alcuni casi di riparazione simbolica. L'influenza di un insegnante significativo, positivo o negativo, come movente dichiarato apre poi direttamente la questione del modello introiettato e del suo destino nella pratica educativa attuale.

Le narrazioni qualitative confermano e amplificano questa lettura. Una partecipante con 27 anni di esperienza, cresciuta in un ambiente familiare in cui la sua voce non veniva presa in considerazione, descrive come una figura extrafamiliare abbia esercitato un effetto protettivo e orientativo:

«Non avevo la possibilità di esprimermi liberamente per cui, spesso, reprimevo emozioni e stati d'animo, anche il mio punto di vista non veniva spesso preso in considerazione. Fortunatamente, durante la mia infanzia, una persona mi ha preso "sotto la sua ala" standomi vicino e, questo, ha completamente influenzato il mio futuro.»

Un'altra insegnante, con tre anni di servizio, dichiara con notevole trasparenza riflessiva una motivazione che intreccia esplicitamente la propria storia affettiva con la scelta professionale, riconoscendo nella propria "diversità" (intesa come sensibilità empatica fuori norma rispetto agli standard scolastici) al contempo una risorsa e un carico:

«A volte ho paura di essere troppo alternativa per gli standard scolastici, però poi mi ricordo che sono anche una persona profondamente empatica, che ama quello che fa e ci mette impegno e dedizione e mi ricordo e ripeto che la differenza è un arricchimento.»

Riguardo alla mia storia personale ci sono molte cose che devo ancora elaborare e penso che non finirò mai di farlo, perché crescendo le esperienze aumentano e aumenta il carico da elaborare e rielaborare. Penso che lo si faccia per tutta la durata della nostra vita ed è giusto farlo, perché ti permette di comprendere ed evolvere.»

3.5.4 Il prestito emotivo come struttura motivazionale latente: gratificazione, delusione e identificazione

Il tema del prestito emotivo emerge con maggiore evidenza nell'analisi delle risposte relative alla qualità dell'investimento affettivo nella relazione con gli alunni. Alla domanda sulla frequenza della soddisfazione intensa quando un alunno ottiene un buon risultato, il 34,2% dichiara di provarla "quasi sempre" (come risposta emotiva costante) e il 42,1% "spesso" (come gratificazione principale del lavoro). Solo il 2,6% riferisce di provarla raramente.

La densità emotiva di questa gratificazione, colta nella sua dimensione qualitativa, configura in diversi casi quello che la letteratura sull'attaccamento e sull'identità professionale degli insegnanti ha definito una forma di rispecchiamento inverso: l'insegnante ritrova nell'alunno che cresce e riesce una parte di sé stesso che si autorealizza, o in senso riparativo, che riceve ciò che il proprio bambino interiore non ha ricevuto. Il lato complementare è la risposta emotiva alla delusione: il 63,2% del campione ammette che la mancata risposta degli alunni genera una qualche forma di disappunto, con una quota del 7,9% che lo prova "quasi sempre".

Significativa, in questo senso, la narrazione di una partecipante con cinque anni di esperienza che riconosce esplicitamente il legame tra la propria storia familiare e le reazioni emotive in classe:

«A volte ho avuto delle reazioni che solitamente non ho mai, come alzare la voce, e che mi hanno riportata al mio vissuto familiare.»

Ancora più trasparente è la riflessione di un insegnante che, interrogandosi sul senso della propria scelta professionale, nomina con lucidità la difficoltà di tollerare l'insuccesso tecnico degli alunni come proiezione di una propria aspettativa non elaborata:

«Probabilmente non sono ancora in grado di essere paziente quando un bambino non raggiunge l'obiettivo tecnico che mi ero predisposto. Quindi dovrei avere pazienza ed essere più indifferente al fatto che non raggiunga l'obiettivo.»

In entrambi i casi, la reazione emotiva intensa rivela un investimento che eccede il piano strettamente professionale, e che può essere letto, alla luce della categoria del prestito emotivo, come l'attivazione inconsapevole di bisogni di rispecchiamento, riconoscimento o più in profondità di riparazione di origine personale.

3.5.5 Consapevolezza riflessiva e formazione personale

Un indicatore indiretto della capacità di mentalizzare il proprio coinvolgimento emotivo nel lavoro educativo è dato dal ricorso a percorsi di formazione personale. Il 50% degli insegnanti del campione dichiara di aver partecipato a tali percorsi “più volte”, e il 28,9% dichiara di non averlo fatto ma di essere interessato a farlo. Solo l'13,2% risponde negativamente senza esprimere interesse. Parimenti, il 47,4% dei partecipanti giudica la riflessione sulla propria vita emotiva come una componente “essenziale” della formazione docente, e il 13,2% la considera addirittura la “precondizione di qualsiasi buona pratica educativa”.

Questa apertura riflessiva non si traduce tuttavia automaticamente in una piena elaborazione dei propri nodi irrisolti. Alcune narrazioni finali rivelano una consapevolezza parziale, che riconosce la presenza di una zona d'ombra senza riuscire ancora a nominarla pienamente:

«Non ho elaborato il rapporto con una madre autoritaria e autorevole... abbraccio troppo i miei bimbi e perdono troppo... ma quando li incontro grandi mi salutano con affetto.»

«Ci sono momenti in cui vorrei avere più sicurezza o strumenti per gestire certe situazioni, ma riconosco che fanno parte del percorso di crescita.»

3.5.6 La relazione scuola-famiglia: tra delega, proiezione e conflitto

Un ultimo asse tematico di rilievo riguarda la percezione della relazione con le famiglie. I dati quantitativi mostrano che il 44,7% degli insegnanti percepisce “spesso” che i genitori si relazionano con la scuola agendo più i propri bisogni emotivi che quelli del figlio, e il 34,2% “a volte”. Solo l’7,9% risponde “raramente”. Analogamente, il 50% dichiara di riconoscere “spesso” nei propri alunni un peso emotivo proveniente dal contesto familiare.

Le narrazioni qualitative restituiscono una casistica densa e variegata di situazioni conflittuali: genitori che non accettano le difficoltà del figlio, madri molto ansiose che trasferiscono sulla scuola la gestione della propria angoscia, famiglie che attaccano l’insegnante come capro espiatorio delle proprie frustrazioni educative. Una partecipante con dodici anni di esperienza descrive con precisione la dinamica del genitore che, incapace di riconoscere le difficoltà del proprio figlio, riversa il conflitto irrisolto sull’istituzione scolastica:

«La famiglia di un bambino con evidenti difficoltà non accetta la situazione e non fa nulla per aiutarlo a scuola ed extra scuola. Mi sono sentita demoralizzata perché ho capito che, nonostante la mia volontà, l’aiuto che posso dare a questo bambino sarà sempre limitato.»

I racconti personali che hanno arricchito questo spazio di narrazione autobiografica sono numerosi e a tratti riconducibili al medesimo filo tematico: le difficoltà riscontrate nel rapporto scuola-famiglia possono trovare spazio all’interno del gruppo docenti per essere discusse, rielaborate e rilanciare in modo più chiaro e fecondo.

«È capitato più volte che alcuni genitori cercassero di interferire con il nostro lavoro, fornendo consigli non richiesti o addirittura cercando di imporre strategie educative o didattiche. Per fortuna, in tali occasioni il corpo docente si è sempre dimostrato coeso e sicuro del proprio operato, riuscendo in tal modo a contrastare le critiche dei genitori con educazione e professionalità.»

Un caso di particolare intensità narrativa è quello riferito da una partecipante con trent’anni di servizio, il cui tentativo di segnalare segnali di autolesionismo in una bambina si è scontrato con la negazione del genitore e con la successiva tragedia:

«Anni fa una bambina metteva in atto fenomeni di autolesionismo (si strappava i capelli). Parlai con la mamma e suggerii di consultare un esperto. La mamma andò dal referente della scuola (sacerdote) e mi accusò di essere incompetente. Fui rimproverata e minacciata. Poco tempo dopo la bambina morì di tumore al cervello. Il mio rammarico è e sarà sempre di non essere stata abbastanza chiara con il genitore e abbastanza incisiva nel descrivere il problema.

Questa narrazione la più drammatica dell'intero corpus del Gruppo A evidenzia con nitidezza estrema come il rifiuto del genitore di vedere il figlio nella sua realtà possa produrre conseguenze irreversibili, e come l'insegnante si trovi talvolta a sostenere un carico emotivo e responsivo che non ha trovato risponidenza nelle reti istituzionali di supporto.

3.5.7 Profili narrativi del gruppo B: Genitori

Il Gruppo B è composto da 97 genitori, con anni di nascita compresi tra il 1954 e il 1993, appartenenti prevalentemente all'area geografica del Nord Italia (circa il 79,2%), con presenze dal Centro (11,7%) e dal Sud/Isole (9,1%). Lo stato civile e la situazione familiare sono variabili, con una maggioranza di nuclei biparentali e una quota significativa di famiglie separate o ricomposte. I titoli di studio sono mediamente elevati. La maggior parte dei partecipanti ha figli in età scolare, e alcuni hanno figli già adolescenti o adulti.

3.5.8 Il clima emotivo familiare di origine e lo stile educativo ricevuto

Anche per il Gruppo B, il primo asse di analisi riguarda il clima emotivo sperimentato nell'ambiente familiare d'origine. I dati quantitativi mostrano che il 35,1% descrive un clima "prevalentemente caldo", il 28,6% "molto caldo e presente", mentre il 31,2% riferisce un clima "altalenante" e solo il 5,2% lo definisce "prevalentemente distante". Circa il 57% qualifica lo stile educativo ricevuto come "equilibrato e autorevole", il 29% come "abbastanza autoritario", e una minoranza riferisce stili permissivi o molto autoritari.

Le narrazioni qualitative relative alla gestione delle emozioni in famiglia mostrano, anche in questo gruppo, una notevole eterogeneità. Accanto a ricordi di famiglie aperte e calde, emergono voci che descrivono atmosfere di silenziamento o di gestione selettiva dei vissuti interiori. Una partecipante cresciuta nel Nord Italia evoca il ruolo del corpo nell'economia affettiva familiare:

«Il pianto era ritenuto un sentimento negativo da reprimere. La tristezza, l'essere scoraggiati, i problemi in genere erano minimizzati e ritenuti di poca importanza.»

Un'altra descrive un ambiente familiare in cui l'emotività era strutturalmente assente come oggetto di linguaggio, pur non essendo negata nella sua funzione legante:

«Siamo tutti abbastanza "freddi", non si parla di emozioni, ma se qualcuno sta male i miei genitori sono sempre stati presenti e sono sempre intervenuti.»

Un caso emblematico di silenziamento attivo è quello di una partecipante che ricorda come la famiglia di origine esigesse una sorta di vigilanza affettiva preventiva, allo scopo di preservare l'equilibrio domestico:

«Si cercava di stare tranquilli per non turbare l'equilibrio di casa.»

Questa narrazione è di particolare interesse perché nomina con chiarezza una delle dinamiche al centro del presente studio: la modulazione delle proprie emozioni in funzione dello stato emotivo del genitore, che può essere letta come una precoce forma di inversione del caregiving e di soppressione del sé autentico.

3.5.9 Il prestito emotivo nella relazione genitore-figlio: riconoscimento e negazione

Il tema del prestito emotivo emerge nel corpus del Gruppo B attraverso diverse modalità di espressione, alcune più consapevoli e riflesse, altre più implicite e resistenti all'elaborazione. La domanda quantitativa sul grado in cui i risultati del figlio influenzano il senso di valore genitoriale registra che il 33,8% riconosce un legame "abbastanza" presente, il 33,8% risponde "molto", e il 3,9% ammette una dipendenza "moltissima". Solo il 9% dichiara di riuscire a tenere separati i due piani del tutto.

Nelle narrazioni, la forma più frequente di prestito emotivo consiste nella tendenza a investire nel figlio aspettative, competenze e libertà che il genitore non ha avuto modo di

sviluppare nel proprio percorso di crescita. La domanda aperta “c’è qualcosa che vorrebbe che suo figlio imparasse che lei non ha avuto modo di imparare?” ha prodotto risposte di grande rilevanza analitica. I contenuti più frequentemente evocati sono: l’autostima e la fiducia in sé stessi, l’espressività emotiva e la capacità di gestire le emozioni, l’assertività, e la libertà dal giudizio altrui.

Particolarmente significativa è la risposta di una madre che riconosce esplicitamente il carattere trasmissivo di una qualità quale l’empatia che sente come dono ma anche come peso:

«Io ho imparato l’empatia da mio padre e sono certa che mia figlia l’ha imparata da me, vorrei che questo “dono” non le creasse sofferenza e il peso che a volte io sento di portare.»

In questa voce è possibile cogliere la struttura tipica del prestito emotivo intergenerazionale: la qualità trasmessa non è solo un contenuto valoriale neutro, ma porta con sé la traccia della sofferenza del donante, che viene inconsapevolmente trasferita al ricevente. Il desiderio di risparmiare al figlio la propria esperienza è la forma manifesta di un processo che, a livello latente, tende a riprodurla.

Un’altra narrazione esplicita con notevole lucidità la tensione tra il desiderio di autonomizzare il figlio e il bisogno di rimanere il suo punto di riferimento:

«Per me essere un bravo genitore vuol dire insegnare a mia figlia a non aver bisogno di me. Mi spaventa che possa allontanarsi da me.»

3.5.10 Stili genitoriali percepiti e adottati: continuità, rottura e ambivalenza

Un dato di estrema rilevanza riguarda la distribuzione delle risposte alla domanda sull’influenza della propria storia personale sullo stile genitoriale attuale. Il 62,3% dichiara di aver “ripreso alcune cose e cambiato altre” (modalità mista); il 20,8% afferma di aver ripreso prevalentemente i modelli ricevuti in positivo; e il 16,9% dichiara di cercare esplicitamente di fare “diversamente da come è stato/a cresciuto/a”. Nessun partecipante nega l’influenza della propria storia: il 100% riconosce una qualche forma di trasmissione intergenerazionale.

Le narrazioni qualitative mostrano che la modalità mista non corrisponde necessariamente a un processo elaborativo consapevole, ma spesso a una reazione pratica che alterna adesione acritica e rifiuto reattivo. Una partecipante descrive così il rapporto con i modelli ricevuti:

«È difficile per me fare critiche a mio figlio, non riesco ad accettare la sua contrarietà.»

Questa narrazione rivela come la difficoltà a tollerare l'opposizione del figlio possa essere letta come un'eco della propria esperienza infantile di emozioni non accolte: il genitore che non è stato autorizzato a dissentire fatica, a sua volta, a sostenere la differenziazione del figlio.

Significativo anche il dato sul senso di autoefficacia genitoriale: la media del punteggio di competenza percepita è di 3,73 su 5, con una distribuzione che concentra i valori tra 3 e 4. Circa il 53% del campione si colloca esattamente sul valore 4, il 10% sul massimo (5), nessun partecipante si percepisce del tutto incompetente, suggerendo una tendenza alla centralità e alla moderazione nella valutazione di sé.

3.5.11 Il senso di fragilità nel ruolo genitoriale: la crisi come rivelatore

Le risposte alla domanda aperta sulle situazioni di difficoltà vissute nel ruolo genitoriale costituiscono uno degli assi narrativi più ricchi dell'intero *corpus*. I contenuti evocati spaziano da episodi di conflitto sull'autonomia del figlio, a situazioni di sofferenza emotiva che il genitore non riesce a lenire, a dinamiche di crisi adolescenziale.

Una ricorrenza degna di nota è la difficoltà di molti genitori a tollerare il dolore del figlio senza poterlo riparare. Una partecipante descrive con precisione il vissuto di inadeguatezza che si attiva nel momento in cui il figlio soffre:

«Di fronte al suo dolore e alla mia incapacità di lenirlo mi son sentita inadeguata.»

Un'altra narra di come l'impotenza di fronte alla sofferenza del figlio adolescente per una delusione sentimentale attivi nel genitore reazioni di intensità sproporzionata:

«Ho visto mio figlio soffrire per una situazione sentimentale e non riuscivo a fargli capire che non era la fine del mondo. La vita deve andare avanti ma è stato faticoso.»

In questi racconti è riconoscibile la struttura del coinvolgimento empatico eccessivo che, quando supera la soglia della risonanza regolata, si trasforma in un ostacolo alla funzione contenitiva del genitore. La difficoltà a tollerare il dolore del figlio senza precipitarvi dentro è, in diversi casi, riconducibile a una storia personale in cui le proprie emozioni dolorose non hanno trovato sufficiente contenimento.

3.5.12 La percezione della scuola: alleanza, delega o minaccia

La relazione con l'istituzione scolastica è percepita, dalla maggioranza del campione, in termini tendenzialmente positivi: il 42% assegna il punteggio massimo (5) alla qualità complessiva della relazione con gli insegnanti, e il 29% il punteggio 4. Tuttavia, le risposte sulle reazioni emotive alle valutazioni degli insegnanti rivelano una complessità non catturata dalle medie.

Il 49,4% dei genitori dichiara di preoccuparsi “un po’” “delle valutazioni degli insegnanti, ma di riuscire a gestirlo; il 27,3% risponde con relativa serenità; il 13% dichiara di preoccuparsi molto; e circa il 9% riconosce di sentirsi giudicato come genitore, e non solo come portatore del bambino valutato. Quest'ultimo dato indica che una quota significativa di genitori vive il feedback scolastico come un verdetto sulla propria adeguatezza, trasferendo sul figlio la funzione di specchio identitario del proprio valore.

Questa dinamica è confermata dalla risposta alla domanda diretta sul legame tra i risultati scolastici del figlio e il senso di valore personale del genitore: il 48,1% riconosce “abbastanza” questo legame, e il 11,7% lo declina al livello “molto”. Una partecipante lo esplicita con rara chiarezza:

«Quando mia figlia non voleva studiare. Ho insistito tanto poi ho mollato la presa e l'ho lasciata decidere se farlo o meno, responsabilizzandola. Mi sono sentita impotente e allo stesso tempo in colpa.»

Il conflitto tra la scuola e le pratiche educative domestiche è esperito “a volte” dal 33,8% del campione e “raramente” dal 41,6%. Solo il 2,6% riferisce conflittualità frequente. Le narrazioni qualitative mostrano tuttavia che quando il conflitto si attiva, tende a polarizzarsi rapidamente, con il genitore che si sente messo in discussione nella propria identità educativa piuttosto che invitato a una riflessione condivisa.

3.6 Analisi trasversale: convergenze e divergenze tra i due gruppi

La lettura comparativa dei due *corpora* rivela l'esistenza di un nucleo tematico condiviso che attraversa entrambi i gruppi con modalità espressive differenti ma strutturalmente analoghe: quello che in questa ricerca si è denominato prestito emotivo. Sia nelle narrazioni degli insegnanti che in quelle dei genitori, emerge con regolarità la tendenza a investire nella relazione educativa bisogni, aspettative e necessità di rispecchiamento che trovano la loro origine nella storia affettiva del soggetto adulto, più che nei bisogni evolutivi reali del bambino.

Negli insegnanti, questo investimento si manifesta prevalentemente attraverso:

- a. La soddisfazione intensa e "costante" nel successo degli alunni, letta come fonte primaria di autostima professionale;
- b. La delusione sproporzionata di fronte alla mancata risposta degli alunni, vissuta come fallimento personale;
- c. La difficoltà a separare il proprio stato emotivo interno dalle dinamiche di classe;
- d. La tendenza, in alcuni casi esplicita, a riparare attraverso la pratica educativa una propria esperienza infantile di non-accoglienza.

Nei genitori, le stesse strutture si manifestano con declinazioni specifiche:

- a. L'identificazione del valore di sé come genitore con i risultati scolastici e comportamentali del figlio;
- b. La difficoltà a tollerare la sofferenza del figlio senza precipitarvi dentro o cercare di annullarla;
- c. Il desiderio di trasmettere al figlio ciò che non si è ricevuto, che oscilla tra l'intenzione riparativa e il rischio di proiettare sul figlio un compito non suo;
- d. L'ambivalenza tra il desiderio di autonomizzare il figlio e il bisogno di rimanere indispensabile.

3.6.1 Convergenze tra i due gruppi

La prima convergenza significativa riguarda il peso della storia familiare di origine. In entrambi i gruppi, la totalità dei partecipanti riconosce che la propria storia personale influenza in qualche misura la propria pratica educativa o genitoriale attuale. Questa consapevolezza è distribuita su un *continuum* che va dal riconoscimento vago alla riflessività piena, ma nella sua presenza universale costituisce un dato di rilevanza sia teorica che pratica.

Una seconda convergenza riguarda la modalità prevalente di elaborazione del passato: in entrambi i gruppi, la risposta dominante è quella “mista”: ho ripreso alcune cose e ne ho cambiate altre; questa testimonia un processo attivo di selezione e trasformazione dei modelli ricevuti, ma che non implica necessariamente la loro piena metabolizzazione. In molti casi, la “rottura” con il modello ricevuto è più dichiarata che realmente agita, come mostrano alcune narrazioni in cui il genitore o l’insegnante che dichiara di voler fare “diversamente” riproduce nei fatti dinamiche strutturalmente simili a quelle subite.

Una terza convergenza riguarda il vissuto di fragilità nel ruolo: sia gli insegnanti che i genitori nominano, con percentuali significative, la sensazione di inadeguatezza, di non essere all’altezza, di non riuscire a trovare le parole o i gesti giusti. Questa fragilità condivisa non è un dato patologico, ma un indicatore di come entrambi i gruppi abitino la dimensione educativa come uno spazio di esposizione personale, in cui il proprio sé è sempre anche in gioco.

3.6.2 Divergenze tra i due gruppi: ruolo, contesto e riflessività

Le differenze più rilevanti tra i due gruppi riguardano il livello medio di riflessività metacognitiva sul proprio coinvolgimento emotivo e il grado di formalizzazione di tale riflessività attraverso percorsi strutturati. Gli insegnanti mostrano, nel complesso, una maggiore disposizione esplicita a riflettere sul proprio stato emotivo come oggetto di formazione professionale: il 50% ha partecipato a percorsi di formazione personale più volte, e il 47,4% giudica la riflessione emotiva una componente essenziale o addirittura la preconditione della propria pratica professionale (13,2%).

I genitori, invece, sembrano muoversi in un territorio in cui la riflessività è più intuitiva e meno formalizzata. Le risorse di elaborazione sono prevalentemente informali (il confronto con il partner, con amici, con figure di fiducia e raramente strutturate in percorsi di supporto alla genitorialità). Questo non implica una minore profondità riflessiva, come alcune narrazioni dimostrano, ma suggerisce una minore presenza di contesti istituzionalmente riconosciuti in cui tale riflessività possa essere esercitata e sostenuta.

Una seconda differenza riguarda la relazione con il conflitto: mentre gli insegnanti tendono a collocare la fonte di tensione nell'interfaccia scuola-famiglia, i genitori tendono a interiorizzare il conflitto e a viverlo come tensione interna tra il modello ricevuto e il modello desiderato, tra il genitore che si è stati e il genitore che si vorrebbe essere.

3.6.3 Differenze di genere, generazionali e di contesto culturale

Sul piano geografico, le narrazioni provenienti dall'area del Sud e delle Isole mostrano in alcuni casi una maggiore resistenza a nominare il coinvolgimento emotivo in termini espliciti, con una prevalenza di forme di narrazione più concreta. Questa tendenza suggerisce l'esistenza di variabili culturali nella modulazione dell'espressività emotiva e nella disponibilità alla riflessività autobiografica che potrebbero essere oggetto di indagine specifica.

Sul piano generazionale, si osserva che i partecipanti più giovani sia nel Gruppo A che nel Gruppo B tendono a mostrare un livello più elevato di esplicitazione del proprio coinvolgimento emotivo e una maggiore familiarità con il lessico psicologico relativo alle emozioni e alla trasmissione intergenerazionale. Questo dato può essere letto come un effetto della crescente diffusione culturale dell'espressione emotiva nel discorso pubblico e educativo, nonché della maggiore permeabilità delle generazioni più giovani ai percorsi di auto-conoscenza.

La dimensione numerica del sottogruppo maschile del Gruppo A (due partecipanti) e del Gruppo B (quattro partecipanti) non consente naturalmente alcuna generalizzazione, e le osservazioni qui riportate hanno esclusivamente il valore di spunti interpretativi.

In termini comparativi, i profili maschili del campione sembrano condividere con quelli femminili la struttura di fondo del prestito emotivo, ma differire per alcuni accenti

specifici. Le madri del campione tendono a esprimere il proprio coinvolgimento affettivo con maggiore ricchezza lessicale e con un più esplicito riconoscimento del proprio stato emotivo interno; i padri tendono a una maggiore sinteticità espressiva e a declinare il proprio investimento in chiave di trasmissione valoriale e di gestione pratica delle situazioni critiche. Questa differenza non è interpretabile come minore profondità riflessiva, ma come diversa modalità culturalmente codificata di narrare la propria esperienza genitoriale.

Questa narrazione esemplifica bene una dinamica ricorrente nel prestito emotivo paterno: l'uso della propria esperienza affettiva passata come strumento di orientamento del figlio, che porta con sé il rischio di sovrapporre il proprio vissuto emotivo al vissuto autonomo del ragazzo, anticipandone e in parte colonizzandone l'elaborazione. La tensione tra il desiderio di proteggere il figlio dalla sofferenza e il riconoscimento della necessità che egli la attraversi in prima persona è qui espressa in modo particolarmente limpido.

«La prima infatuazione di mio figlio grande con una ragazza che da genitore sapevo l'avrebbe fatto soffrire... Ho raccontato le mie esperienze cercando di enfatizzare le cose in modo da farlo riflettere e sperare capisse e metabolizzasse la certa delusione.»

La sottorappresentazione maschile nel campione non è casuale: essa riflette la struttura di genere reale dei ruoli di cura primaria nell'Italia contemporanea, in cui le madri continuano a essere le figure più coinvolte nella gestione del rapporto con la scuola e nelle pratiche quotidiane di accudimento. I quattro partecipanti maschili identificati nel Gruppo B condividono alcuni tratti di profilo degni di nota. Sul piano del clima emotivo familiare di origine, due di essi descrivono ambienti prevalentemente caldi e accoglienti, mentre uno riferisce un contesto in cui le emozioni erano "generalmente accolte" ma con uno stile educativo ricevuto di tipo permissivo. Lo stile genitoriale adottato dai padri del campione si distribuisce tra il modello autorevole e quello permissivo, con una tendenza almeno in uno dei casi a riprodurre i modelli ricevuti senza significative discontinuità.

3.6.4 Implicazioni per la pratica pedagogica

I risultati dell'analisi comparativa convergono nel suggerire alcune implicazioni rilevanti per la pratica pedagogica e per la formazione degli adulti in ruolo educativo. In primo luogo, la pervasività del prestito emotivo indica la necessità di progettare contesti formativi che includano la dimensione autobiografica e la riflessione sul proprio coinvolgimento affettivo come componente irrinunciabile della formazione professionale degli insegnanti e del supporto alla genitorialità.

In secondo luogo, la tendenza di molti adulti educativi a non distinguere tra il bisogno del bambino reale che hanno di fronte e il proprio bambino interiore suggerisce l'importanza di favorire, nei contesti di formazione e di supervisione, lo sviluppo della capacità di mentalizzazione (Fonagy et al., 2002): ovvero la capacità di leggere il comportamento del bambino come espressione di stati mentali autonomi, distinti dai propri.

In terzo luogo, la qualità della relazione scuola-famiglia emerge come uno spazio relazionale ad alta densità emotiva, in cui si attivano dinamiche proiettive e transferali che richiedono una competenza specifica da parte degli insegnanti: non solo la padronanza delle tecniche di comunicazione, ma la capacità di reggere il peso delle proiezioni genitoriali senza deflettere né identificarvisi.

3.7 Limiti della ricerca e prospettive future

3.7.1 Riflessione critica sui limiti della ricerca

La dimensione del campione rappresenta il primo e più evidente limite. Il Gruppo A conta 58 insegnanti e il Gruppo B 97 genitori, per un totale di 155 partecipanti. Pur configurando un *corpus* testuale di notevole ricchezza qualitativa, questi numeri non consentono generalizzazioni statisticamente rappresentative né analisi multivariate sulle variabili di genere, generazione, area geografica o tipologia di scuola. I risultati hanno pertanto il carattere di indicazioni orientative, che illuminano possibilità interpretative e ipotesi teoriche piuttosto che leggi empiriche stabilite.

La modalità di raccolta autobiografica attraverso questionario online introduce un secondo limite strutturale: le risposte prodotte dai partecipanti sono mediate dalla

desiderabilità sociale e dalle difese psicologiche proprie di ciascun soggetto. Le narrazioni raccolte non sono “la realtà” delle esperienze vissute, ma costruzioni discorsive di tali esperienze, soggette a rielaborazione postuma alla scrittura. L’analisi tematica riflessiva adottata come cornice metodologica è consapevole di questo statuto costruttivo del dato, ma non può neutralizzarlo.

La difficoltà di accesso alla dimensione inconscia del prestito emotivo costituisce un terzo limite, forse il più radicale dal punto di vista teorico. Larga parte dei meccanismi di trasmissione intergenerazionale descritti nel quadro teorico opera al di sotto della soglia della consapevolezza: non è accessibile tramite *autoreport*, ma richiederebbe strumenti clinicamente validati per la valutazione dell’attaccamento adulto, come l’*Adult Attachment Interview* (AAI) di George, Kaplan e Main (1985), o con protocolli narrativi strutturati che consentano di accedere a livelli di elaborazione meno consapevoli e sviscerare pertanto nodi concettuali molto più profondi rispetto a quelli raggiunti dal questionario autobiografico.

La trasferibilità dei risultati è un quarto limite da considerare con attenzione. Il campione è prevalentemente concentrato nel Nord Italia e caratterizzato da un livello di istruzione medio-alto; le conclusioni non possono quindi essere estese senza cautela a contesti geografici, socioeconomici o culturali significativamente diversi. La dimensione biografica e le rappresentazioni dell’educazione e della genitorialità sono fortemente condizionate dal contesto culturale di appartenenza, e richiederebbero studi comparativi su campioni più ampi e diversificati per essere validate in senso generalizzante.

Il carattere trasversale del disegno di ricerca in cui ciascun partecipante è stato osservato in un unico momento impedisce di cogliere l’evoluzione nel tempo delle dinamiche indagate, la loro trasformazione nel corso del ciclo di vita professionale o genitoriale, e gli eventuali effetti di percorsi formativi o terapeutici sulle strutture motivazionali e relazionali rilevate. Un disegno longitudinale avrebbe potuto offrire risposte assai più solide alle domande al cuore della ricerca.

3.7.2 Prospettive di sviluppo

La dimensione processuale del prestito emotivo, il suo trasformarsi nel tempo sotto l'effetto degli eventi di vita, richiede disegni di ricerca capaci di osservare gli stessi soggetti nel corso di più anni. Studi longitudinali condotti su insegnanti in diversi stadi della carriera professionale potrebbero illuminare in che misura la maturazione dell'esperienza modifica la qualità del coinvolgimento affettivo nella relazione educativa, e in quali condizioni tale maturazione produce maggiore differenziazione del sé o, al contrario, irrigidimento delle strutture difensive. Un ulteriore elemento di grande interesse sarebbe coinvolgere, sempre attraverso questionari anonimi, anche i figli degli stessi genitori che hanno partecipato all'indagine. Questo "controllo incrociato" permetterebbe di mettere alla prova le convinzioni educative dei genitori, più o meno esplicite, confrontandole con la percezione di chi quelle scelte le ha vissute in prima persona, a patto che l'età lo consenta.

I dati sul Gruppo B suggeriscono la necessità di investire in programmi di supporto alla genitorialità che non si limitino a fornire indicazioni comportamentali o cognitive, ma che affrontino la dimensione affettiva e biografica del ruolo genitoriale. Programmi come il *Neonatal Behavioral Observation (NBO)*, il *Marte Meo* o i gruppi di genitorialità riflessiva di ispirazione mentalizzazione-centrica (Slade, 2007) potrebbero offrire contesti in cui i genitori siano accompagnati a riconoscere le proprie proiezioni sul figlio, a distinguere il bisogno del bambino reale dai propri bisogni irrisolti, e a costruire una funzione genitoriale più differenziata e riflessiva.

Un filone di ricerca particolarmente promettente riguarda lo spazio di incontro e di scontro tra insegnanti e genitori. I dati di entrambi i gruppi convergono nel segnalare questo spazio come uno dei nodi relazionali più carichi emotivamente e più esposti al rischio di dinamiche proiettive e transferali. Studi osservativi e narrativi su questo specifico ambito potrebbero contribuire a mappare i pattern ricorrenti di incomprensione e conflitto, e a individuare le condizioni di possibilità di una reale alleanza educativa, fondata non sull'accordo formale ma sulla reciproca mentalizzazione.

La replicazione della ricerca su campioni più ampi, geograficamente diversificati e socioculturalmente eterogenei consentirebbe di verificare la trasferibilità dei risultati e di esplorare le variabili culturali che condizionano le modalità del prestito emotivo e della

trasmissione intergenerazionale. Una prospettiva comparativa ad esempio tra contesti italiani, europei ed internazionali potrebbe illuminare il peso relativo dei fattori culturali rispetto a quelli strutturali e biografici nell'economia affettiva della relazione educativa.

CONCLUSIONI

La ricerca che si conclude in queste pagine ha preso avvio da un'osservazione semplice nella sua formulazione, ma densa nelle sue implicazioni: gli adulti che educano, genitori e insegnanti, portano con sé, nella relazione con i bambini, qualcosa di più e di diverso da competenze e intenzioni esplicite. Portano una storia. E quella storia, quando non viene riconosciuta e in qualche misura attraversata, tende a depositarsi silenziosamente nel cuore della relazione educativa, trasformandola da spazio aperto all'altro in dispositivo di riparazione di sé.

Il concetto di prestito emotivo, elaborato nel primo capitolo a partire dal contributo clinico di Alice Miller (2008), ha fornito lo strumento teorico principale per leggere questa dinamica. Il bambino che apprende non per il piacere di scoprire ma per non deludere, l'alunno che si fa docile per non incrinare l'equilibrio emotivo dell'insegnante, il figlio che rinuncia alla propria vitalità per sostenere la fragilità del genitore: in tutti questi casi, la relazione educativa è stata invertita nella sua direzione fondamentale. Non è più l'adulto a contenere il bambino, ma il bambino a contenere l'adulto. Non è più il sé in formazione a ricevere la cura, ma a erogarla. Questa inversione, richiamando il concetto bioniano di *container-contained* (1.2.1), rappresenta il fallimento della funzione di contenimento che dovrebbe essere propria dell'adulto educante: anziché accogliere e "bonificare" le proiezioni del bambino restituendogli le pensabili, l'adulto fragile carica il bambino del peso della propria vita affettiva irrisolta.

La ricerca empirica presentata nel terzo capitolo ha permesso di verificare in quale misura questa struttura teorica trovi riscontro nell'esperienza concreta di insegnanti e genitori. I dati raccolti attraverso i due questionari non pretendono di produrre generalizzazioni statisticamente robuste, né avrebbero potuto farlo con questi numeri e con questi strumenti. Il loro valore è di un altro ordine: quello della conferma orientativa, della densità narrativa, dell'apertura di piste interpretative che la sola elaborazione teorica non avrebbe potuto percorrere.

Ciò che emerge con maggiore chiarezza dall'analisi tematica del corpus è, in primo luogo, la pervasività riconosciuta della trasmissione intergenerazionale. La totalità dei partecipanti, il cento per cento di entrambi i gruppi, riconosce che la propria storia personale influenza in qualche misura la propria pratica educativa attuale. Questo dato,

nella sua apparente semplicità, porta con sé un'implicazione teorica significativa: la consapevolezza della trasmissione non è un'acquisizione riservata a chi ha intrapreso percorsi di elaborazione psicologica, ma appartiene a quasi tutti gli adulti che si trovano in ruolo educativo. Il problema non è dunque l'ignoranza del meccanismo, ma la distanza tra il riconoscimento intellettuale e il lavoro emotivo necessario a interromperlo. Come illustrato nel primo capitolo, i fondamenti neuropsicologici dell'apprendimento emotivo (1.1) mostrano con chiarezza che i Modelli Operativi Interni (MOI) bowlbiani si consolidano nelle strutture della memoria implicita e procedurale: non basta riconoscerli intellettualmente per modificarli, poiché essi orientano le risposte emotive del soggetto spesso in maniera del tutto inconsapevole (Pellegrino, 2024).

Questa distanza è ben visibile in un secondo elemento ricorrente: la modalità prevalente con cui i partecipanti descrivono il proprio rapporto con i modelli ricevuti è quella "mista": ho ripreso alcune cose e ne ho cambiate altre. Una risposta che, nella sua frequenza e nella sua formulazione, suggerisce un processo attivo di selezione, ma non implica necessariamente una piena metabolizzazione. Molte narrazioni mostrano come la "rottura" con il modello ricevuto sia più dichiarata che realmente agita: il genitore che afferma di voler essere diverso dai propri genitori può trovarsi a riprodurre, nei momenti di tensione, dinamiche strutturalmente affini a quelle subite. È la logica della ripetizione compulsiva descritta da Miller (2008): non si spezza con la sola intenzione, ma con il lutto autentico dell'infanzia perduta. Sul piano pedagogico, questo dato richiama l'urgenza di ciò che Digennaro (2018) definisce meta-emozione (1.3.1): non una semplice capacità di gestire le emozioni, ma una riflessività di secondo livello che consenta all'adulto di riconoscere le proprie reazioni affettive, interrogarne la provenienza e distinguere i propri bisogni irrisolti dai bisogni reali del bambino che ha davanti.

Il secondo capitolo aveva identificato nella fragilità genitoriale contemporanea non una patologia individuale ma una condizione strutturalmente prodotta: dal processo di individualizzazione che ha dissolto le certezze normative della famiglia tradizionale senza costruirne di nuove; dalla pressione culturale che fa del benessere dei figli lo specchio dell'adeguatezza genitoriale; dalla solitudine in cui molte famiglie si trovano a esercitare la genitorialità, prive di reti di supporto e immerse in ritmi di vita che sottraggono tempo ed energia alle relazioni affettive. Come aveva mostrato Lancini (2023), la famiglia contemporanea ha spostato il proprio imperativo educativo dall'obbedienza alla

comprensione emotiva, producendo un paradosso: figli chiamati a essere sé stessi, ma *a modo* degli adulti che li circondano (2.2.1). Ne consegue che il senso di colpa, motore disciplinare della famiglia edipica, lascia il posto al sentimento di vergogna e di mancanza di senso identitario, con effetti diretti sull'economia motivazionale del bambino che apprende (1.2.2).

Le ricerche sugli stili genitoriali (2.3.1) hanno ulteriormente precisato che né l'iperprotezione né il disimpegno riescono a garantire quella "base sicura" bowlbiana di cui l'apprendimento autentico ha bisogno. Come mostrato in 1.2.1, il concetto di base sicura non è una metafora relazionale accessoria: è la condizione neurobiologica che libera risorse cognitive ed emotive per l'esplorazione del mondo. Quando il sistema di attaccamento è cronicamente attivato dall'angoscia, quello esplorativo tende a disattivarsi, il bambino emotivamente "occupato" da un genitore fragile porta in classe risorse ridotte non per scarsa volontà, ma per una vera e propria economia psichica alterata.

Analogamente, la tendenza di molti genitori a investire nel figlio qualità che non hanno avuto modo di sviluppare nella propria storia (come l'autostima, la libertà dal giudizio altrui, la capacità di gestire le emozioni) non è di per sé disfunzionale. Lo diventa quando si trasforma in una proiezione: quando il figlio non è più invitato a sviluppare quelle qualità per sé, ma è inconsapevolmente caricato del compito di essere ciò che il genitore non ha potuto essere. In questo senso, il prestito emotivo non opera solo nella direzione del bambino che sostiene l'adulto, ma anche in quella inversa: dell'adulto che delega al figlio la realizzazione del proprio sé non vissuto. Le analisi di Corgatelli et al. (2021) sui "complessi di Laio e di Giocasta" (2.2.1) ne restituiscono la struttura mitica, mentre la teoria dell'attaccamento offre il quadro clinico entro cui comprenderli.

Per gli insegnanti, la struttura del prestito emotivo si declina diversamente ma con analogha pervasività. La soddisfazione intensa nel successo degli alunni e la delusione sproporzionata di fronte alla mancata risposta non sono semplicemente l'espressione di un'autentica vocazione educativa: possono essere anche il segno di un investimento narcisistico che eccede il piano strettamente pedagogico. Come aveva mostrato Miller (2008) nel descrivere la struttura motivazionale di chi sceglie le professioni di cura, il bambino che ha imparato a essere bravo per guadagnarsi l'amore può ritrovarsi, da adulto,

a cercare negli occhi dei propri allievi quella stessa conferma che non ha mai smesso di desiderare. Non si tratta di accusare nessuno: si tratta di riconoscere che la scelta professionale è spesso anche una risposta a una storia. Orsenigo (2011) aveva definito questa dimensione con il concetto di desiderio come componente costitutiva della relazione educativa (1.4): un investimento affettivo che, quando rimane nell'implicito e nel non elaborato, rischia di generare aspettative proiettive e dipendenze reciproche che ostacolano, piuttosto che favorire, la crescita dell'allievo (1.4.1). Il *transfert* e il *controtransfert* analizzati nel paragrafo 1.4.2 non sono dunque eccezionali o patologici: sono la struttura ordinaria di qualsiasi relazione asimmetrica in cui uno dei soggetti non abbia sufficientemente elaborato la propria storia. Il professionista che non ha accesso alla propria verità interiore porta in classe non solo la propria competenza disciplinare, ma anche il proprio mondo affettivo irrisolto, agito più che pensato.

Il terzo capitolo aveva posto la relazione scuola-famiglia come uno degli spazi relazionali a più alta densità emotiva, in cui si attivano le dinamiche proiettive e transferali più intense. I dati lo confermano: il 44,7% degli insegnanti percepisce spesso che i genitori portano nella relazione con la scuola più i propri bisogni che quelli del figlio; il 13% dei genitori dichiara di sentirsi giudicato come persona, non solo come portatore del bambino valutato, di fronte alle osservazioni degli insegnanti. Questi numeri non descrivono patologie individuali, ma la struttura affettiva di un incontro che avviene sempre tra soggetti che portano con sé una storia e che, quando quella storia non è sufficientemente elaborata, tende a infiltrarsi nella relazione, distorcendola. È la dinamica che Dusi (2012) aveva analizzato nel passaggio dalla corresponsabilità educativa autentica al "consumismo scolastico" (2.4.2): il genitore che si percepisce come cliente del servizio scolastico non entra in dialogo con l'insegnante, ma esige una performance. La valutazione scolastica, lungi dall'assolvere alla sua funzione formativa, diventa in questi casi il termometro di una temperatura emotiva familiare (1.2.2), e il voto come aveva mostrato Lancini (2023) cessa di appartenere al bambino per diventare proprietà narcisistica dell'adulto.

Il dialogo critico tra i capitoli teorici e la ricerca empirica produce, in conclusione, un'indicazione che non è tecnica né procedurale, ma profondamente formativa. La qualità dell'educazione a scuola come in famiglia non dipende soltanto dalla padronanza di metodi e strumenti, ma dalla qualità del lavoro che l'adulto ha compiuto, o è ancora

compiendo, su sé stesso. Non si può accompagnare un bambino in territori affettivi che non si è ancora attraversati; non si può offrire agli altri una presenza autentica se non si è disposti a interrogare la propria. Come scrive Franco Cambi (2015), le emozioni vanno coltivate: questo significa saperle vivere, attraversarle e curvarle nell'unità riflessiva del soggetto, un principio che vale per ogni soggetto coinvolto nella relazione educativa, nessuno escluso. Questo richiamo all'autoformazione non è un invito all'introspezione narcisistica, ma il fondamento di quella *cura di sé* che Cambi pone come condizione di possibilità di ogni cura autentica dell'altro (2.4.3): soltanto chi ha attraversato le proprie emozioni, riconoscendole e integrandole, può offrire al bambino non una tecnica di contenimento, ma una presenza.

Su questo punto convergono, da prospettive diverse, tutti gli autori che hanno orientato la riflessione: la funzione riflessiva di Fonagy et al. (2002), la capacità di tenere in mente le menti altrui, si sviluppa nelle prime relazioni di attaccamento, ma può essere recuperata e potenziata in età adulta attraverso percorsi formativi mirati; la *mindfulness* genitoriale descritta da Corgatelli et al. (2021) propone strumenti concreti per restituire all'adulto quella presenza consapevole che il ritmo della vita contemporanea tende a sottrarre (2.3.3); e il modello socio-emotivo di Digennaro (2018) indica nell'alfabetizzazione emotiva e nel dialogo riflessivo le pratiche attraverso cui tale presenza può essere coltivata sistematicamente nel contesto scolastico (1.6.1). Non si tratta, in nessun caso, di modelli terapeutici travestiti da didattica: si tratta di riconoscere che la competenza emotiva è, prima che un obiettivo per gli alunni, una condizione che l'adulto deve aver intrapreso su di sé.

Che questa consapevolezza non rimanga appannaggio di pochi, ma diventi oggetto di formazione sistematica per i docenti nei loro percorsi universitari e di aggiornamento e per i genitori nei contesti di supporto alla genitorialità: tutto questo è forse l'implicazione più urgente di questo lavoro. Un'implicazione che non chiede perfezione, ma onestà; non chiede di aver risolto la propria storia, ma di non fingere che non esista. In questo senso, la proposta di Contini (2012) di costruire spazi condivisi di riflessione tra genitori e educatori, non come avversari né come semplici utenti e professionisti, ma come co-educatori accomunati da uno scopo (2.4.3), rappresenta una delle risposte pedagogicamente più coerenti alla fragilità descritta in questa tesi. Perché, come aveva intuito Cyrulnik (2001) nel descrivere il processo resiliente, anche un solo incontro

relazionale significativo può costituire un punto di interruzione della catena: il tutore di resilienza non annulla la storia del bambino, ma ne offre una lettura diversa, aprendo uno spazio in cui il sé autentico possa finalmente trovare riconoscimento.

A chiudere questo percorso di ricerca, tra le molte voci raccolte attraverso i questionari, una risposta emerge con la forza silenziosa di chi ha messo in parole qualcosa di difficile da dire. A chi chiedeva di descrivere cosa significhi fare il genitore bene e cosa spaventi di più in questo compito, una madre ha scritto:

«Essere presente e accogliente nella vita di mio figlio cercando di costruire il dialogo. Paura che nel futuro non si senta libero di dirmi cosa prova o accade per paura di deludermi.»

In questa frase è racchiuso, forse, il nodo più intimo di tutto ciò che questa tesi ha cercato di nominare. La paura che il figlio non si senta libero di esistere di fronte al genitore è la paura più onesta e più coraggiosa che un adulto possa formulare. È la paura di chi ha già riconosciuto, almeno in parte, il meccanismo del prestito emotivo e non vuole che si ripeta. È, in senso milleriano, l'inizio del lavoro di interruzione della catena: non la sua conclusione, ma il suo inizio necessario.

BIBLIOGRAFIA

Abidin, R. R., & Konold, T. R. (1999). *Parenting Alliance Measure: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Aikaterini, V., Athanasios, M., Eleni, A., & Konstantinos, K. (2014). Students' achievement goals, emotional perception ability and affect and performance in the classroom: A multilevel examination. *Educational Psychology, 34*(1), 2–19. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814197>

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Erlbaum.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan.

Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Feltrinelli.

Bion, W. R. (1972). *Apprendere dall'esperienza* (trad. it.). Armando. (Opera originale pubblicata 1962).

Bögels, S., & Restifo, K. (2014). *Mindful parenting: A guide for mental health practitioners*. W.W. Norton & Co.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.

Brackett, M. A., Elbertson, N. A., & Rivers, S. E. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 20–32). The Guilford Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (trad. it.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata 1979).

Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43(3), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00461520802178519>

Burke, K., & Moore, S. (2015). Development of the Parental Psychological Flexibility Questionnaire. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(4), 548–557. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0495-x>

Cagol, G. (2020). *Emozioni, ragione, etica in educazione: Per una pedagogia dei comportamenti complessi*. FrancoAngeli.

Cambi, F. (2006). La famiglia che forma: un modello possibile? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(1), 23–29.

Cambi, F. (2015). *La forza delle emozioni: per la cura di sé*. Pacini Editore.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013). *Implementing systemic district and school social and emotional learning*. CASEL.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Cavioni, V., & Zanetti, A. (2015). Social-emotional learning and students' transition from kindergarten to primary school in Italy. In H. Askill-Williams & M. J. Lawson (Eds.), *Transforming the future of learning with educational research* (pp. 241–256). IGI Global.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Come L'Albero Studio di Psicologia e Psicoterapia. (2015, 7 aprile). *...un po' di Alice Miller*. <https://www.comelalbero.it/un-po-di-alice-miller/>

- Contini, M. G. (2006). Le famiglie oggi: problematicità e prospettive di cambiamento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(2), 28–37.
- Contini, M. G. (a cura di). (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Il Mulino.
- Corgatelli, C., Lumia, G., & Maggiolini, A. (2021). Quali strumenti per la valutazione dei genitori? *Scritti@Istituto Minotauro*, 4(1), 1–20.
- Cyrulnik, B. (2001). *I brutti anatroccoli. La resilienza: come rinascere dall'infanzia difficile*. Frassinelli.
- Daly, M. (2007). *Parenting in contemporary Europe: A positive approach*. Council of Europe Publishing.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Denham, S. (1998). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Astrolabio.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Digennaro, S. (2018). Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 22(52), 13–23. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8671>
- Dumka, L. E., Stoerzinger, H. D., Jackson, K. M., & Roosa, M. W. (1996). Examination of the cross-cultural and cross-language equivalence of the parenting self-agency measure. *Family Relations*, 45(2), 216–222. <https://doi.org/10.2307/585494>
- Duncan, L. G. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting scale* [Tesi di dottorato non pubblicata]. The Pennsylvania State University.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dusi, P. (2012). *La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola*. Università degli Studi di Verona.

- Ekman, P., & Friesen, W. (1975). *Unmasking the face*. Prentice Hall.
- Eksi, Y. G. (2013). E-dialogue journal: Student teachers' perspectives on their school experience. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 70, 1810–1819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.258>
- Elias, M. J., & Harrett, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2015). *Forgiveness therapy: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies, and measures*. Publications Office of the European Union.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and development of self*. Other Press.
- Freud, S. (1974). *Osservazioni sul transfert nella terapia psicoanalitica*. In *Opere*, Vol. 6. Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata 1910).
- Freud, S. (1977). *Al di là del principio di piacere*. In *Opere*, Vol. 9. Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata 1920).
- Galimberti, U. (2005). *Il corpo*. Feltrinelli.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Universale Economica Feltrinelli.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *Adult Attachment Interview* [Unpublished manuscript]. Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Gibaud-Wallston, J., & Wandersman, L. P. (1978, settembre). *Development and utility of the parenting sense of competence scale* [Relazione presentata al meeting dell'American Psychological Association, Toronto, Canada].
- Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Edizioni Junior.
- Goleman, D. (2005). *Intelligenza emotiva*. BUR.

Grazzani, I., Ornaghi, V., & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini: Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Erickson.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship. *Social Development, 11*(3), 301–337.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development and prevention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research, 79*(2), 533–556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>

Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology, 34*(2), 157–179. <https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1403811>

Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Teachers College Press.

Ibsen, H. (1960). Casa di bambola. In *Il teatro di Ibsen*. Garzanti. (Opera originale pubblicata 1879).

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.

Johnston, C., & Marsh, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*(2), 167–175.

Kabat-Zinn, M., & Kabat-Zinn, J. (1997). *Everyday blessings: The inner work of mindful parenting*. Hyperion.

Kopko, K. (2007). *Parenting styles and adolescents*. Cornell University, Department of Human Development.

Lamb, M. E. (1977). The role of the father in child development. *Child Development, 48*(1), 167–181.

Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio: Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Raffaello Cortina Editore.

Le Breton, D. (2007). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Raffaello Cortina.

Luyten, P., Mayes, L. C., Nijssens, L., & Fonagy, P. (2017). The Parental Reflective Functioning Questionnaire: Development and preliminary validation. *PLOS ONE*, 12(5), 1–28. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176218>

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1–101). Wiley.

Manuzzi, P. (2006). *Pedagogia del corpo: Educazione, sport, natura*. FrancoAngeli.

Mariani, U., & Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'apprendimento con gli alunni*. Centro Studi Erickson.

Milani, P. (2018). *Educare le famiglie. Fondamenti e metodi*. Carocci.

Miller, A. (1997). *Il risveglio di Eva. Come superare il trauma dell'infanzia* (trad. it.). Garzanti. (Opera originale pubblicata 1997).

Miller, A. (2008). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé* (trad. it.). Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata 1979).

Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni* (trad. it.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata 2001).

Ogden, P., & Fisher, J. (2015). *Psicoterapia sensomotiva. Interventi per il trauma e l'attaccamento*. Raffaello Cortina.

Ohan, J. L., Leung, D. W., & Johnston, C. (2000). The parenting sense of competence scale: Evidence of stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(4), 251–261.

Orsenigo, J. (2011). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. FrancoAngeli.

- Pellai, A. (2016). *L'educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze*. Fabbri Editori.
- Pellegrino, V. (2024). Attaccamento: Alla ricerca di prospettive pedagogiche. *Dialettica Pedagogica*, 6(1), 45–62.
- Plamper, J. (2012). *The history of emotions: An introduction*. Oxford University Press.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that is transforming education*. Penguin Books.
- Rodrigues Ribeiro, C., & d'Ascenzo, F. (2025). Entretien avec Boris Cyrulnik. *Revue internationale des études du développement*, 259, 215–228.
- Rüppel, F., Liersch, S., & Walter, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Journal of Public Health*, 23(1), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s10389-014-0654-1>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salerno, V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 98–112. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_08
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97(2), 153–158. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00615.x>
- Schatzman, M. (2003). *La famiglia che uccide*. Feltrinelli. (Opera originale pubblicata 1973).
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A Bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193–220.

Slade, A. (2007). Reflective parenting programs: Theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 640–657. <https://doi.org/10.1080/07351690701310698>

Smorti, A. (2007). *Narrazioni: culture, memorie, formazione del sé*. Giunti.

Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P., & Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: A prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 883–897. <https://doi.org/10.1037/a0014755>

Stanbridge, J. K., & Campbell, L. N. (2016). Case study evaluation of an intervention planning tool to support emotional well-being and behaviour in schools. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 268–286. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512>

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2a ed., Vol. 1, pp. 103–135). Lawrence Erlbaum.

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.

Vegetti Finzi, S. (2010). *Il romanzo della famiglia. Passioni e ragioni del vivere insieme*. Mondadori.

Watt Smith, T. (2018). *Atlante delle emozioni umane*. UTET.

Winnicott, D. W. (2001). *Gioco e realtà* (trad. it.). Armando. (Opera originale pubblicata 1971).

World Health Organization. (1993). *Life skills education in schools*. WHO.

ALLEGATO A



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in

Scienze della Formazione Primaria

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Candidata: Vandelli Benedetta

Matricola: 156473

E-mail: 284607@studenti.unimore.it

Anno accademico 2024/2025

Tutor universitario: Roberta Maioli

INDICE

CAPITOLO 1	1
BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO	1
1.1 TIROCINIO DEL SECONDO ANNO	2
1.2 TIROCINIO DEL TERZO ANNO	5
1.3 TIROCINIO DEL QUARTO ANNO	8
1.4 TIROCINIO DEL QUINTO ANNO	13
CAPITOLO 2	19
2.1 IL CONTESTO	19
2.2 LA MIA ESPERIENZA DI TIROCINIO	19
<i>2.2.1 La progettazione</i>	<i>19</i>
<i>2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento</i>	<i>21</i>
CAPITOLO 3	27
LE MIE PROSPETTIVE FUTURE	27
3.1 RIFLESSIONI CONCLUSIVE SUL TIROCINIO INDIRETTO E DIRETTO	27
3.2 L'INSEGNANTE COMPETENTE	29
BIBLIOGRAFIA	32
RIFERIMENTI NORMATIVI	32
SITOGRAFIA	33

Capitolo 1

Breve storia del mio tirocinio

Il tirocinio rappresenta una componente fondamentale e imprescindibile del percorso formativo del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, configurandosi come il momento privilegiato di sintesi tra acquisizioni teoriche e prassi educativa. Tale esperienza formativa, che si articola progressivamente nel corso dei cinque anni accademici, è finalizzata alla costruzione di un profilo professionale docente competente e consapevole, capace di operare efficacemente nei contesti educativi della scuola dell'infanzia e primaria.

La struttura del tirocinio si caratterizza per una duplice articolazione: il tirocinio indiretto e il tirocinio diretto. Il primo, di natura teorico-riflessiva, si svolge presso l'Università attraverso incontri seminariali, laboratori e attività formative specifiche condotte da tutor universitari, docenti esperti e professionisti del settore educativo. Questa dimensione consente agli studenti di approfondire i fondamenti pedagogici, metodologici e didattici, nonché di sviluppare competenze di analisi e riflessione critica sulle pratiche educative. Il tirocinio diretto, invece, si realizza nelle scuole accreditate del territorio e rappresenta il momento dell'esperienza sul campo, dove lo studente tirocinante ha l'opportunità di osservare, partecipare e condurre attività didattiche e educative sotto la guida di tutor accoglienti qualificati e del tutor universitario di riferimento.

Il valore pedagogico del percorso di tirocinio risiede nella sua capacità di favorire un processo di apprendimento esperienziale e riflessivo, che consente allo studente di sviluppare progressivamente le competenze professionali necessarie per l'esercizio della funzione docente. Attraverso il confronto diretto con la realtà scolastica, il tirocinante acquisisce consapevolezza delle dinamiche educative, delle metodologie didattiche più efficaci e della complessità del ruolo docente nelle sue molteplici dimensioni: disciplinare, pedagogica, relazionale e organizzativa. La gradualità del percorso, che dalle prime fasi di osservazione conduce progressivamente alla progettazione, conduzione e valutazione di attività didattiche autonome, garantisce uno sviluppo organico delle

competenze professionali e favorisce l'integrazione tra saperi teorici e competenze operative.

Il tirocinio del quinto anno si colloca al culmine di questo percorso formativo e rappresenta il momento di sintesi e consolidamento delle competenze acquisite, con particolare attenzione alle dimensioni della progettazione educativo-didattica, della conduzione di percorsi di apprendimento e della valutazione degli esiti formativi. Tale esperienza conclusiva, che si caratterizza per un alto grado di autonomia operativa e responsabilità professionale, costituisce il necessario completamento della formazione iniziale e rappresenta il ponte verso l'esercizio della professione docente.

1.1 Tirocinio del secondo anno

Realizzando un'articolata formazione professionale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, la tirocinante ha completato il percorso di tirocinio del secondo anno (T2): questa esperienza formativa si è articolata complessivamente in 75 ore, di cui 29 ore dedicate al tirocinio indiretto e 36 ore al tirocinio diretto presso istituti scolastici convenzionati. Il tirocinio indiretto ha offerto alla tirocinante l'opportunità di approfondire i riferimenti normativi fondamentali, le Indicazioni Nazionali per il curricolo e le tematiche dell'educazione interculturale attraverso seminari e laboratori formativi. Parallelamente, il tirocinio diretto ha permesso di sperimentare concretamente il contesto educativo sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria, con un impegno di 18 ore per ciascun ordine scolastico. Questa prima esperienza di tirocinio ha rappresentato un momento formativo cruciale per l'acquisizione di competenze osservative e per l'avvicinamento graduale alla professione docente, ponendo le basi per il successivo sviluppo del percorso professionale del candidato.

Il tirocinio diretto del secondo anno si è svolto presso due realtà scolastiche statali, una scuola dell'infanzia ed una primaria, situate a Pavullo nel Frignano. Il modello organizzativo della sezione della scuola dell'infanzia ha previsto un gruppo eterogeneo di bambini di cinque anni, con un focus sul tema annuale trainante "Come mi percepisco": questa progettualità nasce dall'esigenza di accompagnare i bambini in un percorso di scoperta e consapevolezza della propria identità, favorendo l'esplorazione delle caratteristiche fisiche, emotive e relazionali che li contraddistinguono. Attraverso attività

ludiche, espressive e di confronto con i pari, il progetto si propone di sviluppare una positiva percezione di sé, valorizzando le unicità individuali e promuovendo l'autostima. Le esperienze proposte includono giochi di osservazione allo specchio, autoritratti e rappresentazioni grafiche, narrazioni autobiografiche e momenti di condivisione in cerchio, permettendo ai bambini di riconoscere e verbalizzare le proprie emozioni, preferenze e competenze. Il percorso mira a consolidare l'identità personale in vista del passaggio alla scuola primaria, offrendo strumenti per una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità. La progettazione didattica del gruppo docente si è rivelata un processo settimanale flessibile e in continuo adattamento alle esigenze dei bambini, riflettendo la natura dinamica dell'apprendimento nella scuola dell'infanzia. Particolarmente interessante è stata l'organizzazione e l'utilizzo degli spazi, con angoli tematici e ambienti esterni che favoriscono l'esplorazione e l'apprendimento. Il percorso di tirocinio è proseguito presso la scuola primaria statale che condivide il plesso con una scuola dell'infanzia. Un aspetto distintivo della scuola primaria è l'avviamento, dall'anno scolastico 2021/2022, di una classe prima ispirata al disegno organizzativo della "scuola nel bosco", in linea con le sezioni statali dell'infanzia presenti nello stesso plesso. Questa ottica di "*outdoor education*" promuove l'ambiente naturale come maestro principale, offrendo spunti per l'apprendimento e l'esperienza. La progettazione didattica del gruppo docente, tenutasi in modalità a distanza, ha rappresentato un momento cruciale di confronto sulle attività settimanali e sulle esigenze degli alunni, inclusa la ricognizione di materiali per progetti specifici (es. archeologia) e la gestione di situazioni emergenziali (es. Pandemia da Sars-COVID 19).

Il tirocinio indiretto della seconda annualità ha fornito le basi teoriche per comprendere la complessità del sistema scolastico italiano. I seminari e le letture hanno permesso di approfondire argomenti cruciali come la legislazione scolastica (Decreto Legislativo 297/94, CCNL 2018), le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012 e Nuovi Scenari 2018), il contesto europeo delle competenze chiave (Raccomandazioni UE 2006 e 2018) e i documenti di pianificazione scolastica (PTOF, RAV, PDM) (Cattani, 2022). Gli strumenti affrontati, quali l'analisi dei documenti ministeriali e di istituto, hanno permesso di acquisire una visione olistica del funzionamento della scuola e delle responsabilità del docente. Particolarmente illuminante è stata la presentazione proposta da Antonella Cattani, Dirigente Scolastico IC "L. Spallanzani" a Scandiano, la quale ha

riportato alcune riflessioni educative di Duccio Demetrio sull'educazione come "tirare fuori", sulla sua natura non neutrale e sul bisogno di cura, memoria, relazione e narrazione nel processo educativo (Demetrio, 2010). Tali concetti hanno arricchito la comprensione del ruolo dell'insegnante come guida e facilitatore della crescita personale e culturale degli alunni (Cattani, 2022). Il tirocinio diretto, sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria, ha rappresentato la concretizzazione di queste conoscenze. L'osservazione delle dinamiche di classe, la partecipazione alle attività didattiche e il confronto con i docenti tutor hanno permesso di toccare con mano le sfide e le gratificazioni della professione. Nella scuola dell'infanzia, l'interesse si è focalizzato sulla capacità delle insegnanti di creare un ambiente accogliente e stimolante, dove il gioco e l'esplorazione sono veicoli primari di apprendimento. La flessibilità nella progettazione e l'attenzione alle esigenze individuali dei bambini hanno evidenziato l'importanza di una didattica adattiva e centrata sull'alunno. Nella scuola primaria, l'esperienza nella classe seconda ha messo in luce l'importanza della gestione del gruppo classe e delle dinamiche relazionali. La presenza di un alunno con Bisogni Educativi Speciali ha sottolineato l'esigenza di individualizzazione e inclusione, temi centrali nella formazione del docente. Inoltre, la riflessione sulla "Scuola nel bosco" ha sollevato la questione di come replicare o adattare modelli didattici innovativi in contesti con risorse e spazi differenti. Professionalmente, l'aspetto più interessante è stato l'opportunità di osservare come i docenti traducano le teorie pedagogiche e le indicazioni ministeriali in pratiche didattiche concrete, adattandole alla specificità del contesto classe e dei singoli alunni; personalmente, la consapevolezza che "non si è mai arrivati" nella professione docente, unita al desiderio di "curare le proprie passioni per trasmettere passione", si è consolidata come un principio guida per il futuro percorso professionale.

1.2 Tirocinio del terzo anno

Nel proseguimento del percorso formativo presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, il candidato ha completato il tirocinio del terzo anno (T3) del corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, consolidando ulteriormente le competenze professionali attraverso un impegno complessivo di 125 ore. Questa esperienza si è articolata in 25 ore di tirocinio indiretto, dedicate all'approfondimento di tematiche specifiche quali l'osservazione come strumento conoscitivo, gli ambienti di apprendimento, la normativa scolastica e l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, e in 100 ore di tirocinio diretto suddivise equamente tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Durante questa annualità, il candidato ha sviluppato competenze osservative più strutturate attraverso l'utilizzo di strumenti specifici per l'analisi del contesto educativo e la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento, acquisendo al contempo maggiore autonomia nel supporto alle attività didattiche e nella collaborazione con i gruppi docenti. L'esperienza si è conclusa con la redazione di una relazione finale che ha permesso al candidato di rielaborare criticamente le osservazioni condotte e di riflettere sui propri apprendimenti professionali.

Il tirocinio indiretto ha rappresentato un momento formativo fondamentale per l'acquisizione di un rigoroso apparato teorico-metodologico sull'osservazione educativa, elemento cardine della professionalità docente. L'incontro condotto dalla Tutor coordinatrice Marcella Morelli ha permesso di approfondire la distinzione epistemologica tra "vedere", "guardare" e "osservare", evidenziando come quest'ultimo costituisca un atto intenzionale e selettivo orientato alla "conservazione" dei dati rilevati per finalità riflessive. Come sottolineato da Bondioli (2007), l'osservazione si configura come "una pratica finalizzata alla conoscenza e alla valutazione", che richiede definizioni operazionali precise, un focus specifico, un setting definito e modalità sistematiche di registrazione e analisi dei dati. Il contributo della Professoressa Chiara Bertolini ha ulteriormente chiarito come l'osservazione sistematica trascenda la mera rilevazione occasionale per diventare uno strumento di indagine che, attraverso un "paradigma indiziario e ipotizzante" (Zanon, 2012), consente di operazionalizzare comportamenti complessi in unità discrete e misurabili. Tale approccio metodologico si rivela cruciale

non solo per l'identificazione di criticità educative, ma soprattutto per la valorizzazione delle potenzialità individuali, in linea con quanto indicato nelle Indicazioni Nazionali che definiscono l'osservazione come “strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo”.

Il percorso di tirocinio diretto del terzo anno si è snodato attraverso due realtà scolastiche, entrambe situate nel territorio di Pavullo nel Frignano: una scuola dell'infanzia paritaria ed una scuola primaria statale. Presso la scuola dell'infanzia paritaria, si è svolto tirocinio in una sezione eterogenea composta da bambini di età compresa tra i tre e i cinque anni. Questa istituzione, pur radicandosi nella tradizione religiosa, ha dimostrato un'apertura significativa a metodologie didattiche innovative, come l'*outdoor education*, promuovendo uno sviluppo globale del bambino attraverso un'offerta formativa ricca. Il numero contenuto di alunni della sezione “Gialla” per sezione e la dedizione del gruppo docente hanno favorito un approccio individualizzato, permettendo di seguire da vicino la crescita di ogni bambino. In questa fase iniziale di tirocinio diretto, le attività si sono concentrate prevalentemente sull'osservazione partecipante e sulla graduale familiarizzazione con l'ambiente scolastico. Si è avuto modo di cogliere l'organizzazione della giornata, le routine e le dinamiche di gruppo, riflettendo sull'importanza di un clima sereno e accogliente e sulla necessità di una differenziazione didattica che coinvolgesse tutti gli alunni. L'attività di *outdoor education* nella pineta attigua, con l'uso di “Cerca cose” e lenti, ha evidenziato come la natura possa costituire una fonte inesauribile di apprendimento sensoriale e di sensibilizzazione al benessere ambientale, ponendo il bambino al centro della sua esplorazione e costruzione di conoscenze (Progetti anno scolastico 2022/2023). Parallelamente, l'esperienza presso la scuola primaria statale ha previsto l'inserimento della praticante in una classe terza. Questa realtà, caratterizzata da un'elevata eterogeneità culturale e sociale, con alunni provenienti da contesti familiari diversi e con specifici bisogni educativi, ha messo in luce l'impegno della scuola nell'adozione di una prospettiva interculturale e nell'implementazione di metodologie didattiche inclusive. L'osservazione si è concentrata specificamente su una lezione di italiano incentrata sul “metodo analogico” di Camillo Bortolato, che ha combinato la lettura di un albo illustrato con esercitazioni pratiche di identificazione delle parti del discorso mediante l'impiego di tessere puzzle differenziate per forma e colore, ciascuna rappresentante una specifica classe

grammaticale. Il metodo analogico proposto da Camillo Bortolato rappresenta un approccio innovativo all'insegnamento della grammatica italiana, fondato sul principio dell'apprendimento intuitivo attraverso l'analogia e la visualizzazione. Questo approccio pedagogico si basa sulla convinzione che la mente umana apprenda più efficacemente attraverso il riconoscimento di pattern e similitudini piuttosto che mediante la memorizzazione di regole astratte. Il metodo privilegia l'utilizzo di strumenti visivi e analogie concrete che permettono agli alunni di comprendere intuitivamente le strutture grammaticali e logiche della lingua italiana. I fondamenti teorici dell'approccio analogico si radicano nella psicologia cognitiva e nelle teorie costruttiviste dell'apprendimento, che evidenziano l'importanza dell'esperienza diretta e della scoperta guidata nel processo di acquisizione delle competenze linguistiche. Bortolato sostiene che l'apprendimento grammaticale deve avvenire in modo naturale e spontaneo, sfruttando le capacità innate di riconoscimento di modelli che caratterizzano il funzionamento della mente infantile. Gli strumenti proposti nel testo facilitano un approccio "al volo" all'analisi grammaticale e logica, permettendo agli studenti di sviluppare competenze linguistiche attraverso l'osservazione e l'analogia piuttosto che attraverso l'applicazione meccanica di regole grammaticali (Bortolato, 2009). Questo ha dimostrato l'efficacia di strumenti didattici concreti e coinvolgenti per rendere l'apprendimento più accessibile e stimolante. Un aspetto particolarmente interessante è stata la gestione delle dinamiche socio-relazionali all'interno della classe, fortemente influenzate dalla precedente didattica a distanza del periodo pandemico. Le docenti hanno adottato un approccio basato sull'osservazione sistematica e sull'applicazione di strategie psico-educative, come la *Token Economy*, per promuovere la collaborazione e il senso di responsabilità (Cottini 2017). La combinazione di rinforzi materiali (figurine) e simbolici (punti su *ClassDojo*) ha indotto una riflessione sulla complessità della gestione di una classe eterogenea e sull'importanza di intervenire non solo sul piano curricolare, ma anche su quello relazionale e comportamentale (Cottini, 2017). Si è inoltre notata l'adesione della scuola al modello MOF (Modello Organizzativo Finlandese), con la compattazione delle discipline umanistiche e scientifiche in moduli settimanali e l'inclusione di attività laboratoriali. Una lezione di Storia sulla Preistoria, affrontata anche attraverso una canzone, ha rafforzato la convinzione che proporre i contenuti curricolari in diverse modalità sia fondamentale per consentire a ogni bambino di accedere all'apprendimento secondo le proprie inclinazioni,

“sporcandosi le mani”, operando con oggetti e materiali in linea con la teoria delle intelligenze multiple e la filosofia del “Thinkering” (Castoldi, 2024).

1.3 Tirocinio del quarto anno

La quarta annualità del percorso di tirocinio si è articolata attraverso due esperienze formative fondamentali, che hanno plasmato la visione della professione docente e arricchito le competenze acquisite. Ciascun modulo di tirocinio, con le sue specificità e sfide, ha offerto preziose opportunità di apprendimento, sia sul piano didattico che personale.

Il tirocinio del quarto anno (T4) si configura come un’esperienza formativa che pone al centro la progettazione didattica, sviluppando competenze specifiche nella progettazione, gestione, conduzione e valutazione delle attività educative. Il percorso, articolato in 175 ore complessive - di cui 25 di tirocinio indiretto e 150 di tirocinio diretto - si struttura secondo una logica progressiva che dalla formazione teorica conduce alla sperimentazione pratica.

Il tirocinio indiretto si articola in due modalità formative complementari: 13 ore di formazione comune in plenaria e 12 ore di formazione specifica sui progetti. La formazione comune ha incluso un approfondimento dedicato alle “Tecnologie didattiche: *Universal Design for Learning*”, condotto dalla Prof.ssa Emanuela Provenanzi, focalizzato sugli strumenti per la creazione di contenuti digitali interattivi. Tale formazione ha contribuito a consolidare la prospettiva secondo cui la tecnologia educativa, se integrata attraverso metodologie didattiche fondate scientificamente, può supportare efficacemente i processi di apprendimento, favorendo il coinvolgimento attivo degli studenti e promuovendo il dialogo tra dimensione teorica e pratica educativa.

La formazione sui progetti ha rappresentato un’esperienza significativa di co-progettazione condivisa tra istituzione universitaria e scuola, coinvolgendo referenti scientifici, tutor universitari e tutor accoglienti in un processo collaborativo. Questa modalità formativa ha evidenziato l’importanza di approcci integrati che valorizzano la sinergia tra ricerca universitaria e prassi educativa, costituendo un ponte metodologicamente fondato tra elaborazione teorica e applicazione didattica.

Il tirocinio diretto, strutturato in due moduli da 75 ore ciascuno, ha permesso di sperimentare diverse modalità progettuali: il modulo libero, caratterizzato dalla progettazione autonoma di un'Unità di Apprendimento su tematica liberamente scelta dopo l'analisi del contesto classe/sezione, e il modulo a progetto, fondato sulla co-progettazione di percorsi didattici coerenti con gli obiettivi formativi specifici del progetto di riferimento. La distinzione tra questi approcci ha consentito di sviluppare sia competenze di progettazione autonoma sia capacità di lavoro collaborativo nell'ambito di progetti di ricerca-azione.

La progettazione didattica emerge come competenza centrale del percorso formativo del T4, configurandosi non come mera pianificazione di attività, ma come processo complesso che integra conoscenza disciplinare, comprensione dei meccanismi di apprendimento, analisi del contesto educativo e capacità di costruzione di percorsi formativi significativi. L'utilizzo della "griglia per la stesura dell'Unità di Apprendimento" ha fornito un supporto metodologico strutturato per lo sviluppo di tale competenza progettuale.

L'esperienza ha contribuito a consolidare la consapevolezza della complessità insita nella progettazione di Unità di Apprendimento efficaci, processo che richiede l'integrazione di solide conoscenze disciplinari con competenze pedagogico-didattiche e sensibilità nei confronti delle specificità contestuali e individuali degli apprendenti. Il percorso ha rafforzato la concezione del docente come mediatore competente nel processo di costruzione della conoscenza, evidenziando come la qualità della progettazione didattica costituisca elemento determinante per l'efficacia dell'azione educativa.

La quarta annualità di tirocinio si è svolta presso una scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo 6 di Modena, all'interno di una sezione di bambini di tre anni. Tale modulo a progetto è stato realizzato aderendo alla progettazione "Giocare con accostamenti e sovrapposizioni per imparare ad argomentare" promossa dal suddetto corso di laurea dell'Università di Modena e Reggio Emilia. La formazione sul concetto di argomentazione ha chiarito come questa competenza trascenda la semplice espressione di opinioni personali per configurarsi come un processo strutturato di persuasione razionale. Argomentare significa sostenere una tesi attraverso prove concrete e ragionamenti logici, con l'obiettivo di convincere un destinatario della validità della propria posizione. Il

quadro teorico di riferimento si è basato sul modello elaborato da Toulmin (2003), che identifica tre elementi costitutivi fondamentali dell'argomentazione: l'opinione o tesi da sostenere, l'argomento o dato che la giustifica, e la regola generale che funge da ponte logico tra dato e conclusione. L'approccio formativo ha enfatizzato la natura dialogica del processo argomentativo, caratterizzato dalla presenza di un protagonista che argomenta e di un antagonista da convincere, evidenziando l'importanza di calibrare strategie persuasive in base alle caratteristiche del destinatario.

Durante il percorso di tirocinio, questa competenza teorica ha trovato applicazione pratica attraverso l'Unità di Apprendimento "Le tante forme di Piccola macchia", che ha previsto un articolato sviluppo in tre fasi principali. L'esperienza di avvio ha utilizzato l'albo illustrato di Lionel Le Néouanic come mediatore didattico, presentato attraverso supporti multimediali con proiezioni, musica di sottofondo e oggetti scenici quali una valigia contenente sagome geometriche. Le attività intermedie hanno coinvolto i bambini nella manipolazione diretta delle forme geometriche realizzate con materiali di recupero, promuovendo l'osservazione tattile e la costruzione di percorsi attraverso accostamenti consapevoli. L'esperienza conclusiva ha previsto la suddivisione del gruppo in sottogruppi per la realizzazione collaborativa di figure comuni, seguita da momenti di confronto e argomentazione collettiva sui prodotti realizzati.

Le tecniche per incentivare l'argomentazione dei bambini nella fascia d'età della scuola dell'infanzia hanno richiesto un approccio metodologico specifico, adattato alle loro capacità cognitive e comunicative in via di sviluppo. Le domande-stimolo hanno rappresentato lo strumento principale per sollecitare il pensiero argomentativo: formulazioni aperte come "Come mai avete fatto così?", "Perché vi piace questa figura?" e "Cosa succede se sposto questo pezzo?" si sono rivelate cruciali per spingere i bambini oltre la semplice descrizione verso la giustificazione delle proprie scelte, richiedendo l'esplicitazione dei nessi causali tra azioni e decisioni. La verbalizzazione ad alta voce dei processi di pensiero durante le attività manipolative ha consentito di rendere visibili i ragionamenti impliciti, permettendo ai coetanei di accedere ai diversi approcci risolutivi e favorendo il confronto tra prospettive differenti. Il confronto strutturato tra produzioni diverse, attraverso domande comparative come "Quale figura vi piace di più?", ha stimolato l'articolazione di criteri di giudizio personali e la loro argomentazione. L'utilizzo di supporti concreti e manipolativi ha facilitato l'ancoraggio dei ragionamenti

astratti a referenti tangibili, mentre l'alternanza tra momenti individuali e di gruppo ha valorizzato sia le riflessioni personali che il confronto collettivo, essenziale per lo sviluppo delle competenze argomentative attraverso la negoziazione di significati con i pari. Gli obiettivi specifici di apprendimento hanno toccato aree fondamentali come "Il sé e l'altro" (promuovendo la collaborazione e l'argomentazione), "I discorsi e le parole" (mirando allo sviluppo lessicale e alla formulazione di discorsi orali coerenti), "La conoscenza del mondo" (incentrata sul riconoscimento di figure geometriche, la risoluzione di problemi semplici e la costruzione con il Tangram) e "Il corpo e il movimento" (focalizzata sulla coordinazione oculo-manuale e l'uso consapevole di diversi materiali). Durante lo svolgimento delle attività si è osservato nei bambini un notevole incremento del lessico e delle abilità comunicative, oltre a un progressivo miglioramento nella coordinazione e nel riconoscimento delle forme geometriche. L'albo illustrato "Piccola Macchia", letto e successivamente drammatizzato, ha rappresentato un punto di forza, stimolando la fantasia e la partecipazione attiva dei bambini. Sebbene si siano riscontrate alcune difficoltà nella gestione dei lavori di gruppo, con tendenze egocentriche che si è cercato di mediare per favorire la collaborazione, le attività hanno promosso lo sviluppo di competenze pro-sociali e il benessere emotivo del gruppo. La suddivisione della sezione in piccoli gruppi si è rivelata una strategia efficace per garantire il coinvolgimento di tutti e per osservare più attentamente le dinamiche di interazione. L'esperienza ha condotto a riflettere sull'importanza di dedicare tempi distesi alle attività e di valorizzare la qualità piuttosto che la quantità delle proposte didattiche, permettendo ai bambini di interiorizzare i concetti attraverso la manipolazione e l'esplorazione.

Il modulo a libera conduzione ha avuto invece luogo presso una scuola primaria (si veda il precedente paragrafo 1.2 per la contestualizzazione dell'istituto), all'interno di una classe quinta composta da diciannove alunni. In questo contesto, gli argomenti centrali hanno riguardato la storia, il concetto di democrazia e i suoi principi fondamentali. L'Unità di Apprendimento (UdA) ha puntato a far riconoscere agli studenti informazioni storiche rilevanti per la ricostruzione dei fenomeni, a descrivere le caratteristiche dell'Impero romano, a definire i principi della democrazia e a confrontare i modelli democratici antichi e moderni, stimolando la riflessione personale. Durante l'esperienza diretta, si è rilevato che gli obiettivi relativi alla storia romana sono stati pienamente

raggiunti, spesso grazie all'implementazione di metodologie ludiche che hanno saputo catturare l'attenzione e superare un iniziale disinteresse. Tuttavia, gli aspetti legati alla democrazia e alla capacità di riflessione personale hanno richiesto un impegno maggiore, evidenziando la necessità di ulteriori attività di consolidamento attraverso dibattiti, simulazioni e confronti con la realtà contemporanea. Un momento particolarmente significativo è stata l'elezione del rappresentante di classe, un compito autentico che ha permesso ai bambini di esercitare competenze trasversali come la comunicazione e il *problem solving*, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo e la consapevolezza dei propri diritti e doveri (Cottini, 2017). Questa esperienza ha generato una forte responsabilizzazione e ha promosso una mediazione attiva tra studenti e insegnanti. Si sono affrontate alcune difficoltà comunicative con due alunne con Piano Educativo Individualizzato (PEI), gestite attraverso la differenziazione delle attività e l'uso di supporti visivi e linguistici specifici. La griglia di progettazione si è rivelata uno strumento indispensabile, guidando l'intero processo didattico e favorendo un confronto costante e costruttivo con la tutor accogliente e universitaria. Questa annualità ha sollecitato una profonda riflessione sulla preparazione e sulla capacità di adattamento a una "generazione nuova" di studenti, sottolineando l'importanza di un ascolto attivo e non giudicante

1.4 Tirocinio del quinto anno

Il tirocinio del quinto anno (T5) si configura come l'esperienza formativa conclusiva del percorso, articolata in 225 ore complessive che includono 25 ore di tirocinio indiretto, 150 ore di tirocinio diretto e 50 ore aggiuntive per attività disciplinate dal regolamento studenti. L'obiettivo formativo centrale è quello di promuovere negli studenti un approccio autonomo alla progettazione, gestione, conduzione e valutazione delle attività didattiche, con la valutazione che assume il ruolo di competenza distintiva e qualificante dell'annualità, in continuità con la progressione formativa che dal "conoscere" del T2 e dall'"osservare" del T3 ha condotto al "progettare" del T4.

La valutazione come competenza centrale permea l'intera struttura formativa del T5. Il tirocinio indiretto dedica specifici approfondimenti alla "prassi didattica tra progettazione e valutazione: valutare per migliorare gli apprendimenti", evidenziando come la valutazione non costituisca un momento terminale del processo didattico, ma rappresenti una componente integrata e continua dell'azione educativa. L'intervento della Prof.ssa Silva, con la relativa attività laboratoriale, ha fornito strumenti teorici e operativi per comprendere come la valutazione formativa possa orientare e ottimizzare i processi di apprendimento, trasformando la rilevazione degli esiti in opportunità di crescita e miglioramento per gli studenti.

L'intervento dell'insegnante Rita Gandino "Buone pratiche di letto-scrittura" ha esemplificato concretamente l'applicazione di principi valutativi nell'ambito dell'alfabetizzazione, evidenziando come la valutazione debba fondarsi su un'osservazione sistematica e diagnostica dei processi di apprendimento. L'identificazione delle due vie di accesso alla lettura - fonologica (indiretta) e lessicale (diretta) - richiede competenze valutative specifiche per distinguere tra difficoltà di tipo costruttivo (correlate alla teoria linguistica spontanea del bambino e ai prerequisiti linguistici) e di tipo esecutivo (relative alla direzionalità, all'orientamento e al segno grafico). Tale approccio dimostra come la valutazione debba essere processuale e differenziata, capace di cogliere le specificità individuali e di orientare interventi didattici mirati.

Il tirocinio diretto, con l'incremento delle ore di conduzione da 10 a 20 ore minime per modulo, offre maggiori opportunità per sperimentare pratiche valutative autentiche. La

“Griglia per la progettazione dell’Unità di Apprendimento 2024/2025”, arricchita con riflessioni guidate conclusive, richiede agli studenti di sviluppare competenze di valutazione riflessiva sul proprio operato didattico, integrando dimensioni auto-valutative e metacognitive nell’analisi dell’esperienza formativa.

La stessa struttura valutativa del T5 riflette questa centralità: la prova finale non consiste più in un elaborato scritto tradizionale, ma nella presentazione di un PowerPoint che illustri l’UdA del modulo libero, accompagnato da un Poster per il modulo a progetto. Tale modalità richiede capacità di sintesi valutativa dell’intero percorso progettuale, dalla fase di analisi del contesto alla riflessione sui risultati conseguiti. La rubrica di valutazione considera non solo la completezza tecnica della documentazione, ma la capacità di operare connessioni critiche tra teoria e prassi, dimostrando competenze metacognitive mature.

La relazione finale di tirocinio, che costituisce parte integrante dell’esame finale con valore abilitante, rappresenta l’apice di questo percorso di sviluppo delle competenze valutative. Deve testimoniare la capacità del futuro docente di operare una valutazione complessiva del proprio percorso formativo, identificando elementi di crescita professionale e aree di ulteriore sviluppo, dimostrando quella competenza valutativa autoriflessiva che caratterizza il professionista maturo e consapevole.

In questo modo, il T5 completa la formazione del futuro insegnante fornendo gli strumenti per quella che rappresenta una delle competenze più complesse e delicate della professione docente: la capacità di valutare in modo equo, costruttivo e finalizzato alla crescita degli studenti, competenza che richiede simultaneamente padronanza disciplinare, sensibilità pedagogica e maturità professionale.

Durante il percorso di tirocinio del quinto anno, si è concretizzata l’opportunità di immergersi in due contesti educativi distinti ma complementari. Presso la scuola primaria statale “G. Carducci” del IC3 Sassuolo sud, in particolare, si è avuto modo di osservare da vicino un gruppo classe di seconda, dinamico e fortemente legato al mondo del gioco.

Il modulo di tirocinio è stato guidato dall’approccio narrativo e metaforico ispirato al progetto UNIMORE “Piccoli Scienziati”, che affonda le sue radici teoriche nel pensiero pedagogico di Kieran Egan e nella sua teoria della “comprensione multipla”. Secondo Egan (2012), l’apprendimento umano si articola attraverso diverse fasi evolutive

caratterizzate da specifici “strumenti cognitivi”: la fase somatica (0-3 anni), mitica (3-8 anni), romantica (8-14 anni) e filosofica (oltre i 14 anni). Nella fascia d’età considerata, i bambini si collocano prevalentemente nella fase mitica, caratterizzata dal linguaggio orale e da strumenti cognitivi peculiari quali storie, astrazioni binarie, emozioni, immaginazione, umorismo e metafora. Elemento centrale di questa fase è il concetto di polarità: la mente infantile comprende la realtà attraverso opposti mitici (caldo/freddo, grande/piccolo, dentro/fuori, salutare/nocivo) che fungono da strutture cognitive fondamentali per organizzare l’esperienza.

Il pensiero narrativo rappresenta il veicolo privilegiato per l’apprendimento in questa fase, permettendo di incorporare contenuti scientifici complessi all’interno di strutture narrative emotivamente coinvolgenti e cognitivamente accessibili. La narrazione non costituisce semplicemente un espediente motivazionale, ma diventa il medium attraverso cui il bambino costruisce significati e connessioni concettuali autentiche.

L’intervento didattico si è strutturato secondo una progressione che ha integrato narrazioni scientifiche, osservazioni dirette, discussioni guidate, giochi, rappresentazioni grafiche, drammatizzazioni e role playing. Le attività sono state ancorate a un evento significativo come la visione dello spettacolo teatrale dedicato all’albo illustrato “Una zuppa di sasso”, utilizzato come sfondo integratore per introdurre il mondo animale in modo graduale e contestualizzato. Le strategie didattiche hanno incluso la “caccia al tesoro” dei frammenti narrativi, la realizzazione di tessere memory con i personaggi del racconto, l’utilizzo del Kamishibai con il “teatro delle ombre” e la costruzione degli habitat animali attraverso attività di Thinkering. Questa varietà metodologica ha risposto alla necessità di sostenere tempi di attenzione ancora limitati e di valorizzare la dimensione ludica come canale privilegiato di apprendimento.

Gli obiettivi di apprendimento si sono articolati su tre dimensioni interconnesse. Dal punto di vista cognitivo, si è mirato alla formulazione di ipotesi sul comportamento degli animali, al confronto di diverse specie in base alle caratteristiche fondamentali quali caratteristiche fisiche, alimentazione e habitat, e allo sviluppo del linguaggio scientifico attraverso contestualizzazione visiva e narrativa. La dimensione metacognitiva ha riguardato l’organizzazione individuale e gruppale per attività di ricerca e osservazione, il potenziamento delle “buone pratiche di studio” e delle strategie di lettura, oltre allo

sviluppo dell'autonomia nella costruzione di progetti scientifici. Infine, sul piano socio-relazionale, si è lavorato per promuovere la collaborazione e il “tutoraggio tra pari”, stimolare la sperimentazione e la narrazione partecipata, e valorizzare la dimensione emotiva nell'apprendimento scientifico.

L'osservazione diretta degli studenti durante il periodo di affiancamento alla tutor accogliente ha permesso di conoscere un gruppo classe al secondo anno composto da 22 bambini, di cui 8 femmine e 14 maschi, provenienti da tessuti socioculturali omogenei. Gli studenti con retroterra migratorio sono di seconda generazione, pertanto la padronanza della lingua italiana supporta adeguatamente gli aspetti comunicativi e didattici; è presente un bambino supportato da Piano Didattico Personalizzato per il consolidamento del percorso di potenziamento della letto-scrittura.

A seguito delle attività svolte con la classe seconda è stato possibile evidenziare un buon livello di padronanza degli obiettivi relativi alla formulazione di ipotesi sul comportamento degli animali attraverso diversi supporti didattici e al confronto di diverse specie sulla base delle loro caratteristiche fondamentali quali caratteristiche fisiche, alimentazione e habitat. Tra le attività di particolare apprezzamento si segnalano la “caccia al tesoro” dei frammenti della storia “Una zuppa di sasso” e la realizzazione di tessere di un memory con i personaggi menzionati nel racconto, esperienze che hanno permesso ai bambini di sperimentare un nuovo approccio collaborativo alla soluzione di situazioni non note, favorendo la gestione delle risorse materiali e umane attraverso il lavoro in coppie e piccoli gruppi.

L'utilizzo del Kamishibai con il “teatro delle ombre” e la realizzazione dei principali habitat degli animali attraverso attività di Thinkering hanno rappresentato momenti didattici di grande valore educativo ed emozionale. Con il teatro delle ombre i bambini hanno sperimentato, attraverso l'osservazione e la narrazione partecipata, il mondo animale con una nuova prospettiva utilizzando sagome bidimensionali che si accostano e sovrappongono per dare vita a racconti verosimili o immaginari nascenti dalle ipotesi e dalle preconoscenze degli studenti. Da questo primo momento di senso comune del regno animale, gli allievi sono stati guidati verso un discorso più scientifico e realistico degli ambienti che ospitano le diverse specie animali, successivamente riprodotti attraverso modellini durante l'ultima fase dell'unità di apprendimento.

Tuttavia, l'obiettivo inerente all'organizzazione individuale e grupppale per realizzare attività di ricerca, osservazione e costruzione di progetti è stato raggiunto solo parzialmente. La novità delle esperienze proposte, soprattutto la stesura delle "Carte d'identità degli animali", ha richiesto il supporto costante della praticante e della tutor accogliente per sostenere l'esplorazione e l'utilizzo dei materiali proposti, quali libri di testo, albi illustrati e tablet, al fine di indirizzare una raccolta ragionata di informazioni rispondenti ai temi trattati. In prospettiva dei successivi anni scolastici, emerge la necessità di potenziare le attività dedicate al consolidamento delle "buone pratiche di studio", allestendo diversi momenti per accompagnare i bambini alla scoperta delle strategie utilizzate durante la comprensione e l'apprendimento, rendendo funzionale l'insegnamento delle differenti modalità di lettura attraverso domande che guidano l'attenzione della mente e cercano di connettere le nuove informazioni con le conoscenze già possedute.

Le principali difficoltà riscontrate hanno riguardato i tempi di attenzione dei bambini, descritti dalla tutor accogliente come ancora fortemente legati al mondo del gioco e al lavoro individuale. Il coinvolgimento degli allievi è stato supportato dall'ideazione di diverse tipologie di esperienze, variando materiali, tempi e modalità di attivazione dei soggetti. Dal punto di vista dei processi affettivi e socio-relazionali, la difficoltà maggiore è stata legata al linguaggio scientifico, strettamente connesso alla materia di appartenenza e caratterizzato da un carico cognitivo maggiore rispetto al lessico delle materie umanistiche. Le parole utilizzate o sollevate dalla curiosità dei bambini, quali erbivoro, rifugio, habitat, mammifero, sono sempre state supportate da immagini, video o libri dedicati al fine di contestualizzare la terminologia utilizzata secondo i principi della narrazione partecipata delineati da Castoldi.

La valutazione formativa, collocata all'interno delle attività didattiche progettate, ha permesso di osservare in modo sistematico la partecipazione dei bambini durante le attività proposte, evidenziando la progressiva autonomia manifestata dagli studenti nella gestione dei tempi e dei materiali. La classe, inizialmente caratterizzata da comportamenti di dipendenza verso le figure di riferimento, ha dimostrato di essere capace di organizzare un lavoro di gruppo sempre più coeso e competente dal punto di vista interpersonale e didattico. Le situazioni non note sono state affrontate in modo sempre più autonomo, senza la richiesta continua di conferme o linee guida delle insegnanti, incentivando

l'espressione personale attraverso materiali personalizzabili e poche linee guida per il loro utilizzo.

L'esperienza di tirocinio si è arricchita attraverso l'introduzione dello studio dei testi in una classe seconda primaria, rappresentando un passaggio cruciale nello sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini. L'obiettivo principale è stato quello di avvicinare i bambini alla lettura e alla scrittura in modo graduale e coinvolgente, ponendo le basi per un apprendimento più approfondito negli anni successivi. È stato dedicato tempo alla discussione dei testi, sia albi illustrati che materiali didattici informativi, per aiutare i bambini a comprendere il significato delle parole e delle frasi, individuarne i personaggi e gli eventi principali ed esprimere le proprie opinioni. Particolare attenzione è stata rivolta alla fase precedente all'osservazione diretta dei materiali, stimolando i bambini a fare previsioni sul contenuto, porre domande e reagire al testo per renderlo vivo, secondo i principi delineati da Duke relativi ai processi strategici e alle didattiche centrate sul lettore.

Parallelamente, l'esperienza presso una scuola dell'infanzia (vedi paragrafo 1.3 per la contestualizzazione) si è concentrata sull'educazione emotiva. I bambini della sezione "Blu" hanno sperimentato graficamente le sensazioni e le emozioni e hanno esplorato diverse forme comunicative, dal linguaggio grafico all'espressione corporea. Si è evidenziata una progressiva competenza nel riferire verbalmente le proprie emozioni e nel descrivere esperienze personali attraverso narrazioni semplici. La gestione di un gruppo numeroso di trentadue bambini, nei momenti comuni con la seconda sezione del "Polo scolastico per l'infanzia" e la natura astratta delle emozioni, hanno rappresentato le principali difficoltà, risolte attraverso l'adozione di tecniche di aggancio visivo e uditivo, l'uso di esempi concreti e l'incoraggiamento a diverse forme di espressione. Tra i punti di forza emerge l'approccio motivante con il personaggio mediatore di "Mafalda", la struttura sequenziale del percorso e l'integrazione di diverse strategie didattiche. Le attività grafico pittoriche come "La mia ricetta della felicità", "Un mare di tristezza" e "Il mostro della paura" hanno concretizzato le emozioni, promuovendo al contempo la collaborazione e il "tutoraggio tra pari".

Capitolo 2

Presentazione di una esperienza di tirocinio nel IV o V anno

2.1 Il contesto

Il percorso di tirocinio è stato incentrato sull'Unità di Apprendimento (UdA) rivolta alla classe 2^B di una scuola primaria dell'Istituto Comprensivo n. 3 di Sassuolo Sud (MO). Questa classe, composta da ventidue bambini di pari età con un retroterra culturale omogeneo (con un alunno supportato da Piano Didattico Personalizzato per la letto-scrittura), si distingue per un profondo interesse per la lettura, coltivato da insegnanti che utilizzano metodologie didattiche attive. L'ambiente di apprendimento della classe 2^B, situato al piano terra della scuola, è accogliente e stimolante. L'aula è attrezzata con una Lavagna Interattiva Multimediale e banchi rettangolari facilmente modulabili per favorire sia il lavoro individuale che quello di gruppo. La presenza di angoli lettura ricchi di albi illustrati, spazi dedicati ai materiali e armadiature ben organizzate contribuisce a creare un'atmosfera serena e motivante. Le pareti sono decorate con cartelloni didattici, produzioni degli alunni e tabelle per la gestione della classe, incluso un calendario bilingue. L'accesso diretto al giardino esterno tramite una porta finestra offre ulteriori opportunità didattiche e ricreative.

2.2 La mia esperienza di Tirocinio

2.2.1 La progettazione

Un elemento chiave nella progettazione è stato l'allineamento con il progetto universitario "Piccoli Scienziati" di UNIMORE, abbracciato dalla tutor accogliente, che promuove l'uso della narrazione e del linguaggio metaforico nell'approccio alle scienze. Questo progetto si inserisce nel solco delle ricerche pedagogiche contemporanee che valorizzano l'apprendimento scientifico attraverso modalità narrative, riconoscendo nella storia uno strumento cognitivo fondamentale per la comprensione dei fenomeni naturali. La metodologia adottata si basa sul principio che il metodo scientifico non debba essere presentato come una sequenza rigida di passaggi astratti, ma come un processo di scoperta incarnato nelle esperienze degli scienziati del passato e del presente.

Il progetto “Piccoli Scienziati” si fonda teoricamente sulla convinzione che l’educazione scientifica debba integrare dimensione cognitiva ed emotiva, permettendo ai bambini di identificarsi con le figure degli scienziati attraverso la narrazione delle loro scoperte, dei loro errori e delle loro passioni. Come evidenziato da Altiero e colleghi, leggendo le storie degli scienziati, i bambini sono incoraggiati ad osservare ed esplorare il mondo naturale, mentre le emozioni e la passione del protagonista fanno parte di quella conoscenza umanizzata promossa da Egan come strumento cognitivo specifico della comprensione romantica. Questo approccio riconosce che il metodo scientifico non si limita alla mera raccolta di dati, ma include processi di immaginazione, formulazione di ipotesi creative e costruzione di modelli interpretativi della realtà.

La mediazione dell’insegnante assume un ruolo cruciale come facilitatore dello sviluppo concettuale durante le attività sperimentali: l’esperienza diventa un esempio di apprendimento attraverso il fare e di esperienza incarnata profonda, in cui la descrizione durante l’esplorazione rappresenta una narrazione speciale che mira a riconfigurare le conoscenze precedenti. Il metodo scientifico viene così presentato non come una procedura meccanica, ma come un processo dinamico di costruzione della conoscenza che integra osservazione sistematica, formulazione di ipotesi, sperimentazione e riflessione critica sui risultati ottenuti.

L’UdA ha preso avvio da un evento motivante e significativo: la partecipazione della classe ad una rappresentazione teatrale, il 3 dicembre 2024, liberamente ispirata all’albo illustrato “Una zuppa di sasso” di Anaïs Vaugelade. Questo libro è stato scelto come sfondo integratore per le attività, in continuità con l’interesse spontaneo dei bambini per la lettura e in accordo con il progetto annuale di tirocinio. La scelta di utilizzare un evento teatrale come punto di partenza riflette la convinzione che l’apprendimento scientifico possa trarre beneficio dall’integrazione con linguaggi artistici ed espressivi, creando connessioni significative tra esperienza estetica e conoscenza scientifica.

Il percorso didattico è stato concepito come anticipatore di conoscenze e competenze che saranno successivamente integrate e consolidate dalle insegnanti di classe nell’ambito delle Scienze e dell’Educazione civica. Gli obiettivi di apprendimento specifici dell’UdA miravano a far sì che il bambino operasse individualmente e in gruppo per realizzare attività di ricerca, osservazione e costruzione di progetti; formulasse ipotesi sul

comportamento degli animali basandosi su immagini, video e attività didattiche; e confrontasse diversi animali in base alle loro caratteristiche fondamentali quali caratteristiche fisiche, alimentazione e habitat. Questi obiettivi riflettono una concezione del metodo scientifico che privilegia l'osservazione diretta, la formulazione di ipotesi basate su evidenze e la classificazione come strumenti fondamentali per la comprensione del mondo naturale (Duke, 2011), in linea con i principi dell'*inquiry-based learning* che pone al centro dell'apprendimento la curiosità e l'investigazione attiva dello studente.

2.2.2 *La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento*

La gestione della classe è stata supportata da un'attenta pianificazione delle attività, che hanno tenuto conto dei tempi di attenzione dei bambini, talvolta ancora fortemente legati al mondo del gioco. Il coinvolgimento degli alunni è stato garantito dall'ideazione di diverse tipologie di esperienze, variando materiali, tempi e modalità di attivazione dei soggetti. Le strategie didattiche impiegate hanno tentato di attivare la motivazione e l'interazione sociale, come la discussione a grande gruppo, il *brainstorming*, attività laboratoriali a coppie/piccoli gruppi e il *peer tutoring*, con un forte ricorso all'attività grafico-pittorica (Castoldi, 2015).

Le attività si sono sviluppate in tre fasi principali: Attività 1: “La caccia al tesoro della zuppa di sasso e il memory degli animali”. Questa attività iniziale (4 ore) ha preso avvio dall'esperienza del teatro. La tirocinante, con l'aiuto della tutor, ha predisposto targhette con frammenti della storia “Una zuppa di sasso”, disseminate lungo il corridoio e in classe, creando una “caccia al tesoro”. Una volta recuperati i frammenti, i bambini sono stati sollecitati a ricostruire la storia, individuando personaggi, ambienti e sequenze, per poi completare schede didattiche specifiche. La fase finale ha visto la realizzazione di un “*memory gigante*” (fogli A4) con immagini di animali, verdure e ambienti tratti dal racconto, realizzato a coppie per favorire il *peer tutoring* e la sperimentazione attiva del gioco per apprendere tramite prove ed errori (Calvani, 2014). Durante questa fase collaborativa, i bambini hanno organizzato la ricerca su tablet, riviste e libri, con ruoli designati di moderatore della voce e gestore dei materiali, e hanno esposto i risultati del loro lavoro, discutendo i materiali scelti per simulare le caratteristiche sensoriali dei soggetti rappresentati.

Attività 2: “Il *Kamishibai* e le carte d’identità degli animali”. Per questa attività (4 ore), la tirocinante ha richiamato le conoscenze emerse dalla lezione precedente e ha introdotto un video didattico sulle classificazioni degli animali. Il cuore dell’attività è stata la riproduzione di un *Kamishibai*, un teatro di carta con tavole illustrate, che ha permesso ai bambini di scoprire il regno animale attraverso l’osservazione e l’interazione partecipata, anche con un “teatro delle ombre”. Successivamente, sono state distribuite schede didattiche in formato A5 (“carte d’identità” degli animali) con informazioni principali e “cloze” da completare. La fase finale ha invitato i bambini a riflettere sul concetto di “casa”, ampliando il significato oltre l’aspetto materiale, attraverso un brainstorming che ha utilizzato l’immagine di un grande calderone ispirato alla storia iniziale. Si è lavorato sui concetti di “*Image schema*” (vicino-lontano, contenimento, dentro-fuori, unione/separazione, adattamento).

Attività 3: “*Thinkering* e l’habitat degli animali”. Questa attività (minimo due ore) ha preso spunto dalle riflessioni sul concetto di “casa” emerse dall’attività precedente. La tirocinante ha predisposto i banchi in “isole” (gruppi di circa quattro bambini) fornendo scatole e vario materiale di recupero e modellabile. La consegna, sostenuta anche dall’insegnante titolare, prevedeva la creazione di rappresentazioni originali degli habitat degli animali del racconto “Una zuppa di sasso”, includendo elementi che per i bambini erano affini al concetto di “casa” dell’animale scelto. In questa fase, i gruppi hanno designato ruoli specifici come il moderatore della voce e il gestore dei materiali. La fase finale ha visto i gruppi presentare i loro “habitat”, spiegando le scelte fatte e riflettendo sulle differenze e similitudini con la “casa dell’uomo”, con l’obiettivo simbolico di rappresentare l’appartenenza di tutti a un grande ecosistema. Questa attività ha favorito lo scambio di opinioni personali e la co-costruzione di prodotti arricchiti dal contributo di ogni bambino (Castoldi, 2024).

2.2.3 La documentazione e la riflessione sull’esperienza effettuata

La documentazione e la riflessione sull’esperienza sono state processi continui. Durante lo sviluppo dell’UdA, sono state condotte osservazioni sistematiche per raccogliere informazioni sul modo in cui ciascun bambino e il gruppo procedevano nel percorso, in linea con i principi della valutazione formativa che, secondo le Indicazioni

Nazionali per il curricolo (2012) e il D.lgs. 62/2017, deve accompagnare costantemente i processi di apprendimento per orientare e migliorare l'azione didattica. La valutazione formativa si distingue dalla valutazione sommativa per la sua funzione di regolazione e supporto durante il processo di apprendimento, mentre quest'ultima certifica i livelli raggiunti al termine di un percorso (Castoldi, 2024).

In particolare, per l'Attività 1 (fase finale di realizzazione del memory), è stata utilizzata una griglia di osservazione con funzione formativa. Questa griglia ha monitorato indicatori comportamentali come il rispetto del turno di parola, i comportamenti rispettosi nell'attività di coppia, lo sviluppo delle produzioni grafiche in una situazione non nota e l'attivazione personale delle risorse, utilizzando una legenda a colori (verde=positivo, giallo=parziale, rosso=negativo). Oltre all'osservazione, è stato previsto uno strumento di autovalutazione per i bambini al termine della co-costruzione del gioco del memory. Tramite la scelta di emoji esplicative, i bambini hanno potuto esprimere il loro gradimento e la difficoltà riscontrata nell'attività, sviluppando così metacognizione e consapevolezza del proprio apprendimento.

Per la valutazione sommativa, coerentemente con gli obiettivi stabiliti e in conformità all'O.M. 172/2020 che ha introdotto il giudizio descrittivo nella scuola primaria, è stata elaborata una rubrica di valutazione per compito significativo, applicata all'Attività 3 (Thinkering). Questa rubrica ha considerato due dimensioni chiave previste dalle Linee guida sulla valutazione: Autonomia (lavoro indipendente, con indicazioni, con aiuto o con supporto costante) e Risorse (utilizzo creativo, funzionale, con difficoltà o autonomo dei materiali), permettendo di certificare i livelli di competenza raggiunti dai bambini al termine del percorso.

A seguito delle attività svolte, è stato possibile evidenziare un buon livello di padronanza degli obiettivi relativi alla formulazione di ipotesi sul comportamento degli animali e al loro confronto in base a caratteristiche fisiche, alimentazione e habitat. L'obiettivo sull'organizzazione individuale e grupale per attività di ricerca e costruzione di progetti è stato raggiunto ad un livello parziale, richiedendo il supporto costante della praticante e della tutor. Si è riconosciuta la necessità di potenziare le "buone pratiche di studio", accompagnando i bambini alla scoperta di strategie di comprensione e apprendimento. Le difficoltà riscontrate principalmente riguardavano i tempi di

attenzione dei bambini, spesso ancora legati al gioco individuale. Questo è stato gestito ideando diverse tipologie di esperienze con variazioni nei materiali, tempi e modalità di attivazione. Un punto di forza è stato l'utilizzo del Kamishibai e la realizzazione degli habitat (Thinkering), che hanno permesso ai bambini di sperimentare il mondo animale in modo creativo ed emozionale. Dal punto di vista affettivo e socio-relazionale, la principale difficoltà è stata l'uso del linguaggio scientifico, risolta contestualizzando la terminologia con immagini, video e libri. La "caccia al tesoro" e la realizzazione del memory hanno invece facilitato le abilità relazionali e promosso le competenze pro-sociali, incentivando la collaborazione e la negoziazione.

La collaborazione con le insegnanti della classe è stata un pilastro fondamentale dell'esperienza di tirocinio. La tutor accogliente, la cui esperienza e conoscenza del contesto scolastico sono state inestimabili, ha fornito un supporto costante e prezioso. Insieme, si sono definite le finalità e gli obiettivi di apprendimento, declinandoli in modo coerente per le attività e la valutazione. La tutor ha suggerito strategie didattiche innovative e coinvolgenti, in linea con gli obiettivi prefissati e con i ritmi di apprendimento dei bambini, dimostrando una profonda competenza e passione per l'insegnamento. La sua esperienza è stata determinante nell'individuazione delle metodologie didattico-educative più efficaci, come l'approccio narrativo e metaforico ispirato al progetto UNIMORE "Piccoli Scienziati", che ha permesso di sfruttare al meglio l'interesse dei bambini per la lettura e le immagini. La gestione del gruppo classe è stata notevolmente facilitata dalla collaborazione con la tutor, che ha condiviso strategie per favorire un clima positivo e inclusivo. Si sono pianificati i tempi di lavoro in modo flessibile, adattandoli alle esigenze dei bambini e garantendo il raggiungimento degli obiettivi. La tutor ha fornito un supporto continuo nella costruzione di strumenti e materiali di lavoro, suggerendo l'utilizzo di tecnologie e risorse digitali per rendere le attività più interattive. Le riflessioni condivise con la tutor accogliente, sia in itinere che al termine dell'UdA, hanno riguardato l'efficacia delle diverse strategie nel promuovere l'espressione emotiva dei bambini e la gestione delle dinamiche di gruppo, in particolare l'equilibrio tra attività a grande gruppo e quelle a piccolo gruppo/individuali. La collaborazione costante con la collega di sezione ha arricchito l'esperienza e ha permesso di affinare l'intervento didattico in base alle risposte dei bambini. Questo scambio continuo di idee e feedback ha contribuito in modo significativo alla crescita

professionale e personale della tirocinante. Non ci sono state interazioni dirette con enti o istituzioni esterne o con le famiglie durante le specifiche attività dell'UdA, sebbene la scuola mantenga un contatto costante con la comunità attraverso progetti e iniziative

Capitolo 3

Le mie prospettive future

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Il percorso universitario e l'esperienza di tirocinio, sia indiretto che diretto, hanno rappresentato un'occasione fondamentale per la maturazione del profilo professionale della tirocinante, offrendo spunti di riflessione e risorse preziose per la futura professione docente. La correlazione tra gli insegnamenti teorici, le attività laboratoriali e le esperienze sul campo si è rivelata cruciale per una comprensione olistica della complessità del mondo scolastico. In particolare, l'esame e il laboratorio di Didattica Generale hanno fornito le basi teoriche per comprendere i processi di insegnamento-apprendimento, le diverse metodologie didattiche e l'importanza della progettazione educativa. Parallelamente, l'esame e il laboratorio di Docimologia sono stati indispensabili per acquisire competenze in materia di valutazione degli apprendimenti. La capacità di progettare strumenti di verifica efficaci e di interpretare i risultati in modo critico è emersa quale elemento irrinunciabile per la professione docente, permettendo di adattare le strategie didattiche in funzione dei progressi degli studenti e di promuovere un apprendimento significativo. Il tirocinio indiretto, attraverso lo studio di materiali come la "Progettazione di un ambiente di apprendimento", ha permesso di approfondire tematiche cruciali relative all'organizzazione e alla cura degli spazi educativi. La concezione dello spazio quale "territorio delle esperienze del bambino", capace di esprimere i loro bisogni di gioco, movimento, espressione, intimità e socialità, ha rafforzato l'idea che l'ambiente sia un vero e proprio "terzo educatore". Le riflessioni sulla flessibilità e trasformabilità degli spazi, ispirate anche dal "Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio" dell'Indire, hanno evidenziato come ogni luogo, interno o esterno alla scuola, possa essere considerato un luogo per apprendere. L'attenzione al "fuori" quale ambiente di apprendimento, con esempi concreti di esperienze outdoor come la creazione di un "mercatino di sassi e bastoni" o di un "cantiere", ha mostrato come l'esplorazione della natura e l'interazione con essa possano stimolare la curiosità, la ricerca e lo sviluppo di competenze trasversali, inclusi i primi approcci al codice numerico e al pensiero scientifico. La lettura condivisa di albi illustrati

e le conversazioni tra bambini hanno palesato il potenziale narrativo e costruttivo dell'esperienza all'aperto, trasformando semplici scavi in luoghi di segreti e ricerche. Il tirocinio diretto, in particolare attraverso la partecipazione al progetto "Piccoli Scienziati", ha rappresentato un'occasione concreta per mettere in pratica le conoscenze acquisite. Questo progetto, incentrato sull'educazione scientifica rivolta a insegnanti e bambini, ha evidenziato l'importanza dell'insegnante quale mediatore tra l'esperienza ingenua dei bambini e il sapere formale delle scienze. L'approccio basato su storie, materiali sperimentali, giochi e strumenti digitali ha mostrato la rilevanza di una didattica attiva e coinvolgente, capace di stimolare la curiosità e il pensiero critico fin dalla scuola dell'infanzia. La partecipazione attiva a questo progetto ha permesso di esperire le sfide e le gratificazioni dell'insegnamento delle scienze, comprendendo l'importanza di un processo a lungo termine e della continuità educativa. L'osservazione dei bambini impegnati nell'esplorazione e nella formulazione di ipotesi scientifiche, anche a partire da semplici osservazioni, ha rafforzato la convinzione che l'educazione scientifica debba partire dalla meraviglia e dalla curiosità innata dei bambini. La discussione con gli insegnanti tutor e con gli altri tirocinanti ha arricchito ulteriormente questa esperienza, offrendo diversi punti di vista e soluzioni pratiche a problematiche comuni. In sintesi, la sinergia tra la solida formazione teorica fornita dall'università, le attività laboratoriali che hanno permesso di sperimentare approcci didattici innovativi, e le esperienze pratiche offerte dal tirocinio indiretto e diretto, ha contribuito in maniera determinante alla strutturazione del mio profilo professionale. Si è potuta comprendere a fondo che la professione docente richiede non solo conoscenze disciplinari e didattiche, ma anche una profonda capacità di osservazione, di ascolto e di adattamento ai bisogni individuali dei bambini, sempre in un'ottica di responsabilità, elasticità e creatività, come sottolineato anche dai riferimenti alle "risorse per affrontare il cambiamento" nel tirocinio indiretto. Questa consapevolezza permetterà di affrontare le future sfide educative con maggiore sicurezza e competenza, ponendo sempre al centro il benessere e l'apprendimento dei bambini.

3.2 L'insegnante competente

Durante il periodo di tirocinio presso l'istituzione scolastica, ho avuto modo di immergermi profondamente nelle dinamiche del contesto educativo, un'esperienza che si è rivelata fondamentale per la cristallizzazione di competenze essenziali per la mia futura professione docente. Questa esperienza ha acquisito una nuova profondità interpretativa quando l'ho riletta attraverso i principi della filosofia della cura delineati da Mortari (2017), secondo cui «la cura è fondamentale nella vita dell'essere umano, poiché senza cura l'esistenza non può fiorire» (p. 92).

Tra le principali acquisizioni, spicca una notevole capacità di osservazione e analisi delle dinamiche di classe. Questa competenza, affinata attraverso la partecipazione attiva alle lezioni e l'interazione con gli alunni, mi permetterà di decodificare con maggiore precisione i bisogni individuali e collettivi degli studenti, identificando strategie didattiche mirate e interventi personalizzati. Ho compreso che tale osservazione non è neutra, ma si configura come quella che Mortari (2017) definisce una pratica etica orientata dal riconoscimento che “siamo fatti di una sostanza intimamente relazionale” (p. 95), dove la mia capacità di cogliere le dinamiche emotive e relazionali diventa strumento per favorire il benessere degli studenti.

La competenza cruciale che ho sviluppato è la gestione delle relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe. Il tirocinio mi ha offerto l'opportunità di confrontarmi con diverse personalità e stili di apprendimento, stimolando la ricerca di approcci comunicativi efficaci e inclusivi. Questa abilità si tradurrà concretamente nella mia capacità di creare un ambiente di apprendimento sereno e collaborativo, dove ogni studente si senta valorizzato e supportato. Ho imparato che la promozione di un clima di rispetto reciproco e di ascolto attivo sarà un pilastro fondamentale della mia azione didattica, favorendo la partecipazione e l'autonomia degli alunni attraverso quello che Mortari (2017) identifica come “avere riguardo per l'altro”, ovvero «consentire all'altro di esserci a partire da sé e secondo il suo modo di essere» (p. 102).

Inoltre, ho consolidato le mie capacità di progettazione e organizzazione didattica. La partecipazione alla preparazione di lezioni e attività mi ha permesso di comprendere l'importanza di una pianificazione accurata, in grado di armonizzare obiettivi formativi, contenuti disciplinari e metodologie didattiche. Questa competenza si concretizzerà nella

strutturazione di percorsi di apprendimento coerenti e stimolanti, che tengano conto delle diverse fasi di sviluppo cognitivo e delle specificità di ogni disciplina, garantendo un'offerta formativa ricca e diversificata.

L'esperienza di tirocinio ha rafforzato la mia consapevolezza dell'importanza dell'aggiornamento professionale continuo e della riflessione critica sulla propria pratica educativa. Il confronto con i docenti tutor e l'analisi delle diverse situazioni affrontate hanno evidenziato la necessità di una costante messa in discussione delle metodologie adottate e di una ricerca incessante di nuove strategie didattiche. Questo approccio metacognitivo si tradurrà in un mio impegno costante per migliorare la qualità del mio insegnamento, adattandomi alle evoluzioni dei contesti educativi e alle esigenze degli studenti.

In questo contesto, il concetto di "rispecchiamento emotivo" assume un ruolo centrale e sarà oggetto di approfondimento nella mia tesi conclusiva del quinto anno di Scienze della Formazione Primaria. Il rispecchiamento emotivo, inteso come la capacità dell'insegnante di riconoscere, comprendere e riflettere le emozioni degli studenti, si configura come una pratica di cura educativa che trova il suo fondamento teorico nelle riflessioni di Mortari sulla relazionalità costitutiva dell'essere umano.

Durante il tirocinio ho osservato come questa pratica si manifesti concretamente quando l'insegnante assume quello che Mortari (2017) definisce "sentirsi responsabili", ovvero «rispondere attivamente al bisogno dell'altro, con premura e sollecitudine» (p. 100). Il rispecchiamento emotivo diventa così strumento per quella «cura che fa fiorire l'essere» (Mortari, 2017, p. 98), permettendo agli studenti di sviluppare consapevolezza delle proprie emozioni e di quelle altrui in un ambiente relazionale sicuro e accogliente.

Ho potuto constatare come il rispecchiamento emotivo si inserisca perfettamente nella concezione mortariana della cura come «pratica guidata dall'intenzione di procurare beneficio» (Mortari, 2017, p. 93). Quando rifletto e valido le emozioni dei bambini, non sto semplicemente applicando una tecnica comunicativa, ma sto agendo secondo quella "tensione donativa" che caratterizza l'autentico lavoro di cura educativa, dove «si ha cura per l'altro perché di questo agire si sente la necessità» (Mortari, 2017, p. 101).

Attraverso questa pratica, come futuro insegnante mirerò a creare un ambiente in cui gli studenti si sentano sicuri di esprimere le proprie emozioni, apprendendo a gestirle e a

comprendere quelle altrui. Il rispecchiamento emotivo risponde a tutte e tre le direzionalità della cura identificate da Mortari (2017): conserva la forza vitale degli studenti fornendo loro sicurezza emotiva, fa fiorire il loro essere attraverso lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, e cura le ferite dell'esserci offrendo sostegno nei momenti di difficoltà. In questo modo, promuoverò non solo l'apprendimento cognitivo ma anche una crescita personale e relazionale completa, contribuendo alla formazione di individui capaci di vivere autenticamente quella dimensione relazionale che Mortari riconosce come costitutiva della condizione umana.

BIBLIOGRAFIA

- Bertolini, C., & Cardarelo, R. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci.
- Bondioli, A. (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Junior.
- Bortolato, C. (2009). *Analisi grammaticale e logica al volo. Strumenti per l'apprendimento intuitivo con il metodo analogico*. Erickson.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Mondadori.
- Castoldi, M. (2024). *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Carocci.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Duke, N. K. (2011). *Processi strategici e didattiche centrate sul lettore*. In R. Cardarelo (Ed.), *Didattica della lettura e della comprensione* (pp. 45-68). Università degli Studi di Parma.
- Egan, K. (2012). *La comprensione multipla: fasi dello sviluppo cognitivo*. Erickson.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED*, 15(2), 91-105.
- Vaugelade, A. (2012). *Una zuppa di sasso*. Babalibri.
- Zanon, O. (2012). L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia. *Studium Educationis*, XIII (3), 1-15.

RIFERIMENTI NORMATIVI

- Commissione Europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 394/10.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione delle competenze chiave nell'istruzione e nella formazione per tutta la vita (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189/1.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (2017). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 112.

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione. (1994). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 19.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). Nuovi scenari. Indicazioni per il curricolo della scuola del primo ciclo.

Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172. Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria. (2020). Ministero dell'Istruzione.

SITOGRAFIA

Demetrio, D. (2010). *Convegno pastorale diocesano*. Diocesi Suburbicaria Di Albano. <https://www.diocesidialbano.it/convegni-diocesani/convegno-pastorale-diocesano-2010/>

Sanoma Italia. (n.d.). MOF. modello organizzativo finlandese.

<https://sanoma.it/mof-modello-organizzativo-finlandese>

Pallotti, G. (2013). *Scrivere all'università. Biblioteca universitaria di Lugano*.

https://it.bul.sbu.usi.ch/learning/apa_date#lea-apa-la-bibliografia

Polo 0/6 Villa Prediera - San Vincenzo Grossi (2022). Progetti anno scolastico 2022/2023.

https://villaprediera.fism.modena.it/file/Home/annunciallegato/2009/ANDIAMO_FUORI2022-2023.pdf