

## **Uno studio qualitativo sulla salute mentale e il disagio a scuola: la prospettiva degli adolescenti nel tempo della pandemia**

Katia Daniele

*Università degli Studi di Milano Bicocca*

**Sinossi:** Dopo la pandemia, promuovere la salute mentale e prevenire il disagio negli adolescenti sembrano emergere con maggiore evidenza come compiti primari, anche della scuola, dove spesso il disagio si manifesta e può inaspriarsi. Abbiamo condotto uno studio qualitativo basato sul metodo fenomenologico ermeneutico. Otto studenti di quinta superiore sono stati coinvolti in due focus group, per esplorare le loro rappresentazioni, esperienze, idee sul benessere mentale e sul disagio, soprattutto in relazione alla loro quotidianità scolastica. Alla fine di un anno scolastico segnato anche dalla pandemia, i partecipanti ci hanno restituito una visione di una scuola e dei docenti come un sistema insufficientemente consapevole e poco attento alla salute mentale degli studenti. Allo stesso tempo, hanno riconosciuto alla scuola un grande potenziale nel promuovere benessere mentale e prevenire il disagio degli studenti, grazie alle attività autenticamente educative che gli insegnanti possono espletare nella quotidianità scolastica.

*Parole chiave:* *disagio negli adolescenti; Covid-19; promozione salute mentale; scuola; studio qualitativo.*

**Abstract:** After the pandemic, promoting mental health and preventing discomfort in adolescents have become primary tasks, especially at school, where youth manifest discomfort and where the latter can further worsen. We conducted a qualitative study based on the hermeneutical phenomenological approach. Eight high school students from the province of Bergamo were involved in two focus groups to explore their representations, experiences, and ideas on mental well-being and discomfort, especially considering their daily school life. At the end of a year characterized by the pandemic, the participants depicted their school and teachers as a system that still is scarcely aware and attentive to the student's mental health. At the same time, they recognized to schools a great potential in promoting mental well-being and preventing students' discomfort, thanks to authentic educational activities that teachers can carry out in ordinary school teaching.

*Keywords:* *adolescents' discomfort; Covid-19; mental health promotion; school; qualitative study.*

## Introduzione

Con la pandemia ci si è maggiormente resi conto di come la salute mentale e l'esperienza del disagio siano connesse "al modo di vivere la propria quotidianità" (Palmieri, 2020, p. 13).

La quotidianità di milioni di ragazzi in Italia, così come in Europa e in generale nei cosiddetti "Paesi sviluppati", è rappresentata dalla scuola; è qui che la gran parte degli adolescenti trascorre ogni giorno molto del suo tempo. Considerando il benessere mentale e il disagio come esperienze che si costruiscono e che si apprendono all'interno di un "percorso formativo (formale [non formale] e informale" (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020, p. 1783), e quindi nella quotidianità, la scuola viene a rivestire un ruolo centrale nella promozione dell'uno e nella prevenzione dell'altro. Tale istituzione, infatti, oltre a essere una tra le più importanti agenzie educative tra le poche rimaste – e, come tale, deputata a occuparsi anche di educazione alla salute mentale dei propri studenti (Pellai, 2001; Zannini, 2001) –, è altresì il luogo dove il disagio si manifesta e, sempre più frequentemente, inconsapevolmente, il luogo dove esso viene provocato (Palmieri, 2021, p. 49). Acquisire questa consapevolezza da parte degli insegnanti, e dei dirigenti scolastici, significherebbe pensare o ripensare al proprio ruolo e al proprio spazio di intervento, come ruolo e spazio da cui partire per agire educativamente, "per realizzare esperienze che aiutino [...] ragazzi e ragazze a costruire la miglior salute mentale e le condizioni che la rendono possibile" (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020, p. 1783). Questo compito sembra sempre più urgente, considerando l'attuale contesto socioculturale e le condizioni economiche globali e locali che, soprattutto con l'avvento del Covid-19, stanno aggiungendo complessità al già difficile compito dei giovani di progettare il proprio percorso esistenziale (Bauman, 2002; Simmons, Smyth, 2016; Hafstad et al., 2021).

Per ripensare a una scuola promotrice di benessere, crediamo necessario porre in primo piano anche le rappresentazioni dei ragazzi, le loro esperienze, le loro riflessioni circa la salute mentale e il disagio, nonché la loro idee sulla promozione e prevenzione di questi ultimi, soprattutto in relazione alla quotidianità scolastica. Ciò in accordo con una prospettiva fenomenologico-ermeneutica (Mortari, 2007; Smith et al., 2009), oltre che con l'invito dell'UNICEF ad ascoltare le voci degli adolescenti quando si tratta della loro salute mentale (ivi, 2021).

## Disegno dello studio

Per il raggiungimento del suddetto obiettivo, è stato svolto uno studio qualitativo esplorativo con un gruppo di studenti delle scuole superiori del quinto anno, basato sul metodo l'IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) (Smith et al., 2009), tra marzo e aprile 2022. Esso è parte di un progetto più ampio, che coinvolge insegnanti e studenti, finalizzato a comprendere se e come la scuola possa farsi promotrice di salute mentale, approvato dal Comitato Etico dell'Università degli Studi Milano Bicocca il 19/03/21.

## Soggetti e metodi

Sono stati coinvolti, mediante campionamento propositivo e a *snowballing* (Morse, 2015), studenti delle scuole secondarie di secondo grado, con un'età maggiore o uguale a 18 anni. Lo strumento di indagine è stato il focus group (FG), la cui questioning route è stata costruita ad hoc sulla base della letteratura (Cefai, Cooper, 2017). Le tematiche indagate hanno riguardato: le rappresentazioni circa il benessere mentale e il disagio; il contesto scolastico in relazione a queste dimensioni, sia in positivo sia in negativo; il ruolo della scuola circa la promozione della salute mentale (PSM) e la prevenzione del disagio (PrevD), con riferimento alle loro esperienze e idee a riguardo; la percezione dell'importanza della PSM dopo il Covid-19. I FG sono stati svolti su piattaforme on-line e per questo condotti con gruppi ristretti di partecipanti, come indicato dalla letteratura (Lobe et al., 2020); i FG hanno avuto una durata di circa 90 minuti.

## Partecipanti

Hanno partecipato allo studio otto studenti di un Istituto Superiore in provincia di Bergamo, suddivisi in due FG (Tab. 1), creando dei gruppi eterogenei per genere, sezione e indirizzo scolastici.

Caratteristiche	Frequenza, n
<b>Età media</b> (Deviazione standard, D.S.; Range, R.)	19,12 (0.35; 20-19)
<b>Genere</b>	
Femminile	4
Maschile	4
<b>Indirizzo scolastico</b>	
Istituto Tecnico	3
Liceo scienze umane	3
Liceo scienze umane – opzione economico sociale	1
Istituto Professionale	1

## Un'analisi interpretativa dei risultati emersi

Dall'analisi qualitativa sono emerse novantacinque unità di significato raggruppate in diciannove categorie, da cui sono risultati cinque temi principali, di seguito discussi.

### Il benessere mentale e il disagio come due facce di una stessa medaglia

In generale, sembra emergere una visione “totalizzante” della salute mentale e del disagio; dunque, per i nostri partecipanti non c'è l'una quando c'è l'altro e viceversa. In accordo con questa concezione, generalmente, la prima viene riconosciuta nell'avere una buona relazione, con sé e con gli altri, mentre il secondo viene individuato quando ci si sente “fuori luogo” in un certo contesto e con determinate persone:

*«Secondo me benessere mentale [è] la condizione in cui uno si trova bene sia con se stesso sia con gli altri [...] vuol dire riuscire a vivere tranquillamente la propria vita e riuscire a trovare lo spazio per se stessi anche nelle relazioni con gli altri e riuscire a gestirle e in modo tranquillo e normalmente diciamo» [2FG-S].*

*«Secondo me [il disagio è] quando ti senti fuori luogo, quando non ti senti nel tuo ambiente o comunque non sei con le persone o... nel posto giusto» [1FG-J].*

La dimensione relazionale sembra apparentemente assumere un ruolo centrale per il benessere mentale degli adolescenti intervistati e viene, in qualche modo, riconosciuta come fondamentale per la stessa esistenza dell'uomo, che è un'esistenza relazionale (Buber, 1972). Ciò sembra essere in linea con una visione di reciproco adattamento col proprio contesto, pur tenendo in considerazione le proprie istanze personali (Formella, 2010). Tale dimensione, tuttavia, sembra emergere anche come causa di disagio, quando non si riesce a entrare in relazione con l'altro:

*«Ad esempio, puoi avere un benessere mentale quando parli con la gente con la quale ti trovi bene... degli amici con magari il tuo stesso pensiero con cui sai ragionare; al contrario, ti puoi trovare a disagio con persone che a te non sono gradite e quindi ti fa anche un po' paura il pensiero di questa persona» [1FG-M].*

*«E... per me il disagio è un momento in cui non riesco realmente a esprimere quello che sono, a essere me stesso perché mi trovo di fronte o in una circostanza in cui... so che potrei essere giudicato o comunque cambiare il pensiero di una persona che magari, con cui magari sto parlando, che può essere*

*un professore, che so, che non è molto... non è molto comprensivo o nei miei confronti o che quello che dico quello che faccio può influire in modo molto negativo sul suo pensiero su di me» [2FG-D].*

Entrare in relazione con l'altro, per alcuni, sembra significare incorrere nel rischio di subire giudizi negativi o comunque contrastanti l'impressione che si vorrebbe trasmettere di sé; al contrario, infatti, non si riesce a relazionarsi, per paura del confronto. Tutto questo sembra rispecchiare le ragioni di un disagio diffuso, derivante soprattutto dal mondo adulto odierno determinato da una perfezione forzata (Cavallo, 2002). Ciò può causare nei giovani, tendenzialmente, due tipologie di reazioni: condotte aggressive, o, come sembra emergere dalle parole di alcuni dei partecipanti, fenomeni di isolamento e chiusura (Formella, 2010; Gambacorti Passerini, 2021c).

Che si “scopra” il disagio nel momento in cui si entra in relazione col mondo è implicito, poiché esso appare nel momento in cui ci si confronta con i limiti e i confini che il mondo ci oppone (Heidegger, 1976). Ciò che qui sembra emergere, però, è la fatica di essere se stessi nel mondo, che sembra tradursi, per alcuni dei nostri partecipanti, in un'esperienza paralizzante (Palmieri 2013b). La paura della relazione con gli altri sembra portare, infatti, a “volersi nascondere” o a cambiare posto e relazioni; e ancora, quando necessario, porta a imparare a “non essere se stessi”, adattandosi, imparando a esistere nelle condizioni in cui è possibile farlo, facendo del disagio un'esperienza di vita (ibidem):

*«Facendo cose nuove, cambiando posto, cioè se non ti piace una determinata persona, non ci stai attorno oppure se ci devi per forza avere a che fare metti su una doppia faccia temporanea e la fai andare bene... e devi imparare a farlo» [2FG-H].*

Non sembra quindi esserci, nella scuola descritta dai nostri partecipanti, la capacità di incontrare il disagio, cercare di comprenderlo per trasformarlo “in qualcosa di diverso” (Palmieri 2013a, p. 40), il che probabilmente rispecchia una comune sensazione circa la carenza di esperienze autenticamente educative “nel mondo dell'educazione formale”, dunque anche nella scuola (Massa, 2000; Palmieri, 2019, p. 32; Tramma, 2019), le quali potrebbero favorire questo processo.

Al contempo, tale reazione al disagio può essere un riflesso di quella rincorsa alla negazione dei limiti, delle debolezze e delle difficoltà che può condurre al benessere e al successo, tipica dei nostri tempi (Palmieri, 2013a).

Tutto questo è in linea con una concezione generale emersa nei focus group del benessere mentale come tranquillità e assenza di ansia, in ogni situazione:

*«Benessere mentale vuol dire riuscire a vivere tranquillamente la propria vita... »[2FG-S].*

*«[...] può anche essere in un momento in cui uno/a è totalmente solo/a, in qualsiasi momento della giornata, dove presenta uno stato di tranquillità e benessere con se stesso/a senza avere pensieri che gli/le mettono tensioni »[2FG-D].*

*«[...] per me è non essere stressati, cioè riuscire a fare le cose con tranquillità» [1FG-C].*

*«[...] quando vivi con tranquillità e non hai ansia di quello che può succedere o quello che sta succedendo»[1FG-J].*

Sembra, dunque, affiorare una concezione “statica” del benessere, molto determinato dalle situazioni in cui ci si trova; un qualcosa a priori, che non viene costruito e promosso, ma che esiste nel momento in cui non esiste lo stress, l'ansia, il malessere. Ancora una volta, quindi, sembra emergere la “rincorsa”, o, come in questo caso, “l'attesa” di un qualcosa di irreali, ossia di un'esistenza priva di sofferenza (Palmieri, 2013). Dietro tutto questo sembrerebbe celarsi, inoltre, una denuncia contro l'assenza o la poca “tranquillità” nella quotidianità degli studenti, ma anche una richiesta d'aiuto, per arginare quell'ansia e quel malessere che molto spesso portano a depressione e a morte degli adolescenti,

come chiaramente riportano i dati più recenti riguardanti la condizione della salute mentale dei giovani (UNICEF, 2021).

Anche in quei pochi casi in cui sembra emergere una visione più proattiva del benessere, derivante anche da alcune abilità personali (es. capacità di prendere decisioni), questo viene inteso come “il fine” e non come un percorso da costruire (Zannini, 2001):

*«Benessere mentale è non essere preoccupati di una determinata situazione, perché sappiamo che ce la faremo ad affrontarla» [2FG-H].*

*«Per me è arrivare a quel punto per il quale si riesce a prendere sempre una decisione giusta e vivere tutto serenamente» [1FG-M].*

I partecipanti non sembrano chiedere degli “strumenti” per cambiare la loro vita, quanto piuttosto di trovare un modo per continuare a tollerare e a stare in quel “flusso di un’esperienza di vita” (Palmieri 2013b, p. 86) che già conoscono; ciò grazie anche alle scelte “giuste” che consentono loro di stare “tranquilli” perché accettati dal mondo.

Se per il raggiungimento del benessere mentale è emerso, seppur non in maniera prevalente, l’implicazione delle abilità personali/relazionali, per quanto riguarda il disagio, viene riconosciuta la radice ambientale, rispetto all’interazione tra quella esistenziale e ambientale (Palmieri, 2013a):

*«Secondo me [il disagio] dipende dalle situazioni, cioè non dipende dalla persona in sé [...] nel momento in cui io mi sento così, no, nel momento in cui io sono una persona, quindi riguarda più l’ambiente, la situazione in cui sono inserita, piuttosto che le caratteristiche personali e del carattere» [1FG-R].*

### **La scarsa consapevolezza degli insegnanti sui temi del “benessere mentale” e del “disagio”**

Tra i partecipanti, sembra esserci una generale consapevolezza dell’importanza e della necessità di promuovere la salute mentale nei giovani:

*«Secondo me si deve promuovere il benessere mentale, non è che si può, si deve, deve essere sempre promosso»[1FG-R].*

Tuttavia, da alcuni, viene percepito uno scarso interesse per questa tematica a scuola, oltre che una generale ridotta conoscenza sulla salute mentale:

*«Secondo me proprio l’intera salute mentale ha poche informazioni a riguardo, cioè, molto spesso si tende a tralasciare ciò che succede, ma è importante capire che magari una persona soffre in un certo modo rispetto agli altri» [1FG-R].*

Questo è in accordo con una generale concezione della salute mentale, anche nei contesti scolastici, solitamente misconosciuta, ed etichettata “negativamente” o considerata un aspetto secondario (Ekornes et al., 2012; Gambacorti Passerini, 2021a). Al contrario, la consapevolezza circa la salute mentale dei giovani sembra essere largamente considerata dai partecipanti come punto di partenza per PSM e PrevD:

*«“Mettiti nei miei panni!” [slogan sulla PSM e PrevD], perché se ci si immedesima nell’altra persona si pensa a ciò che vorrebbe o sta vivendo, non gli si, non è, non lo si, non lo si ostacolerebbe ancora di più »[1FG-J].*

*“Va bene non stare bene!” [slogan sulla PSM e PrevD] [2FG-H].*

*«E... secondo me... in primo luogo bisogna capire anche il perché di come ci si sente e, in questo modo, trovare anche la giusta via per affrontare il proprio benessere» [2FG-S].*

Questi ultimi messaggi sembrano essere quasi una denuncia contro quella richiesta di costante perfezione proveniente dal mondo, che presenta il malessere come esperienza da evitare e negare a tutti i costi. Il “non stare bene” viene, invece, quasi rivendicato da alcuni come un’esperienza umana, che bisogna comprendere per poter tracciare un percorso verso il benessere (Palmieri, 2013a).

### **L’impatto del Covid-19 sul benessere mentale e disagio dei giovani: tra danno e opportunità**

La pandemia, come sappiamo, ha cambiato improvvisamente tutto, incluse l’organizzazione delle giornate, le strategie relazionali e comunicative, le pratiche formative, nonché i rituali quotidiani (Ferrante, 2021). La disgregazione della routine quotidiana - la quale, in qualche modo dà ordine al disordine della vita - ha causato anche negli studenti un comprensibile disorientamento:

*«Anche per quanto riguarda lo studio, sono calata tantissimo durante la pandemia. Cioè, dicevo “Vabbè, ma tanto sono a casa”. Però alla fine, cioè poi si è visto nel senso... Poi quando sono dovuta ritornare a scuola non ero quasi neanche più capace di studiare» [IFG-R].*

Un disorientamento che i giovani sembra si siano trascinati nel “post pandemia” e da cui sembra essere emersa, anche, una certa difficoltà “a organizzare la propria vita”.

*«Ad esempio, anche la pandemia ha creato e continua a creare delle problematiche all'interno soprattutto dei giovani e quindi si fa un po' più fatica anche a gestire e organizzare quella che è la propria vita» [2FG-S].*

La creazione di uno spazio/tempo meno organizzato, durante i lockdown, ha probabilmente acuito la sensazione di una vita “in emergenza” (Gambacorti Passerini, 2021b), presente già prima della pandemia, ma divenuta più concreta durante il Covid-19. Ciò può aver influito drasticamente sul benessere mentale dei giovani, che, se non riescono a “stare al passo” con le richieste della vita, sempre più numerose e sfidanti, ne rimangono esclusi (Palmieri, 2013b). I giovani che si ritirano da questa “corsa”, caratterizzata da specifici standard e prestazioni sempre più elevate, sono sempre di più; sono quei giovani che hanno ormai appreso l'indifferenza nei loro confronti da parte di una società nella quale “stanno” soltanto ai margini, poiché privati dell'opportunità di farne effettivamente parte (ibidem).

Il peso della pandemia sembra essere stato avvertito da alcuni dei partecipanti anche nella fatica nel relazionarsi nuovamente “in presenza” con i coetanei:

*«A parte che i rapporti in generale con la classe, con i compagni sono completamente cambiati dopo la pandemia, appunto perché non vedendoci tutti i giorni in classe è cambiato, o almeno con alcuni, e poi in generale i rapporti con gli altri sono cambiati perché dal vederli tutti i giorni, uscire tutti i giorni al non vedersi più per mesi ha comunque intaccato diciamo. Poi anche il dover stare da soli tutto il giorno a casa, cioè l’ha resa un po’ difficile... »[IFG-R].*

Dunque, con la pandemia sembra che i giovani si siano accorti dell’influenza delle diverse dimensioni – del corpo, del tempo, dello spazio, della “materialità” – sulla possibilità, limitata, di fare esperienza relazionale, formativa, di socialità (Ferrante, 2021), anche per una generazione abituata a una spazialità virtuale.

Pure la perdita dei momenti importanti e non recuperabili “da adolescenti” è vissuta da qualche partecipante come motivo di rammarico:

*«Boh, io tante volte penso anche un po' al fatto di aver perso vari momenti, nel senso che comunque... e adesso si sta un po' recuperando, ovviamente si sta un po' riaprendo le cose, però non ho avuto diciamo degli anni, non abbiamo avuto perché comunque degli anni proprio da adolescenti, nel senso stare chiusi in casa e non era proprio il massimo ecco... »[IFG-C].*

Questo sembra, in qualche modo, rispecchiare l'avvilimento derivante dalla perdita, con la pandemia, di quei pochi riti di passaggio rimasti nella società contemporanea, fondamentali per lo sviluppo sociale – individuale e di comunità –, che fino a pochi decenni fa tracciavano il viatico verso l'età adulta (Gambacorti Passerini, 2021c).

In generale, dunque, emerge una maggiore consapevolezza dell'impatto che il Covid-19 ha avuto sul benessere mentale personale e, in generale, dei giovani. Qualcuno, infatti, ha anche riportato di essere a conoscenza di alcuni "dati" circa l'aumento di disturbi d'ansia e depressione in questa popolazione. Se questa consapevolezza sembra apparire chiara ai partecipanti, che in alcuni casi affermano di aver maggiormente compreso l'importanza di PSM e PrevD dopo la pandemia, lo stesso non si può dire per i docenti. Questi, infatti, agli occhi dei giovani ascoltati nei focus group sembrano aver reagito alle difficoltà dovute al Covid-19, non tanto accogliendo lo spaesamento dei propri studenti, ma, anzi, aumentando il carico di lavoro, comportamento che, soprattutto durante e dopo la pandemia, viene percepito come causa di disagio:

*«Anche adesso per quanto riguarda la mia situazione, i professori ci vogliono disponibili anche per e-mail, per i compiti, eccetera, durante tutta la giornata, mentre magari prima l'orario scolastico era dalle 8 della mattina alle 2 del pomeriggio, mentre adesso ci caricano i compiti anche il pomeriggio e la sera o i materiali che comunque dobbiamo guardare per il giorno dopo, il giorno prima, senza magari dirci nulla in classe. Quindi secondo me questa cosa della salute mentale, cioè, deve essere un po' rivista» [IFG-F].*

Il ripensamento degli spazi e dei tempi, anche scolastici, dovuto alla pandemia, sembra aver portato a uno "debordamento" della scuola nella vita "extra-scuola"; ciò sembra continuare dopo l'emergenza, creando ulteriore disagio negli studenti. Anche dopo l'esperienza pandemica la priorità scolastica sembra essere un'alta e continua performatività (ibidem). Ciò è in linea con una richiesta sociale, sempre più marcata, di raggiungimento di alti standard di perfezione ed efficienza, anche nell'ambito scolastico; tutto questo investe soprattutto i giovani, i quali si trovano a dover continuamente "competere" per dimostrare di "meritare" uno spazio in una società sempre più marginalizzante (Boarelli, 2019).

Tutto questo potrebbe essere espressione del disagio degli stessi docenti che hanno risposto alle difficoltà e insicurezze della pandemia anche inasprendo le prove di valutazione. La pandemia, infatti, sembra aver accentuato il disorientamento professionale, che è comune nei professionisti dell'educazione, cittadini di "questa contemporaneità" (Palmieri, 2021, p. 66); un disorientamento dovuto altresì al far parte di un'istituzione, come quella scolastica, su cui sono riversate delle "aspettative impossibili", derivanti dall'ipercomplessità della contemporaneità (ivi, p. 75).

### **Il contesto scolastico come Giano bifronte: causa di disagio e potenziale promotore di benessere**

Nel contesto scolastico, la figura del docente sembra essere da tutti riconosciuta come quella con maggior influsso sul benessere mentale e sul disagio degli studenti.

In generale, i docenti sono percepiti come dei "giudici" e "valutatori", soprattutto a livello personale e nell'accezione negativa dei termini, il che sembra provocare negli studenti demoralizzazione e disagio:

*«Io molto spesso sono via da scuola per le gare che devo fare... E tante volte vengo giudicato/a, magari da vari professori, che magari quella verifica mi va male, ma perché magari non so, non ho capito bene l'argomento... "È noto! Fai tutt'altro oltre che a fare la scuola..." e tante volte vengo anche giudicato/a per questa cosa» [IFG-C].*

La postura dei docenti sembra disattenta alla vita "fuori dalla scuola" degli studenti, a cui non viene dato il giusto valore; anzi, quella vita viene criticata e considerata dai docenti come intralciante le prestazioni degli studenti e quindi in contrapposizione all'idea di "scolaro modello" (Palmieri, 2021, p. 55) che caratterizza una certa immagine di scuola, poco attenta ai continui cambiamenti degli studenti, per esempio, circa la propensione di questi ultimi a essere educati e supportati ad apprendere (ibidem).

Tali mutamenti vengono negati, considerati qualcosa di estraneo, e resi man mano astratti. La scuola, di fatto, entra nella vita degli studenti e, come è successo col Covid-19, sembra farlo “a gamba tesa”, non cercando una “integrazione simmetrica” (Massa, 2000, p. 62), bensì occupandone spazi e tempi, considerati in qualche modo a essa “dovuti”.

Non sembra emergere, dunque, dai docenti, per come sono raccontati dai nostri adolescenti, una volontà di incontro intergenerazionale, che passa anche dal voler imparare dall’altro; quindi, non solo i giovani possono imparare dagli adulti, ma anche il contrario (Mancaniello, 2020; Gambacorti Passerini, 2021c). Tutto questo sembra portare alcuni dei partecipanti a considerare apertamente il docente come la figura che più di tutte crea disagio, e altri, addirittura, ad auspicare un “distacco relazionale”, poiché solo in tal modo può essere garantita una valutazione “obiettiva”, quindi basata sulla performance e non sullo studente:

*«A noi capita che, almeno nella mia classe, tante volte tu hai preso quel voto la prima volta “Bene tu [dice il suo cognome e nome], nel mio caso sarai sempre quel voto”. E... ed è capitato in molti ambiti. Invece poi, secondo me, se questa persona, nel senso, il professore non mi conoscesse così bene, magari mi valuterebbe più sulla, cioè nel senso sulla mia verifica, sulla mia interrogazione, non più di tanto sul mio carattere e su tante altre cose» [1FG-C].*

Il peso del “giudizio” dei docenti sembra emergere chiaramente dalle parole dei partecipanti. L’insegnante è una figura di riferimento per gli studenti; dunque, la sua valutazione, come quella di un familiare, assume per gli adolescenti un peso significativo, sia quando essa è esplicita sia quando essa è implicita (Formella et al., 2012). Quando la valutazione non viene percepita – come sembra apparire nel nostro studio – come strumento educativo e formativo, si trasforma in giudizio sulla persona, non giustificato, che rischia di diventare frustrante per l’adolescente, favorendo in lui/lei sentimenti depressivi o di rassegnazione (ibidem). Questo sembra essere in linea con la visione di alcuni partecipanti, che credono che il disagio nasca nei luoghi e dalle persone da cui ci si sente giudicati e valutati, come la scuola e i docenti. A scuola gli insegnanti, per alcuni, creano disagio nel momento in cui non promuovono un ambiente favorevole all’apprendimento, ossia non aperto al confronto, e alle riflessioni:

*«Sì, un esempio è magari quando... ma un esempio banale, magari non capiamo, anche personalmente non capisco una cosa e quindi chiedo tante volte. Magari sembra quasi che sei in torto o magari ti risponde in una maniera che ti fa sembrare diciamo un po’ più stupido/a per usare una parola... però... rispetto agli altri compagni, quando in realtà, nel senso, mi sembra che siamo a scuola apposta per questo» [1FG-C].*

L’insuccesso scolastico, la percezione di essere oggetto di valutazioni negative, la sensazione di non rispondere alle attese degli insegnanti, possono provocare nell’adolescente un senso di inadeguatezza, che lo porta ad abbandonare la scuola o a ricercare fonti alternative di valorizzazione di sé (ibidem). Dalle parole dei nostri partecipanti sembra, dunque, emergere la rappresentazione del docente come un adulto con molti pregiudizi nei confronti dei suoi studenti e disinteressato non solo alle loro passioni e alle loro opinioni e riflessioni, ma più in generale alla loro persona.

*«E che, nel senso che magari per... ci sono persone che si comportano in un certo modo e c’è un perché di questo, di questo comportamento, però il... molti professori o il, comunque gli organi scolastici, sono più impronti a guardare il lato negativo, nel senso “Si comporta così perché è pigro, perché così...”, cioè la fanno facile. Non approfondiscono, non cercano di capire il perché o il come aiutare lo studente» [2FG-H].*

Quanto fin qui riportato ribadisce l’importanza che riveste l’insegnante nell’esperienza scolastica degli adolescenti. Quando, infatti, non vi è una buona relazione tra i docenti e i loro studenti, questi ultimi tendono a concepire la scuola come un contesto minacciante. Ciò implica, da parte degli studenti, come

anche riscontrato nei nostri FG, il non riuscire a esprimere le proprie difficoltà e i propri stati d'animo per paura di giudizi stigmatizzanti (ibidem).

Per converso, il docente viene riconosciuto, dai partecipanti, come promotore di benessere mentale, innanzitutto, quando crea degli ambienti non giudicanti, bensì aperti alla riflessione e, soprattutto, al dialogo.

*«Secondo me è importante tanto anche il dialogo, il confronto con gli insegnanti e comunque con le altre figure... e andare incontro un po' quelli che sono i bisogni e le esigenze degli studenti, andare a capire veramente di cosa hanno bisogno, quali sono le problematiche, per quello che è stata la mia esperienza scolastica, andare incontro alle problematiche degli studenti, alle loro esigenze» [2FG-S].*

*«È importante [...] trovare dei modi per affrontare queste problematiche e per aiutare gli studenti» [2FG-S].*

Una relazione dialogica, dunque, che dovrebbe essere mirata non solo ad ascoltare le problematiche e le esigenze degli studenti, ma anche a fornire delle strategie per affrontare tali problematiche. Inoltre, sembra che alcuni chiedano con forza che la loro voce e i loro problemi vengano ascoltati e non ritenuti di poco conto, come probabilmente accade quando si “riduce” il disagio o il malessere negli adolescenti a un disagio o a un malessere dell'adolescenza tout court (Barone, 2009):

*«“Essere ascoltati”, forse... cioè nel senso che la nostra parola possa almeno valere un po' come anche quelle delle persone che magari sono... che si pensano che siano più importanti di noi, come i professori magari... invece la nostra parola che sia ascoltata anche un po' di più» [1FG-C].*

Tutto questo sembra in linea con alcune delle competenze dell'educatore (quale dovrebbe essere l'insegnante), ossia sostenere gli educandi sul piano affettivo ed emotivo e creare una comunicazione e un ascolto aperti e attivi, mettendo in discussione anche se stesso (Formella et al., 2012; Mancaniello, 2020). Sembra, infatti, emergere, dai FG, il riconoscimento dell'importanza del ruolo educativo del docente per PSM e PrevD negli studenti; ruolo che, secondo alcuni dei nostri partecipanti, non sempre il docente svolge o è in grado di svolgere:

*«La scuola dovrebbe andare a selezionare, diciamo meglio, a volte i professori, perché c'è chi si basa soltanto su teoria, studiamo... e però non pensano anche alla persona, loro devono andare avanti con il loro programma e devono farti capire come si sta al mondo [...] anche loro sinceramente non... tante volte non sanno veramente come si sta al mondo» [1FG-M].*

*«Più che più che altro ci starebbe che in questi periodi carichi [i docenti] ci dessero i mezzi [...] cioè alleggerire il carico non ci sta perché comunque ti devi abituare, piuttosto che ti aiuti e pian piano toglie le rotelle» [2FG-H].*

I docenti, infatti, vengono riconosciuti, da alcuni dei partecipanti, come le figure che dovrebbero avere altresì il compito di “insegnare a vivere” ai loro studenti in questa società contemporanea (Morin, 2016), nonché a sviluppare la loro autonomia. Tuttavia, questo sembra essere compromesso da una mancanza di fiducia nell'espletamento di questo compito da parte di un adulto, che viene percepito come esso stesso incapace di vivere in questo mondo (Palmieri, 2013b). Inoltre, tale “incompetenza” del docente viene, in qualche modo, avvertita anche nella sua modesta capacità di confrontarsi all'interno di relazioni asimmetriche e, allo stesso tempo, caratterizzate da rispetto vicendevole.

Tutto questo sarebbe per alcuni la causa della loro poca/scarsa partecipazione e disinteresse verso una data disciplina, e in generale verso la scuola, in accordo con quanto già sopra discusso:

*«Io ho avuto esperienze personali con professori che, non dico che mi ha messo a disagio, però hanno fatto nascere una situazione di stress con la scuola o quando avevo le loro lezioni non mi veniva completamente voglia di parlare di... di interagire all'interno della lezione, quindi...» [IFG-M].*

Pertanto, ancora una volta emerge la visione di un disagio derivante dal contesto. Dunque, la scuola sembra essere percepita da una parte dei partecipanti come scissa dalla vita e come luogo di stress e disagio; un luogo in cui non voler stare e da cui fuggire verso una vita che, come sottolinea un partecipante, fortunatamente esiste al di fuori della scuola:

*«È proprio il luogo in sé che boh, almeno a me, personalmente, tante volte la mattina mi sveglio e dico “Perché ci devo andare?”, ma non tanto per i miei compagni, ma è proprio... è un luogo che boh mi, mi dà anche tanto stress e tanto disagio»[IFG-C].*

I ragazzi, tuttavia, sembrano riconoscere quel circolo vizioso che produce il disagio (Palmieri 2013a), ossia una situazione di disagio a scuola che influenza la vita al di fuori di essa e viceversa:

*«[...] perché alla fine se vivi una situazione che ti dà disagio è un po' come se te lo portassi dietro, anche semplicemente per tutta la giornata, cioè se magari la mattina succede qualcosa a scuola, fino a quando non vai a letto la sera o magari anche il giorno dopo che hai gli stessi compagni in classe, gli stessi professori, quella situazione di disagio la vivi ancora e va avanti fino ad accumularsi» [IFG-F].*

Va segnalato che, in un caso, oltre alla scuola, anche i contesti familiare e amicale emergono come possibili luoghi di disagio:

*«Io, al contrario degli altri, più che la scuola, il luogo in cui mi sento più a disagio penso sia proprio nella mia famiglia, però comunque certe cose poi si riversano anche all'interno della scuola. Quindi come non riesco a star bene magari a casa, così non riesco a star bene a scuola, però [...] alla fine la scuola inizia e poi finisce e io torno a casa. Mentre l'amicizia, la famiglia continuano per tutto il tempo e quindi penso... cioè a me influenza più negativamente quell'aspetto, piuttosto che la scuola» [IFG-R].*

Tuttavia, anche quando viene riconosciuto un altro luogo come responsabile del proprio disagio, la scuola non viene considerata di per sé un luogo in cui “rifugiarsi” dal disagio esterno, bensì come luogo in cui il disagio risulta più “gestibile”, perché esso nella scuola è circoscritto a un tempo e a uno spazio, che quindi hanno un inizio e una fine individuabili, a differenza della vita. Dunque, nella scuola il disagio non viene percepito come più gestibile perché è gestito, ma solo perché è contenuto entro determinati limiti.

Anche se non in prevalenza, è interessante la visione del docente che emerge da alcuni, ossia come colui che è a disagio, quando, per esempio, “affannato” nel dover per forza concludere il programma o svolgere le verifiche:

*«[...] tante volte, anche loro ci dicono che preferirebbero invece che fare verifiche, interrogazioni, proprio creare questi momenti di dialogo, in cui noi studenti partiamo da alcune tematiche, poi ci confrontiamo tranquillamente con loro; quindi, non vanno a creare quella pressione del “Sì, devo seguire il programma e per forza e se non lo finisco non va bene”» [IFG-S].*

A fianco a questa visione, emerge, sempre in minima parte, anche quella del docente che viene “messo a disagio” dagli studenti. In questo caso, rileviamo, per la prima volta, un riconoscimento, in qualche modo, di se stessi come causa di disagio altrui.

## **Promozione della salute mentale e prevenzione del disagio negli studenti: tra lavoro ordinario e straordinario, dentro e oltre l'aula**

Il potenziale di PSM e PrevD negli studenti sembra essere riconosciuto, dai nostri partecipanti, nelle attività “esperienziali” di gruppo promosse dalla scuola, sia all'interno che all'esterno della struttura scolastica, non solo coi pari, ma anche coi docenti:

*«Secondo me anche le gite, anche se con il Covid non ne abbiamo fatte, praticamente sono un modo, comunque, di conoscere meglio sia i compagni che i professori, perché in gita molti professori sono molto diversi rispetto a come sono a scuola» [1FG-J].*

È interessante sottolineare come queste attività non sono considerate degli espedienti per “alleggerire” il carico della didattica o esclusivamente come attività ricreative, ma ne viene intravisto il potenziale per la creazione di un ambiente di benessere in classe, che può, così, favorire l'apprendimento. Conoscere il docente “oltre l'aula”, in altre vesti, sembrerebbe, per alcuni, infatti, facilitare un clima di benessere e buona relazione in classe:

*«[...] facciamo che un giorno a settimana scolastica, invece di far lezione si fanno attività che puntano a far fare proprio amicizia tra gli studenti della stessa classe e anche magari anche con i professori, così per renderli rendere il tutto più fluido, più affiatati, più coordinati» [2FG-H].*

Anche il gruppo viene identificato come vincente nello svolgimento di interventi/attività di PSM e PrevD negli studenti, poiché ne viene riconosciuto il suo potenziale “protettivo” (Mancaniello, 2020), anche dallo stigma:

*«Io, ah vabbè, a parte un po' tutto quello che abbiamo detto noi tutti, principalmente nelle attività cercherei di non andare a fare delle domande dirette o attività dirette alla persona e a giudizi personali, ma fare delle attività un po' più generali, un po' più coinvolgenti dal punto di vista di lavorare in gruppo, pensare insieme, ma non giudicare insieme, creare situazioni in cui una persona possa avere idee contrastanti, ma creare un dialogo, rendere tutto più semplice senza appunto riguardare la persona diretta» [1FG-J].*

Non solo agli interventi/attività “dedicate” e svolte in tempi e spazi circoscritti, ma anche alla didattica viene riconosciuto, da alcuni dei partecipanti, con ampia frequenza, il potenziale educativo per PSM e PrevD negli studenti (Mazzer, Rickwood, 2014). Alcuni di loro credono, infatti, che i docenti potrebbero altresì promuovere benessere anche durante l'insegnamento e proprio grazie a esso; dunque, sia dedicando del tempo ai ragazzi durante la lezione, ma anche grazie alla modalità di fare didattica:

*«Io ho degli insegnanti che si spiegano i propri programmi seguono i programmi, però danno tanta importanza quello che pensiamo noi, come... chiedono la nostra opinione o sono sempre aperti al dialogo, al dibattito, quindi, anche quando affrontiamo determinati argomenti e... ci chiedono sempre la nostra opinione e ci dicono di parlare...» [2FG-S].*

*«[...] abbiamo una Prof di inglese che ha... ad esempio stavamo affrontando la storia americana e abbiamo passato la parte di Martin Luther King e insomma la parte del razzismo come... e lei, al contrario di molti professori che hanno, sì, affrontato l'argomento, ma nel senso era più una tappa che un che altro... lei, invece, si è proprio soffermata e ci ha... cioè ci siamo soffermati sull'argomento così... e essendo comunque perché ci sono un po' di stranieri in classe c'è stato un buon riscontro, cioè ma io... ha fatto piacere, diciamo» [2FG-H].*

*«[...] ad esempio, ogni tanto per spiegarci storia e, non lo so, ci fa vedere i meme, ci spiega storie, facendo così, per esempio. Oppure magari parla di tematiche un po' più vicine a noi... stacca un po' la lezione con varie cose, nel senso non ti pesa ed è anche divertente come cosa» [1FG-C].*

Sembra, dunque, emergere la possibilità per i docenti di trasformare quel “circolo vizioso” del disagio, derivante dal peso di una scuola incentrata sulla performance, in un “circolo virtuoso”, proprio a partire da un ambiente-classe stimolante la riflessione e la partecipazione degli studenti e da una modalità di fare didattica, non “calata dall’alto”, bensì adattata al contesto classe e vicina agli studenti.

## Conclusioni

La pandemia sembra aver fatto emergere un’attenzione maggiore circa il benessere mentale negli adolescenti coinvolti. Tuttavia, quest’ultimo viene inteso dai nostri partecipanti soprattutto come assenza di stress, tranquillità e assenza di disagio. Ciò sembra in linea con una concezione “appresa” di benessere mentale come assenza di difficoltà, oltre che rispondere alla necessità dei partecipanti di dare una soluzione immediata a ciò che più li affligge, ossia il giudizio degli altri, tra cui spicca quello dei docenti. Essi sembrano essere le figure che più di altre creano il disagio degli studenti a scuola, anche durante e dopo i vari lockdown dovuti alla pandemia, che si è comunque riverberata anche nelle vite degli insegnanti. Al contempo, ai docenti viene riconosciuto un potenziale rilevante nel PSM e PrevD quando espletano e sono in grado di svolgere il loro ruolo autenticamente educativo, mediante e all’interno della quotidianità scolastica. Emerge, dunque, come la consapevolezza del ruolo educativo da parte dei docenti possa risultare fondamentale per predisporre delle esperienze scolastiche che accolgano il disagio degli studenti, con cui gli insegnanti possono imparare a confrontarsi, aiutandoli a costruire il proprio benessere mentale e il proprio progetto di vita.

## Bibliografia

- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell’adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica, Milano.
- Bauman, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Buber, M. (1972). *Il problema dell’uomo*. Bologna: Pàtron.
- Cavallo M (2002) *Ragazzi senza*. Bruno Mondadori, Milano.
- Ekornes S, Hauge TE and Lund I (2012) Teachers as mental health promoters: a study of teachers' understanding of the concept of mental health. *International Journal of Mental Health Promotion* 14(5):289-310. doi.org/10.1080/14623730.2013.798534
- Ferrante, A. (2021). Disagio e materialità. In Gambacorti-Passerini, MB., Palmieri, C. (a cura di), *Disagio e lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 133-144.
- Formella, Z. (2010). Il concetto del disagio adolescenziale. *Surdopedagogika–problemy wybrane/Niepełnosprawność w aspekcie zdrowia i życia społecznego*, 80.
- Formella, Z., Iacomini E., Szpringer M. (2012.) La relazione con l’educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale. *Orientamenti Pedagogici*, 59(1): 57-73.
- Gambacorti Passerini, MB. (2021) Educating to prevent youth (aged 16–24) mental distress: giving meaning to an educational effort. *Encyclopaedia* 25(59):83-95. doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11628
- Gambacorti Passerini, MB. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Gambacorti Passerini, MB. (2021) *Disagio e vita quotidiana*. In Gambacorti Passerini, MB., Palmieri, C. (a cura di), *Disagio e lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli, pp. 89-113.
- Gambacorti Passerini, MB. (2021) *Disagio e patto intergenerazionale*. In Gambacorti Passerini, MB., Palmieri C. (a cura di), *Disagio e lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli, pp. 169-186.
- Gambacorti Passerini, MB., Palmieri, C. (2020). *Per un agire educativo volto alla tutela della salute mentale dei minori: riflessioni sul ruolo e sulle competenze dei professionisti educativi*. In Cappuccio,

- G., Compagno, G., Polenghi, S. (a cura di), 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, pp. 1778-1786.
- Hafstad, GS., Sætren, SS., Wentzel-Larsen, T., Augusti, EM. (2021). Adolescents' symptoms of anxiety and depression before and during the Covid-19 outbreak - A prospective population-based study of teenagers in Norway. *Lancet Regional Health Europe* 5:100093. doi: 10.1016/j.lanep.2021.100093
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Lobe, B., Morgan, D., Hoffman, KA. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International journal of qualitative methods* 19. doi.org/10.1177/1609406920937875
- Mancaniello, MR. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione* 23(1):13-43. doi.org/10.13128/ssf-11781
- Massa, R. (2000). *Educare o istruire?* Milano; Unicopli.
- Mazzer, KR., Rickwood, DJ. (2014). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion* 8(1):29-41. doi.org/10.1080/1754730X.2014.978119
- Morin, E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morse, JM. (2015). "Data Were Saturated". *Qualitative Health Research*. 25(5):587-588. doi:10.1177/1049732315576699
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci Editore.
- Palmieri, C., Gambacorti, MB.(2021). *Il disagio nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli. Milano.
- Palmieri, C. (2013). *Crisi sociale e disagio educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellai, A. (2001). *Linee guida per l'Educazione alla salute nella scuola media inferiore*. Milano: Franco Angeli.
- Simmons, R., Smyth, J. (2016). Crisis of Youth or Youth in Crisis? Education, Employment and Legitimation Crisis. *International Journal of Lifelong Education* 35(2):136-152. doi.org/10.1080/02601370.2016.1164470
- Smith, JA., Flowers, P., Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research. *SAGE*, London. doi.org/10.1080/14780880903340091
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma: Editori Laterza.
- Zannini, L. (2001). *Salute, malattia e cura*. Milano: FrancoAngeli.

**Documenti consultati**

UNICEF (2021) Nella mia mente: tutelare la salute mentale. Report. Comitato Italiano per l'UNICEF.