Livorno 13 ottobre 2026

La Scena della Cura e la Scena didattica: tracce per un lavoro integrato e condiviso.

Nicola Artico
nicartico@gmail.com

Il comportamento non si osserva nel vuoto

Avete mai osservato studenti che con un docente si comportano in un modo e con un altro in modo totalmente diverso?

Ogni comportamento avviene dentro una scena



Non siamo soltanto osservatori dei comportamenti. Siamo parte dei contesti che li producono

Questo vale per i docenti, per i clinici ed anche per i genitori.

Assumere questo dato è faticoso ma alla fine utile se ben gestito.

Esiste anche l'individuo e non solo il contesto,

perché noi siamo sia biologia che relazioni

Così esistono il temperamento individuale, le capacità cognitive soggettive, una diversa distribuzione del sistema empatico tra i soggetti ed anche la psicopatologia o i disturbi del neurosviluppo.

Ma la biologia non è un destino.

Immaginiamo un bambino con sindrome di Down che entra nella scuola primaria.

Pensiamo ora questo stesso bambino in due differenti contesti scolastici.

Nel **primo**, gli adulti gli lasciano il tempo necessario per rispondere, utilizzano comunicazioni comprensibili, sostengono progressivamente la sua autonomia, favoriscono le relazioni con i compagni e condividono aspettative realistiche, ma non rinunciatarie.

Nel **secondo**, gli adulti anticipano continuamente le sue risposte, fanno le cose al suo posto, lo escludono involontariamente dalle attività più complesse e interpretano ogni difficoltà come conseguenza inevitabile della sua condizione genetica.

La sindrome di Down non è cambiata.

Eppure, quali differenze potremmo osservare, nel tempo, nella sua iniziativa personale, nella partecipazione, nella fiducia nelle proprie possibilità, nella capacità di affrontare le frustrazioni e nella relazione con gli altri? In sintesi nella sua traiettoria esistenziale.

Il contesto non modifica necessariamente la condizione biologica, ma può modificare le opportunità di apprendimento, le esperienze relazionali e l'espressione delle competenze.

Se questo è vero per una sindrome genetica è verissimo per molti altri disturbi che non hanno vincoli genetici così forti e chiari.

Ma soprattutto non esiste una semplice somma fra biologia e ambiente, ma una loro continua interazione

La diagnosi ci dice qualcosa del bambino.
Non ci dice tutto di ciò che quel bambino può diventare.

Non sempre possiamo modificare le caratteristiche individuali di uno studente, ma possiamo intervenire su molte delle condizioni ambientali nelle quali quelle caratteristiche si esprimono. Generando opportunità.



Non possiamo scegliere tutte le caratteristiche di un ragazzo.

Possiamo però intervenire sulle condizioni nelle quali quelle caratteristiche si esprimono.

Questo sia nella scena della cura che in quella didattica.

Se abbiamo accettato che i comportamenti sono il prodotto dell'interazione fra caratteristiche individuali e contesti, allora dobbiamo riconoscere che una parte importante del nostro lavoro non riguarda soltanto ciò che facciamo con gli studenti, ma anche ciò che facciamo intorno agli studenti.

Ma chi governa davvero la scena didattica?

Il singolo insegnante? Il consiglio di classe? La scuola nel suo insieme? Le diagnosi dei clinici?

E come possiamo governare con una regia intelligente la scena didattica e quella della cura?

“Un ragazzo entra in ritardo.

Un insegnante lo rimprovera duramente,

un altro ignora il ritardo,

un terzo lo accoglie con una battuta,

un quarto applica una procedura concordata.”

Che cosa sta imparando quel ragazzo? Soltanto che deve arrivare puntuale? Oppure sta imparando anche come funzionano gli adulti, quali regole sono negoziabili e quali conseguenze può aspettarsi?

Non è necessario che tutti gli insegnanti reagiscano in modo identico. Ma le differenze devono potersi collocare dentro una cornice comune e riconoscibile. La coerenza educativa non implica uniformità militare, ma almeno assenza di incompatibilità tra gli stili educativi.

E’ bene essere flessibili. Ma non caotici.

La flessibilità non va confusa con l’estemporaneità.



“Un ragazzo di 14 anni interrompe frequentemente le lezioni, contesta le richieste degli insegnanti e reagisce con provocazioni quando viene richiamato. In alcune occasioni ha insultato un docente davanti alla classe.”

Immaginiamo lo stesso ragazzo in due differenti contesti scolastici.

Quali traiettorie possiamo ipotizzare?

Lo studente oppositivo: due contesti, due re-azioni.

14 anni. Interrompe le lezioni, contesta le richieste e provoca gli insegnanti.

PRIMO CONTESTO

La provocazione è letta come sfida all'autorità.

Il richiamo è pubblico e il confronto diventa una lotta di potere.

Ogni docente reagisce diversamente.

Possibile traiettoria: il conflitto diventa il modo abituale di rapportarsi all'autorità.

Al conflitto si somma il risentimento.

SECONDO CONTESTO

Il limite viene posto in chiaro, senza umiliazione né escalation.

Il confronto viene ripreso quando la tensione diminuisce. In un secondo momento.

Il consiglio di classe concorda risposte coerenti.

Possibile traiettoria: autoregolazione, riparazione e responsabilità crescenti.

Si può confliggere senza rompere una relazione.

Che cosa sta imparando questo ragazzo sul rapporto con l'autorità?

“Una ragazza di 13 anni, con elevata ansia nelle situazioni di valutazione, evita le interrogazioni, teme il giudizio dei compagni e talvolta chiede di uscire dall'aula quando deve esporsi pubblicamente.”

È una studentessa preparata, ma la paura di sbagliare limita la sua partecipazione.

Immaginiamo la stessa ragazza in due differenti contesti scolastici.

Quali traiettorie possiamo ipotizzare?

La studentessa ansiosa: due contesti, due traiettorie

13 anni. Preparata, ma teme interrogazioni, errori e giudizio dei compagni.

PRIMO CONTESTO

Per proteggerla, si evitano sistematicamente interrogazioni e interventi pubblici.

Ogni situazione ansiogena viene aggirata.

La famiglia sostiene l'esenzione.

Possibile traiettoria: sollievo immediato, ma evitamento e sfiducia nelle proprie capacità.

SECONDO CONTESTO

La sofferenza è riconosciuta senza esposizioni umilianti.

Si concordano passi graduali, brevi e prevedibili.

Scuola, ragazza e famiglia condividono obiettivi realistici.

Possibile traiettoria: maggiore fiducia e capacità di agire anche con l'ansia.

Stiamo proteggendo la ragazza o consolidando involontariamente la sua paura?

Mentalizzare: tenere a mente la mente degli altri (*mentre teniamo a mente anche la nostra*).

Non governiamo soltanto i comportamenti degli altri.

Dobbiamo imparare a riconoscere ciò che accade dentro di noi.

Non sono soltanto gli stati mentali degli studenti o dei pazienti a influenzare la relazione: anche quelli dei professionisti contribuiscono a costruire la scena.

La professionalità non consiste nel non provare emozioni, ma nel non lasciare che siano soltanto le emozioni a decidere per noi.

E vengano accolte dentro un pensiero.

Se l'altro sta perdendo la capacità di mentalizzare, perdere anche la nostra è come gettare il salvagente mentre cerchiamo di soccorrerlo in mare.



La scena della cura e quella didattica non coincidono, ma hanno punti di contatto.

Entrambe possono creare condizioni che **favoriscono lo sviluppo**

Entrambe riguardano professioni ad **alta tecnologia relazionale**.

SCENA DELLA CURA

Ha come mandato la valutazione clinica, la prevenzione e il trattamento della sofferenza e dei disturbi.

SCENA DIDATTICA

Ha come mandato l’istruzione, l’apprendimento, l’educazione e la partecipazione alla vita scolastica.

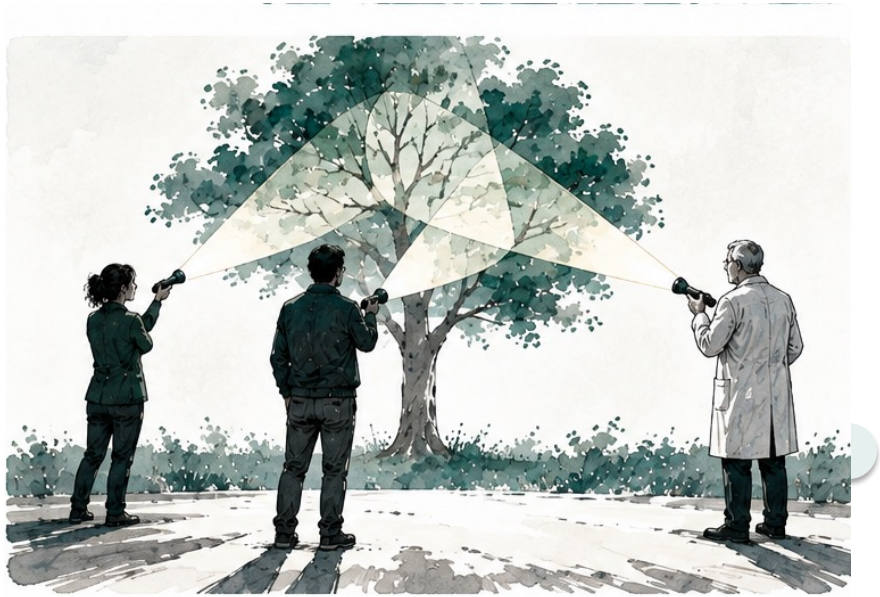
Se al clinico spetta il compito di comprendere e spiegare (e curare), per quanto possibile, il funzionamento mentale di un paziente, al docente, esperto di didattica, spetta quello di "apparecchiare" il miglior contesto possibile per favorire l'apprendimento e le relazioni, integrando le osservazioni del clinico con le proprie.

La collaborazione non è quindi una consulenza unidirezionale del clinico all'insegnante, ma uno scambio fra competenze differenti.

Un pensare insieme, per ipotesi e strategie, nel rispetto dei diversi mandati e delle specifiche competenze professionali.

Non dobbiamo necessariamente vedere le stesse cose.

Dobbiamo riuscire a pensare insieme ciò che vediamo.



La Famiglia entra nella scena

Né la scuola né la clinica incontrano mai un bambino senza la sua famiglia.

Anche quando la famiglia non è fisicamente presente, la sua storia, le sue aspettative e le sue relazioni fanno parte della scena.

“Un bambino manifesta comportamenti oppositivi a scuola, mentre i genitori riferiscono che a casa non presenta particolari difficoltà.”

La prima tentazione potrebbe essere stabilire chi descriva più correttamente il bambino.

Ma se accettiamo la prospettiva contestuale, la domanda cambia:

«Che cosa accade in questi due ambienti? Quali richieste, aspettative, relazioni e possibilità di regolazione sono differenti?»

Due diversi punti di osservazione due verità.

Le famiglie non sono sempre alleate.

Ma non sono neppure necessariamente avversarie.

Anche il conflitto fra adulti deve diventare qualcosa su cui possiamo riflettere, non soltanto qualcosa a cui reagire.

Se la scuola vede sentimenti negativi nei genitori, ed i genitori sentimenti negativi nella scuola (o nei clinici) il rischio è che si costruisca una relazione nella quale ciascuna parte comincia a interpretare il comportamento dell'altra come conferma delle proprie aspettative negative.

Costruire un'alleanza non significa costruire una coalizione.

Scuola, famiglia e clinici devono collaborare senza perdere la propria autonomia e senza chiedere al ragazzo di schierarsi.

Non dobbiamo necessariamente essere d'accordo su tutto.

Dobbiamo riuscire a rendere le nostre differenze pensabili, comunicabili e governabili.

“Rendere **facile** fare le cose bene e **difficile** farle male”

La qualità professionale non dipende soltanto dalle persone, ma anche dai dispositivi organizzativi che sostengono il loro lavoro.

Naturalmente, nessuna procedura può sostituire il giudizio professionale.

La buona organizzazione non elimina la necessità di pensare. Libera risorse per pensare meglio.

Prima di entrare nella scena, controlliamo la scena.

CHECK LIST

Poche domande essenziali quotidiane, appena siamo in aula, per non dimenticare ciò che sappiamo quando ne abbiamo più bisogno.

PRIMA DI ENTRARE NELLA SCENA

La checklist del docente

☐ **27** MANDATO

Qual è il mio obiettivo e che cosa compete a me?

☐ **27** CONTESTO

Quali condizioni posso modificare per favorire apprendimento e relazioni?

☐ **27** STATO MENTALE

Quali emozioni e aspettative porto nella situazione?

Uno strumento per sostenere il giudizio professionale, non per sostituirlo.

PRIMA DI ENTRARE NELLA SCENA

La checklist del docente

☐ 28 **OSSERVAZIONI**

Sto distinguendo i fatti dalle mie interpretazioni?

☐ 28 **COMUNICAZIONE**

Ciò che dico è chiaro, rispettoso e coerente con ciò che faccio?

☐ 28 **COERENZA**

La mia azione si colloca in una cornice condivisa con i colleghi?

☐ 28 **ALLEANZE**

Sono chiari i ruoli e gli accordi con famiglia e clinici?

Uno strumento per sostenere il giudizio professionale, non per sostituirlo.

Né rassegnati né onnipotenti: la cultura del possibile.

Se i comportamenti non accadono nel vuoto, abbiamo la responsabilità di prenderci cura anche dei contesti nei quali accadono.

Non possiamo decidere tutto ciò che un bambino porta con sé.

Possiamo però assumerci la responsabilità della scena che gli costruiamo intorno.

Avendo cura di aggiornare e proteggere il nostro pensiero.

Grazie per l'attenzione

nicartico@gmail.com