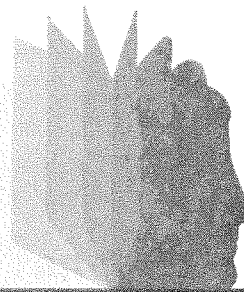


# Serie del Centro Studi Riccardo Massa

**diretta da Pierangelo Barone  
e Cristina Palmieri**

La serie "Pratiche pedagogiche", nata dalla collana "Clinica della formazione" propone di riflettere sull'esperienza educativa, nei diversi contesti in cui accade: nei servizi educativi, a scuola, nella vita diffusa e nelle istituzioni che, come il carcere e l'ospedale, producono effetti educativi oltre le loro finalità principali. L'accento è posto sulle modalità attraverso cui si può pensare il fare educazione, nell'intento di promuovere opportunità di riflessione e possibilità di sviluppare consapevolezza pedagogica, con un'attenzione particolare agli aspetti metodologici dell'educare, formale e informale. Punti di riferimento importanti, a questo proposito, oltre al paradigma clinico, così come elaborato in pedagogia dalla *Clinica della Formazione*, sono gli approcci pedagogici di tipo fenomenologico, problematicista, sistemico, critico.

I volumi proposti saranno rivolti agli studenti e alle studentesse dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione, a educatori ed educatrici che lavorano in servizi educativi, a operatori e operatrici sanitari, a insegnanti, a genitori e a tutti coloro che vogliono interrogarsi sulle pratiche educative che li vedono protagonisti. La collana vuole offrire uno spazio di approfondimento e di confronto, per tornare alle pratiche pedagogiche con sguardi, pensieri e opzioni diversi da quelli abituali.



Pratiche pedagogiche

## Comitato scientifico

Giuseppe Annacontini, *Università del Salento*

Alain Bainbridge, *Canterbury Christ Church University*

Daniele Bruzzone, *Università Cattolica, Piacenza*

Francesco Cappa, *Università di Milano-Bicocca*

Marco Dallari, *Università di Trento*

Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*

Alessandro Ferrante, *Università di Milano-Bicocca*

Franco Floris, *"Animazione sociale"*

Jan Fook, *Leeds Trinity University*

Laura Formenti, *Università di Milano-Bicocca*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Paola Marcialis, *Centro Studi Riccardo Massa*

Alessandro Mariani, *Università di Firenze*

Luigina Mortari, *Università di Verona*

Jole Orsenigo, *Università di Milano-Bicocca*

Manuela Palma, *Università di Milano-Bicocca*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Giorgio Prada, *Centro Studi Riccardo Massa*

Massimo Recalcati, *Università di Pavia*

Ennio Ripamonti, *Università di Milano-Bicocca*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Mario Vergani, *Università di Milano-Bicocca*

Lucia Zannini, *Università degli Studi di Milano*

### Coordinamento scientifico

Anna Rezzara, *Università di Milano-Bicocca*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

# Patrizia Garista

## COME CANNE DI BAMBÙ

### Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo

Prefazione di Lucia Zannini

**FrancoAngeli**

In copertina *Finches and bamboo*, Emperor Huizong (Chinese, 1082–1135; r. 1100–25), è parte dell'open access artworks collection del Metropolitan Museum, Accession Number: 981.27, <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/39936?sortBy=Relevance&ao=on&ft=bamboos+and+finches&offset=0&rpp=20&pos=1>.

*A Micol,  
e a chi sa trasformare in sorrisi e melodie  
il racconto di ogni storia*

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

| Ristampa          | Anno                           |
|-------------------|--------------------------------|
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 | 2022 2023 2024 2025 2026 20276 |

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Global Print s.r.l., Via degli Abeti n. 17/1, 20064 Gorgonzola (MI)

# Indice

|   |      |    |
|---|------|----|
| <b>Prefazione</b> , di <i>Lucia Zannini</i>   | pag. | 11 |
| <b>Introduzione</b>   | »    | 19 |
| <b>1. «Auto-teorie» per una pedagogia della resilienza fenomenologicamente fondata</b>                                | »    | 25 |
| 1.1. Definire la resilienza come costruito pedagogico   | »    | 25 |
| 1.1.1. La resilienza: una storia di successo  | »    | 26 |
| 1.1.2. L'architettura pedagogica di "spazio e tempo" della resilienza   | »    | 28 |
| 1.1.3. La linea evolutiva della sua etimologia  | »    | 30 |
| 1.1.4. Eccezioni alle definizioni   | »    | 31 |
| 1.2. Fenomenologie minori della resilienza dalla «palestra» della formazione dei formatori                            | »    | 32 |
| 1.2.1. La mediazione formativa per la costruzione di una pedagogia della resilienza                                   | »    | 33 |
| 1.2.2. Controeducare alla resilienza: resistere a ogni abuso e maluso educativo di un termine "alla moda"             | »    | 40 |
| 1.3. Storie di teorie, teorie dalle storie: la culla della resilienza come narrazione di un processo di apprendimento | »    | 43 |
| 1.3.1. <i>Eudaimonia</i> , virtù della forza e fragilità  | »    | 44 |
| 1.3.2. Il «problema» di un approccio <i>problem based</i>   | »    | 50 |
| 1.3.3. Origini di storie sulla costruzione di un sapere sulla resilienza  | »    | 51 |
| 1.3.4. Resilienza come sapere aperto, non definitivo, contestualizzato, personale                                     | »    | 54 |

|   |         |
|---|---------|
| 1.3.5. Culture e resilienza: chi ha definito cosa è o non è la resilienza?  | pag. 55 |
| 1.3.6. Salutogenesi e resilienza: equilibri e significati   | » 57    |
| 1.4. Biografie di Pedagogisti resilienti e innovatori. Una rilettura storica di alcune rivoluzioni educative                        | » 59    |
| 1.4.1. L'autobiografia di una domanda educativa sulla resilienza  | » 59    |
| 1.4.2. Testimoniare la resilienza per innovare l'educazione   | » 62    |
| 1.4.3. Montessori: i materiali e i luoghi dell'apprendimento resiliente   | » 65    |
| 1.4.4. Freire e l'alfabetizzazione degli adulti per diventare resilienti al dispositivo alienante                                   | » 67    |
| 1.4.5. Emma Castelnuovo: può la matematica promuovere la resilienza?  | » 70    |
| 1.5. Auto-teorie: riflessione e narrazione per generare un <i>sapere personale</i> sulla resilienza                                 | » 73    |
| 1.6. <i>Laboratorio per i tutor</i> : un percorso auto-biografico e riflessivo per la formazione di un'auto-teoria sulla resilienza | » 75    |
| 1.7. <i>Laboratorio docente resiliente</i> : il modello <i>PORT-able</i>  | » 78    |
| 1.7.1. Educare lo sguardo a riconoscere la resilienza a scuola attraverso lo strumento filmico                                      | » 78    |
| 1.7.2. I fattori protettivi per lo sviluppo della resilienza dei docenti  | » 84    |
| 1.7.3. Il modello <i>PORT-able</i> : partecipare, osservare, riflettere, trasformare  | » 86    |
| <b>2. Il potenziale educativo della resilienza: i temi generativi dell'identità narrativa, dell'umorismo e della creatività</b>     | » 95    |
| 2.1. La scintilla di resilienza e la metamorfosi del racconto   | » 95    |
| 2.1.1. Cicatrici preziose: come riparare le storie  | » 98    |
| 2.1.2. L'identità narrativa e la rfigurazione del sé  | » 104   |
| 2.1.3. L'identità narrativa dei tutori della resilienza: l'udito e la voce dei mentori che animano le storie                        | » 108   |
| 2.2. Umorismo e conoscenza: commutare l'ordine delle cose   | » 112   |
| 2.2.1. L'Umorismo come competenza per promuovere resilienza   | » 112   |
| 2.2.2. L'umorismo motorio: inventarsi un rituale felice nelle relazioni educative   | » 116   |

|  |          |
|--|----------|
| 2.2.3. Dal racconto autobiografico al racconto umoristico per educare all'umorismo in modo inclusivo           | pag. 120 |
| 2.3. La competenza di rischio, la fragilità, l'autostima: promuovere resilienza nell'infanzia e in adolescenza | » 123    |
| 2.3.1. Cosa funziona e cosa no nell'educazione alla resilienza? Raccomandazioni da una ricerca evidence-based  | » 124    |
| 2.3.2. Oltre l' <i>ethos</i> terapeutico in educazione: la competenza di rischio                               | » 129    |
| 2.4. La resilienza in età adulta   | » 133    |
| 2.4.1. Le traiettorie dei «miracolati»: la resilienza degli adulti in formazione                               | » 135    |
| 2.5. <i>Laboratorio Dillo con un fiore</i> : desiderare, amare e rischiare per educare                         | » 138    |
| 2.5.1. Il fiore del dialogo sui casi-storia  | » 140    |
| 2.5.2. L'insuccesso e il fallimento nei processi di trasformazione   | » 146    |
| 2.5.3. Il «Rischio» di educare alla resilienza   | » 149    |
| <b>Bibliografia</b>  | » 154    |

## Prefazione

di Lucia Zannini

Questo libro tratta, in una prospettiva pedagogica, un tema molto caro alla psicologia e alla psichiatria, quello della *resilienza*, ossia della capacità delle persone di attraversare un trauma e uscirne vive, se non addirittura fortificate. Talvolta questo costrutto viene erroneamente confuso con quello di *recovery*, pure molto utilizzato in psichiatria, che riguarda la scoperta, o ri-scoperta, di un senso di identità personale che va oltre quello di malattia o di disabilità<sup>1</sup>. La resilienza, ci teniamo a chiarirlo fin da subito, non riguarda la guarigione, il semplice superamento di un evento traumatico, ma la capacità degli individui di trasformare quell'evento in un'opportunità di crescita.

Perché la pedagogia si dovrebbe interessare di resilienza, un processo che si può sviluppare in seguito a *eventi traumatici*? La risposta più semplice potrebbe essere che sempre più, nel mondo contemporaneo, costantemente punteggiato da episodi di violenza, abusi, terrorismo, guerre e migrazioni, i bambini, i ragazzi e anche gli adulti sono esposti a eventi traumatici e quindi anche chi non rappresenta, da un punto di vista superficiale, un "addetto ai lavori" (ossia psicologi e psichiatri e altre figure dell'assistenza/riabilitazione) se ne dovrebbe occupare, perché l'incidenza del fenomeno è in aumento.

Ma non è questa la risposta che vogliamo dare alla domanda che abbiamo posto.

La riflessione che vogliamo fare, in apertura a questo testo prezioso sulla resilienza, analizzata da una prospettiva pedagogica, è molto concentra-

1. Il concetto di *recovery* viene solitamente tradotto con "riparazione", che implica il "riaggiustare" qualcosa, facendolo tornare come prima. In realtà, tale concetto attualmente è utilizzato nell'ambito della salute mentale proprio per distanziarsi dal significato di guarigione, intesa come il tornare allo stato che precedeva la malattia. La *recovery* viene invece intesa come un percorso di trasformazione lungo il quale il mio vecchio modo di essere (malato) gradualmente se ne è andato e ne è emerso uno nuovo. Si tratta di un processo di guarigione altamente individuale, nella quale il soggetto diviene protagonista attivo.

ta sulla dimensione progettuale che caratterizza il processo resiliente e che, dunque, chiama in causa a gran voce gli interventi educativi. Questo non significa tanto, o soltanto, che è possibile educare alla resilienza, ma che esiste un elemento, quello che Garista chiama “fattore *mentoring*”, ossia un fattore legato a una funzione squisitamente *educativa*, come spiegheremo tra poco, che è cruciale per lo sviluppo della resilienza, soprattutto quando intendiamo questo fenomeno come un processo che si dispiega nel lungo periodo e non si risolve in questo o quell’intervento diagnostico e/o terapeutico, sebbene necessario, in situazioni di trauma.

Se pensiamo che uno degli elementi che incide di più sulla capacità di resilienza degli individui è l’aver sviluppato quello che Bowlby ha chiamato un “attaccamento sicuro” con la madre, ossia una relazione di fiducia, e se consideriamo che – purtroppo – molti bambini ancora oggi, per i più svariati motivi, non si sono potuti nutrire di questa fiducia (Riva, 1994), allora ne consegue che educare alla resilienza è impresa difficile anche e soprattutto con quei soggetti in età evolutiva che hanno attraversato l’esperienza della guerra, della violenza, della povertà estrema e della migrazione.

Ma, in un’ottica educativa, è altrettanto difficile pensare che vi siano persone che non hanno scampo, perché, per esempio, non hanno beneficiato dell’esperienza dell’attaccamento sicuro. Certo, sarà più difficile lavorare sulla resilienza di questi bambini e questi adolescenti, soprattutto se hanno vissuto eventi traumatici, ma è impensabile, da un punto di vista pedagogico, non poter sviluppare una fiducia, almeno secondaria. Bisogna allora, come dice Mortari (2006), riprendendo il pensiero di Maria Zambrano, agire guidati da un “principio di speranza”, la speranza che non tutto sia predefinito, preformato. Anche per questi motivi, Malaguti ha sostenuto che “l’educazione, una buona educazione alla resilienza, si realizza anche nella misura in cui al bambino o al giovane viene data la possibilità di *sperimentare altro da ciò che le premesse farebbero pensare*” (Malaguti, 2005, p. 177, corsivo nostro).

È qui che s’innesta, a nostro avviso, il fattore *mentoring*, il farsi tutor della resilienza, che è l’aspetto che caratterizza questo testo.

Come abbiamo segnalato altrove (Zannini, 2005), “tutor” in latino significa “guardiano”, “protettore”, “custode”. Collegando il termine “tutor” all’aggettivo *tutus*, ossia “sicuro”, si comprende come questa figura sia garante della sicurezza di uno o più soggetti, sia nella sua declinazione di “guardiano” (sicurezza degli altri) sia nella sua declinazione di “custode” (sicurezza dell’individuo). Non a caso, in ambito giuridico, il “tutore” è colui che, ad esempio in presenza di un minore, si fa garante della difesa dei suoi diritti nonché della sua custodia. Tutore è tuttavia anche un termine utilizzato nel campo del giardinaggio e dell’ortopedia, nei quali assume il significato di strumento che raddrizza e riabilita. L’azione del “raddrizzare”

è da sempre profondamente legata alle pratiche educative, sia nella sua declinazione più violenta (dare una lezione, una “raddrizzata” appunto) che in quella più rispettosa di chi “con dolcezza e amore, facilita il processo di crescita” (Piccardo, Benozzo, 2002, p. 185). Soprattutto in quest’ottica, il tutor viene a essere concepito come “un difensore della tensione verso la crescita, l’autonomia, il potenziamento di chi gli è affidato” (*ibidem*)<sup>2</sup>.

La figura del tutor è collegata a quella del *mentor* e al “fattore *mentoring*” che si cita più volte in questo testo. Come è noto, Mentore è la figura mitologica a cui Ulisse affida il figlio Telemaco durante la propria assenza da Itaca. Il *mentoring*, dunque, è usualmente considerato una funzione che incoraggia la crescita complessiva di una persona, favorendo lo sviluppo delle sue potenzialità, grazie all’agire di un individuo spesso più anziano e più esperto, che dà vita a un processo di apprendimento.

Un nodo critico che ci pare ancora presente in letteratura è quello relativo al carattere formale, piuttosto che informale, che la relazione di mentorato può avere. In alcuni casi, infatti, il *mentoring* è un’attività pianificata con precisione, che ha un riconoscimento formale, mentre in altri è una relazione spontanea, in cui gli individui coinvolti si scelgono reciprocamente. In questo secondo caso, il rapporto si baserebbe su un’autoselezione che sviluppa una sorta di “protettorato” tra mentore e allievo (Mottana, 1996), che porta quest’ultimo a lavorare sotto la supervisione del mentore e che può sfociare in una vera e propria relazione di amicizia. Una relazione autenticamente di mentorato ha, infatti, una durata nel tempo tale che permette al mentore e al suo allievo di arrivare a conoscersi molto bene e, eventualmente, di stabilire una relazione quantomeno di fiducia reciproca. Il *mentoring*, quindi, come relazione educativa che nasce sotto il segno della casualità, che fa sì che due individui s’incontrino, si scelgano e si educino vicendevolmente.

Eppure, nonostante il carattere casuale della relazione di mentorato, “sembra questa la figura radicale che fa compiere svolte” (ivi, p. 15). Questo perché il mentore, tra tutte le diverse figure educative, è quella che in misura maggiore accende e alimenta la relazione mediante le dimensioni più emozionali dell’educare. Ciò accade attraverso il lasciar emergere non tanto il lato emozionale più edulcorato e conformato della relazione educativa (l’ascolto, l’empatia, il dialogo), quanto piuttosto “il versante inconfessabile ma fondativo della domanda educativa” (ivi, p. 16) ossia la dimensione della “ferita”, della “mancanza”, che ci spinge verso l’altro, per un suo soddisfacimento.

2. Osserviamo come, nella letteratura italiana, si utilizzi la parola “tutor” quando si fa riferimento sostanzialmente a una figura educativa, di accompagnamento e sostegno (che appartiene alla tradizione anglosassone del tutor universitario, figura deputata al supporto e all’orientamento), mentre si utilizzi il termine “tutore” quando si fa riferimento a una figura più di garanzia e di indirizzo.

Nel romanzo *Il cardellino*, premio Pulitzer nel 2014, Donna Tartt racconta la storia di un ragazzo di 13 anni, Theo, che riesce a sopravvivere a un attentato terroristico in un museo newyorkese, dove si era recato con l'amatissima madre. Quest'ultima muore nell'attentato, mentre Theo sopravvive, ma la sua vita, ineluttabilmente, si riduce in frantumi. Solo a New York, senza parenti né un posto dove stare, viene accolto dalla ricca famiglia di un suo compagno di scuola. Attraverso una serie di circostanze solo in parte fortuite, il ragazzo conosce Hobie, un restauratore di mobili antichi, con un negozio molto conosciuto a New York e un annesso laboratorio nel seminterrato, il quale è indirettamente coinvolto nel medesimo attentato subito da Theo. Questo adulto, che Theo frequenterà per lungo tempo, anche se con interruzioni, diventerà il suo mentore della resilienza. In che modo? Perché proprio lui?

Facciamo un passo indietro e osserviamo come il ragazzo descrive il modo degli adulti di rapportarsi a lui in seguito all'evento traumatico, i quali, a differenza dei coetanei, gli dedicavano "un'imbarazzante quantità di attenzione" (Tartt, 2014, p. 116).

Mi consigliavano di tenere un diario, di parlare con gli amici, di fare un "collage dei ricordi" (idee assurde, a mio parere) [...] Il mio professore di Lettere, il signor Neuspeil, dopo essere rimasto seduto dal suo lato della scrivania e aver fornito un resoconto straziante della terribile morte di sua madre per mano di un chirurgo incompetente, mi aveva dato una pacca sulla spalla e un quaderno bianco per scriverci sopra i miei pensieri; la signora Swanson, la consulente didattica, mi aveva mostrato un paio di esercizi di respirazione e suggerito di lanciare cubetti di ghiaccio contro un albero per imparare a gestire il dolore; e persino il signor Borowsky (che insegnava Matematica ed era molto meno sensibile della maggior parte dei docenti) mi aveva preso in disparte nell'atrio e – in tono pacato, il viso a cinque centimetri dal mio – mi aveva confidato di sentirsi responsabile per l'incidente d'auto che aveva causato la morte del fratello [...] Io accettavo di buon grado tutti i consigli, con un sorriso spento e un palpabile senso d'irrealità (ivi, pp. 116-117).

Rileviamo come questi maldestri ed estemporanei esercizi/stratagemmi, suggeriti dagli insegnanti al ragazzo che ha subito il trauma, siano da quest'ultimo considerati del tutto inutili e persino ridicoli.

Il punto, allora, non sembra quello di dire, fare qualcosa di particolarmente significativo per innescare il processo resiliente: il nodo cruciale, per chi vuole farsi tutore della resilienza sembra quello dell'*esserci*, di farsi presenza, spesso silenziosa, ma al contempo operosa. Ecco infatti come Theo descrive Hobie, un uomo ferito come lui, che diviene il suo mentore nel processo di superamento del trauma e che lo aiuta a individuare una propria progettualità esistenziale (Theo diventerà un raffinato commerciante di antiquariato):

sebbene mi capitasse di lavorare nel seminterrato accanto a Hobie per sei o sette ore di fila senza quasi aprir bocca, non mi sentivo mai solo quando ero con lui: il fatto di aver trovato un adulto così comprensivo, presente e attento, che non fosse mia madre, mi sbalordiva. La notevole differenza d'età faceva sì che tra noi rimanesse una certa formalità, una sorta di riserbo generazionale; ma allo stesso tempo avevamo stabilito una specie di contatto telepatico, per cui accadeva che gli passassi la levigatrice o lo scalpello prima ancora che lui me li chiedesse (ivi, p. 482).

Secondo Lindström (2001), il primo e più importante fattore di resilienza è il comportamento di un adulto significativo che permette a un individuo di sentirsi confermato e rispettato per ciò che è. Quando questo senso di conferma e di rispetto non si è attivato sin dalla prima infanzia, grazie all'agire della madre o di valide figure sostitutive, necessita di essere sviluppato attraverso il lavoro educativo. Come ha infatti scritto Malaguti, "alla base della resilienza ci sono alcuni comportamenti umani che la facilitano: innanzitutto la possibilità di accogliere incondizionatamente la persona, e non il suo comportamento, e poi la risposta ai bisogni primari, insieme alla possibilità di avere una rete sicura su cui poggiare la crescita e lo sviluppo" (Malaguti, 2003, p. 74). Hobie risponde ai bisogni primari di Theo, garantendogli non solo sicurezza, ma anche accudimento (spesso gli prepara i pasti, lo invita a riposare in una stanza tranquilla ecc.).

Nella prospettiva pedagogica, alla base del processo di resilienza sembra quindi esserci un lavoro di cura, e più specificamente, di "cura educativa" (Palmieri, 2000), intesa non solo come generica capacità di accogliere l'altro/a, ma anche di farsi carico di lui/lei, di sviluppare quanto più possibile autonomia nella soddisfazione dei suoi bisogni, in tutta la loro materialità. Non si tratta, quindi, per promuovere resilienza, di sviluppare chissà quali "pacchetti" predefiniti di attività, giochi, skills, bensì di attuare una "rivisitazione dei propri modelli, teorie e strumenti e dei modi con i quali si realizza la presa in carico e la cura" (Cyrulnik, Malaguti, 2005, p. 105).

Ecco perché nel lavoro educativo volto a sviluppare resilienza – e dunque la salute delle persone – bisogna andare in profondità: non basta utilizzare le tecniche preventive di "nuova generazione" quale l'educazione tra pari, l'apprendimento cooperativo, lo sviluppo delle *life skills*. Certo, queste sono attività importanti, ma ciò che conta di più, per lo sviluppo della resilienza è, da un lato, la possibilità di avere delle figure educative che siano capaci di diventare *figure di riferimento* (soprattutto quando la relazione educativa primaria è mancata o è stata fortemente compromessa, per i più svariati motivi) e, dall'altro, la capacità di queste figure di *costruire relazioni educative* che siano davvero tali, ossia relazioni nelle quali "l'agire formativo assuma come direzione di senso fondamentale, quella di offrire esperienze relazionali capaci di nutrire un sentire positivo verso la vita"



(Mortari, 2006, p. 107), animando il principio di speranza. Non a caso Garista scrive in questo testo: “tutor della resilienza non è quindi colui capace di ricucire e trovare una soluzione, ma chi ha dato luogo alla creazione di contesti in cui poter *fare una scelta* e diventare protagonista della propria storia” (*infra*, p. 103).

L'educazione alla resilienza è dunque un agire intenzionale fatto di osservazioni, di relazioni, di scelte, ma soprattutto di “materialità educativa” (Barone, 1997) che include al suo interno la cruciale dimensione del tempo. L'approccio psicologico alla resilienza si svolge nel qui e ora: misura, ricostruisce, aiuta a trovare significato. Agisce con una tecnicità a volte indispensabile, a volte abusata. L'approccio educativo alla resilienza si dispiega nel tempo, nella sua dimensione continuativa, nella capacità, di chi si fa tutor della resilienza, di esserci, di stare a fianco al soggetto in situazione di difficoltà, nella quotidianità della sua esistenza. “Il tutore della resilienza predispone dunque campi d'esperienza per andare oltre qualsiasi livello di povertà educativa e poter scoprire i propri talenti e le abilità a partire dai quali orientare il percorso della propria storia” (*infra*, p. 110).

Sarebbe certamente ingenuo pensare che il processo di resilienza si sviluppi in un vuoto sociale e culturale e che si riduca alla sola relazione tra mentore e mentore. La resilienza, inoltre, non è “una qualità statica” (Mannese, 2016, p. 222) né qualcosa di acquisito una volta per tutte. Essa “varia a seconda delle circostanze, della natura del trauma, del contesto e dello stadio della vita; si può esprimere in modo differente secondo le differenti culture” (*ibidem*).

La resilienza delle persone è fortemente influenzata dall'ambiente in cui vivono e dalle risorse che in esso possono reperire; tuttavia, di nuovo, il lavoro educativo può svolgere un ruolo cruciale in questo processo d'interazione con l'ambiente, supportando il soggetto in difficoltà a comprendere come ottenere ciò di cui ha bisogno.

Di nuovo, torniamo al lavoro educativo, al fattore *mentoring*. Garista conclude questo testo sottolineando che “non può essere possibile educare alla resilienza senza essersi educati alla resilienza, non può essere possibile quindi promuovere il fattore *mentoring* per la resilienza in assenza di una cura di sé per *farsi mentori della resilienza*” (*infra*, p. 152).

Come imparare a farsi mentori della resilienza? Sicuramente riconoscendo, nella propria storia, i mentori della resilienza che si ha avuto la fortuna d'incontrare, prima nella vita familiare e poi in quella sociale. Come questo può concretamente accadere? Certamente, come dice anche Garista, “la trasfigurazione richiesta dal processo resiliente si sviluppa nel dipanarsi di un'identità narrativa, storicizzata nel confronto tra la propria storia personale e quella storica, sociale e culturale dell'ambiente in cui si vive” (*infra*, p. 96).

Voglio dunque concludere questa Prefazione con una narrazione personale, relativa ai miei mentori della resilienza. È un modo per riconoscere ciò che è stato e ciò che rimane, alla fine.

*Fine anni Sessanta. Sono seduta al tavolo della cucina, che non è più grande di quattro metri quadrati, di un piccolo e modesto appartamento nella periferia di una grande città del nord. Sto facendo i compiti di matematica e sono tutta concentrata, tanto che quasi non sento la donna che è lì vicina a me. Sta lavando i pochi piatti del pranzo, piano, non vuole far rumore. I suoi gesti sono lenti e misurati, anche perché è stanca: è dalle sei che è in piedi e tra poco andrà a coricarsi un attimo, lasciando la piccola casa sospesa tra un tenero profumo di caffè e un silenzio così forte da far quasi ronzare le orecchie.*

*Lavando i piatti, quella donna pensa sia a tutte le faccende che le rimangono da sbrigare sia alle cose più lontane: quante volte nella sua vita ha lavato i piatti, quante volte lo ha fatto sua madre (già, chissà come sta la mamma?) e come sarebbe bello poter far quattro chiacchiere insieme a lei...*

*Non ha niente di originale la sua storia, rispetto a quella di tante altre: si è sposata con un uomo che non conosceva più di tanto. Ha attraversato esperienze comuni a molte donne della sua età: i processi migratori interni del nostro Paese, caratterizzati spesso allo sradicamento da una comunità contadina cui era legata da forte senso di appartenenza, l'arrivo in una grande città spersonalizzante, l'isolamento, la nascita dei figli e la fatica di allevarli in completa solitudine, i sacrifici economici, la dedizione totale alla famiglia, unica fonte di relazioni e nutrimento affettivo.*

*Anche lei, come tutte le altre della sua generazione, ha sofferto molto. Alcune non ce l'hanno fatta, ma la gran parte sono andate avanti, stringendo i denti, cercando di riempire con la propria semplice presenza il vuoto lasciato dalla famiglia allargata, costruendo un'esistenza fatta soprattutto di cose da cucinare e da mangiare, di piatti da lavare, di letti da rifare, ma soprattutto di tanto, tantissimo tempo da passare, senza fare niente di particolare, semplicemente come presenza silenziosa e attenta, a fianco dei ragazzi che crescono.*

*Quella donna, come tante altre donne, ha saputo farsi mentore della resilienza dei suoi figli.*

*Quella donna era mia madre.*

21 marzo 2018

## Introduzione

*Il bambù che si piega è più forte della quercia che resiste.*

Proverbio giapponese

La resilienza è un processo che le scienze sociali hanno cominciato a studiare ormai da diversi decenni. Attualmente, siamo in possesso di una mole di dati e pubblicazioni su questo costrutto da poter affermare che promuovere la resilienza migliora la risposta non solo ai traumi ma anche allo stress quotidiano, nelle persone e nelle comunità. Inoltre, il processo resiliente supporta la realizzazione di progetti personali, formativi e professionali. Tuttavia, come afferma Malaguti (2003) introducendo la *resilienza* nella letteratura nazionale e nelle pratiche pedagogiche, non c'è una vera e propria teoria scientifica dietro al costrutto della resilienza. Quanto si sa della resilienza deriva dalla sua fenomenologia, la quale si presenta sempre come *complessa e contestualizzata*. Sebbene ne siano stati individuati dei tratti distintivi su cui è possibile lavorare da un punto di vista educativo, grazie anche agli studi longitudinali pionieristici come quelli di Werner e Smith (1982) o di Rutter (1993), i quali hanno studiato il processo resiliente nel *life course*, non esistono risposte o modelli stadiali, come per altri costrutti, che indichino agli operatori sempre, e in modo inequivocabile, la strada da seguire. Affermando ciò ci facciamo carico di indagare una prima questione dell'educare alla resilienza ovvero: se non possiamo attingere a modelli e a percorsi impostati e pronti all'uso per lo sviluppo della resilienza, come trasformare allora i risultati della ricerca in una pratica educativa che sia scientificamente fondata e al tempo stesso tenga conto della complessità e della specificità delle più difformi situazioni?

La ricerca ha permesso di stabilire i fattori su cui puntare per sviluppare resilienza, scale per valutarla e analizzarla, strategie per promuoverla efficacemente nel ciclo di vita. Di fatto l'attuale campo di studi definito «from research to practice», intenzionato a comprendere come la ricerca sulla resilienza possa essere trasferita nelle pratiche sociali ed educative, sta creando una nuova fenomenologia e tematizzazione sulla resilienza da scomporre e approfondire in una prospettiva più critica e matura (Tisseron,

2017, 6ª edizione), ovvero quella del lavoro educativo e formativo (Goussot, 2014) per mettere in discussione e mediare, appunto, i risultati della ricerca nelle varie pratiche che la potrebbero ospitare: il lavoro con la famiglia, la scuola, i contesti di cura e prevenzione, il sociale, le comunità più ampie. In questa complessa fenomenologia, per educarsi ed educare alla resilienza, si ancora questo libro, con l'intenzione di problematizzare e tematizzare i contorni sfuggenti di saperi e pratiche (ufficiali ed esperienziali, espliciti, impliciti e taciti) che si giocano in tali contesti, enfatizzando un elemento che definisce e differenzia la resilienza da altri costrutti e la rende, a nostro avviso, una questione principalmente educativa: il fattore *mentoring*.

È nella fenomenologia dell'esperienza formativa, quella che per eccellenza può accompagnare il difficile passaggio dalla teoria alla pratica o meglio dalla ricerca alla pratica e ancora alla teoria, che diviene possibile un discorso pedagogico sulla resilienza, capace di insinuarsi tra le pieghe dell'agire educativo, formale e informale. La mediazione formativa diventa così anche strumento della ricerca traslazionale. I processi di traslazione sono oggi quelli guardati con più interesse da chi non solo vuole esplorare e conoscere un fenomeno ma si pone anche un altro obiettivo: trasportare quanto evidenziato dalla ricerca in pratiche possibili nella realtà di un contesto e accompagnare questa nuova fenomenologia della trasformazione di una teoria in apprendimenti. La formazione si configura come il contesto ideale, un contenitore di esperienze da cui prendere il massimo possibile, al fine di rileggere e ricreare la propria professione in un'ottica resiliente, studiando la resilienza e il suo sviluppo all'interno di una relazione orientata a ridefinire un progetto su di sé. Se il tutor della resilienza è, come affermato già in altri testi sulla resilienza (Cyrulnik, Malaguti, 2005), un elemento imprescindibile per sviluppare questo processo, la formazione e la letteratura sulla formazione per diventare tutor della resilienza si fanno un importante luogo di ricerca e teorizzazione rispetto a questo ruolo e alle sue competenze, nonché alla stessa idea di resilienza come passaggio educativo nella costruzione di sé. Un luogo che, nella nostra esperienza di ricerca-formazione, ha trovato i suoi principali canali espressivi nelle narrazioni e nelle metodologie *art-based*, a partire dai quali ha preso a pulsare la vita emotiva dei personaggi di ogni storia di resilienza e di tutor della resilienza.

La resilienza è stata, per chi scrive, la storia di un incontro tra un sapere, quello pedagogico, epistemologicamente fondato sulla tematizzazione e problematizzazione dei processi di costruzione di sé e della conoscenza e un altro sapere, quello del modello salutogenico (Antonovsky, 1987; Lindström, 2001), utilizzato nelle attività di promozione ed educazione alla salute. Esso guarda all'esperienza di vita come a un processo di *lifelong learning* attraverso cui si impara a costruire il proprio equilibrio, il proprio *ben-essere*, giorno dopo giorno nel mondo dove si vive, gioca, lavora,

ama (Zannini, 2001). Nella vita e nella formazione sul campo, gli incontri, così come gli scontri, ci hanno permesso di attraversare conoscenze ed esperienze, di inventarne di nuove e ci hanno spinto ad accostare, e poi a esplorare, le storie di chi sentiva una forte motivazione a formarsi sul tema "resilienza". La resilienza, infatti, è apparsa da subito un costrutto che non solo incrocia quello della salutogenesi, ma altresì quello di uno sviluppo di sé positivamente e narrativamente orientato.

Con un ruolo formativo e di ricerca al tempo stesso, abbiamo cominciato a progettare, problematizzare e tematizzare la formazione per educare alla resilienza via via che le esperienze si materializzavano attraverso seminari nella formazione di base degli educatori, corsi di formazione professionalizzanti, interventi nelle scuole di specializzazione e nei Master fino a costruire il primo corso breve universitario *post lauream*, dedicato al tema della resilienza e dell'educazione alla salute<sup>1</sup>. Ed ecco che un progetto editoriale si è aperto un varco tra i nostri discorsi. Il progetto portava con sé una domanda insinuatasi tra le parentesi di letture, sintesi e riflessioni. Quale potrebbe essere l'approccio più appropriato per affrontare l'evoluzione di un costrutto (perlopiù psicologicamente connotato) e pensarlo in chiave educativa? Una domanda che non richiama tanto un'operazione stilistica, di attrazione di un'*audience* e di motivazione alla lettura, quanto piuttosto un'operazione di *forma che dà corpo a una sostanza*: un discorso pedagogico sui saperi e le pratiche di educazione alla resilienza. La risposta prende *forma* e si chiarisce nel momento stesso in cui esplicita, in modo rigoroso, come un tale discorso pedagogico si sia creato tra le pieghe e le crepe di esperienze vitali e professionali rievocate nei racconti, nei simboli, nelle immagini, nei suoni di quella materia prima che ha costituito in passato (e continua a farlo) l'*humus* della resilienza ovvero le sue "narrazioni". Tale approccio alla resilienza si è generato all'interno della cattedra di Pedagogia Sanitaria con istituzioni di didattica speciale (di cui era titolare Lucia Zannini), a partire dal 2002, con la proposta di un seminario di circa 15 ore intitolato *Dialoghi sulle storie di un brutto anatrocicolo*, a cura di chi scrive, riproposto anche negli anni successivi. Oltre a comunicare con le storie degli studenti di Scienze della Formazione, presso il Dipartimento di Epistemologia ed Ermeneutica dell'Università di Milano-Bicocca, si è dialogato indirettamente con il gruppo di Clinica della formazione, e con gli stimoli di ricerca e studio fruibili in

1. Ci si riferisce rispettivamente alle attività elencate: ai seminari nati nell'offerta didattica del corso di Pedagogia Sanitaria di Lucia Zannini presso l'Università di Milano Bicocca a partire dal 2002; ai corsi commissionati da Aziende Sanitarie e Scuole; alle lezioni di Patrizia Garista e Lucia Zannini presso la SILSIS dell'Università di Milano; alle lezioni presso il Master in Promozione della salute ed educazione sanitaria dall'edizione del 2004 a quella del 2017 e infine al corso breve presso l'Università di Perugia (edizioni 2009 e 2011) dedicato interamente al tema della resilienza e dell'educazione alla salute.

quel periodo. Essi sembravano attraversare la resilienza in molte sue declinazioni: l'abuso educativo e la pedagogia nera di Alice Miller (Riva, 1994); la cura educativa nel pensiero di Heidegger e Foucault (Palmieri, 2000); la pedagogia della resistenza (Mantegazza, 2003), il mentore e la ferita (Mottana, 1996), l'esperienza del dolore (Natoli, 1986), il ruolo della narrazione e dell'autobiografia nella cura di sé (Demetrio, 1995), la pedagogia della famiglia (Formenti, 2005), le teorie della complessità tra vincoli e possibilità (Ceruti, 1986), il ruolo del corpo-soggetto, delle *humanities* e delle pratiche riflessive e narrative nella formazione degli educatori e operatori socio-sanitari (Zannini, 2005; 2008; 2015).

Tale *background* ha incrociato la traduzione di un articolo di Cyrulnik nel 2001 sulla rivista *La Salute Umana* (corrispondente italiana della storica *La Santé de l'Homme* francese) del Centro Sperimentale per l'educazione sanitaria dell'Università di Perugia, e ha cominciato a incarnarsi in esperienze di ricerca e di formazione sul campo, con varie tipologie di professionisti della salute, e in seguito della scuola, dando vita alla riflessione intorno alla resilienza e al fattore *mentoring*. Perché non c'è resilienza senza un *tutor* e perché il *tutor* della resilienza non è mai un personaggio esplicito, burocratico, politicamente corretto, investito ufficialmente del ruolo di tutor della resilienza. Al contrario, esso sfugge ai sistemi di controllo per riemergere prepotentemente nelle storie di resilienza e nelle riflessioni che nascono dalla condivisione e socializzazione di esse. Questo fattore, che riconduciamo a un'idea di "mentore come antimaestro" espressa da Paolo Mottana (1996), si presenta come un tutore del processo resiliente in quanto sempre attivabile e possibile, in cui il tutor/mentor *rischia* e *investe tutto*, anche sulla più impercettibile risorsa disponibile, a volte attivando un vero e proprio progetto *controeducativo*. Il fattore *mentoring*, però, non coincide con un mentore o una persona. Può materializzarsi in più soggetti di un'azione che entrano in relazione con una persona, contemporaneamente o in diversi periodi della vita, appare oggi come un aspetto imprescindibile su cui creare le proprie consapevolezza di educatori alla resilienza, intenzionali o casuali. Si tratta a nostro avviso di un fattore che stimola una lettura critica ed etica della letteratura più recente sulla resilienza (Tisseron, 2017). Infatti, dalla sua introduzione nella costruzione delle conoscenze sull'uomo e sui sistemi (ad esempio: l'ambiente naturale o una città), la resilienza si è progressivamente trasformata da *storia reale* a costrutto smembrabile e ricostruibile, nella logica delle discipline che erigono il loro sapere sulla base di evidenze scientifiche, dati oggettivi, proprietà sempre valutabili e verificabili aldilà del sapere, della fiducia, dello scambio che si crea all'interno di una relazione educativa. Sebbene riteniamo indispensabile il progresso della ricerca nella costruzione di una teoria della resilienza e di una sua sempre più chiara definizione, in questo testo vorremmo fare tesoro

delle storie che l'esperienza formativa ci ha consegnato. Esse fanno eco ai molti tutori/mentori della resilienza che hanno saputo dimostrare come, anche quando non sembrava possibile riattivare un percorso evolutivo positivo, sia stato importante *rischiare, esserci, crederci, aspettarsi* la resilienza. Ed è così che la resilienza si è sviluppata, in chi aveva incontrato il trauma, o più in generale il disagio. Ed è così che è poi stata raccontata, scoperta.

In pratica, il volume si sviluppa attraverso una logica che ci è stata in qualche modo suggerita dall'esperienza formativa stessa. Ogni sezione è divisa in capitoli che si espandono su una sequenza ricorrente nelle varie parti del testo. Si parte dall'esperienza concreta e reale della formazione, si procede con la problematizzazione e la teorizzazione di tale esperienza in una prospettiva educativa per arrivare infine ai suggerimenti/orientamenti per la pratica con esempi concreti da trasporre e riadattare nel proprio contesto in un *format* di tipo laboratoriale.

La sezione "Auto-teorie" per una pedagogia della resilienza fenomenologicamente fondata, si propone di presentare il costrutto di resilienza declinato in ambito pedagogico e soprattutto come espressione *bottom up*, edificato e trasmesso attraverso storie, immagini, culture ed esperienze anche molto diverse tra loro. Una prima ricognizione etimologica traccia la linea evolutiva tra varie epistemologie fino ad arrivare al *framework* delle scienze sociali, in cui si selezionano e si mettono a fuoco le definizioni che delimitano il suo rapporto con i processi di apprendimento, soprattutto in rapporto a spazio e tempo, come istanze fondatrici di un'archeologia pedagogica dell'educare alla resilienza. Dalle definizioni teoriche si procederà tornando alle storie e alle metafore che da sempre raccontano la resilienza nei contesti formativi. In questo quadro ampio e variegato una prima responsabilità pedagogica sarà quella di adottare uno sguardo critico per individuarne gli abusi e gli usi non appropriati. Decostruendo la resilienza in un'ottica educativa, consapevoli della sua sostanza fenomenologica trasversale alle epoche e alle culture, avviciniamo la ricostruzione dell'ampio quadro di modelli teorici e di cambi di paradigma che, di fatto, hanno creato l'ambiente di ricerca favorevole all'emergere di tale costrutto e alla sua declinazione in vari settori del sapere. L'indagine storica di Alain Gousot (2014) permetterà di rimarcare le radici della resilienza nel pensiero pedagogico di molti educatori e di dichiararla pertanto un costrutto pedagogicamente fondato, più di quanto sia mai stato affermato. Dalla rilettura di illustri pensatori attraverso il prisma della resilienza, proprio per le loro caratteristiche culturali, di apertura all'innovazione, di caratterizzazione delle loro biografie come storie di resilienti, si proporrà l'idea di costruire una propria auto-teoria sulla resilienza in funzione del suo essere un processo specificamente educativo, di costruzione di sé e del proprio essere nel mondo, attraverso il *laboratorio tutor* e il *laboratorio docente resiliente*.

La sezione dedicata alla tematizzazione e problematizzazione del potenziale educativo della resilienza si sviluppa a partire da una scelta: focalizzare l'attenzione su tre temi, selezionati in base ai *feedback* ricevuti dall'esperienza formativa sul campo e in base agli interessi di ricerca di chi scrive. Il tema dell'identità narrativa esplora un concetto chiave nel processo di resilienza e nell'approfondimento del fattore *mentoring*, il quale non necessariamente corrisponde a un'unica figura tutoriale, tuttavia compare sotto varie vesti nel lungo percorso di definizione e costruzione di un sé resiliente. Il tema dell'umorismo e in particolare dell'umorismo motorio, permette di far emergere il ruolo del corpo nello sviluppo di resilienza in tutto il ciclo di vita, aprendo una riflessione sul tema del rischio nel pensiero e nelle pratiche pedagogiche che lo attraversano. Infine, il *laboratorio dillo con un fiore* propone un metodo di lavoro basato sui casi-storia che riportano la riflessione sulle competenze professionali dei *farsi mentori della resilienza*, enfatizzando la necessità di sviluppare una competenza educativa che sappia leggere, criticamente ed eticamente, quanto la letteratura, proveniente da diversi settori disciplinari, ci propone e ci suggerisce per *educare ed educarsi alla resilienza*.

In questo testo il tema della resilienza incontra quello del fattore *mentoring*, mostrandone gli intrecci biografici che connettono i mondi della vita con quelli della formazione. Impossibile dunque non scrivere di chi è diventato mentore, con piacere o suo malgrado, nella biografia personale, formativa e professionale di chi scrive. Per mia fortuna i miei mentori sono stati molti, a partire dalla mia famiglia che dall'infanzia a tutt'oggi tesse la trama della mia resilienza. Più di altri, Giancarlo Pocetta come mentore di tanti progetti sul futuro, per avermi dato spazio nella progettazione e organizzazione dei primi corsi universitari sulla resilienza, la cura e la prevenzione e per aver sostenuto la passione per la ricerca nella promozione della salute in questi anni. Tra i tanti colleghi appassionati di resilienza voglio ricordare Annalisa Ferrante, Erika Pace, Marcella Loprieno, Sofia dal Zovo, Valentina Migliarini, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti.

Voglio inoltre ringraziare Cristina Palmieri per aver accolto questo progetto editoriale con la *cura educativa e formativa* di cui è sempre stata testimone, i Reviewer della collana *Pratiche Pedagogiche* per i loro importanti suggerimenti e Katuska Bortolozzo per aver supportato la resilienza di cui ogni autore/ricercatore ha bisogno. L'ultimo pensiero è per Lucia Zannini, senza la quale non ci sarebbe stato questo libro, ideatrice del titolo di questo volume, custode paziente di questo progetto editoriale per tanti anni, pedagogista innovatrice per aver intravisto fin da subito uno stretto legame tra pedagogia, resilienza e salute, incoraggiando e sostenendo ogni idea e ricerca su questo tema, ma soprattutto per essere stata modello e testimonianza di una modalità di *essere* mentore e di un certo modo di *stare* e di *fare* ricerca nel mondo dell'educazione.

## 1. «Auto-teorie» per una pedagogia della resilienza fenomenologicamente fondata

*Sapere tutto, ma non troppo, né essere sicuri di saperlo, poiché l'errore non aspetta altro che la tua sicurezza, ed è lì che morde.*

*[...] Lei di cosa si occupa?*

*Per tutta la vita mi sono occupato di errori.*

*In questa Luce, Daniele Del Giudice*

### 1.1. Definire la resilienza come costruito pedagogico

La resilienza non nasce da una teoria. È affiorata e continua a emergere dalle *storie* di persone, comunità, organismi viventi e ambienti, che si sono presentate in modo *anomalo*, contingente, rispetto ai classici modelli di costruzione di un sistema e delle conoscenze che lo governano. Cosa intendiamo per *anomalo*? I modelli di conoscenza dominanti fino alla metà del XX secolo sono stati occupati dallo spirito di ricercare ciò che conferma le proprie rappresentazioni e forse a non metterle nemmeno in discussione di fronte a eventi in grado di *falsificarle*. Tali rappresentazioni presuppongono un'evoluzione dei sistemi che tende a perpetuare situazioni di criticità e trauma (ad esempio l'idea che gli abusati diventino soggetti abusanti o che la condizione di precarietà economica, sociale e culturale sia un ostacolo insuperabile nella storia di successo esistenziale e professionale di un individuo).

La resilienza scomunica questi modelli di conoscenza e ricerca. Ad esempio, le conoscenze rispetto alla salute e al benessere sono state a lungo orientate da prospettive patogenetiche (le quali studiano i sintomi e i segni di una malattia e provano a risolvere i problemi individuando ciò che origina una patologia) e da prospettive *problem based*, per cui tutte le situazioni che non corrispondono ai criteri di normalità, definite culturalmente e socialmente, diventano problemi da risolvere, vicende da riportare alla regolarità. Si crea così un circolo in cui i modelli si *autoalimentano*, definendo pratiche patogenicamente orientate che, a loro volta, vengono ridefinite in teorie sulla malattia. Alla base di questo processo si radica una visione deterministica dei processi di salute e costruzione di sé, sia nelle linee guida per gli interventi educativi sul campo sia nella ricerca svolta per comprendere i fenomeni e i processi che influenzano la qualità di vita delle persone, i loro progetti, i loro desideri e le loro aspirazioni.

Nell'intento di sottrarre il lavoro educativo al gorgo della patogenesi, vogliamo avviare un discorso sulla resilienza capace di recuperare definizioni e argomentazioni che non rinviino a una visione deterministica, ma che abbiano le caratteristiche delle *canne di bambù*, che siano cioè flessibili, aperte e in continua trasformazione, in linea con le *grandi narrazioni* e *contro-narrazioni* della resilienza nell'esperienza dell'uomo e del mondo. Mentre in alcune discipline, infatti, la definizione della resilienza è stabilita attraverso una formula teorica che ne permette la ricerca<sup>1</sup>, nelle scienze psico-socio-antropologiche la resilienza può essere presentata a partire dalla mappatura di elementi comuni nelle storie apparse come *eccezioni* rispetto a una regola dominante. Una definizione di sintesi da cui avviare la nostra riflessione sulla resilienza in ambito pedagogico e su uno dei suoi principali costituenti, il fattore *mentoring*, afferma che la resilienza è:

quella capacità universale che porta un soggetto, un gruppo, una comunità a prevenire, minimizzare e superare positivamente gli effetti dannosi delle difficoltà. La resilienza può trasformare o rendere più forti le vite di chi si scopre resiliente. Il comportamento resiliente può essere una risposta alle avversità, formulandosi nel mantenimento di uno sviluppo normale e positivamente orientato nonostante tutto, o un promotore di crescita oltre l'attuale livello di funzionamento. La resilienza può essere promossa non necessariamente a partire dalle difficoltà accertate, ma al contrario, può essere sviluppata in anticipo rispetto a ostacoli possibili o inevitabili (Garista, 2014).

“Non sono quello che mi è successo, sono quello che ho scelto di essere” (Jung, 1875-1961). Questo può essere uno *slogan*, rappresentativo, di un soggetto resiliente.

### 1.1.1. La resilienza: una storia di successo

La resilienza dunque può essere contestualizzata in diversi ambiti: sviluppo di un soggetto, prevenzione, cura, riabilitazione, inclusione e molto altro. D'altra parte, quali sono i contesti esistenziali, professionali, formativi in cui non ci si trovi a dover affrontare delle difficoltà? A chi non è mai capitato di doversi scontrare con un'esperienza negativa o un dolore? Eppure, potremmo chiederci, può essere davvero tutto ricondotto alla resilienza? Basta una qualsiasi esperienza in cui sperimentarsi, cercare e inventare nuove risorse per poter parlare di resilienza? La resilienza gode di un suc-

1. Ad esempio ciò avviene nelle scienze dei materiali in cui resilienza è la proprietà specifica di un materiale (la sua resistenza agli urti).

cesso meritato o forse è un termine ormai abusato e a volte mal declinato nelle realtà educative e formative?

Oggi più che mai, nella crisi globale che abbraccia e coinvolge tutti i campi dell'esistenza umana, la resilienza attrae la nostra attenzione, per la sua facoltà di evocare storie di resistenza e successo «estreme» (nei terremoti, nelle persecuzioni, nella guerra, nella crisi economica, nella disabilità e nella malattia grave<sup>2</sup>) ma anche per la sua ingegnosità nel rappresentare le difficoltà quotidiane e la possibilità non solo di superarle bensì di sfruttarle come occasioni di miglioramento e apertura a nuove possibilità. Se ne parla nello sport, in riferimento alla salute globale, all'economia e alla decrescita, nelle scienze ambientali. La cita anche l'ex presidente degli Stati Uniti, Barack Obama, nei suoi discorsi alla Nazione (Cresti, 2014). È menzionata nei temi dei più recenti bandi di finanziamento europei. L'Accademia della Crusca nel 2014 ha pubblicato una ricostruzione storica sul suo sito, sollecitata da numerose richieste di chiarimento, sulla definizione della resilienza nella lingua italiana, evidenziandone la sua attuale popolarità nella comunicazione.

Il primo accenno giornalistico alla resilienza compare nel 1986 in un articolo dedicato a Sam Shepard. Del commediografo statunitense si descrivono i personaggi, sorprendentemente capaci di sostenere le sollecitazioni violente cui sono sottoposti: “Magari si piegano – un po’ – alle necessità della vita. Ma non si spezzano”; in una parola, presa questa volta in prestito dall'inglese, sono *resilient* (*La Repubblica*, 19 febbraio 1986). Dei corrispondenti italiani si riscontra un uso più disinvolto a partire dagli anni Novanta: risultano resilienti il mercato giapponese (*La Repubblica*, 24 agosto 1990), le scarpe da corsa (*La Repubblica*, 23 novembre 2000), lo spirito di chi affronta le conseguenze del passaggio dell'uragano Katrina (*La Repubblica*, 27 settembre 2005). È in questo ultimo senso che resilienza e resiliente vivono la loro recente fortuna tra i parlanti. Oltre alle attestazioni giornalistiche (225 sulla *Repubblica* dal 1984 a oggi; 72 sul *Corriere della Sera* dal 1992 a oggi), è la molteplicità delle occorrenze sulla rete che ne suggerisce il successo: Google Italia restituisce circa 430.000 risultati per resilienza e 130.000 per resiliente. Il termine sembra esercitare un fascino particolare in relazione al momento storico e sociale attuale; Federico Rampini sulla *Repubblica* del 23 gennaio 2013 commenta l'uso di *resilience* del presidente Obama auspicando per l'Italia l'uscita dalla recessione economica sotto l'esempio dell'America resiliente; Stefano Bartezzaghi la definisce “parola-chiave di un'epoca”, sottraendola al rapido declino cui sarebbe destinata in quanto semplice “parola alla moda”. Resilienza assume un valore simbolico forte in un periodo in cui l'accesso interpretativo più frequente alla condizione economica, politica, ecologica mondiale è fornito da

2. Un attualissimo caso in cui si parla di disabilità e malattia e di come trasformarle in una storia di successo è meravigliosamente rappresentato da Bebe Vio alle ultime Paralimpiadi.

un'altra parola, crisi: lo spirito di resilienza rappresenta la capacità di sopravvivere al trauma senza soccombervi e anzi di reagire a esso con spirito di adattamento, ironia ed elasticità mentale (Cresti, 2014)<sup>3</sup>.

### 1.1.2. *L'architettura pedagogica di "spazio e tempo" della resilienza*

Se la popolarità tra i media italiani ha una storia che risale alla metà anni Ottanta, il successo della resilienza nella letteratura scientifica internazionale vanta un percorso altrettanto lungo che ne ha tracciato diverse definizioni. Sono infatti trascorsi ormai più di trenta anni dalle prime ricerche sulla resilienza di Werner e Smith (1982) o di Rutter (1993) nel campo delle scienze sociali e, in questo tempo, si è costruita un'architettura pedagogica dello *spazio* e del *tempo* della resilienza, come spazio e tempo educanti negli scenari della quotidianità e dell'eccezionalità di alcuni eventi. Resilienza è diventata una parola di cui occuparsi attraverso un microscopio che ci piace definire «foucaultiano», da osservare nel profondo, manomettere e smontare per riappropriarsene e per recuperare il suo intenso significato educativo. Quanto ad esempio le pratiche educative e di formazione degli operatori sono emancipative rispetto a precetti e modelli dati, aprendo così la strada al processo resiliente? In che modo un educatore/tutor/mentore può disporsi non a comprendere prima, ma "a comprendere nuovamente ogni volta che si dà un'occasione formativa a profanare l'attualità di quel che si sa, nella condivisione del rischio e della libertà che ogni pratica educativa e di ricerca comporta"? (Cappa, 2009, p. 9).

Lo spirito che ci spinge a problematizzare il fatto che spesso concetti e pratiche di resilienza in contraddizione siano proliferati in ambito educativo, creando non poca confusione, congiunge resilienza ed educazione proprio in queste due categorie di analisi: *spazio* e *tempo*. L'idea che vorremmo mettere a dimora in un *setting* pedagogico si propone di indagare la resilienza in termini plurali, comprendere se può essere davvero una soluzione universale a sfide educative e sociali spesso differenti o se, al contrario, è un costrutto eurocentrico, se altre culture la definirebbero in modi diversi, se può essere sfruttata e abusata, se si sta creando una mitografia della resilienza. Con uno *humor* che peraltro contraddistingue e definisce le variabili della resilienza, ad esempio, Cavelty e colleghi (2015) introducono i loro discorsi sulla resilienza tra soggettività e temporalità con la seguente *pseudo fiction*:

3. L'articolo è scaricabile al link: [www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/l-elasticit-resilienza](http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/l-elasticit-resilienza).

Ehi, lo sapevate? In città c'è un nuovo supereroe! Si chiama Resilienza ed è subito diventato indispensabile per l'Impero della Sicurezza. La resilienza si materializza in situazioni di crisi e guerra contro il completo tracollo, garantendo i mezzi ai vulnerabili e responsabilità per aiutarsi. Le sue nemesi sono Contingenza e Incertezza, anche se proprio loro le danno ragione di esistere. A un certo punto qualcuno ha detto che era in alleanza con il Rischio e l'Essere Pronti, ma non fu confermato. Altri erano in relazioni ambigue con la Resilienza. La Prevenzione sospettava che fosse un impostore, la Precauzione e la Resistenza si domandavano se dovesse diventare la loro spalla destra o iniziare una campagna contro di esse. La Resilienza è misteriosa: può essere in molti posti allo stesso tempo, prende sembianze diverse, si insinua in più corpi-soggetti, ed elude una definizione chiara in termini di tempo. Alcuni affermano che si percepisca solo la sua essenza. È una tipica eroina postmoderna, esiste in diversi universi, con varie storie di origine, la sua personalità multipla contiene differenti caratteristiche, norme e modalità di interagire coi soggetti (Idem, 2015, pp. 3-4, *traduzione nostra*).

Nella loro rappresentazione Cavelty e colleghi enfatizzano, in modo critico e ironico al tempo stesso, come la resilienza non entri mai in un contesto inosservata, senza fare rumore, ma si dispieghi in pratiche pedagogiche in grado di manipolare le dimensioni della scena educativa, di costruire soggetti potenzialmente resilienti, e non, di lavorare in temporalità precise e allo stesso tempo fuori da esse. Il fattore temporale nella resilienza è molto incerto. Infatti, la resilienza lavora all'indietro su un passato, tuttavia in ambito preventivo il lavoro sulla resilienza è spesso un lavoro su un immaginario futuro. Si tratta di entrare nel presente (nel *qui ed ora*), di inserire delle tecnologie educative alla preparazione di un evento, e provare a simulare strategie di *coping* positivo (*là ed allora*). Ciò che si costruisce nella promozione della resilienza è dunque una manipolazione sull'incertezza del futuro. Tale processo richiede di ricomporre in un *setting* educativo le connessioni con diverse temporalità, con le geometrie indeterminate che trasmettono, e non solo con gli apprendimenti, che sono state in grado di produrre. La resilienza è contemporaneamente *retrospettiva*, si riferisce a come affrontare un evento che ci è accaduto, *adattiva* nel presente, *anticipatoria* e orientata al futuro rispetto a come affrontare situazioni simili. Le sue temporalità si collocano in un *continuum* che assembla senza sosta passato, presente e futuro con operazioni spesso "de-spazializzate" (Cavelty *et al.*, 2015), anche se poi gli spazi nei contesti educativi nei quali si promuove resilienza contano molto.

Errare tra gli spazi e i tempi della resilienza, come disposizione a frugare tra i significati, le manipolazioni e i controlli che si possono insidiare nell'architettura pedagogica che li progetta, più o meno intenzionalmente, può definire la prospettiva di apertura alla ricerca, alla condivisione del

rischio che ogni pratica educativa comporta, alla responsabilità della verità sui reali guadagni della resilienza nella rielaborazione delle ferite e sulle sue reali possibilità di trasformarle in occasione di apprendimento.

### 1.1.3. La linea evolutiva della sua etimologia

Resilienza è dunque un costrutto da manomettere, per poter essere compreso e codificato, e lo possiamo fare riprendendo le fila della sua storia, scavando ancora nelle sue origini, in particolare nella sua evoluzione etimologica. Resilienza è una parola comune nella lingua inglese (*resilience* che si traduce, in sintesi, con capacità di recupero). In questo senso, è maggiormente compresa dalle persone di lingua anglosassone le quali, pur non provenendo da ambiti disciplinari elettivi che la studiano o da professionisti che la promuovono in modo specifico, sono in grado di penetrarla e utilizzarla come parola per sintetizzare il processo di «dare un senso» a quelle storie capaci di svelare un esito positivo inaspettato. Nella nostra lingua, invece, resilienza è una parola che ha seguito un percorso inverso. Resilienza deriva dalla sua radice latina *resalio*, iterativo di *salio* che significa «saltare, rimbalzare» e per estensione «danzare». Tale termine è stato recuperato in principio dall'ingegneria per descrivere una particolare proprietà di un materiale e in seguito dall'informatica per descrivere la qualità di un sistema, per diffondersi poi nella ricerca delle scienze dei materiali. In quest'ultimo ambito, lo strumento preposto a misurarla è il pendolo di Charpy<sup>4</sup> con cui si rileva la capacità dei materiali di assorbire energia. Secondo il Dizionario della Lingua Italiana (Devoto, Oli, 2016) la resilienza denota la capacità di alcune sostanze di resistere a una rottura per sollecitazione dinamica, determinata da un urto, una pressione, senza spezzarsi, per poi riprendere la loro forma originaria, l'inverso di tale concetto si denoterebbe come *fragilità*. Resilienza dunque come proprietà, come fattore misurabile, descrivibile, stabile nel tempo. Utilizzata dalle scienze dei materiali per descrivere una caratteristica di proprietà di una sostanza (recuperare la propria forma dopo un urto violento), resilienza è approdata nelle scienze sociali grazie alle traduzioni delle prime opere di Cyrulnik, diffondendosi nelle ricerche, nella letteratura e nella formazione degli operatori del nostro territorio.

4. Il pendolo di Charpy viene utilizzato per prove di resilienza a urto sperimentate per materiali plastici e metalli, con la finalità di definire la resistenza alla rottura e alla flessione. La grandezza K indica il valore con cui si misura la resilienza.

### 1.1.4. Eccezioni alle definizioni

Come traslare la resilienza però nella vita delle persone, dei gruppi e delle comunità? Non sarebbe un rischio definire e catalogare i resilienti e i non resilienti? Se così fosse, nulla sarebbe diverso dalla prospettiva patogenica: ci sono i resilienti (sani e competenti) e i non resilienti (malati e problematici). Questa visione appare come rischiosa ed eticamente inaccettabile e quindi necessita di un'ulteriore manomissione. Nella lingua francese, ad esempio, si usa la parola *resiliation*, la quale indica l'atto con cui si pone fine a un contratto (*resilier son mandat*). *Resilier* che viene dal latino *resilire* mette in luce un'altra sfumatura e significato della resilienza: saltare indietro per prendere un'altra direzione, scegliere di cambiare un accordo definito precedentemente. La Walsh tuttavia preferisce presentare l'idea della resilienza non come un salto all'indietro quanto piuttosto *un salto in avanti*:

generalmente si pensa alla resilienza in termini di «salto all'indietro», come lo scatto di una molla che torni alla forma o alla norma precedente l'avvento della crisi. Una metafora più calzante per descrivere la resilienza potrebbe essere il 'salto in avanti', la capacità di reagire e di riorganizzarsi in modo adattivo per corrispondere a nuove sfide o a mutate condizioni. [...] Per esempio, di fronte a una perdita importantissima – il lavoro, la casa o il compagno di vita – occorre necessariamente definire una nuova rotta (Walsh, 2008, p. 105).

Il balzo concettuale al quale assistiamo è in questo caso il passaggio dell'uso della resilienza come *proprietà* (nelle scienze fisiche) a quello della resilienza come *processo* (nelle scienze psico-socio-antropologiche). Un salto in avanti, prospettico, fiducioso, *verso il non ancora*, un futuro non determinato ma tutto da costruire. Un salto che, come hanno evidenziato le analisi della psicologia cognitiva, differenzia la resilienza da altri costrutti (ad esempio l'autoefficacia o il *locus of control*) in quanto si avvia attraverso la presenza di un aspetto particolare: il fattore *mentoring*. Apollinaire (1918) ci offre un'immagine significativa del ruolo di un soggetto altro nell'accompagnare e permettere di compiere questo salto in avanti:

«Avvicinatevi all'orlo» disse. «Abbiamo paura» risposero. «Avvicinatevi» disse. Si avvicinarono. Lui li spinse... ed essi volarono.

Il salto in avanti, visualizzato grazie ad Apollinaire, lega insieme dunque tre fattori a nostro avviso cruciali in un discorso pedagogico sulla resilienza: l'architettura e il dispiegarsi di spazi e tempi in un processo educativo e il ruolo del fattore *mentoring*, in grado di agire sullo spazio, creando



un campo d'esperienza in cui sia possibile visualizzare nel presente il salto in avanti da compiere nell'immediato futuro. Un ultimo aspetto che vogliamo recuperare, in una prospettiva critica e non solo di proclamazione di un grande successo e delle enormi potenzialità di questo costruito, è quello relativo al domandarsi chi, in ambito comunicativo e accademico, ha definito la resilienza, tracciandone linee interpretative e modelli di intervento. Infatti, tra chi ha provato a manomettere le definizioni della resilienza non si può non citare la prospettiva dei post-strutturalisti, degli studi di genere e delle *critical race theories* (Theron *et al.*, 2013). In una recente pubblicazione che documenta una ricerca qualitativa realizzata in Sud Africa, si discute di definizioni di resilienza "eurocentriche" e di definizioni più contestualizzate; in questo caso specifico si dibatte della necessità di pensare e progettare interventi a partire da una condivisione e costruzione di una definizione di resilienza adattata alla cultura locale, alle sue categorie interpretative, ai suoi modelli di qualità di vita. Quanto è importante dunque definire e tracciare degli indicatori per misurare la resilienza, per delineare azioni sul campo o protocolli di ricerca? Quanto, al contrario, nella ricerca sociale ed educativa o negli interventi sul campo è necessario non dare niente per scontato, nemmeno una definizione *evidence based*, ancorata ad anni di ricerca, e adottare un approccio che sia sempre *open*, aperto alla multidimensionalità<sup>5</sup> e alle innumerevoli categorie interpretative? In ultima istanza, la resilienza richiede una definizione in continua evoluzione, capace di accogliere le *eccezioni* e le *contingenze*.

## 1.2. Fenomenologie minori della resilienza dalla «palestra» della formazione dei formatori

Se le definizioni oggi ci aiutano a comprendere la storia di questa parola e il senso del suo utilizzo nelle scienze psico-socio-antropologiche, per afferrare il significato pedagogico e il senso dell'educare alla resilienza abbiamo bisogno di analizzare gli scenari in cui la resilienza si è infilata, de-

5. Tra i possibili campi di applicazione del costruito resilienza in educazione citiamo anche quello del mondo digitale che la definisce come *digital resilience*. Tale espressione rimanda a un'area ancor poco esplorata relativa alla ricerca nel *lifelong learning*. Di fatto, considerando che il fattore principale che caratterizza la resilienza in ambito educativo consiste nella sua capacità di creare nuove opportunità, nuove risorse, nuove competenze, in altre parole nuovi apprendimenti, ne consegue che resilienza può essere un processo riferibile anche alle sfide formative che il digitale pone nella società attuale. Per un approfondimento si rimanda al *paper Digital resilience* scaricabile al link [file:///C:/Users/indire/Downloads/Atti\\_siel\\_2014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/indire/Downloads/Atti_siel_2014%20(2).pdf) e al *paper L'animatore digitale resiliente* scaricabile al link <http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/2016/12/08/lanimatore-digitale-resiliente/>

costruire la sua architettura pedagogica per comporre nuove sceneggiature sulla possibilità di creare il proprio benessere e i propri progetti nel mondo, in cui il fattore *mentoring* gioca un ruolo cruciale. Attualmente la letteratura sulla resilienza e su altri temi (abuso, adozioni, famiglia, malattia, comportamenti a rischio ecc.) è abbastanza ampia e riporta una quantità tale di dati e opere sul processo resiliente da poter affermare che: promuovere la resilienza migliora la risposta ai traumi e allo stress quotidiano nelle persone e nelle comunità (Tisseron, 2017; Milstein, Henry, 2008; Walsh, 2008; Castelli, 2011). Inoltre, un atteggiamento resiliente è in grado di supportare la realizzazione di progetti personali, formativi e professionali.

In linea con quanto affermato nell'introduzione di questo volume, in realtà, non c'è un vero e proprio modello teorico dietro questo costruito. Quanto si sa, della resilienza, deriva dalla sua *fenomenologia* che si presenta sempre come *complessa, contestualizzata e in evoluzione*. Sebbene ne siano stati individuati dei tratti distintivi su cui è possibile lavorare da un punto di vista educativo, non sussistono risposte o modelli stadiali come per altre strutture semantiche che indichino agli operatori sempre, e in modo inequivocabile, la strada da seguire.

Se è vero dunque che non si trovano percorsi strutturati e pronti ad essere attuati ovunque, come trasformare allora i risultati della ricerca in una pratica educativa che sia scientificamente fondata e al tempo stesso tenga conto della complessità e della specificità delle più difformi situazioni?

### 1.2.1. La mediazione formativa per la costruzione di una pedagogia della resilienza

È nella fenomenologia dell'esperienza formativa, quella che per eccellenza può accompagnare il difficile passaggio dalla teoria alla pratica, o meglio dalla ricerca alla pratica e ancora alla teoria, che diviene possibile un discorso pedagogico sulla resilienza in grado di insinuarsi tra le pieghe dell'agire educativo, formale e informale. Come suggerisce Cappa, analizzando Foucault, si tratta di sperimentare, una modalità alternativa di vivere i rapporti fra teoria e pratica:

*la pratica è un insieme d'elementi di passaggio da un punto teorico ad un altro, e la teoria il passaggio da una pratica ad un'altra. Nessuna teoria può svilupparsi senza incontrare una specie di muro ed è necessaria la pratica per sfondarlo (Cappa, 2009, p. 22).*

La formazione, nel suo proporre un dialogo su dati ed esperienze, si offre come luogo di ricerca, di mediazione tra fenomenologie, teorie ed espe-

rienze contestualizzate. La *mediazione formativa* diventa così anche strumento di una ricerca definita traslazionale<sup>6</sup>, in cui la traslazione avviene in processi di costruzione e condivisione di presupposti teorici e di buone pratiche, ad esempio quando si costruiscono e definiscono le linee guida e le raccomandazioni in un certo ambito del lavoro socio-educativo. I processi di traslazione sono oggi quelli guardati con più interesse da chi vuole esplorare e conoscere un fenomeno, e da chi si pone anche un altro obiettivo: trasporre quanto evidenziato dalla ricerca in pratiche possibili nella realtà di un contesto. La formazione si configura pertanto come l'ambito ideale, un contenitore di esperienze, con un *format* laboratoriale, da cui prendere il massimo possibile, al fine di *ri-leggere* e *ri-creare* la propria professione in un'ottica resiliente. Al fine di traslare quanto appreso e condiviso in formazione nella propria realtà si può studiare la resilienza in relazione alla propria quotidianità professionale ed esistenziale, per entrare in contatto con altre interpretazioni e rappresentazioni del processo resiliente, provenienti dalla ricerca e dalle esperienze altrui. La mediazione formativa, quindi, non riduce e semplifica piuttosto arricchisce, amplifica e aumenta la complessità delle conoscenze sul tema da parte della *learning-researching community* a cui si è partecipato. Il processo traslazionale che ha dato luce alle epistemologie della resilienza è una narrazione, come *storia di storie*, che ripercorriamo a posteriori, con l'intenzione di evidenziare fin da subito la contaminazione che si è creata tra: studio delle storie di resilienza, confronto con altre teorie, confronto con la propria resilienza e confronto con l'esperienza dei professionisti di ambito socio-educativo e delle scienze della salute. Alcuni *frame* di conversazioni in aula, durante un corso breve di formazione sulla resilienza in ambito universitario<sup>7</sup>, resti-

6. La ricerca traslazionale è la ricerca scientifica che contribuisce a rendere i risultati delle scienze di base utili per le applicazioni pratiche che migliorano la salute umana e il benessere. È praticata nelle scienze mediche, comportamentali e sociali. In medicina viene utilizzata per "tradurre" i risultati della ricerca di base nella pratica medica al fine di ottenere risultati significativi per la salute. La ricerca traslazionale ha assunto, nel corso degli ultimi anni, una sempre maggiore centralità nei Paesi che fanno della conoscenza e dell'innovazione fattori strategici di crescita e sviluppo. Molti campi di ricerca possono essere intrinsecamente caratterizzati da un approccio traslazionale, nel momento in cui la conoscenza sempre più estesa di complessi processi è resa funzionale allo sviluppo di tecnologie innovative per lo sviluppo di nuovi processi di cura e di formazione (si pensi ad esempio all'introduzione delle tecnologie nella scuola).

7. Il corso in oggetto, della durata di 24 ore, era intitolato *Resilienza ed educazione alla salute. Teorie e metodologie educative tra cura e prevenzione*, progettato e realizzato in due edizioni (2009 e 2011) da Patrizia Garista nell'ambito del progetto *Gemme del Master in Promozione della salute*, per il Centro Sperimentale per l'educazione sanitaria presso l'Università di Perugia. I *frame* riportati sono appunti del docente allo stesso corso di formazione insieme ad altri appunti che riguardano l'esperienza di relatore e uditore al convegno *Resilienza e bambini*, Scerne di Pineto, 2010.

tuiscono una prima idea del contributo che una mediazione formativa può dare alla costruzione di una pedagogia della resilienza.

*Siamo a un corso di formazione sulla resilienza, l'educazione alla salute e la cura. Valeria, una pediatra, racconta le sue perplessità. È la storia di un bambino e della sua famiglia. Da tempo gli è stata diagnosticata una grave malattia con un'aspettativa di vita non molto lunga. È costretto a seguire una terapia che lo obbliga a ricoveri in ospedale prolungati. L'ospedale si trova lontano da casa, ma la mamma lo segue incessantemente, se ne prende cura senza sottrarsi un attimo. La famiglia e gli operatori sono orientati ad ascoltare i suoi bisogni, i suoi progetti e desideri e tutto l'ambiente intorno a lui è preparato a promuovere la sua resilienza. Come da manuale. Ma cosa accade al fratellino più piccolo (poco più di 18 mesi), rimasto a casa, che vive in questa atmosfera, lontano dalla mamma? Chi promuove la sua resilienza?*

*In un altro gruppo in formazione si argomenta di coping positivo o negativo. Gli psicologi presenti, di diverso orientamento, non concordano sulle categorizzazioni che classificano i positivi e i negativi. Nella discussione tutto sembra possibile in un'ermeneutica dei concetti, chiara in teoria ma fumosa nei casi riportati dalle varie esperienze. Il positivo o il negativo sembrerebbero una visione del mondo. Come arrivare a una soluzione nella pratica? La categorizzazione in positivo o in negativo influenza la pratica? Crea aspettative sulla resilienza?*

*Questa volta siamo a un convegno. Il programma prevede interventi sulla resilienza da parte di ricercatori provenienti da contesti di studio distinti. Ogni speaker inserisce nel dibattito aspetti cruciali della ricerca sulla resilienza, raffigurandone un quadro aggiornato, completo, multiforme. Tuttavia, ascoltando alcuni contributi e le relative citazioni di teorici famosi, si producevano tra i vari relatori bisbigli e riflessioni interroganti: «anche io ho letto Winnicott, ma non l'ho interpretato allo stesso modo in un'analisi della resilienza...» «è vero i dati evidence-based mostrano questi risultati ma non proporrei le stesse soluzioni».*

I *frame* riportati permettono di fermarsi al guado, tra teorie e pratica, alla ricerca di una giusta via per educare alla resilienza. Da una parte abbiamo un patrimonio di conoscenze che si è sviluppato in oltre trenta anni, dall'inizio degli anni Ottanta e si è via via arricchito di studi e contributi. Dall'altra abbiamo un mondo educativo popolato da bisogni, sfumature, vecchi e nuovi scenari, in cui ricollocare le stesse conoscenze senza trasformarle in ricette pronte per l'uso. Uno sguardo "obliquo" sulla letteratura e sulle iniziative esistenti, che sono approdate nel nostro Paese da una decina di anni, pone le basi per la ricerca e la ricostruzione teorica della resilienza con l'intento di diffondere la cultura di un'educazione alla resilienza e la sua analisi. Ed è su quest'ultimo oggetto che vorremmo posare

l'attenzione, su un'esperienza principalmente educativa e che in quanto tale si offre a una problematizzazione e tematizzazione di matrice pedagogica. Intendiamo, in altre parole, esplorare i dubbi, l'invisibile, il non rilevabile, l'indicibile, l'incompiuto, il marginale e quanto altro ancora caratterizza quella complessa fenomenologia del processo resiliente, così come si è presentato nelle vicende formative di cui si è stati registi, attori e spettatori. Non tanto per offrire nuove visioni della resilienza con le relative soluzioni tecniciste, quanto piuttosto per recuperare gli aspetti più inafferrabili e al tempo stesso costitutivi della resilienza, in una prospettiva fenomenologica ed ermeneutica.

Affermare che la conoscenza sulla resilienza è soprattutto fenomenologica ed ermeneutica significa prendere atto del carattere processuale della resilienza che non può derivare da una teoria o un modello a partire dal quale cercarla e verificarla, attraverso i fattori che la sviluppano o non la sviluppano, come ad esempio succede per altri concetti: l'autoefficacia o per il modello stadiale di Prochaska e DiClemente nell'ambito della psicologia cognitiva (Idem, in Zani, Cicognani, 2000). La resilienza si è esibita, in modo del tutto contingente, all'interno di ricerche come un fenomeno presente nelle realtà studiate, come dimostrano Rutter e Werner con i loro studi longitudinali<sup>8</sup>. Di fatto, la resilienza si situa nella storia, nella cultura dei popoli che hanno sempre organizzato le loro conoscenze per affrontare la quotidianità. Non è un caso che parlando di resilienza emergano detti popolari, citazioni di romanzi, arte, musica e altri prodotti culturali. Non è un caso che spesso per esprimerla si usino metafore e ossimori, figure cioè in grado di rappresentarla richiamando altri elementi più accessibili all'esperienza personale e professionale di ognuno. Come un *brutto anatroc-colo*, come *due fili che si intrecciano a maglia*, come un *dolore meraviglioso*, come una *rovina splendente*, come *canne di bambù* (sono queste, insieme ai *frame* riportati, alcune rappresentazioni della resilienza che abbiamo co-costruito in formazione).

Durante alcuni seminari, rivolti agli educatori in formazione, abbiamo notato due aspetti estremamente interessanti, che si sono rivelati utili anche nella formazione *post lauream* di molti professionisti, intenzionati a diven-

8. Ricordiamo che Rutter (per le sue ricerche su natura e cultura) e Werner con Smith hanno avviato le prime ricerche longitudinali sulla resilienza contribuendo a creare una tassonomia dei fattori che la promuovono e a partire dai quali si possono definire degli *step* attuativi in un percorso che abbia come obiettivo quello di promuovere la resilienza. In particolare il lavoro di Rutter è ancora utilizzato per lo studio di casi e la definizione degli obiettivi e delle azioni da avviare. Nel testo di Froma Walsh sulla resilienza familiare (2008), invece, alcuni casi vengono riletti e interpretati seguendo lo schema dei fattori protettivi da promuovere in situazioni traumatiche o rischiose, secondo una prospettiva sistemica.

tare tutor di resilienza. Un primo aspetto riguarda un elemento del dispositivo formativo, *il tempo*, che è diventato nell'immaginario degli studenti, un tempo per sé<sup>9</sup>, cui spesso hanno voluto aderire e partecipare alla ricerca di una *cura di sé* che la parola resilienza e la sua breve presentazione sollecitavano. C'è sempre una biografia personale a rievocare l'interesse verso la resilienza, così come sottolinea e conferma Alain Goussot nella sua analisi dei pedagogisti resilienti (Idem, 2014). Inoltre, per attraversare la propria biografia ed estrapolarne un sapere sulla resilienza da traslare nella pratica professionale, a volte è necessario avere a disposizione un altro codice comunicativo; qualcosa che permetta di rappresentarla oltre le parole, per dire l'indicibile, l'incompiuto, il non ancora, il marginale. Questo costituisce un secondo elemento di interesse, risultato trasversale e ricorrente in molte situazioni formative. In più casi, infatti, in linea con l'approccio di Clinica della Formazione (Massa, 1992) le strategie *art based* sono state preferite alla narrazione dando spazio a diverse metafore che ancor oggi rievochiamo nei nostri corsi di formazione, tra cui quella del guerriero di Boccioni. Il disegno è stato tracciato a mano libera durante il seminario *Dialoghi sulle storie di un brutto anatroc-colo*, basato sulla proposta di una professionalizzazione clinica, ovvero sulla predisposizione di un campo d'esperienza in cui agire uno sguardo profondo, capace di permettere una familiarizzazione con gli impliciti pedagogici e le latenze educative (Riva, 2000). Durante tale percorso, in particolare, è stata esplicitata dagli studenti la necessità di avere a disposizione più canali comunicativi espressivi per raccontare la propria resilienza, in quanto l'episodio autobiografico potrebbe, a volte, inibire o bloccare la rappresentazione e la comunicazione al gruppo del proprio vissuto.

9. Richiamiamo qui il lavoro del seminario sull'educazione alla resilienza *Dialoghi sulle storie di un brutto anatroc-colo*, realizzato all'università degli Studi di Milano Bicocca, per il corso di *Pedagogia sanitaria con istituzioni di pedagogia speciale* nell'a.a. 2001-2002. L'analisi delle storie e la riflessione sulla scrittura come istituzione di uno spazio e di un tempo in cui pensarsi resilienti è documentata nel testo *Tempo per sé e resilienza* pubblicato sul numero monografico di *Adulità* (n. 18) nel 2003.



Fig. 1 - Il disegno di un educatore in formazione sulla propria rappresentazione di resilienza

L'attività del disegnare la resilienza ha supportato una maggiore libertà di espressione, ma soprattutto la possibilità di attraversare possibili aree di competenza quali ad esempio: l'area della *conoscenza clinica di sé* (quindi delle proprie latenze attraverso il passaggio da uno sguardo superficiale a uno sguardo verticale, della consapevolezza delle dimensioni trasversali presenti in una possibile educazione alla resilienza; della consapevolezza dei propri modelli educativi e formativi); l'area delle *competenze relazionali* (del saper cogliere il diverso, il punto di vista altrui; del saper assumere un atteggiamento non giudicante, di accogliere i sentimenti dell'altro); l'area delle *lettura e gestione emotiva della relazione educativa* (quindi del saper leggere le esperienze educative in modo simbolico; del saper rilevare le dinamiche proiettive nostre e altrui; del saper non spaventarsi a gestire la paura di fronte alla fatica, la sofferenza, il dolore, frequenti nel processo resiliente; del saper praticare il contenimento e il rispecchiamento; del saper porre dei confini flessibili); l'area della *interpretazione simbolica delle esperienze educative* (quindi del saper tollerare di mettersi in una posizione di ricerca e non di saturazione del bisogno; della capacità di interpretare criticamente i propri vissuti; di saper lavorare sugli scarti, le residualità e le lateralità; di saper riconoscere le componenti emotive, motivazionali

e affettive; di saper teorizzare auto-riflessivamente i propri modelli mentali e i propri impliciti epistemologici); infine, l'area della *progettazione clinica* (quindi saper creare dei contenitori d'esperienza; saper accettare di partire da quel che c'è e non da quello che si vorrebbe; saper fare l'analisi di bisogni profondi e latenti; saper sostenere il passaggio dall'auto-centratura e autoformazione all'etero-centratura e all'etero-formazione) (Riva, 2000).

Nel decostruire dunque la nostra architettura pedagogica che permette un'educazione alla resilienza, aggiungiamo che, negli spazi e nei tempi della formazione, il fattore *mentoring* emerge e si configura nella zona in cui sia possibile sperimentare un tempo per sé e la propria resilienza (Garista, Zannini, 2003), recuperando le biografie personali con una particolare predilezione per il simbolico, capace di aprire a una riflessione profonda sulle aree di competenza clinica che un educatore, aspirante tutor della resilienza, voglia sviluppare. Ad esempio durante un'altra attività didattica all'interno di un corso universitario è stato proposto di rappresentare la propria idea di resilienza attraverso un disegno. Nella figura 2 ne riportiamo alcuni per mostrarne il potenziale guadagno formativo e come, a partire dalla loro condivisione, sia possibile problematizzare quanto la ricerca e le

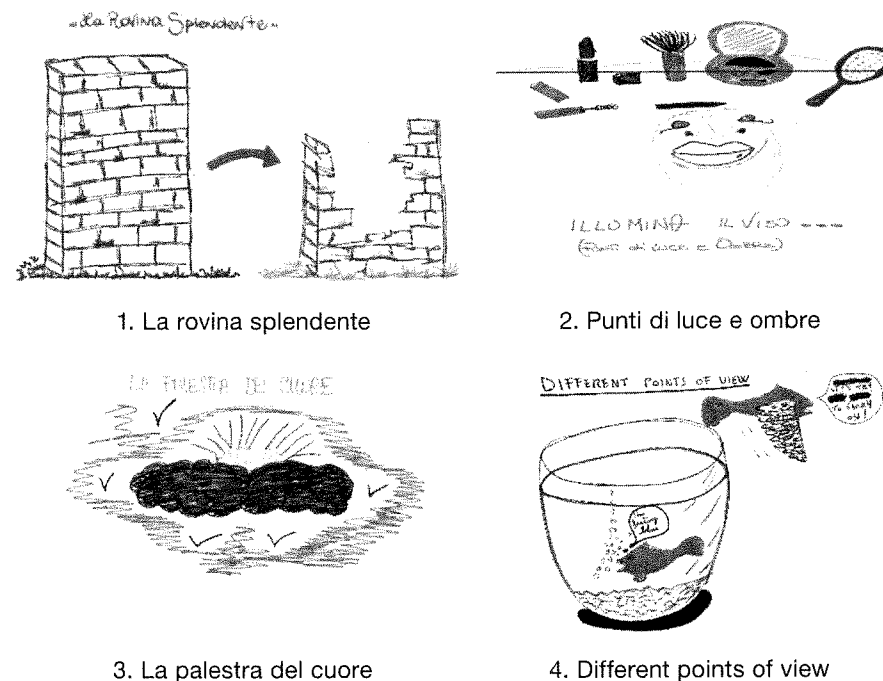


Fig. 2 - Disegni tratti da un'attività riflessiva sulla propria idea di resilienza

teorie oggi ci dicono sulla resilienza. Dai disegni emergono, infatti, modelli concettuali del processo resiliente come nell'ossimoro della "rovina splendente" in cui si raffigura l'idea che da un evento nefasto possa generarsi un elemento positivo; intrecci tra il mondo della vita e della formazione come nel disegno del "pesce fuor d'acqua" che racconta il vissuto di un trasferimento, del rapporto tra culture e lingue diverse e di come trasformare tale disagio in un'occasione di sviluppo della resilienza. O ancora in un altro disegno si raffigura la capacità di tollerare la possibilità di non comprendere, di non riuscire a dare un senso a ciò che accade, orientandosi tra luci e ombre che caratterizzano il lungo processo della resilienza, fino alla visione marcatamente ottimista, che investe la resilienza e il lavoro del suo tutore di una dimensione affettiva, dandone una concezione di *coach* nella "palestra del cuore".

Il "disegnare" e la condivisione di ciò che rappresentava il proprio disegno hanno favorito nel gruppo in formazione lo sviluppo di una *competenza clinica*, come lavoro su di sé e come consapevolezza del proprio modello educativo e di resilienza, utilizzando la componente creativa della *visual literacy* per raffigurare la resilienza attraverso metafore e ossimori (Garista *et al.*, 2016). Il modello di professionalizzazione clinica, come sguardo profondo della complessità dei processi educativi e formativi (Riva, 2000) e, aggiungiamo noi, di educazione alla resilienza, sostiene l'interpretazione di competenza clinica anche come assunzione della dimensione etica della conoscenza. Una dimensione fondamentale per guardare alla letteratura e alle pratiche di resilienza in modo critico e non scontato, evitando abusi e usi non appropriati di tale termine in una prospettiva pedagogica.

### 1.2.2. Controeducare alla resilienza: resistere a ogni abuso e maluso educativo di un termine "alla moda"

Se le immagini e le narrazioni riproducono più visioni e aspetti che caratterizzano la resilienza è anche vero che offrono «isole di competenze tacite» degli operatori in grado di far apparire i bisogni invisibili, quelli meno evidenti, restii allo sguardo verticale della cura e dell'intervento. Alice Miller, ad esempio, si è mostrata scettica e critica nei confronti di questo *innamoramento* verso la resilienza di molti professionisti della relazione d'aiuto, mostrando una certa diffidenza nei confronti della definizione e individuazione di chi ha bisogno di un supporto per svilupparla. In un contributo pubblicato nel 2001, scaricabile *on line*<sup>10</sup>, Alice Miller pone una questione pedagogica agli studiosi della resilienza.

10. [www.alice-miller.com/articles\\_en.php?lang=en&nid=43&grp=11](http://www.alice-miller.com/articles_en.php?lang=en&nid=43&grp=11).

L'immagine eccellente dell'*iceberg* proposta da Olivier Maurel mi ha aperto gli occhi sul fatto che i gruppi che parlano tanto entusiasticamente della resilienza ovvero della capacità di recupero dei bambini sembrano preoccupati solo dei bambini visibilmente maltrattati e abbandonati. È vero, a quei bambini la società di oggi offre vari modi di superare anche i più terribili effetti dei traumi subiti in precedenza e di poter recuperare, grazie alla sicurezza che possono sviluppare da tutto questo. Il sistema legale che spesso (se non sempre) si schiera dalla loro parte, testimoni illuminati, avvocati empatici, terapeuti ben preparati, tutta questa gente aiuta un bambino maltrattato a diventare un sopravvissuto consapevole che in seguito non vorrà rifare ai suoi bambini quello che è stato fatto a lui.

Ma noi, il gruppo che si occupa del problema della violenza educativa, parliamo di qualcos'altro. Parliamo del 90% della popolazione mondiale che ha subito una pazzia 'pedagogica' senza mai diventare consapevoli di quanto fosse connessa all'umiliazione e ad altri gravi traumi. Le vittime di questo tipo di violenza non possono contare sull'empatia della società, perché l'intera società nega la loro sofferenza, in quanto nega la propria. Per le vittime di questo tipo di traumi non esiste nessun tribunale, nessun testimone illuminato, né compassione da parte di nessuno, almeno finché quasi tutti ripetono senza pensarci due volte: «Le botte non mi hanno fatto alcun male, mi hanno reso forte».

Alice Miller avvia quindi una riflessione su ciò che possiamo ritenere trauma e abuso e di conseguenza su una possibile disuguaglianza che l'educazione alla resilienza rischia di produrre, se pensata e progettata solo come risposta a un trauma o un bisogno riconosciuto come tale se, per usare dei termini più precisi, l'educazione alla resilienza risponde a una diagnosi o a una certificazione.

Per questa ragione le vittime della violenza pedagogica non possono sviluppare alcuna resilienza, o capacità di recupero, diranno invece: «quello che mi ha fatto bene non farà male ai miei bambini». In questo modo si verifica la cosiddetta «trasmissione transgenerazionale». Grazie al chiarimento di Olivier Maurel, capisco come i partigiani della resilienza si curano solo della punta dell'*iceberg* e trascurano la parte nascosta. È necessario che i mass media capiscano questa distinzione per evitare gravi fraintendimenti nelle discussioni attuali su questi argomenti. È necessario sapere che senza testimoni illuminati, senza l'aiuto di una società consapevole e ben informata, i bambini che vengono picchiati restano soli con la loro sofferenza repressa, e questo è il motivo per cui, per tutta la loro vita, saranno convinti che sono stati picchiati per il loro bene. Non possono sviluppare nessuna consapevolezza di questa ingiustizia, quindi nessuna resilienza.

Le questioni pedagogiche poste da Alice Miller sono da tempo oggetto di un pensiero pedagogico sull'abuso educativo (Riva, 1994) che non scorge solo la punta dell'*iceberg* del maltrattamento ma tutte quelle pratiche di abuso che contraddistinguono il rapporto genitori-figli, l'educazione fami-

liare, l'accudimento nei contesti socio-educativi<sup>11</sup>. Esiste, di fatto, un problema etico nell'educazione alla resilienza, problema che riguarda l'individuazione delle persone con le quali avviare questo processo. Ad esempio ci potremmo chiedere come stabilire chi ne ha bisogno; come aiutare chi non chiede aiuto, chi si trova ai margini e chi, nonostante l'aiuto, non sviluppa la sua resilienza o non è in grado di farlo in un periodo della sua vita. Lindström (2001) anni fa aveva già introdotto il rischio che l'attenzione sulla resilienza producesse di fatto una disuguaglianza sociale e di cura.

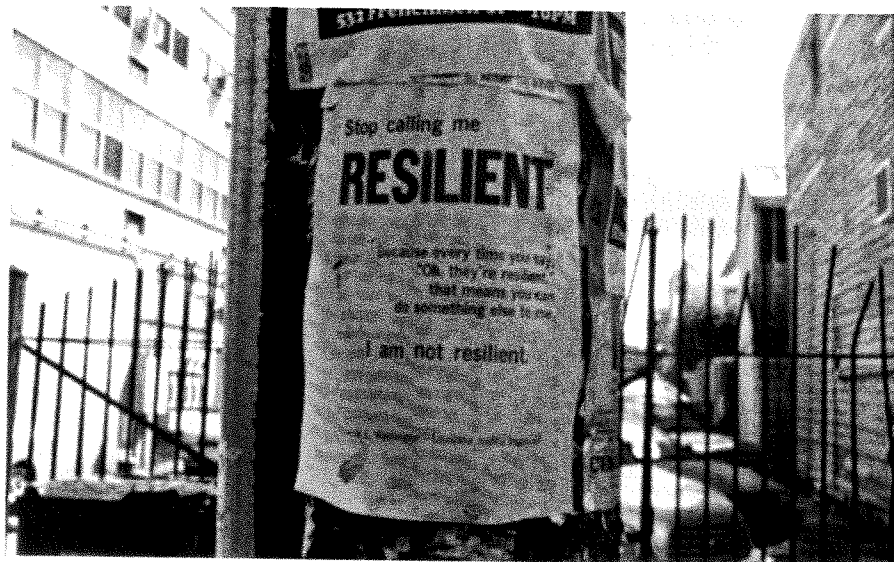


Fig. 3 - Un poster a New Orleans. Photo credit: candychang.com (Cavelty et al., 2015)

«Smettetela di chiamarmi resiliente». Perché ogni volta che dite: «oh, sono resilienti», ciò significa che potete fare qualcos'altro per me (Tracie L. Jackson, Louisiana Justice Institute, *traduzione nostra*).

Così un abitante di New Orleans rifiuta la grande narrazione sul successo dei resilienti. Nella *governance* e nelle politiche che devono individuare i bisognosi di aiuto, il rischio è quello di medicalizzare o di attribuire un'etichetta. Le etichette del resiliente e del non resiliente rischiano di essere

11. Nel capitolo 2.3 riprenderemo questo discorso in riferimento agli attaccamenti multipli e alla diffusione di una cultura della resilienza che oltrepassi il singolo progetto per diventare una prospettiva per ripensare pratiche, progetti e laboratori esistenti in questa prospettiva.

ugualmente scomode. Un'immagine significativa di quanto potrebbe essere pericoloso essere definiti resilienti ad esempio in un sistema neoliberista, è ben rappresentato nella foto scattata a New Orleans. L'abuso del richiamo alla resilienza può sfociare nell'attribuzione di una responsabilità personale nel controllo di ogni fattore della propria vita e di una giustificazione alla mancanza di aiuto e di supporto, appellandosi al fatto che dovremmo essere tutti potenzialmente resilienti. Un discorso, questo, già sviluppato nell'ambito della salute (Coveney, 1998), in cui i richiami a Foucault e alla biopolitica della resilienza<sup>12</sup>, allo smascherare i dispositivi che inducono un *management* del corpo e all'influenza del modello neoliberista, che ci vuole cittadini attivi e autonomi, diventano qui richiami allo smascherare i dispositivi che regolano e controllano il *management* della vita emotiva e del processo resiliente.

### 1.3. Storie di teorie, teorie dalle storie: la culla della resilienza come narrazione di un processo di apprendimento

*Ci sono, nell'aria che respiriamo, i cosiddetti gas inerti. Portano curiosi nomi greci di derivazione dotta, che significano 'il Nuovo', 'il nascosto', l'Inoperoso', 'lo Straniero'. Sono, appunto, talmente inerti, talmente paghi della loro condizione, che non interferiscono in alcuna reazione chimica, non si combinano con alcun altro elemento, e proprio per questo motivo sono passati inosservati per secoli.*

Argon, *Il sistema periodico*, Primo Levi

Quando si progetta un corso di formazione nella sua fase d'aula, usando la metafora culinaria, si scelgono e cucinano alcuni ingredienti che, impastati per bene e con la giusta cottura, dovrebbero trasformarsi in pietanze squisite o almeno soddisfacenti, da gustare al momento o da ricordarsi al punto da riproporle a casa propria, fedelmente riprodotte o reinterpretate. Cercheremo in questo spazio di rielaborare la ricchezza delle domande formative, emerse in modo trasversale in vari corsi, e di riorganizzarle in quello che riteniamo possa costituire un *framework* teorico di riferimento. Nell'esperienza formativa attraversata negli ultimi anni, sulla resilienza e l'educazione alla salute, un punto nodale nei dibattiti in aula ci è parso

12. Il tema *The Biopolitics of Resilience* è stato oggetto della Conferenza organizzata dall'Economic & Social Research Council presso la Keele University, 18-19 giugno 2009.

la «teoria della resilienza» o meglio la ricerca di una teoria. È vero, come afferma Malaguti (2005), che la resilienza non ha una sua genesi teorica formale e che si fonda, fenomenologicamente, all'interno di un paradigma narrativo che ha predisposto le basi per la sua ricerca e rielaborazione. È anche vero che la nascita di questo paradigma non avviene nel vuoto, ma nell'urto, nello scarto che ha permesso di intravedere una nuova prospettiva di guardare ai fenomeni. Tale quadro è ben illustrato dai *framework* concettuali nella prima parte del testo di Froma Walsh che qui rivisitiamo e ampliamo, ponendo attenzione alle questioni legate all'educazione, alla ricerca educativa e alla prospettiva della promozione della salute.

Tale *framework* ci aiuta a comprendere qual è stato il paradigma concettuale che, da una parte, ha permesso ai ricercatori di assumere uno sguardo più obliquo e meno verticale, dirigendolo verso ciò che contraddiceva la regola e che faceva emergere il processo resiliente e, dall'altra, ha delineato alcuni punti cardinali nello stabilire le traiettorie di sviluppo del processo resiliente, tra cui anche quello del fattore *mentoring*.

### 1.3.1. Eudaimonia, virtù della forza e fragilità

Il tentativo di ricercare una teoria della resilienza è accostato ad alcuni filoni di studio delle scienze psicologiche. Effettivamente gli studi più famosi sulla resilienza risalgono a Werner, Rutter, Grotberg e in ambito europeo a Cyrulnik e al suo lavoro come psichiatra. La stessa Walsh è una psicoterapeuta familiare a indirizzo sistemico. Per quanto ci riguarda, quando fu aperto uno spazio seminariale all'interno del corso di *Pedagogia sanitaria*, le domande da cui si partì per comprendere un po' meglio questo nuovo termine che cominciava a circolare, cercarono risposte in una letteratura più ampia tra cui i testi di Salvatore Natoli sul dolore e la felicità, i temi della pedagogia della resistenza di Mantegazza, i temi della ferita di Mottana e della speranza di Bloch.

Le situazioni dolorose della vita quali possono essere un trauma infantile, l'insorgenza di una grave patologia o di una malattia cronica, lo stress quotidiano e ancora il disagio che spesso deriva dalla mancata realizzazione dei propri desideri (che si intrecciano inesorabilmente con le norme culturali, sociali, professionali, familiari e anche affettive di cui siamo portatori) ci inducono a mettere in atto specifiche reazioni e determinati comportamenti. Questi possono essere agiti e non pensati o pensati e agiti, al fine di far fronte alle sollecitazioni continue che minacciano la forma del nostro sé e lo portano a trasformarsi, con i suoi tempi, con le sue modalità e con i suoi gradi di libertà, in un sé *resiliente*. È inevitabile quindi pensare alla resilienza come a una sorta di *difesa* dell'individuo da ciò che

minaccia la sua integrità, da cui deriva l'altrettanto inevitabile domanda sul rapporto tra resilienza e meccanismi di protezione. Alcune teorie psicologiche hanno da tempo individuato una serie di meccanismi di difesa di cui, a quanto pare, facciamo esperienza di fronte a uno stato di disagio che minaccia il nostro benessere. Le modalità attraverso cui reagiamo a situazioni che provocano malessere (le prove della vita) vengono indicate con la parola inglese di *coping*, da *to cope*, verbo che significa «far fronte» a delle situazioni. Tali comportamenti sono spesso agiti dai soggetti e non pensati, dunque conducono a delle azioni inconsapevoli e riflettono pertanto una serie di archetipi sui modelli di salvaguardia del sé che facciamo emergere a partire dalla nostra storia esistenziale. In questo senso, alcuni meccanismi di difesa, intesi come risposte inconsapevoli che possono produrre effetti adattivi, possono essere considerati come meccanismi di *coping*. D'altro canto, se le persone sono predisposte a mettere in atto delle risposte adattive a situazioni stressanti, ovvero delle modalità di *coping*, tale *coping response* può essere anche influenzata dalla fiducia nelle proprie capacità di resistere a tali circostanze, fiducia che si lega alla percezione del rischio e all'autostima.

Di alcune di queste modalità di *coping*, ritroviamo traccia nelle espressioni artistiche legate ad autori resilienti e non, come ci fa notare Cyrulnik. Esempi di grandi personaggi nella storia dell'arte, attori principali della loro rappresentazione della resilienza, ci mostrano di aver realizzato il proprio progetto esistenziale servendosi di meccanismi di difesa, principalmente quello della creatività, ovvero sublimare e trasformare l'esperienza di dolore in un'opera d'arte<sup>13</sup>. Dunque molti artisti, secondo Cyrulnik, sono diventati resilienti nel tempo della loro esistenza non solo per vocazione artistica, ma mettendo in atto un comportamento resistente quale quello dell'espressione estetica, per poter raccontare attraverso un simbolo il proprio *spleen* (Idem, 2005). E, se allarghiamo il nostro interesse dalla biografia di molti creativi alle narrazioni dei personaggi delle loro opere, ritroviamo esempi di strategie di resilienza ben noti alle teorie di psicologia della salute. Possiamo citare ad esempio il protagonista delle *Notti bianche*, che nei tempi lontani dal dover essere quotidiano, resiste al suo malessere *sognando*, nei tempi silenziosi della tenebra dove sembra possibile intravedere delle possibilità, una via d'uscita anche quando la fantasia si rivela impossibile. Il regno dell'ideale, dell'immaginazione, del fantasticare diventa lo sfondo di un tempo per sé, necessario per il benessere del protagonista, per cui la resistenza si esperisce nel sogno, nei tempi e nei luoghi di un mondo completamente interiore (Garista, Zannini, 2003).

13. Citiamo ad esempio il testo Pascal, *Frida Kahlo et les autres... ou quand la vulnérabilité devient force*, di Charles Gardau, éditions Erès, 2014.

Ma se alcuni meccanismi di riparo, o di  *coping* , hanno un'origine inconscia, possiamo altresì individuare comportamenti consapevoli e agiti, i quali si strutturano come delle vere e proprie strategie di azione progettuale, ovvero  *strategie pedagogiche di resistenza*  (Mantegazza, 2003). Anche tali comportamenti più consapevoli si legano al bisogno di attraversare le fasi del malessere, guadagnando tempi per sé, per poter curare ed eventualmente ricostruire la forma del proprio essere. Alcuni atteggiamenti o modalità d'azione possono, infatti, avere lo scopo di aumentare il proprio controllo sull'evento o il fatto stressante ed essere quindi intenzionali. La capacità di  *creare*  indica il manifestarsi di una  *cre-azione* , quindi la possibilità di mettere al mondo un gesto che prima non c'era, il quale può concretizzarsi in un'opera d'arte, ma anche nell'attivismo sociale, in una reazione, fatta di parole, di gesti, di sguardi o, per converso, di soste interiori a seconda che si voglia attivare o meno una comunicazione verso l'altro, o verso se stessi (Cyrulnik, 2005).

In una situazione di prova, di attraversamento di una soglia, di ridefinizione della propria esistenza, si mettono in atto specifici comportamenti per oltrepassare l'attimo presente, definendo lo scenario di un tempo per sé, completando così la possibile cornice dei propri limiti. Robinson Crusoe nel suo viaggio affronta un naufragio e lo trasforma in un approdo servendosi di diverse strategie. Ma è escogitando un meccanismo che l'aiuti a tenere il conto del  *tempo* , a non perdersi nella sua estensione dovuta alla nuova condizione, che riesce a dare un senso alla sua avventura, quasi a voler trovare il significato della sua vicissitudine ponendo dei limiti a un tempo per sé che è diventato ormai l'unico tempo possibile. Se da un lato è necessario il tempo e, in particolare, un tempo per sé per imparare a resistere e quindi a sviluppare benessere, dall'altro la resistenza si rende concreta in un tempo che non solo è ad essa dedicato, ma è anche il nostro tempo. La  *personalizzazione del tempo*  (Mantegazza, 2003) diventa una strategia fondamentale quando la vita sembra finire, come nel racconto di Edgar Allan Poe  *Il pozzo e il pendolo*  in cui un condannato a morte si aggrappa alla sopravvivenza cercando di appropriarsi dei suoi ultimi momenti negli spazi e nel tempo indefiniti della sua cella attraverso l'immaginazione, occupando la mente in modo consapevole, nell'esplorazione di possibili vie di fuga per evitare il proprio destino. Le strategie di resistenza (educativa) dunque sono delle risposte a una dolorosa realtà presente, a un dispositivo alienante, che ognuno decide di intraprendere per ritagliarsi una qualche forma di benessere e che aiutano a rafforzare l'immagine di sé, la propria autostima e la capacità di avere controllo su situazioni negative o anche solo percepite come tali (Garista, Zannini, 2003).

La resilienza si esplicita quindi come un concetto prospettico e positivo, in grado di tracciare un  *telos* , uno sfondo integratore, per poter dare senso

alle vicissitudini dolorose dell'esistenza umana. Essa si esplicita in comportamenti agiti e non pensati, o pensati e agiti, ed è finalizzata ad attribuire un significato alle esperienze vissute negli spazi del disimpegno, della pausa, della cura di sé. La resilienza, ancora, è un atteggiamento, un modo di essere, supportato da una serie di comportamenti, che si dispiega mediante l'attraversare, da parte degli individui, esperienze dolorose e stressanti, che consentono loro di toccare il limite e in esso, in misure differenti,  *de-limitarsi*  e diventare sé resilienti. La resilienza, quindi, come un modo di essere strettamente embricato con l'esperienza della finitezza, come concetto del limite e nel limite. Possiamo pensare di comprendere più in profondità questo concetto così legato al margine a partire dai suoi stessi limiti, esplorando quindi le caratteristiche di una virtù, la  *forza* . Avere forza, può rimandare alla capacità di eliminare gli impedimenti, ciò che si affaccia sulla nostra strada e ci impedisce di passare oltre o semplicemente di sostare, senza tornare sui nostri passi. Ma la forza di far fronte ai pericoli, e nel caso degli uomini quello più insidioso è la morte, non deve orientarsi solo verso i mali che giungono dall'esterno, dall'ambiente di vita, o da situazioni traumatiche che minacciano di annientare un individuo.  *L'essere forti*  deriva anche dalla capacità di accettare il proprio limite mortale e quindi «fare i conti con le proprie impotenze e vincerne la paura» (Natoli, 1997). Le situazioni avverse si affrontano in circostanze contingenti non solo attraverso comportamenti, azioni o stati d'animo, altresì mediante una virtù che è parte della forza, vale a dire la  *pazienza* . Infatti, «il pensiero paziente, nella misura in cui sa attendere, guarda avanti ed è perciò pensiero prospettico: è pensiero dell'ulteriorità, dell'alternativa» ( *ibidem* , p. 44). Il paziente, come il resiliente di Cyrulnik, non si dà mai per vinto, consapevole però di non poter sfuggire al suo  *essere-per-la-morte* , così come alle difficoltà che durante la sua esistenza lo pongono in una situazione di dolore o disagio. In questo senso, è necessario esplorare i propri limiti, senza negarli, ma affrontarli per sostare in essi, attraversarli ed eventualmente oltrepassarli.

Per prendere su di sé il proprio limite c'è bisogno di forza. [...] Gli uomini molto spesso esercitano e subiscono la forza ma non la praticano come virtù, non la fanno valere come risorsa (Natoli, 1997, p. 45).

Come può allora essere esperito il margine che ci de-limita, che struttura il nostro sé e lo rende resiliente? Come è possibile «prendere su di sé il proprio limite» e dargli ugualmente una prospettiva, fare in modo che diventi il guado tra un probabile stato di mal-essere e di ben-essere?

Il tempo in cui si esperisce il limite, in cui si impara a praticare la forza come una virtù, è il tempo per distanziarsi da sé, magari guardandosi da fuori. È un tempo in cui ci si prende cura di sé, della propria esperienza



di vita, della propria storia. Ciò che scrivevamo nel 2003 (Garista, Zannini, 2003) si riscontra oggi in molti testi che associano la resilienza al pensiero di Tommaso d'Aquino e ancor di più ai suoi lontani predecessori, costruiti della cultura classica che servivano a descrivere processi sovrapponibili a quello della resilienza. In un convegno del 2013, *La felicità degli antichi e dei moderni. Eudaimonia, resilienza e beni comuni*<sup>14</sup>, sulla scia del grande successo della resilienza, viene presentato il legame tra resilienza ed *eudaimonia*, il concetto di felicità per i Greci, come punto di intersezione tra interesse individuale e bene comune e la *resilienza* come capacità di adattamento per fronteggiare la grande crisi globale. Tale legame è stato altrove indagato mettendo in luce ciò che differenzia la prospettiva *edonica*, ovvero quella che raccoglie prevalentemente gli studi volti ad analizzare la dimensione del piacere, delle emozioni positive e del benessere prettamente soggettivo, da quella *eudaimonica*, la quale privilegia l'analisi dei fattori che favoriscono la crescita e la realizzazione delle potenzialità umane (Fry, Keyes, 2010). Istintivamente, seguendo la scia dei media e della favola della resilienza, diremmo che la prospettiva edonica si lega perfettamente allo sviluppo di sé positivo, alle emozioni, al benessere e quindi alla resilienza. In realtà questa prospettiva costituisce solo una base del processo resiliente, il quale se fosse unicamente di questo tipo si ridurrebbe alla ricerca del supereroe, del successo garantito, dell'equazione resilienza-felicità.

Froma Walsh, nei suoi brani autobiografici, ci aiuta a mettere a fuoco un possibile percorso di riflessione sulla resilienza (Idem, 2008) e sul suo processo, che non corrisponde a quello di un supereroe mitologico. Raccontando del lutto della madre, ad esempio, fa emergere il lungo lavoro di costruzione della resilienza, un lavoro in cui bilanciava continuamente la fragilità umana di fronte ad alcuni eventi della vita e la necessità di prendere decisioni e orientarsi tra percorsi possibili.

Nell'ultima fase della malattia di mia madre ero nel pieno del mio tirocinio clinico a Yale; viaggiavo avanti e indietro per il Paese pur di trascorrere qualche giorno con i miei genitori, senza che questo compromettesse in alcun modo il mio rigoroso programma. Il giorno dopo il funerale di mia madre, tornai a Yale con un volo e prima ancora di toccare terra correvo dietro ai miei impegni. Tutti decantavano la mia «resilienza». Dobbiamo stare attenti a non confondere il funzionamento competente con la resilienza, che riguarda la persona nella sua interezza, incluso il suo benessere emotivo e relazionale. Solo molto tempo dopo sono riuscita a cogliere il pieno significato della perdita di mia madre e l'importanza della nostra relazione. A differenza dell'immagine del coniglietto delle pile Energizer,

14. Il convegno si è svolto a Bari, Palazzo Ateneo, Salone degli Affreschi, il 18 ottobre 2013, presso la Facoltà di Lettere Antiche. Trai i suoi relatori Luciano Canfora, Andrea Giardino e Federico Raspini.

o dello slogan dell'orologio Timex, che «si becca una randellata e continua imperterrita a fare tic tac», la resilienza implica una «dura battaglia» (Walsh, 2008, p. 7).

Il richiamo all'*eudaimonia* si può far risalire ad Aristotele. Nella sua *Etica Nicomachea* (350 a.c.) la felicità è descritta come criterio principale di benessere con un ruolo centrale nel perseguimento della virtù, ovvero una autorealizzazione di sé e dei propri obiettivi in linea con i principi del bene comune. Anche la filosofa Martha Nussbaum, parlando della fragilità umana e della possibilità di trovare la felicità nell'accettazione dell'incertezza e dell'apertura al possibile, riprende miti e storie del mondo classico (Nussbaum, 2001). Secondo la Nussbaum, dovremmo assomigliare più a una pianta che a un gioiello, qualcosa la cui bellezza non può essere separata dalla propria fragilità. Un'analisi perfettamente in linea con l'esempio di Froma Walsh. In un'intervista televisiva<sup>15</sup> Nussbaum espone il suo punto di vista attraverso la metafora di Agamennone applicata alle situazioni in cui potremmo ritrovarci nel mondo attuale. Il re, protagonista della tragedia di Eschilo, si trova a dover scegliere tra salvare il suo esercito oppure sua figlia. Traslando questa tragedia nelle storie che caratterizzano le nostre vite, potremmo immaginare, suggerisce la filosofa, un dilemma molto simile quando ad esempio ci si trova a dover mediare tra il perseguire la propria carriera e l'essere un buon genitore. Secondo la Nussbaum l'aspirazione alla felicità risiede nel voler fare il meglio possibile entrambe le cose, essere virtuosi come professionisti e come genitori. Ed è proprio qui che si può insidiare la tragedia, tra le circostanze che la vita ci pone, che fanno emergere la fragilità umana e proprio per questo fanno provare un senso di insoddisfazione o frustrazione per ciò che sentiremo di non aver fatto bene. Tuttavia, il tragico e la fragilità si possono provare solo quando si tende al bene, al voler essere bravi e felici nelle diverse circostanze. Vivere con approssimazione ogni esperienza umana, al contrario, non porterebbe a sentirsi fragili o a leggere un evento come tragico. La Nussbaum spiega che sono proprio le circostanze in cui improvvisamente si deve scegliere a diventare delle *sfide*, a offrire cioè quelle occasioni in cui farsi resilienti, potremmo aggiungere. Ad esempio, il classico dilemma in cui nostro figlio ha un evento importante a scuola a cui presenziare e contemporaneamente dovrebbe esserci un importante *meeting* di lavoro. Nella scelta qualcosa sarà trascurato, ma, secondo la Nussbaum, non perché non siamo stati bravi,

15. L'intervista televisiva in cui Martha Nussbaum parla della fragilità e delle sue potenzialità formative è stata pubblicata nel testo di Meyers *A World of Ideas: Conversations With Thoughtful Men and Women About American Life Today and the Ideas Shaping Our Future*. I contenuti del suo pensiero riprendono il suo testo *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Martha Nussbaum (2001).

bensì perché la vita presenta queste situazioni e più aspiriamo alla felicità e al bene comune, più ci troveremo di fronte a scelte così travagliate. Bisognerebbe occuparsi di qualsiasi cosa al punto da rendere possibile che si presenti una sfida come quella descritta e che ci appaia come una tragedia. Probabilmente sarebbe possibile rintracciare altri riferimenti della nostra cultura che hanno in passato descritto l'arte di vivere, di affrontare le difficoltà e di superarle con successo. Ma è proprio questo il successo della resilienza, il suo continuo rievocare esperienze individuali e collettive, dare a esse un comun denominatore per superare la crisi, sviluppare nuove risorse e *dare senso alla fragilità umana*.

### 1.3.2. Il «problema» di un approccio problem based

Un grande salto (in avanti), nella storia del pensiero che ha introdotto la resilienza nelle dissertazioni scientifiche nell'ambito delle scienze sociali, è avvenuto con il passaggio da un approccio alla costruzione delle conoscenze centrato sui problemi a uno più orientato all'individuazione delle *eccezioni positive*. La formazione è una risposta alla necessità di acquisire nuove conoscenze, di accrescere il proprio sapere, di trovare una possibile soluzione a un problema professionale<sup>16</sup>. Analogamente, l'attività di ricerca costruisce la conoscenza generandosi da un problema in un determinato contesto e periodo storico<sup>17</sup>. Un problema nasce da una contraddizione, da un *urto* tra ciò che noi siamo per la nostra evoluzione biologica e culturale, di conseguenza dalle aspettative che da questa ci derivano, e i fatti della realtà (Popper, in Gillies, Giorello, 1995). La ricerca di soluzioni inizia quindi, sia per l'esperto ricercatore che per il pratico, da una domanda posta da situazioni reali (problematiche). La ricerca e l'attività educativa nascono in effetti da un problema, ma possono svilupparsi in diverse modalità a partire dal modello teorico di riferimento: cercare di risolverlo o utilizzarlo come situazione stimolo per nuovi apprendimenti. La teoria della resilienza ha cominciato ad apparire

16. Luigina Mortari riporta l'attenzione alla tendenza della formazione attuale a diventare sempre più un'occasione per aggiornare una *expertise* di tipo tecnico. Il fine e il bisogno si fanno coincidere con curricula volti a far incorporare nuove conoscenze, nuovi contenuti disciplinari, nuovi strumenti professionali. Al contrario viene a mancare nell'educazione continua proprio quel lavoro di ideazione e progettazione, di ricerca di soluzioni possibili e orizzonti di senso che non siano la mera applicazione di teorie elaborate da altri (Mortari, 2003).

17. Secondo Popper il problema comune alle scienze naturali e a quelle metafisiche, è quello della "cosmologia", ovvero il "problema di comprendere il mondo, compresi noi stessi e la nostra conoscenza, in quanto parte del mondo" (Popper, p. XXI, pref. 1959).

quando lo sguardo di una ricerca *problem based* ha aperto un varco a un approccio in cui ciò che conta non è predire i comportamenti delle persone, identificare i problemi e risolverli, quanto piuttosto comprendere come supportare l'utilizzo delle risorse presenti o potenziali per migliorare la qualità della vita e uno sviluppo positivo di sé, nonostante la presenza di eventi o situazioni problematiche. È in questo scarto tra modelli teorici di costruzione delle conoscenze che si è creata una «crepa» in cui la resilienza si è fatta scoprire.

Il pensiero basato sui problemi, come dicono Milstein and Henry (2008), può diventare patologico, creando una mappa mentale a corto circuito utilizzata dai risolutori di problemi: *cercare problemi da risolvere (cose da non fare, che non si possono fare, che non funzionano, focus come: gravidanze indesiderate, bullismo, dipendenze, suicidi, comportamenti a rischio ecc.)*. È un tipo di pensiero a cui dovremmo rispondere con un approccio "controeducativo" (Mottana, 2011) "come spinta a rivoltare il sapere, a rovesciare le certezze e i miti presunti della corriva educativa presente [...]. Contro-educazione come festa dell'esistenza, mozione a fondare il gesto che educa sopra il valore irrinunciabile del desiderio, dell'espansione vitale e dell'immaginazione sensibile" (Mottana, 2011, p. 10).

Intorno agli anni Sessanta e Settanta, infatti, si è cominciato a strutturare un vero e proprio cambio di paradigma, a partire dalle intuizioni di ricercatori come Antonovsky, la Werner, Seligman, Rutter e altri ancora che, in un clima di rinnovamento già avviato da altri intellettuali, hanno raccolto scintille di pensiero e le hanno applicate a un nuovo modo di orientare la ricerca: codificare le eccezioni, cercare ciò che permette di sviluppare benessere, salute, resilienza.

### 1.3.3. Origini di storie sulla costruzione di un sapere sulla resilienza

L'ancoraggio specificamente pedagogico a un discorso sui fondamenti della ricerca può aiutare a fornire un esempio circa alcuni paradigmi e meta-modelli che hanno influenzato la metodologia d'indagine e la conseguente costruzione delle conoscenze intorno ai processi educativi, di costruzione di sé e quindi anche della resilienza. Non si tratta pertanto solo di riorientare il *focus* della ricerca (problema o risorsa), bensì anche i metodi più appropriati all'offrire spazio al marginale, all'eccezione, al caso limite. Come Spiegano Gattico e Mantovani (1998), il meta-modello definito *meccanicismo*, ad esempio, pone l'accento nelle sue indagini intorno alle unità di base di un fenomeno. L'intento è quello di studiare parti scomposte di un oggetto di ricerca per poi ricostruirlo orientando le variabili ambien-

tali. In educazione, un caso è dato dalle ricerche e dalle pratiche educative guidate dal comportamentismo. Nel campo della ricerca, orientata da questo modello, i metodi quantitativi sono spesso stati utilizzati per ampliare le conoscenze rispetto a parti scomposte e alle variabili su cui intervenire. Alcuni test per valutare la resilienza, per definirla come proprietà espressa da persone o gruppi, prima o dopo un intervento educativo, si inseriscono, a nostro avviso, in questo modello. Il meta-modello *organismico* invece, vede l'oggetto d'indagine come un «organismo vivente» che non può essere scomposto e considera gli effetti delle relazioni tra le sue componenti non sempre lineari (*ibidem*). A partire da questi ultimi assunti, nel modello *organismico-olistico* i fenomeni sono condotti in una visione ancora più globale, in cui il tutto è diverso dalla somma delle parti e non sempre lo sviluppo dell'individuo (e della conoscenza) procede per stadi, in modo lineare; i processi di apprendimento, infatti, presentano andamenti ben più complessi e quindi anche gli apprendimenti legati a competenze di resilienza. Questi meta-modelli si sono rivelati inadeguati e, come ricorda Castelli, «per fare ricerca noi dobbiamo costruire modelli, ma un modello è utile e ha senso solo e soltanto rispetto al tipo di domande che intendiamo porgli» (in Gattico, Mantovani, 1998, p. 34).

Negli ultimi decenni, in educazione si è affermato il paradigma del *contestualismo evolutivo* in cui è possibile far confluire gli apporti della teoria dei sistemi e delle teorie epigenetico-probabilistiche dello sviluppo (*ibidem*). In quest'ultimo modello si può ritrovare un'influenza degli approcci organismici, ma «quel che segna la radicale differenza è la mancanza, entro il contestualismo, di legami necessari tra un fenomeno e l'altro, la mancanza di una finalità di tipo prescrittivo dello sviluppo» (*ibidem*). In questo paradigma, individuo e contesto sono legati indissolubilmente e ciò che si cerca di capire e spiegare è come la persona plasma l'ambiente entro cui vive nel momento stesso in cui viene plasmata. Si muovono in questa direzione ad esempio molti studi sulla resilienza ambientale.

Lo studio dell'epistemologia della complessità porta un ulteriore contributo non solo sull'apprendimento dello sviluppo del sapere scientifico, ma aiuta a mettere in luce, attraverso lo studio dell'evoluzione della conoscenza per mezzo della ricerca, anche i meccanismi che guidano la costruzione del sapere nella singola comunità e nel singolo individuo. Una prospettiva che aiuta dunque a individuare come la costruzione della conoscenza nei processi educativi e formativi segua gli stessi canoni dell'attività di ricerca svolta dagli esperti accademici per costruire nuovi saperi. L'epistemologia della complessità, a partire dalla metafora biologica della cellula, sostiene l'analogia tra attività propriamente educative e attività di ricerca e sviluppo del sapere scientifico. Seguiamo la possibile sto-

ria di una teoria resiliente focalizzando questa analogia, anche perché la resilienza nasce e si genera in un corpo, in un organismo che impara fin dalla nascita a regolare i meccanismi di desideri e risposta ai bisogni per il proprio sviluppo. Ceruti delinea una «epistemologia dello scienziato» e della conoscenza che costui elabora (ad esempio i problemi tradizionali, i fondamenti della ricerca, i metodi adottati e i criteri), a cui appartengono le teorie elaborate dalle varie discipline come ad esempio la biologia o la psicologia. Tuttavia, al suo fianco, egli sostiene l'esistenza di una «epistemologia dei soggetti», che sono oggetto dell'indagine scientifica, e quindi le conoscenze elaborate dal soggetto analizzato in quanto «organismo vivente». Riconoscere questa pluralità è un assunto di base dell'epistemologia moderna, accettare questa pluralità significa anche riflettere su come sia possibile restituire, nei protocolli di ricerca, la dimensione complessa che caratterizza i campi d'azione dei processi educativi (Ceruti, 1986) e come si vedrà in seguito della promozione della resilienza e di un'auto-teoria su di essa. Come nel *framework* elaborato dalla Walsh, l'approccio sistemico è stato capace di aprire un varco nello studio di quei fattori che contribuiscono al controllo che le persone hanno su ciò che determina il proprio benessere ponendo in evidenza l'interazione individuo-ambiente nei processi di trasformazione. Cyrulnik (2000), pur se a partire da un'altra prospettiva, visualizza ad esempio il farsi del processo resiliente attraverso la metafora dei due fili da incrociare nel lavoro a maglia: la resilienza si sviluppa nella tessitura di una trama che valorizza i fattori interni con quelli esterni.

Il concetto di sistema *autopoietico* (di auto-controllo) di Maturana e Varela (1992) mostra come un organismo si organizzi attraverso una rete di processi di produzione e *trasformazione* delle componenti, delle quali ognuna *partecipa* alla ristrutturazione del sistema stesso. I due epistemologi, nello spiegare i processi evolutivi (e quindi anche quello della conoscenza), indicano come sia possibile passare da un paradigma del controllo (normativo) a uno dell'autonomia, in cui il progresso, o meglio, l'evoluzione, è intesa come *la storia delle interazioni tra le dinamiche interne di un organismo e quelle esterne del suo ambiente*. In un paradigma così definito, al concetto di causa (o problema) si sostituisce quello di *vincolo*, per cui l'adattamento non è più una causa che determina le strutture biologiche ma una risposta attiva ai vincoli dell'ambiente. In questo paradigma si inserisce il costrutto della resilienza, per dire forse qualcosa di già noto con una parola nuova per queste discipline. A volte, però, l'introduzione di nuovi termini per affermare modelli e processi noti codifica non una ridondanza ma uno stimolo, un richiamo ancora più forte alla possibilità di portare tali teorie nella quotidianità.

### 1.3.4. Resilienza come sapere aperto, non definitivo, contestualizzato, personale

Le teorie dell'epistemologia della complessità risultano di fondamentale importanza in quanto scopo della pedagogia non è solo comprendere i processi educativi ma anche trasformarli verso una progettualità futura. Ed è qui che si colloca il centro di gravità tra resilienza e pedagogia: la trasformazione in apprendimento di un'esperienza positiva o, in altre circostanze, negativa. Il sapere pedagogico si caratterizza, infatti, come sapere aperto e non definitivo e, in linea con l'epistemologia della complessità, la provvisorietà e l'apertura ai cambiamenti contingenti non sono da considerarsi un errore da correggere, cercando di pervenire a leggi, soluzioni o generalizzazioni valide, ma ne costituiscono una sua peculiarità. I ripiegamenti, le linee di fuga, i contorni sfuggenti, le trame immaginate, i congedi e i gesti separatori possono rinfocolare passioni e *cre-azioni* per un'evoluzione positiva. Le pratiche educative sono abitate da soggetti, "attori strategici costantemente impegnati a produrre senso e a costruire se stessi e il loro mondo sociale attraverso un lavoro di interpretazione dell'esperienza (ivi compresa quella educativa) e di attribuzione di significati" (Caronia, 1997, p. 2). Di conseguenza, scopo della ricerca nel campo educativo sulla resilienza non è tanto svelarne le leggi (fattori protettivi interni ed esterni, meccanismi di difesa ed elaborazione) ma indagare i significati e i modi con cui i soggetti elaborano e interpretano situazioni, strumenti e saperi in forme sempre contingenti, dando spazio, potremmo ancora dire, alla *partecipazione* dei soggetti nella costruzione del sapere sulla resilienza.

Al sapere pedagogico non si può chiedere di fatto di essere predittivo o normativo, ma piuttosto di essere prospettivo; nel tracciare versioni possibili di una realtà fornisce *lenti di ingrandimento* per leggere in modo «meno ingenuo» ambiti con problemi simili a quelli che hanno generato la ricerca. Ciò si rende necessario perché la cronologia di una ricerca e di un processo educativo "non corrisponde al tempo lineare della successione delle sue fasi concrete. La sua genesi e la sua realizzazione si danno come un costante processo prospettivo e retrospettivo in cui progetti, scopi e azioni si definiscono reciprocamente in un percorso a spirale dai più considerato una buona metafora del costituirsi della conoscenza (Caronia, 1997, p. 39).

Si muove in questa direzione anche la ricerca di Ungar (Idem, 2004). Se l'approccio ecologico e le teorie sistemiche hanno posto le basi per individuare una relazione predittiva tra fattori di rischio e fattori protettivi, causalità circolari, in contrasto, un'interpretazione costruzionista ha enfatizzato la diversità delle esperienze di resilienza delle persone. Tale ricer-

ca ha ad esempio misconosciuto un rapporto diretto e gerarchico tra fattori di rischio e fattori protettivi, esplicitando invece un'apertura alla diversità nelle modalità con cui la resilienza può essere nutrita e mantenuta nel tempo. Una svolta costruzionista incoraggia l'apertura alla pluralità di diverse definizioni della resilienza. Ungar critica soprattutto l'*impasse* a cui tenderebbero gli studi che si rifanno a un modello di tipo ecologico: ovvero tutte quelle tassonomie sull'individuazione di fattori interni ed esterni che sembrerebbero funzionare in alcune situazioni ed essere assolutamente nefasti in altre. Un po' come discutevano i nostri professionisti in formazione sull'interpretazione di quale potrebbe essere considerato un *coping* positivo, su chi ha bisogno di resilienza, sull'interpretazione di un autore come autore resiliente. Ungar sostiene che il modello ecologico segue di fatto definizioni normative della resilienza che orientano in modo predeterminato la ricerca e la pratica (*ibidem*). La resilienza invece sarebbe meglio compresa fenomenologicamente, attraverso metodi qualitativi, capaci di articolare definizioni e narrazioni non necessariamente eurocentriche o adultocentriche, dando voce alle narrazioni marginali, devianti, disordinate.

### 1.3.5. Culture e resilienza: chi ha definito cosa è o non è la resilienza?

I saperi dello scienziato (sui modelli di resilienza, i fattori protettivi, i meccanismi di difesa ecc.) si fondono quindi con quelli dei soggetti (le loro storie) contribuendo a costruire la cultura o meglio le culture presenti in diverse comunità. Come abbiamo affermato altrove<sup>18</sup> sussiste uno stretto rapporto tra resilienza e cultura. Infatti, la cultura non è che lo studio di come le persone affrontano le questioni della vita quotidiana, nella veste di individui, membri di gruppi, componenti di un sistema sociale. La resilienza è una manifestazione di ogni cultura, che la può mettere in scena con modalità diverse, in quanto le componenti della resilienza possono cambiare nelle varie culture e comunità di appartenenza. Questa differenziazione culturale non è però un vincolo alla definizione di un sapere sulla resilienza, semmai un arricchimento, come afferma Ungar, al punto che Benard nei suoi studi sulla resilienza e comportamenti a rischio (Idem, 1991) mette in luce le potenzialità dell'essere *bi o multi culturalmente competenti*

18. Il legame tra resilienza e cultura è stato presentato in un contributo sulla rivista *La Salute Umana*, relativo a una rielaborazione dei contenuti e dell'esperienza formativa sulla resilienza per gli educatori professionali ad indirizzo interculturale tenuto da Patrizia Garista 2005, per il corso di Pedagogia Sanitaria di Lucia Zannini.

per sviluppare maggiormente la propria resilienza<sup>19</sup>. Essere bi-culturalmente competenti significa avere la possibilità di celebrare la propria cultura e di partecipare alla celebrazione della cultura corrente o predominante nel contesto in cui viviamo la nostra quotidianità, quale può essere quello scolastico, accademico o professionale<sup>20</sup>. Le esperienze di formazione in *summer school* europee ad esempio offrono luoghi e tempi in cui sperimentare queste competenze a livello accademico, integrando lo sviluppo di resilienza con lo sviluppo di competenze di lavoro in gruppi multiculturali, di cui riporta un esempio la seguente narrazione inedita.

Una decina di anni fa, partecipando alla Summer School in promozione della salute organizzata dal consorzio europeo ETC (*European Training Consortium*<sup>21</sup>), ebbi modo di conoscere Bengt Lindström e i suoi studi sulla salutogenesi, la resilienza e la promozione della salute. Nel gruppo di lavoro di cui facevo parte scegliemmo di definire un progetto per costruire una scala di valutazione della resilienza utilizzabile a livello europeo. Tuttavia, ciò che ci impegnò molto nelle discussioni sull'incarico da svolgere fu un'attività parallela al progetto: un percorso di tipo riflessivo che portammo avanti attraverso un diario, per raccontare le sfide che ognuno di noi stava affrontando nello sviluppare la propria resilienza rispetto al mandato finale all'interno di un gruppo di formazione multiculturale e multi-professionale. Dai diari emerse come il confronto con colleghi appartenenti a culture vicine ma diverse poteva diventare, una volta esplicitato e socializzato, un apprendimento, una nuova risorsa del gruppo capace di accrescere la propria resilienza<sup>22</sup>.

È questa la forza di progetti europei divenuti delle pietre miliari nella formazione come Erasmus+, E-twinning e EPALE<sup>23</sup>. Progetti che non

19. È un po' quello che succede quando si legge, quando si conoscono altre storie che raccontano di come altri hanno affrontato situazioni difficili e stressanti offrendo nuovi *script* di azione da attuare oltre quelli che le nostre credenze prevedono.

20. Se l'incontro tra culture può diventare un'opportunità esperienziale e conoscitiva (Bocchi, Ceruti), allora può anche rivelarsi una sfida formativa per apprendere un'altra competenza di vita e di salute in grado di sostenere "il controllo e il potere sui determinanti" del nostro benessere. Come ci ricorda Morin, l'identità umana è *unitas multiplex*, dal punto di vista biologico e, nondimeno, da un punto di vista culturale, ragione per cui bisogna riconoscere e valorizzare "il pieno sbocciare delle diversità culturali". Si allude a una competenza biculturale o multiculturale, una competenza che per essere ancora fedeli alla filosofia di Morin, dovrebbe creare coerenza e unità, tra il singolo soggetto con la sua storia e il suo contesto locale e globale allo stesso tempo.

21. <https://etcsummerschool.wordpress.com/about/>.

22. La narrazione è parte del lavoro riflessivo che ha accompagnato il *project work* finale intitolato *Constructing a children's and youth's resilience scale to be used in Europe*, nella 12° *summer school* del consorzio ETC-PHHP, svoltasi a Cagliari nell'agosto 2003.

23. Informazioni sugli stessi progetti sono reperibili ai siti [www.erasmusplus.it/](http://www.erasmusplus.it/); [www.etwinning.net/it/pub/index.htm](http://www.etwinning.net/it/pub/index.htm); <https://ec.europa.eu/epale/it/home-page>.

supportano esplicitamente la resilienza di chi vi partecipa ma sono strutturati in modo tale da creare uno spazio affinché ciò possa avvenire. In alcuni casi promuovendo specificamente attività o concorsi dedicati proprio al tema delle *storie di resilienza*, come fatto recentemente dalla piattaforma EPALE<sup>24</sup>.

### 1.3.6. Salutogenesi e resilienza: equilibri e significati

Riprendendo in mano i ricordi degli incontri all'interno del gruppo dell'*European Training Consortium*, una discussione con Bengt Lindström rispetto alla salutogenesi e alla resilienza rievoca e mette a fuoco analogie e differenze tra esse, con l'intenzione, ancora una volta, di sopperire alla mancanza «di una grande teoria». La salutogenesi è un modello di salute definito qualche decennio fa dal sociologo Aaron Antonovsky. Occupandosi di salute e malattia avviò le sue ricerche studiando indicatori di salute in una popolazione adulta che aveva attraversato un'esperienza di malattia. La domanda corposa che ruota intorno al modello salutogenico è: *cosa crea salute?* Perché così spesso la ricerca e la pratica medica si focalizzano sui fattori che causano la malattia e non su quelli che creano salute e qualità della vita?<sup>25</sup>

Il modello della salutogenesi si interessa principalmente di ciò che crea salute, ovvero di tutto ciò che permette alle persone, anche in situazioni di forte avversità (un trauma, una malattia cronica, la disabilità, precarie condizioni socioeconomiche), di compiere scelte di salute utilizzando risorse e implementando le loro capacità. La salute non è altro che la costruzione di un equilibrio in continua evoluzione nel corso della vita, un equilibrio che può oscillare tra stati di completo benessere e stati di completo malessere. La salute diviene quindi *un'esperienza di apprendimento permanente* che porta a confrontare se stessi e la propria storia con gli eventi della vita. Che cosa permette a un individuo di passare da una situazione di malessere a una di benessere? Secondo il modello salutogenico, le risorse generali di resistenza (*General Resistance Resources*, GRRS) e il senso di coerenza (*Sense of Coherence*, soc) (Lindström, Eriksson, 2011).

Le risorse di una persona sono di diverso tipo: interne (fattori biologici, caratteristiche di personalità) ed esterne (beni a disposizione nel proprio contesto, relazioni). Quando si parla di risorse, non ci si riferisce solo a ciò che c'è a disposizione, ma a ciò che le persone sono in grado di utilizzare

24. Si veda il link <https://ec.europa.eu/epale/it/content/concorso-storie-di-resilienza-cambiamenti-di-vita-e-di-riscatto-sociale>.

25. Come succede negli approcci *problem based*.

e riutilizzare; infatti, possono esserci risorse fruibili, ma se le persone non le riconoscono o non vi hanno accesso è come se non esistessero<sup>26</sup>. Si tratta di un modello che va oltre il mettere insieme risorse interne ed esterne, ma cerca una strada per costruire una narrazione che dia senso alle risorse rispetto alla propria situazione ed esperienza. Le risorse generali di resistenza agiscono a livello individuale, comunitario, sociale, organizzativo; con esse le persone possono costruirsi un bagaglio di esperienze in grado di aiutarle a ricostruire la trama della loro esistenza in situazioni di stress, a trovare un significato per dirigersi verso una situazione positiva. Esse sono ad esempio: denaro, conoscenze, esperienze, autostima, strategie di  *coping*, legami, supporto sociale, impegno, cultura, intelligenza, tradizioni, ideologie, arte, religione (*ibidem*). Averle a disposizione, o poterle facilmente reperire, significa avere più possibilità di affrontare le situazioni più o meno difficili della vita. Ancora più importante delle risorse è dunque l'abilità di utilizzarle. Per fare questo, e quindi per creare il proprio equilibrio di salute, le persone hanno bisogno di comprendere la situazione in cui si trovano, in quel momento e nel suo insieme, di riconoscere delle risorse e di utilizzarle con successo. Il muoversi in direzione della salute e del benessere è favorito in ultima istanza da quello che Antonovsky definisce «senso di coerenza» (SOC): «un globale, sebbene penetrante, sentimento che qualsiasi cosa accada nella vita essa può divenire comprensibile e può essere gestita a partire dal significato legato ad ogni cosa» (Idem, 1996). Si possono, quindi, definire risorse utili quelle che contribuiscono al verificarsi di esperienze di vita che diano un senso, sia di tipo cognitivo che emotivo, al mondo di ognuno.

Il modello della salutogenesi ingloba in sé molti studi provenienti da altri settori disciplinari e da altri teorici contemporanei tra cui ricordiamo: il capitale sociale, il capitale culturale, l'autoefficacia, l' *empowerment*, le teorie ecologico-sistemiche, il  *coping* ecc. Di fatto, l'elaborazione di Antonovsky voleva creare un modello teorico che, a partire da studi fenomenologici basati sulle storie di vita e il loro confronto con altri costrutti, potesse sistematizzarsi al punto tale da elaborare strumenti di analisi (come la scala per misurare il senso di coerenza) e strumenti operativi (l'applicazione dei risultati delle ricerche a sistemi come quello scolastico o sanitario). Tale sfida è stata raccolta dai suoi allievi che hanno continuato le sue ricerche, e in particolare da Lindström ed Eriksson, che ne hanno evidenziato le implicazioni nell'ambito della promozione della salute. In particolare Lindström sostiene che tutti possono imparare a creare il pro-

26. Un esempio molto banale è quello dei servizi alla persona che però hanno orari inaccessibili (consultori adolescenti o spazi ascolto aperti fino alle 14, corsi preparto negli orari standard dei servizi e non in quelli che aumenterebbero l'affluenza).

prio equilibrio di salute e, dunque, che *la salutogenesi è un apprendimento continuo* a partire dalla propria esperienza.

Gli allievi di Antonovsky hanno lavorato soprattutto approfondendo il costruito del senso di coerenza. *Quando si sviluppa? È possibile implementarlo? Cosa comprende esattamente?* Ed è questa la principale differenza con la resilienza. Salutogenesi e resilienza si generano entrambe dalle storie di vita, considerano l'interazione tra risorse personali e opportunità ambientali, pongono al centro dell'attenzione il dare un senso agli avvenimenti e alle scelte delle persone. Tuttavia mentre la salutogenesi ha elaborato un vero e proprio modello teorico che viene via via perfezionato dalla ricerca e dialoga con altri costrutti e modelli, la resilienza si ancora soprattutto fenomenologicamente alle storie personali e comunitarie e, come sostiene Malaguti (2005), nasce da un trauma, anche se possiamo dare a questo trauma differenti vissuti e interpretazioni.

#### 1.4. Biografie di Pedagogisti resilienti e innovatori. Una rilettura storica di alcune rivoluzioni educative

Resilienza e fattore  *mentoring* non sono due aspetti estratti a caso da una serie di narrazioni. I modelli teorici che hanno fatto da sfondo integratore per la scoperta della resilienza come costruito scientifico su cui riflettere, fare ricerca e formazione hanno infatti evidenziato una serie di elementi che la caratterizzano e che offrono traiettorie percorribili nelle buone pratiche.

A partire dalla vasta letteratura a disposizione sulla resilienza, si può sostenere che la resilienza non è una proprietà delle persone, stabile e acquisita una volta per tutte, piuttosto è qualcosa che si implementa nel corso di tutta la vita, in un processo di interazione e negoziazione costante tra persone, comunità, culture. La resilienza richiede inoltre uno sguardo orientato allo sviluppo delle risorse, delle potenzialità e progettualità. Tuttavia, il processo resiliente, potenzialmente sempre presente, non sempre emerge autonomamente. Per potersi manifestare e realizzare ha bisogno di un  *tutor* che a sua volta orienterà lo sviluppo della resilienza a seconda dei suoi modelli di riferimento.

##### 1.4.1. L'autobiografia di una domanda educativa sulla resilienza

Nell'ambito della ricerca qualitativa, tanto sostenuta e promossa da Ungar (2004) nei suoi scritti sulla resilienza, un aspetto fondamentale nella scelta di obiettivi, metodi e strumenti è dato dalla specificità del ricercatore, dalla

sua storia formativa e professionale. Tutto questo è stato spesso argomentato come un *bias* da correggere, da controllare e contenere, in particolare dai sostenitori dell'oggettività dei metodi quantitativi. Nella ricerca qualitativa, al contrario, la soggettività è un elemento chiave, di arricchimento, a patto che venga esplicitata e inserita nel racconto e nel *report* della ricerca stessa. Come afferma Susanna Mantovani "fare ricerca significa affrontare un problema in modo critico e rigoroso", esplicitare i vari passaggi del proprio lavoro è ciò che dà rigore alla ricerca (Mantovani, 1995). In questa prospettiva, e in particolare in una ricerca che utilizza strategie di tipo narrativo, può essere coerente, e rigoroso, esplicitare come si è arrivati a disegnare un percorso di ricerca e costruzione di conoscenze/competenze in relazione a un determinato tema. In questo testo più volte abbiamo richiamato quanto la resilienza nasca dalle storie, la sua ricerca si è sviluppata intorno alle analisi longitudinali della Werner, ma anche sulle analisi storiche di racconti tratti da fonti atipiche (Milani, Ius, 2010), informali, biografiche o casi-studio collezionati nel lavoro clinico (Malaguti, 2005; Cyrulnik, 2005; Walsh, 2008).

Il legame tra resilienza e biografie è rigoglioso, ma a nostro avviso non riguarda solo le storie dei *soggetti/oggetto* delle ricerche bensì anche le storie dei loro ricercatori. Individuiamo, seguendo il pensiero di Riccardo Massa, un nesso inscindibile tra la propria storia, i modelli educativi interiorizzati e lo stile, le scelte da educatore/formatore e ricercatore, e quindi tra la propria storia di resilienza e la possibilità di occuparsi, a vario titolo, della resilienza altrui.

Penny Burke, con il suo *background* negli studi post strutturalisti, della prospettiva di genere e della metodologia di ricerca socio-educativa, richiama un passaggio fondamentale nella costruzione di un sapere che ben sposa l'ispirazione di molte biografie resilienti, tra cui quella recente di Silvia Vegetti Finzi<sup>27</sup>, ma anche il lavoro più tematizzato della Walsh, in cui le te-

27. *Una Bambina senza stella. Le risorse segrete dell'infanzia per superare le difficoltà della vita*, edito da Rizzoli, è la storia di Silvia Vegetti Finzi. Il libro raccoglie frammenti di memorie d'infanzia di una "bambina senza stella" nel senso che, come spiega l'autrice "non è stata marchiata con la stella giudaica come è accaduto in altri Paesi, ma anche nel senso che, nascendo in corrispondenza all'applicazione delle leggi razziali ed essendo di padre ebreo, è stata abbandonata dapprima a una balia e poi accolta da lontani parenti del padre che vivevano in un paesino del mantovano, Villimpenta". Il libro non descrive un'infanzia generica e astratta, o casi patologici, ma i pensieri e i sentimenti della protagonista si ritrovano nell'esistenza di tutti, la sua resilienza è riconosciuta da altre persone che hanno vissuto e sviluppato resilienza anche attraverso storie molto diverse. A uno sfondo epocale tragico – la seconda guerra mondiale – e a una situazione familiare tormentata, contrassegnata dalla lontananza, dall'indifferenza e dal disamore, fa riscontro la vitalità della mente infantile, dove la solitudine e il dolore si rifiutano di cedere alla rabbia e alla disperazione. Per quanto nella nostra biografia il destino possa ap-

orie e i casi studio sono intervallati da episodi personali della psicoterapeuta. Burke spiega che l'«autobiografia della domanda di ricerca» rimanda a un processo in cui si avvia l'argomentazione di un tema con una riflessione sul proprio interesse rispetto alla questione, ovvero ciò su cui mi accingo a *fare domande, a pianificare azioni, a esplorare con varie metodologie*. A partire da quella sorgente d'interesse, dovremmo muoverci mappando il significato che attribuiamo a quella specifica domanda/interesse, alla scintilla che l'ha suscitata, per approdare ai significati più ampi, di attenzione che un più vasto pubblico (istituti, la letteratura, la realtà indagata) rivolge allo stesso tema.

È un modo di *storicizzare* la domanda di ricerca, afferma Penny Burke, attraverso cui la propria storia personale e professionale si intreccia alla storia dell'educazione all'interno di contesti più ampi del proprio ambiente, andando a delineare una personale rielaborazione della letteratura e del tema. La "teoria" diventa così "le teorie": storicizzata per approcciare domande/bisogni/problemi specifici, aprendo spazi a quella ricerca *open* sulla fenomenologia della resilienza che abbiamo richiamato anche precedentemente (Ungar, 2004). In questa prospettiva tutti siamo in grado di *storicizzare e teorizzare*, tutti siamo teorici e quindi capaci di elaborare una *auto-teoria*, come vedremo nel paragrafo successivo.

Penny Burke riprende in realtà un famoso testo di Jane Miller del 1987, *Autobiography and Research, University of London, Institute of Education*. Sono le teorie femministe ad aver aperto questo *focus* di riflessione nell'elaborazione di un sapere: l'importanza di partire da sé, dalla propria storia, diventare testimoni ed elaboratori di conoscenze che non sono astratte dalle persone e dai loro contesti, ma storicizzate nei tempi e negli spazi da cui si generano. Ce lo ricorda anche Silvia Vegetti Finzi, presentando la sua biografia<sup>28</sup>, le ragioni e le motivazioni che l'hanno portata a scriverla e quanta resilienza è scaturita dal momento in cui si è avviata l'elaborazione del suo dolore. In quel momento è nato l'io narrante, andando a sottolineare lo stretto legame tra narrazione, biografia, resilienza e la vocazione a diventare tutori della resilienza altrui.

parire determinante, è sempre possibile reperire margini di libertà e di autonomia che ci consentono, almeno in parte, di divenire protagonisti della nostra vita e autori della nostra storia.

28. Si rimanda all'evento di presentazione del libro di Silvia Vegetti Finzi (2015) *Una bambina senza stella. Le risorse segrete dell'infanzia per affrontare le difficoltà della vita* per Rizzoli. L'evento coordinato e promosso da Milena Santerini, presso la Camera dei Deputati, 28 dicembre 2016, ha visto la partecipazione degli interventi di Nadia Fusini, Ulderico Maggi, Silvio Premoli e Alessandro Vaccarelli.

#### 1.4.2. Testimoniare la resilienza per innovare l'educazione

Se è dunque importante recuperare la biografia di una domanda di ricerca può essere altrettanto vitale, come ha fatto Alain Goussot (Idem, 2014), riscattare a ritroso le biografie di pedagogisti che, a vario modo, hanno contribuito a costruire dei registri educativi capaci di accompagnarci e farci attraversare il ponte tra resilienza e apprendimento. Non è un caso che nel testo *Resilience Education* di Brown e colleghi (Idem, 2001), si tratteggi una convergenza di diverse linee di ricerca, pedagogiche e specificamente dedicate alla resilienza. Prima ancora che i ricercatori della resilienza mettessero a fuoco degli studi sullo sviluppo del bambino nelle sue diverse dimensioni (affettiva, sociale, cognitiva, accademica ecc.), pedagogisti progressisti e psicologi dello sviluppo hanno approcciato lo stesso tema, soprattutto a partire da una tradizione filosofica centrata sullo sviluppo del bambino nella sua globalità (Brown *et al.*, 2001). Gli studi di Dewey, Piaget, Brofenbrenner e della Montessori hanno avuto un ruolo cruciale nel pensare e progettare un'azione educativa nella scuola americana. Hanno scrutato la possibilità di comprendere dimensioni orientate non solo a un apprendimento disciplinare, ma a uno sviluppo più olistico e competente nelle varie dimensioni della vita quotidiana rispetto alle *resilience skills* come: l'indipendenza, il saper prendere decisioni e la responsabilità, la vita emotiva e affettiva, l'attribuzione di senso, il coinvolgimento attraverso l'esperienza e il mondo sensoriale, la creatività (*ibidem*).

La resilienza quindi può diventare anche, come suggerisce Goussot (2014), un prisma per rileggere molte *innovazioni educative*, per ripercorrere il ponte tra resilienza e apprendimento, soffermandosi di volta in volta, su aspetti cruciali per l'educazione e la relazione educativa, oppure sullo sviluppo di un'educazione alla resilienza. Ma quanto indietro nella storia possiamo andare, o dovremmo andare, per imbatterci in educatori resilienti e innovatori? Goussot compie alcune scelte, ancorate ai suoi temi d'interesse, e individua pedagogisti illustri di cui affrescare la correlazione tra biografia personale e spinta verso la ricerca di una teoria e pratica educativa «innovativa», nel senso di capace, per ognuno di loro, di rispondere alle esigenze formative che essi stessi avevano sentito e riconosciuto. Non possiamo qui sintetizzare, o ampliare, il lavoro di Goussot (2014), tuttavia vogliamo soffermarci su alcune riflessioni e alcuni pedagogisti che invece si intrecciano con altri costrutti, per noi riconducibili alla nostra biografia professionale e al nostro interesse verso la resilienza: l'*empowerment*, la salutogenesi, la promozione della salute.

Se ad esempio riprendiamo il *framework* della Walsh, il suo richiamo alle teorie sistemiche e alla salutogenesi, e la sua affermazione che ri-

manda a una lettura educativa della resilienza come «salto in avanti», verso l'acquisizione di un sapere nuovo su di sé e nuove competenze, approdiamo, con un salto nel tempo e nello spazio, alla Grecia Antica, per rileggere la crisi educativa affrontata da Socrate e dai Sofisti, come un processo di resilienza di una cultura e di una società<sup>29</sup>. La resilienza e il suo rapporto con il mondo dell'educazione, come abbiamo delineato precedentemente, viene presentato attraverso varie metafore e in particolare attraverso la metafora del «dare le ali» connessa all'immagine del «salto in avanti» (Walsh, 2008). Tale figura contraddistingue una visione della resilienza orientata alle principali caratteristiche dell'apprendimento: trasformazione, autonomia, sviluppo del sé e delle proprie potenzialità. Siamo, infatti, in un periodo di crisi e di opportunità di cambiamento nell'educazione dei giovani cittadini in Grecia (Seveso, 2007). Nel rinnovamento che attraversa il processo di democratizzazione nel V secolo in Grecia, si concretizza la nascita di un pensiero che problematizza: le questioni formative; la figura del Maestro; la relazione educativa e il *mentoring*; la crisi del modello formativo e le relative proposte alternative/innovative; l'*eudaimonia*, il concetto di felicità per i Greci, come punto di intersezione tra interesse individuale e bene comune.

Ancora si potrebbero ripercorrere altre metamorfosi nell'elaborazione di modelli pedagogici che sono stati capaci di rispondere alle crisi sociali e personali in ambito formativo. Dunque da una parte possiamo rileggere la storia del pensiero pedagogico e rintracciare le fondamenta che hanno creato degli elementi di base per lo sviluppo di un'educazione alla resilienza, di cui diverse esperienze educative potrebbero essere rappresentanti. Dall'altra parte possiamo puntare la nostra lente di ingrandimento sulla stretta correlazione che sembra emergere tra le biografie di alcuni pedagogisti e la loro spinta verso l'innovazione. In entrambi i casi non si parla esplicitamente di resilienza, ma in un'analisi dell'educazione alla resilienza, le attività da loro proposte, di fatto, sostengono molti elementi per la costruzione di un percorso formativo in grado di supportare la resilienza. È quanto afferma anche la ricerca *evidence based* sulla promozione della resilienza nell'infanzia e nell'adolescenza (Newman, 2002): non è necessario inserire un progetto di educazione alla resilienza *ad hoc*, oltre il *curricolo*, piuttosto rileggere l'azione educativa e didattica in questa prospettiva. È quanto propongono anche i prodotti finali di molti progetti di ricerca euro-

29. *Ti ho dato ali per volare* è il titolo di una poesia di Teognide così come il titolo del testo di Gabriella Seveso (2007) sulla figura del maestro nella Grecia Antica. Le riflessioni di Gabriella Seveso sul cambiamento della figura del maestro in quel periodo hanno richiamato la nota metafora del salto in avanti, del dare le ali, e quindi una possibile rilettura del modello socratico attraverso la lente della resilienza.



pea: inserire la resilienza nel curriculum (RESCUR<sup>30</sup>) e nelle politiche scolastiche (*Resilience – a key skill for education and job*<sup>31</sup>).

Secondo Goussot (Idem, 2014) l'agire pedagogico è uno spazio di importante elaborazione e messa in opera del processo resiliente. Le biografie dei resilienti sono in grado di testimoniare come questi soggetti abbiano saputo trasformare la sofferenza in occasione di apprendimento e liberazione dall'alienazione della propria vita. I pedagogisti resilienti mostrano un *atteggiamento contrario alla situazione scolastica* del loro tempo, volgendo il loro sguardo verso risorse umane non considerate nel contesto scuola, ma fondamentali per superare difficoltà e differenze. Sono questi i pedagogisti che hanno saputo costruire *dispositivi educativi dei processi resilienti*, lavorando su *spazi, tempi, materiali* e sulla *relazione educativa* (Idem, 2014)<sup>32</sup>. La resilienza secondo Goussot può diventare un prisma per rileggere il pensiero di educatori e intellettuali che si sono occupati di istruzione come Montaigne e la sua prima elaborazione di «testa ben fatta»; Rousseau e l'educazione come arte di vivere ed esperienza di apprendimento e molti altri che lui ripercorre nel suo *excursus* di introspezione pedagogica su testimonianze gloriose di educatori resilienti: Decroly, Pestalozzi, Montessori, Itard, Vigostky, Freire e altri ancora. La loro vita *testimonia* il loro interesse verso la ricerca di risorse umane e potenzialità che risiedono in ogni processo di apprendimento, le risorse probabili di resilienza e apprendimento. La loro stessa vita ha permesso loro di constatare che il dolore non è sempre distruttivo, ma può diventare motore di una nuova prospettiva di vita e di interesse di ricerca (Goussot, 2014).

Ci vorrebbe lo spazio di un altro volume per poter riprendere e ampliare l'intuitiva e intrigante operazione fatta da Goussot. Qui cercheremo di offrire degli esempi, delle testimonianze, in linea con gli interessi che ci contraddistinguono da sempre e che gettano nuova luce sul rapporto tra resilienza, educazione, salute ed *empowerment*; tra metodi e dispositivi educativi strutturati per favorire il processo resiliente; tra corpo e cognizione nella costruzione della propria resilienza; tra resilienza, narrazione e storizzazione di un costrutto nella strutturazione di un sapere e di una efficace educazione alla resilienza.

30. [www.rescur.eu/?lang=it](http://www.rescur.eu/?lang=it).

31. [www.resilience-project.eu/fileadmin/documents/Guidelines\\_it\\_2014.pdf](http://www.resilience-project.eu/fileadmin/documents/Guidelines_it_2014.pdf).

32. Goussot (Idem, 2014) prova a catalogare le parole pedagogiche della resilienza, che a suo avviso sono rintracciabili nei modelli pedagogici di autori quali: Rousseau, Helvétius, Itard, Séguin, Pestalozzi, Decroly, Montessori, Freinet, Makarenko, Korczak, Freire, Vigotsky, La Garanderie. Lui presenta e discute tali parole nel suo testo *Pédagogie et Résilience*: incontro, mediazione, interazione, compensazione, zona intrapsichica e intersichica di sviluppo prossimale, narrazione, dialogo, dimensione storico-culturale di sviluppo; auto-stima; comprensione; connessione a se stessi; connessioni al mondo; cooperazione e inclusione.

### 1.4.3. Montessori: i materiali e i luoghi dell'apprendimento resiliente

Spesso la pedagogia di Maria Montessori viene presentata anche raccontando la sua storia, di prima donna laureata in medicina in Italia, di femminista e di studiosa impegnata nel sociale<sup>33</sup>. A volte, la sua stessa storia ha attirato l'interesse di molte persone, aldilà del suo metodo educativo, mettendo in rilievo le sue difficoltà nella Facoltà di Medicina, la sua relazione amorosa e, infine, l'episodio paradossale di una donna che ha tanto fatto per i bambini e il loro sviluppo, costretta a non poter crescere ed educare proprio il figlio. Goussot ripercorre le tappe della vita di Maria Montessori e intuisce che molti dei momenti difficili che l'hanno caratterizzata sono stati dei motori propulsori per la sua resilienza e l'elaborazione del suo modello pedagogico innovativo.

Nata da una famiglia della piccola borghesia, costituita da una parte da un padre conservatore e dall'altra da una madre cattolica, aperta, molto colta e simpatizzante degli ideali risorgimentali. Il primo momento difficile corrisponde, nella ricostruzione di Goussot, al trasferimento della sua famiglia a Roma, quand'era ancora bambina. Maria è molto fragile e si ammala di frequente. Ne consegue che è spesso assente da scuola dove viene considerata allieva poco brillante e molto vivace (o per dirla con un glossario aggiornato all'attuale tendenza alla medicalizzazione della scuola: *iperattiva*). Anche se la madre le fa studiare il francese, il piano, il teatro, Maria presenta delle lacune, proprio in *grammatica* e *matematica*. Eppure Maria, nonostante il suo disadattamento alla scuola, aiutata dalla madre e dallo zio, continua la sua esperienza scolastica, cominciando ad appassionarsi alle materie scientifiche a partire da quando frequenterà le scuole di secondo grado. Un altro momento difficile della sua storia è individuabile alla fine dei suoi studi. Maria dovette resistere alla volontà dei suoi genitori di farla diventare un'insegnante. Lei voleva iscriversi a Medicina, in un periodo in cui in Italia nessuna donna frequentava tale Facoltà. Il terzo momento difficile riguarda la nascita del figlio Mario e qui inizia la travagliata storia di Maria Montessori raccontata spesso dai media (Goussot, 2014, p. 104-105, *traduzione e adattamento nostri*).

Maria Montessori sviluppa la sua pedagogia scientifica osservando per molto tempo bambini in difficoltà, tematizzando lo sviluppo del bambino nella sua globalità, non a caso uno dei suoi primi testi si intitola *L'igiene del bambino* e affronta anche i temi del primo sviluppo, della sua igiene personale, dell'allattamento e del sonno, legando quindi i temi della pedagogia alla medicina. Non va poi dimenticata l'intensa attività di Maria Montesso-

33. Dal sito dell'Opera Nazionale Montessori, [www.operanazionalemontessori.it/index.php?option=com\\_content&task=section&id=5&Itemid=32](http://www.operanazionalemontessori.it/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=32).

ri svolta con i bambini terremotati a Messina e con i bambini che avevano subito il forte trauma della guerra (Pironi, 2016). In linea con gli studi sulla resilienza che affrontano il tema del trauma, della catastrofe e del lavoro educativo, elaborando un vero e proprio filone di ricerche e tematizzazioni inteso come “pedagogia dell'emergenza” (Vaccarelli, 2016; Isidori, Vaccarelli, 2015), Maria Montessori affronta il problema di una cura educativa della ferita imposta ai bambini dai terremoti e dalla guerra. Tale ferita, infatti, rischia di trasformarsi in uno sviluppo negativo se l'ambiente circostante non fornisce quella “bolla sensoriale” definita da Cyrulnik come fattore ambientale in grado di permettere una rielaborazione in positivo dell'evento traumatico. L'ambiente delle scuole Montessori, sia esso il contesto scolastico, il campo di rifugio temporaneo o più stabile o le case di accoglienza per gli orfani di queste grandi catastrofi, dunque può essere interpretato come un balsamo per le ferite mentali dei bambini, per riattivare in loro una scintilla di resilienza in grado di orientare le loro vite future, soprattutto la connessione tra le loro storie e quelle della comunità di cui fanno parte o in cui vengono integrati. In questa prospettiva Maria Montessori provò a dare vita alla Croce Bianca, sottolineando lo stretto legame tra la *cura della ferita* dei bambini e *l'educazione alla pace* (Pironi, 2016), gettando le basi per un lavoro di promozione della resilienza non solo individuale ma orientato alla promozione della resilienza nella comunità più ampia. L'attenzione alle varie componenti della salute, getta nuova luce sul ponte tra resilienza e apprendimento, affermando la necessità di pensare a un'educazione globale del bambino, del suo successo scolastico prima e accademico in seguito, ma anche della sua salute fisica, mentale, sociale, spirituale. Nel suo modello, nato a partire da un'attività di ricerca attraverso osservazioni continue, Maria Montessori sviluppa materiali adatti all'educazione dei sensi così come alle facoltà cognitive; crea un ambiente in cui sia possibile sperimentare e sviluppare il proprio potenziale in modo indipendente, attraverso attività manuali e motorie, in cui esprimersi liberamente. Negli ambienti Montessori, si imparano le *resilience skills*: l'indipendenza, la scelta e la presa di decisione sulle attività da svolgere, la responsabilità del portarla a termine, la creatività, l'auto-stima e l'auto-efficacia, la cura di sé e dell'ambiente. Nei campi d'esperienza montessoriana (fuori e dentro la classe) l'errore ha un ruolo importante nel processo di apprendimento. Nel microambiente e nelle micro attività strutturate è possibile sperimentare, sbagliare, *rischiare*. L'ambiente che facilita l'apprendimento è quello che non giudica e riesce a *produrre senso*, a *motivare le scelte* e le azioni per sviluppare il proprio potenziale, permette di rischiare in un ambiente protetto, di sbagliare e correggersi. In questo senso, *spazi e tempi* (e materiali) disegnano la geometria di uno sviluppo resiliente del bambino.

Nella letteratura internazionale e nazionale dunque non è difficile vedere associati al nome di Maria Montessori costrutti come la resilienza o la salutogenesi. Brown e colleghi (Idem, 2001) ne ricordano il contributo e nel loro modello *PORT-able*, sulla formazione degli insegnanti, inseriscono metodologie come quella dell'*osservazione*, che la Montessori prima, e l'Opera Nazionale Montessori ora, ripropongono da anni ai propri insegnanti, e che è stata alla base della sua pedagogia scientifica.

#### 1.4.4. Freire e l'alfabetizzazione degli adulti per diventare resilienti al dispositivo alienante

Una delle questioni su cui insiste la riflessione sul dispositivo pedagogico, con i suoi spazi e tempi capaci di sostenere od ostacolare la resilienza, consiste nell'idea che non si possa sviluppare pienamente il proprio sé resiliente in un dispositivo alienante ed ostile a qualsiasi forma di emancipazione o di negazione della propria libertà. Storicamente, pedagogisti illustri si sono occupati di questi temi come Paulo Freire, del quale Goussot ha analizzato la biografia rileggendola con la lente della resilienza. Un'analisi simile qualche anno fa ci ha portato a intravedere un possibile rapporto tra resilienza e pedagogia della resistenza (Mantegazza, 1995; Garista, Zannini, 2003). Nei dispositivi di potere quali possono diventare istituzioni come scuole, ospedali, carceri, istituzioni pubbliche, infatti, diventa necessario resistere, mettere in atto un meccanismo di resistenza che in ambito psicologico può essere definito *coping*. Malaguti nel suo testo (Idem, 2005) presenta i meccanismi principali messi in atto per sviluppare resilienza: le *life skills*; l'iniziativa; la perspicacia; l'autonomia; la creatività; l'umorismo; un certo senso morale. Un intervento educativo dovrebbe quindi potenziare tali meccanismi e una ormai storica metafora nell'ambito dell'educazione alla resilienza, ha provato ad inquadrarli nella costruzione di una *Casita*<sup>34</sup>, dalle sue fondamenta (i bisogni fisiologici di base e l'accettazione incondizionata della persona) fino ai piani superiori (le relazioni formali e informali, il dare un significato, le *life skills* e l'umorismo), sino ad arrivare al tetto delle «nuove esperienze». La pedagogia della resistenza di Mantegazza (2003), ci supporta invece nell'identificare i meccanismi e le strategie educative adottate per resistere a tali processi di aliena-

34. La figura della *Casita* utilizzata nella formazione degli educatori per tracciare un possibile percorso di educazione alla resilienza, prende questo nome dai progetti di educazione allo sviluppo ed è utilizzata dal BICE, di cui fanno parte Elena Malaguti e Boris Cyrulnik.

zione come ad esempio la cura di sé, la personalizzazione degli spazi, il gioco, il narrare<sup>35</sup>.

La narrazione è quindi sia strategia di resilienza per far fronte all'alienazione e ai sistemi di potere, sia strategia di tematizzazione e rielaborazione delle proprie esperienze personali, formative e professionali, che caratterizzano anche la metodologia del noto pedagogista brasiliano Paulo Freire.

Goussot (2014) e Mayo (2007) presentano l'importanza che ha avuto Freire nell'elaborare un modello formativo per l'alfabetizzazione degli adulti come forma di *empowerment* o meglio ancora di *co-power*, intendendo con questa espressione un dibattito in cui non si dà potere a qualcuno ma entrambe le parti collaborano a un processo in cui il potere è suddiviso in modo più equo. Parte della biografia di Freire magistralmente raccontata da Mayo, viene proposta anche in chiave resiliente da Goussot, tratta dal suo ultimo testo *Pedagogia della speranza*.

Anche Freire è figlio di una famiglia medio borghese e farà un'esperienza di grande adattamento quando, a cavallo della crisi del '29, la sua famiglia perderà la tranquillità economica e dovrà affrontare la fame e il timore per un domani incerto. Successivamente, quando la sua famiglia recupera stabilità economica, Freire riprenderà gli studi e ultimerà il suo dottorato con un forte coinvolgimento sociale, per via del suo lavoro di alfabetizzazione delle fasce deboli ed emarginate della popolazione. Secondo Freire la scrittura e la lettura non devono essere strumenti di dominazione sociale e culturale, semmai al contrario di emancipazione. Tuttavia proprio in seguito a queste posizioni, negli anni del colpo di stato militare, Freire verrà arrestato per attività sovversive, interrogato con metodi brutali e

35. Una ricerca finalizzata a selezionare i film da utilizzare in percorsi didattici e formativi per affrontare il tema della resilienza, soprattutto in rapporto alla resilienza familiare, è stata realizzata circa una decina di anni fa (Garista, Luongo, 2005). A partire da una prima *review* sul cinema e sulla resilienza per definire le possibili dimensioni da analizzare e riprendere in chiave educativa, nel primo *step* sono state selezionate le dimensioni resilienti nei film recensiti nell'antologia italiana di film nazionali e internazionali (il Mereghetti) contenente 20.600 *abstract*. I film che affrontavano il tema sono stati catalogati e organizzati in tematiche e note generali (autore, data, titolo, trama, elementi di resilienza). Un terzo *step* ha confrontato i film con una revisione della letteratura sulla resilienza e il lavoro educativo con la famiglia, selezionandone 76. Infine, 14 film sono apparsi come più significativi e per ognuno di loro è stato creato un *dossier pedagogico* sul modello del Centre Culturelle Les Grignoux ([www.grignoux.be/teaching\\_files](http://www.grignoux.be/teaching_files)). Tra i fattori di resilienza individuati per affrontare le difficoltà ricordiamo: sviluppare le proprie *life skills*, sondare nuovi canali di comunicazione, fare comunità e diventare *empowered*, la creatività, l'autoefficacia, l'amicizia, la passione, il biculturalismo, l'umorismo, l'intellettualismo, i rituali di perdono, la resilienza sociale. Tra le strategie pedagogiche raffigurate nei film selezionati: la cura di sé, la personalizzazione dell'ambiente, la protezione della propria identità e della propria lingua, il narrare, i metodi *art based*, il tempo per sé (non organizzato dalle istituzioni); agire come se tutto fosse normale (es. *La vita è bella*), cercare gli elementi positivi negli eventi della vita.

rinchiuso in prigione. Espulso dal Brasile, andrà in Cile dove continuerà il suo lavoro di alfabetizzazione degli adulti e poi negli Stati Uniti, ad Harvard (Goussot, 2014, p. 168-169, *traduzione nostra*).

La biografia di Freire ci racconta quindi di una persona che ha provato l'esperienza della fame e dell'oppressione durante la crisi economica, della persecuzione delle idee, della negazione della propria professionalità e della violenza fisica da parte di una forma di potere, fino all'esilio dal proprio paese d'origine. Ancora una volta quindi da una storia travagliata, traumatizzante, è nata la resilienza del suo protagonista nonché l'ispirazione e la spinta verso il rinnovamento di una metodologia educativa. Lo stesso Freire nella sua *Pedagogia dell'autonomia* (Idem, 2005) afferma che:

la mia esperienza di alunno è fondamentale per la pratica docente che avrò un domani o che adesso ho in contemporanea con quella di essere un alunno. È vivendo criticamente la mia libertà di alunno o alunna, che in buona parte, mi preparo ad assumere o a modificare l'esercizio della mia autorità di insegnante (Freire, 2005, p. 72).

Come possiamo riassumere quindi il contributo di Freire a una pedagogia della resilienza? Freire non parlava esplicitamente di resilienza, tuttavia nel suo lavoro sull'alfabetizzazione degli adulti come forma di *empowerment*, si tratteggiano molti elementi in comune tra questi due costrutti. È proprio nella sua figura che si rintracciano infatti le radici di un discorso pedagogico sull'*empowerment*, quindi sull'acquisizione di un potere e di una coscienza critica su ciò che determina e influisce sulla propria vita, la propria educazione, il proprio lavoro e ambiente. Un altro aspetto rilevante della pedagogia freiriana in un'ottica dell'educazione alla resilienza riguarda, a nostro avviso, la competenza etica della professione educativa<sup>36</sup>, del suo impegno politico e sempre orientato alla speranza. E infine, le metodologie narrative e visuali che Freire usava per educare gli adulti a partire dai «temi generatori», nati dai loro bisogni formativi e dalla problematizzazione del futuro, sono un contributo fondamentale nell'individuare strategie di formazione appropriate, capaci di sviluppare senso critico e possibilità d'azione nella pratica quotidiana della propria professione, come vedremo nel laboratorio condotto attraverso il metodo del dialogo sui casi-storia, di matrice freiriana, condotto con un gruppo di assistenti sociali.

36. La necessità di una *formazione etica* sulla resilienza deriva dall'ormai ampia offerta di modelli e pratiche educative orientate in questa prospettiva. "Essere etici", come afferma Freire "significa saper scegliere, essere capaci di assumere decisioni". Tale competenza, come vedremo, risulterà di fondamentale importanza nel lavoro sociale per la resilienza e si connette a stretto giro con la capacità degli operatori di *rischiare* sulla resilienza.

Secondo Freire per scegliere e rischiare, azioni fondamentali per lo sviluppo della resilienza, bisogna sviluppare una competenza etica nella propria professione, che in ambito educativo, diventa radice di un'azione e di una scelta politica.

Non è possibile esistere senza farsi carico del diritto e del dovere di scegliere, di decidere, di lottare, di fare politica. Tutto questo ci riporta all'inesorabile necessità della pratica formatrice, la cui natura è eminentemente etica. Tutto questo ci riporta alla radicalità della speranza. So che le cose possono anche peggiorare, ma so pure che è possibile intervenire per migliorarle (Freire, 2005, p. 43).

Freire sottolinea come la speranza sia ciò che permette di andare oltre il determinismo storico delle vicende. La speranza e l'educazione devono ridurre la disperazione che ci paralizza. Come ricorda Peter Mayo (2007), spesso quando si argomenta il lavoro di Paulo Freire, si cita anche Antonio Gramsci, da cui lo stesso Freire è stato influenzato. In effetti, entrambi gli autori hanno avuto una biografia travagliata e si sono poi occupati di educazione degli adulti. Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci contenuto nei suoi Quaderni, offre molti spunti di riflessione nell'educazione alla resilienza, in molti casi rintracciabile nelle sue favole, nella possibilità di trovare canali comunicativi che siano capaci di spiegare ai grandi e ai più piccoli come affrontare le prove della vita e come costruire una *resilienza sociale e ambientale*, con un linguaggio visivo e narrativo (Garista *et al.*, 2015). Lo stesso linguaggio che ha permesso alla resilienza di essere raccontata nei secoli e nelle varie culture.

#### 1.4.5. Emma Castelnuovo: può la matematica promuovere la resilienza?

*Nel 2002, esattamente centotrentatré anni dopo, Emma Castelnuovo tiene una conferenza per docenti dal titolo "Il materiale nell'insegnamento della matematica e, senza nominare mai la sua bisnonna, parla di Froebel: "Froebel è un tipo strano, dice, e ha alle spalle un'infanzia solitaria e triste. Sollecitato da una situazione familiare difficile, nasce in lui l'idea di una scuola per la prima infanzia.*

Claudio Degli Espositi, Nicoletta Lanciano

Il tema di un'educazione trasformatrice capace di cambiare la società e di essere un volano per riequilibrare ruoli e competenze in un'ottica di

giustizia sociale attraverso il lavoro di una altra donna italiana, Emma Castelnuovo, che ha innovato la didattica della matematica, intravedendo in essa un mezzo per rendere più equa l'educazione e la professionalizzazione delle giovani generazioni.

In un vecchio progetto La Scuola Promotrice di Salute, come sperimentazione didattica e organizzativa, progetto che rimanda al lavoro sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) sulla promozione della salute nelle scuole, uno degli slogan principali era: *può la matematica promuovere salute?*, presentando la matematica come una storia della teoria delle decisioni. Il legame tra promozione della salute nell'accezione dell'OMS e resilienza è abbastanza ovvio, così come il legame tra la biografia di Emma Castelnuovo e la sua didattica innovativa in matematica. Riprendendo la pista di analisi di Goussot, sull'individuare un ponte tra la capacità di innovare l'educazione e la spinta che ad essa avrebbe dato l'aver vissuto un processo di tipo resiliente, una recente biografia di Emma Castelnuovo richiama il suo essere stata un'innovatrice della didattica della matematica, resiliente. Tre i nuclei centrali che rintracciamo nella sua storia rispetto a un discorso sulla resilienza. Il primo rimanda a come sviluppare la resilienza di educatori, docenti, tutori della formazione dei ragazzi; il secondo consiste nell'aver strutturato dispositivi pedagogici, le *Esposizioni di matematica*, in grado di sviluppare la resilienza dei ragazzi, resilienza intesa come capacità di far fronte alle disuguaglianze sociali, culturali ed economiche. L'ultimo, di aver colto l'importanza del dialogo e dello scambio nella creazione di una resilienza dell'insegnante che vuole fare una buona didattica e che non sempre viene accolto in modo cordiale e incoraggiante dai colleghi.

Nella biografia di Degli Espositi e Lanciano (Idem, 2016) si racconta la storia di Emma, della sua famiglia e delle vicissitudini che hanno caratterizzato gli anni della guerra ma anche le controversie con i colleghi matematici d'oltralpe. Durante la guerra Emma Castelnuovo ha contribuito a fondare una scuola in grado di accogliere i perseguitati, gli ebrei, alunni e docenti, e ciò ha significato creare le condizioni affinché una popolazione di ragazzi potesse comunque avere accesso all'istruzione, diventando quindi esempio di resistenza alle leggi razziali del periodo. La stessa esperienza si è poi trasformata in *laboratorio di resilienza*, per aver creato le condizioni di intravedere, nella crisi e nella tragedia, nuove strategie didattiche utili a tutti i giovani e non solo ai perseguitati.

La scuola creata da Emma e i suoi amici/colleghi per i ragazzi ebrei di Roma è una tipica scuola ebraica, con il *background* tipico di tale cultura che appartiene, tra l'altro, a molti teorici della resilienza.

Alla scuola ebraica non si riusciva a immaginare che ci fosse qualcuno che non facesse domande: sarebbe stato un allievo inutile. Invece, chi non era d'accordo

con qualcosa che aveva spiegato un professore, alla fine della lezione lo poteva dire e gli era richiesto di tenere lui stesso una lezione, alla sua classe e a quelle vicine, con la sua bibliografia o con una bibliografia che gli suggeriva il professore: insomma era una scuola decisamente di alto profilo! (*ibidem*, p. 35).

Alla scuola di Emma Castelnuovo, si legge poco dopo “i ragazzi studiano bene e volentieri, oltre a fare teatro, canto e molte altre attività che rendono piacevole la scuola” (*ibidem*, p. 38). Il dispositivo pedagogico della scuola in cui si ritrova a insegnare Emma Castelnuovo è sicuramente vicino ad alcune peculiarità del processo resiliente: trasformare un malaugurato evento, una crisi, in un’opportunità per creare e trasformare la realtà del proprio tempo nel mondo. Ma passerà ancora del tempo prima che Emma Castelnuovo riesca ad elaborare la sua didattica innovativa, ci sarà il reinserimento nelle scuole romane nel dopoguerra, i contatti con illustri matematici e le resistenze di molti colleghi legati a una didattica della matematica più tradizionale ed elitaria.

Se le sue *Esposizioni di matematica*<sup>37</sup> ci sorprendono per la capacità di aver creato un dispositivo pedagogico in cui lo studente è protagonista, professore, ricercatore, capace di osservare il mondo, connetterlo con la geometria e raccontarlo ad altri, adulti, colleghi di altre Regioni e Paesi, professori; la sua idea di creare un contesto in cui, con i colleghi, si potesse sperimentare e sviluppare un pensiero altro rispetto a quello dominante, ci sembra una prima riflessione su ciò che oggi viene definita *Teacher resilience*. L’idea era quella di istituire, nel dopoguerra, un laboratorio di idee, di discussione, di scambio tra studiosi, per sostenere il loro arricchimento, non tanto il loro aggiornamento, ed essere di conseguenza una risorsa ancor più importante per la scuola. Questo ci sembra uno dei punti chiave della resilienza della pedagoga Castelnuovo, aver compreso che la via dell’innovazione didattica non può non passare dall’acceptare e comprendere le sfide che il docente spesso si trova di fronte: le regole del sistema scuola, lo scetticismo di chi è abituato a un vecchio metodo, le resistenze di colleghi legati ai ruoli e al loro sapere consolidato. La resilienza di Emma Castelnuovo risiede nell’aver voluto rovesciare un punto di vista, nell’aver legato la matematica alla narrazione del mondo intorno a sé, nell’averle dato una funzione emancipativa, nell’aver enfatizzato e valorizzato la cultura d’origine come un mezzo per comprendere la matematica,

37. Le *Esposizioni di Matematica* vengono descritte così nella biografia di Degli Espositi e Lanciano “per tre giorni la scuola al contrario”. Un’espressione che rimanda ad approcci didattici oggi ritenuti all’avanguardia come ad esempio la *Flipped classroom*. Dopo le sue esposizioni Emma Castelnuovo faceva scrivere ai suoi alunni un tema dal titolo: ieri ero io il professore!

nell’essersi messa in discussione e nell’aver affrontato la sfida di essere una voce diversa.

### 1.5. Auto-teorie: riflessione e narrazione per generare un sapere personale sulla resilienza

Può una sintesi teorica essere esaustiva, in un ambito disciplinare, in un tema, in un percorso di formazione? Ci sono altri punti di vista su quali siano, o possano essere, i modelli teorici che hanno contribuito agli studi sulla resilienza?

In un articolo di qualche anno fa apparso su *Qualitative Inquiry*<sup>38</sup>, Jody Kaufmann (2005) ha raccontato la sua storia sulla preparazione di un saggio universitario focalizzato sulle donne e la costruzione delle conoscenze, in cui Foucault era un autore chiave. La Kaufmann ha riletto Foucault attraverso un’*auto-etnografia*, per arrivare ad affermare come, nella costruzione delle conoscenze su un oggetto o su un autore, le teorie studiate e rielaborate diventano sempre delle *auto-teorie*. Ispirati dall’analisi della Kaufmann e sedotti dalla particolare disinvoltura con cui Froma Walsh presenta *la resilienza familiare*<sup>39</sup> nel suo libro, intrecciando teorie, casi clinici e sprazzi di esperienze personali in cui ha dovuto far emergere la sua resilienza e attraverso cui è approdata al suo modello di resilienza familiare, imbastiamo un modello per costruire il proprio sapere sulla resilienza da trasporre nella propria realtà per lavorare sul fattore *mentoring*.

Infatti, la prassi educativa presenta sempre situazioni problematiche di casi unici, differenti l’uno dall’altro<sup>40</sup>, per cui risulterebbe difficile affrontarle a partire da leggi generali, da un sapere che non tiene conto dei bisogni, delle aspettative, delle potenzialità e delle motivazioni che si legano all’attuazione di un cambiamento in un soggetto, in un determinato contesto, in un tempo definito, in relazione alle persone che lo circondano. Il percorso formativo di un ricercatore non può essere asettico, ripulito, oggettivo. Ognuno di noi ha un passato fatto di letture, studi, incontri ed esperienze che gli hanno fatto selezionare autori, studi, riviste, libri

38. La rivista internazionale *Qualitative Inquiry* non è una rivista focalizzata sui temi della resilienza. I suoi principali oggetti di interesse sono la ricerca qualitativa, l’etnografica, i metodi narrativi e gli studi critici e riflessivi sulle modalità di condurre ricerche nell’ambito delle scienze sociali.

39. Froma Walsh è autrice del libro *La resilienza familiare* edito da Cortina, Milano.

40. Il sapere dei pratici è diventato oggetto di un acceso dibattito, nella sociologia e nella pedagogia, che tende a riprendere le posizioni teoriche nate all’interno dell’attivismo (Dewey) e a riconsiderarle in un’ottica costruttivista secondo i contributi di molti epistemologi della complessità.

sulla base di gusti e interessi che derivano anche dalla propria storia personale.

Il sapere pedagogico, a partire dalle riflessioni di Foucault, invita a interrogarsi su come l'organizzazione del contesto (nei tempi, negli spazi, i *curricula*, i materiali, le regole) possa esercitare un controllo sulle condotte degli individui, in questo caso anche sui comportamenti salutari (Coveney, 1998) o sull'apprendimento e le strategie di resilienza che possono sostenere le persone a realizzare i loro progetti e i loro successi educativi. Nella sua analisi di Foucault, in relazione alla prospettiva di genere e alla costruzione delle conoscenze, Kaufmann cerca quindi di mettere in luce questi aspetti, non tanto attraverso una disquisizione teorica dei principi foucaultiani quanto incrociando tre linee di sviluppo nell'elaborazione di un sapere: il testo teorico di Foucault, la sua esperienza personale in cui svela, senza pudore, particolari sulla sua personale rappresentazione del proprio corpo e, infine, rielabora tutto con «letture di piacere» che svelano altre storie, altri *script* che hanno contribuito a costruire una sua interpretazione ed esperienzializzazione dei vari testi. L'ipotesi dell'*Auto-teoria* della Kaufmann (2005), che deriva da un'auto-etnografia, di cui esplicita i più intimi passaggi donando un impeccabile rigore metodologico al suo lavoro, diventa anche una chiave di lettura e di stimolo a una formazione riflessiva di cui, nell'ambito della letteratura sulla resilienza, Froma Walsh ci sembra portatrice. Una modalità che nell'*editing* della Walsh trova una mediazione tra rielaborazione della propria storia esistenziale, sistematizzazione dei modelli teorici che affiancano la resilienza e ricostruzione di una linea d'azione a partire dalle storie, dai casi di terapia familiare.

Da una pedagogia della resilienza vogliamo aspettarci proprio questo: non un elenco di strategie educative efficaci, non una cassetta piena di strumenti educativi da tirare fuori al momento giusto. Non un esempio di progetto da inserire a scuola per fasce d'età. Da una pedagogia della resilienza ci aspettiamo di avere le competenze per elaborare *un sapere personale* (De Mennato, 2003) in grado di leggere e ri-leggere, di collocare e ri-collocare, di orientare e ri-orientare la letteratura sulla resilienza e la sua pratica non in modo asettico, distante, sistematico e trasmissivo ma, al contrario, urtando la propria storia, creando trasformazioni e apprendimenti su di sé e sulla propria possibilità/opportunità di diventare il fattore *mentoring* nella promozione della resilienza altrui, lasciandosi piegare ma non spezzare *come delle canne di bambù*.

Ogni professionista ha seguito un percorso di studi in un ambito disciplinare, con un particolare orientamento teorico-metodologico, in un contesto professionale specifico. Ognuno è portatore di una cultura e di una teoria che non può essere l'applicazione pratica del pensiero di un autore, piuttosto la sua rielaborazione consapevole dei limiti e delle possibilità che

un *framework* concettuale può avere. Un'auto-teoria non è dunque «cosa penso di», ma la consapevolezza della consistenza dell'acqua in cui si nuota. Una consapevolezza necessaria per promuovere resilienza, aldilà di ogni tecnicismo, perché come spiegano i pionieri della resilienza: ogni studioso, ogni mentore della resilienza ha dovuto a sua volta fare i conti con la propria storia di resilienza.

## 1.6. Laboratorio per i tutor: un percorso auto-biografico e riflessivo per la formazione di un'auto-teoria sulla resilienza

La letteratura sulla resilienza ha ormai raggiunto un vasto sviluppo, soprattutto in ambito psicologico e psichiatrico. Se ne sono delineati i fattori costitutivi, le variabili in gioco, gli strumenti di diagnosi e valutazione. Come abbiamo affermato il senso di un'attività educativa e formativa non si dovrebbe ridurre al solo accompagnamento dalla ricerca alla pratica, attraverso gli strumenti più appropriati e funzionali, magari con una buona dose di pratiche esperienziali e riflessive. Anche questi aspetti sono stati largamente approfonditi nei testi in circolazione. Ricordiamo la *casita* (Malaguti, 2005), la *scatola magica* (Ius, Milani, 2011), le scale di valutazione (Laudadio *et al.*, 2011).

Il nostro punto di partenza è un dubbio, una domanda da cui avviarsi per proporre un discorso pedagogico sulla formazione alla resilienza. Nella ricerca traslazionale ad esempio si cerca di capire come i risultati della ricerca possano essere trasferiti nella realtà. In ambito medico questo significa trasformare le nuove scoperte (*evidence e narrative based*) in buone pratiche, cure efficaci, nuovi percorsi terapeutici. In ambito sociale significa lavorare attraverso una mediazione formativa che contestualizzi la ricerca in un contesto operativo. La pedagogia ha il compito di tematizzare criticamente le categorie educative, i supporti ideativi e concettuali a cui i vari gruppi sociali si appigliano e si rifanno nel momento in cui agiscono l'educazione e la formazione o la subiscono. La pedagogia deve operare un ripensamento di secondo livello su tutto il vasto materiale che le varie scienze sociali offrono su questo tema (Riva, 2004). Quando si parla di educazione alla resilienza dunque non si dovrebbe solo creare un ponte metodologico tra la ricerca e la pratica, quanto piuttosto una mediazione educativa tra i grandi numeri, i fattori di sviluppo della resilienza, il proprio contesto e la propria capacità di stare in una relazione educativa come tutori/mentori della resilienza.

Più che un discorso metodologico su come sia possibile agire attraverso il fattore *mentoring* per la promozione della resilienza, proponiamo in

prima battuta a qualsiasi lettore (studente, insegnante, educatore, assistente sociale, *care-giver*, operatore sanitario) di approcciare il proprio stile di educatore alla resilienza.

Tab. 1 - Ipotesi di un percorso autoriflessivo per la costruzione di una pedagogia narrata della resilienza (rielaborato da McCuaig, 2007)

|   |   |
|---|---|
| <b>Dentro la bocca del pesce</b>  | <p><i>Inizio di una narrazione autobiografica sul clima culturale e sociale in cui si è cresciuti, ci si è formati e si è iniziato a praticare il proprio ruolo di educatori.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali erano le finalità educative delle scuole frequentate?</li> <li>• Che tipo di professionista ci si aspettava di incontrare nei contesti sociali, educativi, sanitari?</li> <li>• Quale ruolo avevano il corpo e il rischio nei discorsi e nelle azioni del proprio contesto?</li> <li>• Quali compiti di cura venivano affidati agli educatori che agivano nei contesti sociali, educativi, sanitari frequentati?</li> </ul>  |
| <b>Lasciando la bocca del pesce</b>   | <p><i>Sollecitazione di domande su aspetti ritenuti significativi emersi nel racconto autobiografico. Ricerca di un confronto con la letteratura per leggere in modo diverso la realtà in cui si era immersi, "l'acqua in cui si nuotava".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali contributi mi possono aiutare a trovare un senso e una direzione pedagogica nel lavoro educativo sulla resilienza e sui suoi legami con il mio lavoro?</li> </ul>   |
| <b>Seduto sulla sponda della bocca (con Foucault)</b>                         | <p><i>La ricerca in letteratura ha trovato un approdo nelle letture di Foucault (ma potrebbero essere Freire, Gramsci, Montessori: l'approdo potrebbe portare anche altrove).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali sono i rischi dei discorsi sul rischio? In che modo non trasformarli in pratiche coercitive di un sistema che attraverso le pratiche educative esercita il suo potere?</li> <li>• È l'educazione alla resilienza una forma di educazione morale e sociale rispetto alla formazione di un cittadino autodisciplinato nelle condotte di salute?</li> <li>• Cosa succede ai non resilienti?</li> <li>• Cosa si nasconde dietro l'utilizzo di alcune strategie dell'educazione alla salute (<i>role playing</i>, diari, lavori di gruppo, diari alimentari) che dovrebbero far emergere i sentimenti e i comportamenti a rischio?</li> </ul> |
| <b>Riflessioni sulla metafora del pesce che non vede l'acqua in cui nuota</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali riflessioni sono emerse sulla propria formazione, sulla propria rappresentazione dell'educazione?</li> <li>• È davvero possibile riflettere "al di fuori della bocca"?</li> <li>• Quale ruolo ha l'educatore rispetto alla promozione della resilienza?</li> <li>• Quanto ci si muove verso un approccio di tipo preventivo o promozionale?</li> </ul>   |

Uno stimolo esperienziale che sintetizza, a nostro avviso, quanto abbiamo fin qui introdotto sulle fondamenta teoriche alla base della resilienza, corrisponde a un percorso riflessivo elaborato da un'insegnante di educazione fisica australiana sulla scia del modello di ricerca foucaultiano, che abbiamo proposto altrove (Garista, Zannini, 2011) e che qui rielaboriamo in rapporto alla costruzione di un'auto-teoria sulla resilienza e il fattore *mentoring*. Non si tratta di un percorso riflessivo che esplora il proprio rapporto con la resilienza in chiave psicologica e personale. È un percorso di auto-formazione che può incrociare anche il mondo della vita ma che si focalizza sull'appropriazione dei propri modelli formativi e professionali.

Questa è l'acqua! Afferma un pesce anziano nella storia dei due pesci giovani da lui incontrati e che non capiscono cosa intenda dire quando chiede com'è l'acqua oggi? I due pesci giovani non sanno cosa è l'acqua, vi sono immersi ma non ne hanno consapevolezza.

Da qui nasce la proposta di sperimentare un percorso autoriflessivo per vederci un po' più chiaro, come quello di McCuaig (2007) rivolto a chi educa alla resilienza. McCuaig indica un tracciato autoriflessivo in quattro tappe, che seguono il fluire di una narrazione, intesa come strategia di ricerca-(auto) formazione. Un lavoro più categorizzato rispetto a quello della Kaufmann su *Qualitative Inquiry* ma, a nostro avviso, chiaro, ben organizzato e contemporaneamente aperto, per chi volesse cimentarsi in modo autonomo e indipendente nella costruzione del suo "sapere personale" sulla resilienza anche con l'aiuto della bibliografia presente in questo testo.

Questi quattro passaggi si snodano intorno alla metafora di Bourdieu e Wacquant secondo la quale noi siamo come un pesce dentro la sua bocca; per vedere le cose da un altro punto di vista, è necessario diventare consapevoli di essere dentro un contesto (la bocca del pesce) e poi cercare di uscirne, per osservare la realtà da altre prospettive (Garista, Zannini, 2011).

Il percorso proposto da McCuaig ci sembra, in ultima istanza, una buona strategia per dare parola, e dunque potere, ai futuri educatori alla resilienza e, quindi, per formare all'educazione alla resilienza attraverso un approccio autenticamente pedagogico. Lo sguardo pedagogico diventa dunque fondamentale nella formazione degli operatori che si dovranno occupare di educazione alla resilienza, facilitando un incontro tra pensiero e azione, tra storia personale della resilienza e narrazioni globali.

## 1.7. Laboratorio docente resiliente: il modello PORT-able

*Caro signor Germain, ho aspettato che si spegnesse il baccano che mi ha circondato in tutti questi giorni, prima di venire a parlarle con tutto il cuore. Mi hanno fatto un onore davvero troppo grande (l'assegnazione del Nobel per la letteratura N.d.R.) che non ho né cercato né sollecitato. Ma quando mi è giunta la notizia, il mio primo pensiero, dopo che per mia madre, è stato per lei. Senza di lei, senza quella mano affettuosa che lei tesse a quel bambino povero che io ero, senza il suo insegnamento e il suo esempio, non ci sarebbe stato nulla di tutto questo. Non sopravvaluto questo genere d'onore. Ma è almeno un'occasione per dirle che cosa lei è stato, e continua a essere, per me, e per assicurarla che i suoi sforzi, il suo lavoro e la generosità che lei ci metteva sono sempre vivi in uno dei suoi scolaretti che nonostante l'età, non ha cessato di essere il suo riconoscente allievo. L'abbraccio con tutte le mie forze.*

Albert Camus

### 1.7.1. Educare lo sguardo a riconoscere la resilienza a scuola attraverso lo strumento filmico

Il fattore *mentoring* costituisce una delle forze propulsive nella resilienza. Senza un mentore (un familiare, un educatore, un amico, una figura del proprio contesto di vita e di lavoro, o come sostiene Massa<sup>41</sup>, anche l'autore di un libro) il processo resiliente può rimanere in un limbo del nostro sé, senza mai attivarsi e manifestarsi. Nel contesto scuola, su cui da tempo si fa ricerca per delineare possibili percorsi di educazione alla resilienza, i docenti spesso si trovano a rivestire questo ruolo, a essere scelti come mentori, contribuendo allo sviluppo della resilienza di molti bambini e ragazzi, anche senza una progettazione specifica sulla resilienza a scuola. Tuttavia, si può essere mentori della resilienza solo e nel momento in cui si è sviluppata la propria e, nel contesto scuola, sono molti i disagi che affrontano gli insegnanti per riconoscere e sviluppare la propria resilienza, al punto che

41. Nel testo *Il mentore come antimaestro* Riccardo Massa presenta la sua idea di mentore, che non a caso si intitola "i miei mentori". "mentore può essere poi semplicemente l'autore di un libro trovato per caso" (Idem, in Mottana, 1997, p. 65).

si è sviluppato un vero e proprio campo di studi sulla resilienza dei docenti, la *teacher resilience*.

La *teacher resilience* è un'area di ricerca abbastanza recente. Inizialmente rimandava a un attributo personale, in seguito ha intrapreso un percorso interpretativo che l'ha portata a essere compresa come un processo dinamico in cui interagiscono, e si interfacciano, fattori di rischio e protettivi in rapporto all'ambiente in cui si vive, lavora, ama<sup>42</sup>. Le diverse concettualizzazioni che via via hanno descritto la resilienza e la *teacher resilience* risultano essenziali per comprendere la multidimensionalità di tale costrutto. Ciò nonostante, come si è già affermato precedentemente, a volte le concettualizzazioni e la multidimensionalità hanno anche abbozzato l'ambiguità che potrebbe assumere tale concetto (si rimanda ad esempio all'affermazione nella foto a New Orleans nel paragrafo 1.2.2), diventando quindi occasione per fare il punto, per chiarire come muoversi nella realtà, ma anche come occasione per creare interpretazioni incoerenti tra loro, forzature, abusi del termine (ormai tutto ciò che passa da uno stato negativo a uno positivo è ritenuto resiliente).

Nel paragrafo precedente, prendendo spunto da un lavoro autobiografico fatto da un'insegnante di educazione fisica australiana, si è esposta l'esperienza di una docente che si trova a promuovere la salute e la resilienza nella scuola, come laboratorio riflessivo e autobiografico in cui, a partire da una prospettiva foucaultiana, e con una suggestione di Bourdieu, si può *decostruire e ricostruire* la propria formazione e professionalità in funzione di un'educazione alla resilienza. In questo paragrafo, a partire da una riflessione sulla resilienza dell'insegnante, si proporrà un altro percorso di formazione e auto-formazione per approdare a una *resilience education*. Ancora una volta *narrazione e riflessione* accompagnano quest'idea di *reflective practice*, di cui metteremo in risalto soprattutto la parte legata allo sviluppo di una competenza chiave nei processi educativi: *l'osservazione*.

Ma in cosa consiste esattamente la resilienza dei docenti? Perché dovrebbero svilupparla oltre il loro ruolo di mentori ed educatori? E quali strategie possono utilizzare nel loro lavoro quotidiano a scuola?

Per toccare con mano la resilienza nella sua manifestazione potremmo partire dall'allenare il nostro sguardo a riconoscerla attraverso i film che sono stati in grado di raccontarla. Tra i molti film che ci presentano la resilienza, e quanto incide il fattore *mentoring* nel suo sviluppo, possiamo sicuramente ricordare *Billy Elliot*<sup>43</sup>, considerato anche il suo manifesto, o an-

42. Riprendiamo la nota espressione dell'OMS sulla promozione della salute come processo che si sviluppa nei *setting* in cui le persone vivono, amano, giocano, lavorano, passano il loro tempo libero e di cura.

43. Un *dossier pedagogique* del *Centro culturale Les Grignoux*, il quale da anni produce dossier pedagogici per l'uso di film nelle scuole e nella formazione, presenta proprio



cora *Precious*, *Little Miss Sunshine* e altri ancora<sup>44</sup>. I contesti cambiano, ma in ognuno di loro, il maestro, o il mentore, diventa la figura chiave nella promozione della resilienza. Nondimeno, queste stesse figure spesso celano, come abbiamo evidenziato nelle storie dei pedagogisti innovatori, una loro storia di resilienza. La *teacher resilience* dunque rimanda a questi due filoni di ricerca: da una parte l'idea che la professione docente sia una professione in cui si sperimentano *stress*, emozioni negative, tensione, frustrazione, demotivazione, depressione e *burn out* e in cui c'è bisogno di sviluppare resilienza; dall'altra l'idea che non si possa promuovere la resilienza altrui, nella scuola e nella sua comunità, senza aver preso consapevolezza della propria (Milstein *et al.*, 2008). Ma chi è esattamente il docente resiliente? Come può essere descritto? È forse un supereroe che affronta e supera brillantemente qualsiasi sfida e cambiamento del suo lavoro a scuola?

Nel film *Detachment*<sup>45</sup> (Il Distacco), una nota espressione di Camus viene ripresa per tratteggiare il vissuto e lo stato d'animo di un professore, supplente, che ha scelto di essere tale «per essere presente e allo stesso tempo distaccato» dalla sua vita professionale e in parte personale.

*Non mi sono mai sentito allo stesso tempo così distaccato da me stesso e così presente nella realtà.* A. Camus

Molti sono i piani di analisi per un'educazione alla resilienza che si presentano nel film: questioni legate ai comportamenti a rischio adolescenziali; lo stress e il *burn out* degli insegnanti; il lavoro educativo con ragazzi traumatizzati; la rielaborazione della ferita e del trauma; il bullismo; la lettura e le storie che insegnano la resilienza sociale oltre che personale, la *governance* di una scuola in un contesto difficile. Di fatto il professor Barthes, si trova a fare supplenza in una scuola con diversi problemi. Sebbene qualche recensione lo abbia catalogato in modo negativo per l'immagine che rimanda del contesto scuola, nel *Distacco* è possibile rintracciare gli «antieroi» resilienti, la ricerca di senso per guarire ferite che non sempre si accompagna alla risoluzione di tutti i problemi e al successo assicurato. La resilienza è un processo, un cammino faticoso, ma come ci ha insegnato

il film di *Billy Elliot*, e anche gli altri film citati. Tale *dossier* è stato pubblicato e rivisto in un'ottica resiliente dalla rivista francese *La santé de l'homme* e tradotto nella rivista italiana consorziata *La Salute Umana*, Fondazione Angelo Celli, Perugia.

44. Nel 2005, a Budapest, presentammo un lavoro di ricerca basato su una *review* di film che presentavano una storia definibile come resiliente attraverso cui era possibile individuare delle vere e proprie strategie educative di resistenza, come intendeva Mantegazza, tra cui lo *storytelling* e l'umorismo, che vedremo anche nel capitolo successivo.

45. *Il distacco* (*Detachment*), è un film del 2011 diretto da Tony Kaye, con Adrien Brody, James Caan, Christina Hendricks e Lucy Liu.

Primo Levi, a volte si manifesta e dà i suoi frutti con il sostegno di un ambiente favorevole e con la messa in atto di strategie di resistenza e *coping*, a volte non trova un supporto esterno e può sfociare anche in un esito negativo, come è accaduto a un personaggio del film.

#### *La trama del film – Detachment*

Henry Barthes è un supplente di letteratura al liceo e vive la sua vita di uomo solitario che porta dentro di sé un'antica ferita. È tormentato dal suo passato di bambino: la madre si è suicidata a causa della sua depressione, causata da una violenza subita dal padre da bambina. Henry si prende cura del nonno con cui è cresciuto, il quale, in seguito a quell'evento, ha perso il senno. Ma quando gli viene assegnato un nuovo incarico in una degradata scuola pubblica di periferia il mondo di Henry viene lentamente a galla attraverso gli incontri con gli studenti, giovani senza speranze e senza futuro, e con gli insegnanti ormai rassegnati e stanchi di questa vita. La vita ormai scoraggiata di questa squadra di professori lasciati soli in preda a giovani studenti privi di aspirazioni appare in particolar modo quando il regista decide di mostrare la vita dei professori fuori dalla scuola.

Gli incontri significativi con Erica, fuori dalla scuola, una prostituta adolescente, che Henry cercherà di aiutare in un ruolo diverso da quello docente, e con Meredith, dentro la scuola, allieva molto sensibile, schiacciata dal rapporto conflittuale con il padre e con gli altri studenti che si prendono gioco della sua obesità, sconvolgono la vita di Henry, il suo "distacco" come strategia di *coping* e resistenza.

Meredith, dopo essere stata respinta anche dall'unica persona che lei reputa in grado di capirla, il professore, si suicida. Erica invece si farà specchio della sua ferita, seguirà i suoi consigli, sarà presente nel momento del lutto. Henry, il docente protagonista, è un supplente e quindi resta sempre un po' a latere, in superficie. Prova a creare senso nello stare a scuola dei suoi studenti, prova ad aiutarli ma, in quanto supplente, presto passerà ad un'altra scuola e il suo lavoro resterà incompiuto.

Nel *Distacco* si narra la storia di chi ha una ferita, dell'infanzia o dell'adolescenza, a partire dalla quale riconosce ed è sensibile alle ferite che legge tra le righe nelle vite di chi incontra. Molti gli elementi di questo film che richiamano anche un discorso sulla resilienza e la relazione educativa nel rapporto docente-studente; nell'adolescenza e nella scuola come sistema. Nel-

la sceneggiatura, infatti, questo ponte tra vite individuali e risvolti di *coping* professionali sono continui e offrono diversi spazi di riflessione. È singolare come nel film si possa riflettere sul fattore *mentoring* e la resilienza dei docenti a partire dalla sua *assenza*, dai vuoti, dai personaggi senza volto o al contrario presenti ma assenti allo stesso tempo, in quanto nessuno li guarda davvero. Mancano le guide, mancano i punti di riferimento, manca l'attenzione. *Mi vedi davvero?* Viene ripetuto due volte nel film.

Nel *Distacco* la resilienza si nasconde nelle assenze, nelle mancanze, nelle fragilità, per emergere fuori dalla scuola, dove l'interazione e la presenza, permettono il suo manifestarsi. Come afferma Silvia Vegetti Finzi (2015), le storie di resilienza, lontane nelle epoche, nelle culture e nei luoghi, creano un riconoscimento, un'empatia.

I resilienti *si riconoscono* e riconoscono tratti della loro storia nelle storie di resilienza altrui. Lontani dalla scuola di una periferia degli *States*, ci sono insegnanti resilienti e non ancora resilienti che devono far fronte a situazioni di forte stress, frustrazione, *mobbing*<sup>46</sup> come ad esempio coloro che:

*... ti incontrano al supermercato o al bar, tu sei di corsa ma ti agganciano, magari offrendoti un caffè e ti raccontano di come vengono perseguitati dai colleghi e dalla preside, che non capiscono i loro metodi, la confusione che si crea in classe e tutte le scuse dei loro progetti per assentarsi, addirittura la dirigente gli ha negato l'autorizzazione ad andare a ritirare un premio al Ministero.*

*... usano un sarcasmo insopportabile a ogni occasione perché, supplenti da anni, hanno sviluppato una rabbiosa intolleranza verso tutti i colleghi.*

*... appena iniziate le supplenze si mettono a piangere e vanno in crisi di fronte alla ben che minima difficoltà, coordinare una classe, un alunno ingestibile, colleghi che li ignorano, l'incompetenza nel gestire i nuovi strumenti digitali della scuola.*

*... entrano in classe e leggono il giornale, dopo vari tentativi negli anni di coinvolgere gli studenti, non trovando gli strumenti educativi adeguati, ignorano chi si trovano di fronte.*

*... parlano del loro divorzio, promuovono la dieta vegana, sostengono i diritti dei cacciatori, di cosa farebbero con una vincita al Superenalotto, e altro ancora della propria vita privata.*

*... non bocciano più nessuno dopo che un genitore ha fatto causa alla scuola.*

46. Gli esempi riportati sono ricostruzioni adattate di stralci di racconti collezionati durante i corsi di formazione.

*... fanno seminari gratis, corsi di formazione, collaborazioni per trovare gratificazioni esterne.*

*... preparano slides, cartelloni e correggono compiti fino alle due di notte.*

Sicuramente nel film è presente una «grande narrazione» sulla scuola, l'insegnamento e l'apprendimento, come contesti fallimentari e impotenti. Tuttavia vi è anche una *narrazione più fragile*, e proprio perché fragile, come dice la Nussbaum (2001), capace di mostrare l'identità umana, in lotta per i suoi desideri e il bene comune, una lotta che a volte affiora nella sua tragicità, ma che in quella stessa tragicità può far emergere nuove narrazioni resilienti, come ci mostrano la biografia di Emma Castelnuovo e le storie alla base dell'*iceberg* della resilienza che forse rimangono nell'ombra, ma che creano la qualità di molte scuole.

In una recensione americana<sup>47</sup> si criticava il film come un vero disastro da un punto di vista educativo, incapace di mostrare docenti e studenti in modo realistico, riproducendo la grande narrazione sulla scuola pubblica americana, apparentemente e cinicamente, senza via di scampo. Il recensore, insegnante e giornalista in ambito educativo, scrive: *alla fine del film, volevo dar fuoco agli insegnanti e chiudere la scuola!* Perché non cambiare narrazione? Si chiede il recensore. Perché raccontare così la scuola pubblica? E non descrivere insegnanti che lavorano insieme e collaborano per cambiare le cose; perché non presentare studenti che si offrono di aiutarli? O genitori coinvolti nelle pratiche scolastiche? O gruppi di docenti e studenti che diventano *leader* della propria scuola e comunità?

La potenza educativa del film tuttavia non è quella di fornirci il modello da seguire, ma di emozionarci, coinvolgerci, e farci riflettere anche sulle piccole cose che potrebbero “creare una crepa e attivare un cambiamento” (Riva, 2000)<sup>48</sup>. La *lettura ad alta voce*, il *diario* regalato per la scrittura di sé all'adolescente prostituta, e la *riflessione*, sono tutte strategie educative di resistenza che si inseriscono in un dispositivo in cui spazi e tempi per la resilienza sembrano essersi immobilizzati. Sono piccoli doni che il Professor Barthes mette a disposizione per provare a cambiare la «grande narrazione» della scuola pubblica che non funziona. In fondo sono questi gli esempi di piccoli doni, sempre possibili, che raccontano molti altri insegnanti delle scuole di periferia, apparentemente senza via di scampo, e

47. La recensione è scaricabile al sito [www.edutopia.org/blog/detachment-movie-review-mark-phillips](http://www.edutopia.org/blog/detachment-movie-review-mark-phillips)

48. Si rimanda qui a un uso del film nell'ottica spiegata da Zannini sui diversi approcci all'utilizzo del film in formazione (2008, pp. 175-184), in particolare al modello auto-formativo di Agosti.

lo stesso Professor Keating del tanto amato *L'attimo fuggente*: nuovi modi di insegnare, la passione per la materia che si insegna, stare insieme in un dispositivo in cui non sempre è facile prendersi cura di sé e dei propri desideri.

### 1.7.2. I fattori protettivi per lo sviluppo della resilienza dei docenti

Se pur giovane, il campo d'indagine sulla resilienza di docenti, educatori e mentori della resilienza, ha prodotto diversi documenti a partire dai quali è possibile estrapolare i fattori protettivi che sostengono la *Teacher Resilience*: una *review* delle principali pubblicazioni e siti che funzionano anche come rete di scambio, comunità di pratiche; e un *framework* di azioni da sviluppare.

Nella *review* di Beltman *et al.*<sup>49</sup> (2011), attualmente una delle più esauritive, si presenta la resilienza dei docenti come campo d'indagine che si è sviluppato a partire dagli studi sullo stress, il *burnout* e il logoramento, correlati alla tendenza ad abbandonare la propria professione nei primi anni dall'inserimento a scuola. Dalla rassegna emergono una serie di fattori protettivi che possono fornire una base per ipotizzare azioni a sostegno della loro resilienza, quindi del loro benessere e soddisfazione professionale. Ad esempio tra i fattori protettivi individuali troviamo: gli attributi personali (altruismo, propositi morali, fede, motivazione, vocazione, tenacia, perseveranza, attitudini positive, entusiasmo, ottimismo, umorismo, intelligenza emotiva, stabilità emotiva, genere -donne usano più *coping*- pazienza, flessibilità, accettazione del fallimento); l'autoefficacia (senso di competenza, orgoglio, *locus of control* interno, credere nell'abilità di fare la differenza, autoefficacia crescente con l'esperienza); le *coping skills* (abilità di *problem solving* proattivo, ricercare aiuto, lasciar andare, accettare il fallimento, imparare ad andare oltre); le competenze d'insegnamento (conoscere gli studenti, alte aspettative, creatività, fiducia in abilità per l'insegnamento); la riflessione professionale e la crescita (autovalutazione, introspezione, riflessione, aspirazioni professionali, agire come mentori, *leaders*, coinvolgimento in apprendimenti professionali); la cura di sé (responsabili del proprio benessere, relazioni significative); il tipo di qualifi-

49. La *review* riguarda una revisione generale sui temi della resilienza nell'ambito dell'insegnamento, a cui sono seguite altre ricerche più specifiche quali ad esempio la *review* sullo sviluppo di resilienza nelle fasi di prima formazione e inserimento lavorativo (inizio carriera), spesso organizzate come delle linee guida. La *review* di Beltman *et al.* (2011) è pubblicata sull' *Education Research Review* è scaricabile *online* al link [http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/174/2012/07/review\\_research\\_teacher\\_resilience.pdf](http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/174/2012/07/review_research_teacher_resilience.pdf).

cazione. Mentre tra i fattori protettivi del contesto la *review* ha individuato: il supporto della scuola e dell'amministrazione, il supporto di un mentore, il supporto di pari e colleghi, lavorare con gli studenti, caratteristiche del programma di pre-servizio, il supporto di famiglia e amici.

Tali fattori sarebbero uno scudo nei confronti delle sfide che oggi i docenti devono affrontare e che, dalla stessa *review*, risulterebbero essere: la classe/scuola, la gestione della classe, gli alunni con bisogni educativi speciali, lo *staff* disorganizzato e non supportivo, la mancanza di risorse e materiali, le relazioni con i genitori, l'isolamento geografico e sociale, le relazioni con i colleghi, il *giudizio* dei pari, dei genitori e del dirigente, usare materiali preparati da altri, il lavoro faticoso, la mancanza di tempo, le attività extra insegnamento, le scuole e le classi difficili, le regole imposte dall'esterno, l'insicurezza, la conoscenza della classe e del *curricolo*, l'assenza di mentori, il salario basso, i pochi fondi, il docente competente non solo sul *curricolo* (Milstein, Henry, 2008).

Vogliamo altresì ribadire a partire dall'esperienza sul campo che a volte le tassonomie possono creare ambiguità, interpretazioni, incoerenza tra interventi e scelte educative. Tuttavia, la domanda da un milione di dollari, che ci interessa da un punto di vista formativo, potrebbe essere: *ma il docente resiliente ci nasce o ci diventa?*

A questa domanda hanno tentato di rispondere dei progetti che coinvolgono più Paesi e sistemi scolastici differenti. Il progetto ENTREE<sup>50</sup>, ad esempio, si propone di promuovere il benessere degli insegnanti e di metterli nella condizione di costruire la propria resilienza per affrontare il crescente sviluppo e cambiamento delle scuole, e quindi assicurare qualità nel processo educativo per tutti gli studenti. Come altri progetti, tra cui segnaliamo BRITE<sup>51</sup>, l'idea è quella di fornire più strumenti per affrontare le sfide quotidiane del loro lavoro e di offrire qualità al processo di insegnamento e alle esperienze di apprendimento degli studenti. In sintesi, attraverso questi progetti si vogliono sostenere le micro-attività, come le piccole narrazioni raccontate in *Detachment (Distacco)*, e farle diventare una narrazione più diffusa e corale, che si inserisca stabilmente nel sistema scuola.

Gli strumenti possono essere di tipo riflessivo, auto-riflessivo, di partecipazione nella fase di tirocinio, di coinvolgimento in attività in presenza e *on line*, con la finalità di sviluppare la propria resilienza. Inoltre, il proget-

50. ENTREE (Enhancing Teacher RESilience in Europe) is an international EU funded project which aims to enable teachers to improve their resilience in face of rapidly changing school context. <http://entree-project.eu/en/>.

51. Il progetto BRITE, *Keeping cool by building resilience in Teacher Education* è rintracciabile al link [www.olt.gov.au/project-brite-keeping-cool-building-resilience-teacher-education-2013](http://www.olt.gov.au/project-brite-keeping-cool-building-resilience-teacher-education-2013).

lo stesso Professor Keating del tanto amato *L'attimo fuggente*: nuovi modi di insegnare, la passione per la materia che si insegna, stare insieme in un dispositivo in cui non sempre è facile prendersi cura di sé e dei propri desideri.

### 1.7.2. I fattori protettivi per lo sviluppo della resilienza dei docenti

Se pur giovane, il campo d'indagine sulla resilienza di docenti, educatori e mentori della resilienza, ha prodotto diversi documenti a partire dai quali è possibile estrapolare i fattori protettivi che sostengono la *Teacher Resilience*: una *review* delle principali pubblicazioni e siti che funzionano anche come rete di scambio, comunità di pratiche; e un *framework* di azioni da sviluppare.

Nella *review* di Beltman *et al.*<sup>49</sup> (2011), attualmente una delle più esaustive, si presenta la resilienza dei docenti come campo d'indagine che si è sviluppato a partire dagli studi sullo stress, il *burnout* e il logoramento, correlati alla tendenza ad abbandonare la propria professione nei primi anni dall'inserimento a scuola. Dalla rassegna emergono una serie di fattori protettivi che possono fornire una base per ipotizzare azioni a sostegno della loro resilienza, quindi del loro benessere e soddisfazione professionale. Ad esempio tra i fattori protettivi individuali troviamo: gli attributi personali (altruismo, propositi morali, fede, motivazione, vocazione, tenacia, perseveranza, attitudini positive, entusiasmo, ottimismo, umorismo, intelligenza emotiva, stabilità emotiva, genere -donne usano più *coping*- pazienza, flessibilità, accettazione del fallimento); l'autoefficacia (senso di competenza, orgoglio, *locus of control* interno, credere nell'abilità di fare la differenza, autoefficacia crescente con l'esperienza); le *coping skills* (abilità di *problem solving* proattivo, ricercare aiuto, lasciar andare, accettare il fallimento, imparare ad andare oltre); le competenze d'insegnamento (conoscere gli studenti, alte aspettative, creatività, fiducia in abilità per l'insegnamento); la riflessione professionale e la crescita (autovalutazione, introspezione, riflessione, aspirazioni professionali, agire come mentori, *leaders*, coinvolgimento in apprendimenti professionali); la cura di sé (responsabili del proprio benessere, relazioni significative); il tipo di qualifi-

49. La *review* riguarda una revisione generale sui temi della resilienza nell'ambito dell'insegnamento, a cui sono seguite altre ricerche più specifiche quali ad esempio la *review* sullo sviluppo di resilienza nelle fasi di prima formazione e inserimento lavorativo (inizio carriera), spesso organizzate come delle linee guida. La *review* di Beltman *et al.* (2011) è pubblicata sull' *Education Research Review* è scaricabile online al link [http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/174/2012/07/review\\_research\\_teacher\\_resilience.pdf](http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/174/2012/07/review_research_teacher_resilience.pdf).

cazione. Mentre tra i fattori protettivi del contesto la *review* ha individuato: il supporto della scuola e dell'amministrazione, il supporto di un mentore, il supporto di pari e colleghi, lavorare con gli studenti, caratteristiche del programma di pre-servizio, il supporto di famiglia e amici.

Tali fattori sarebbero uno scudo nei confronti delle sfide che oggi i docenti devono affrontare e che, dalla stessa *review*, risulterebbero essere: la classe/scuola, la gestione della classe, gli alunni con bisogni educativi speciali, lo *staff* disorganizzato e non supportivo, la mancanza di risorse e materiali, le relazioni con i genitori, l'isolamento geografico e sociale, le relazioni con i colleghi, il *giudizio* dei pari, dei genitori e del dirigente, usare materiali preparati da altri, il lavoro faticoso, la mancanza di tempo, le attività extra insegnamento, le scuole e le classi difficili, le regole imposte dall'esterno, l'insicurezza, la conoscenza della classe e del *curricolo*, l'assenza di mentori, il salario basso, i pochi fondi, il docente competente non solo sul *curricolo* (Milstein, Henry, 2008).

Vogliamo altresì ribadire a partire dall'esperienza sul campo che a volte le tassonomie possono creare ambiguità, interpretazioni, incoerenza tra interventi e scelte educative. Tuttavia, la domanda da un milione di dollari, che ci interessa da un punto di vista formativo, potrebbe essere: *ma il docente resiliente ci nasce o ci diventa?*

A questa domanda hanno tentato di rispondere dei progetti che coinvolgono più Paesi e sistemi scolastici differenti. Il progetto ENTREE<sup>50</sup>, ad esempio, si propone di promuovere il benessere degli insegnanti e di metterli nella condizione di costruire la propria resilienza per affrontare il crescente sviluppo e cambiamento delle scuole, e quindi assicurare qualità nel processo educativo per tutti gli studenti. Come altri progetti, tra cui segnaliamo BRITE<sup>51</sup>, l'idea è quella di fornire più strumenti per affrontare le sfide quotidiane del loro lavoro e di offrire qualità al processo di insegnamento e alle esperienze di apprendimento degli studenti. In sintesi, attraverso questi progetti si vogliono sostenere le micro-attività, come le piccole narrazioni raccontate in *Detachment (Distacco)*, e farle diventare una narrazione più diffusa e corale, che si inserisca stabilmente nel sistema scuola.

Gli strumenti possono essere di tipo riflessivo, auto-riflessivo, di partecipazione nella fase di tirocinio, di coinvolgimento in attività in presenza e *on line*, con la finalità di sviluppare la propria resilienza. Inoltre, il proget-

50. ENTREE (Enhancing Teacher REsilience in Europe) is an international EU funded project which aims to enable teachers to improve their resilience in face of rapidly changing school context. <http://entree-project.eu/en/>.

51. Il progetto BRITE, *Keeping cool by building resilience in Teacher Education* è rintracciabile al link [www.olt.gov.au/project-brite-keeping-cool-building-resilience-teacher-education-2013](http://www.olt.gov.au/project-brite-keeping-cool-building-resilience-teacher-education-2013).

to ENTREE si propone di sensibilizzare e informare i dirigenti scolastici su come supportare gli insegnanti a sviluppare la propria resilienza. Il contesto da cui si genera ENTREE è quello europeo, in cui molti insegnanti, come quelli di altri Paesi, soffrono di *burnout* per lo stress lavoro-correlato. Nel *Teacher resilience framework* elaborato da ENTREE bisogna quindi considerare più contesti di influenza nella costruzione degli insegnanti resilienti. Il macro-contesto politico; il meso-contesto della scuola e delle sue strategie di supporto; le credenze, i valori e i comportamenti adottati e promossi; le capacità degli insegnanti (emotive, sociali, motivazionali, professionali). Tutto questo contribuisce a sviluppare docenti resilienti. La condizione dei docenti neoassunti sembra dunque quella più fragile e allo stesso tempo quella in cui poter intervenire, predisponendo nella fase di pre-servizio e tirocinio le condizioni affinché i docenti possano *educarsi ed educare alla resilienza*. Da queste *review* si evince quanto sia importante investire nella formazione iniziale dei docenti, non solo rispetto alle competenze disciplinari ma anche rispetto alle loro *resilience skills*.

In un altro *report* su *early career teacher resilience* viene presentato un *framework* delle condizioni che supportano la resilienza dei docenti. Si individuano 5 grandi macro-aree in cui si descrivono possibili azioni chiave: politiche e pratiche; lavoro del docente; cultura della scuola; relazioni; identità del docente. Il *framework* è scaricabile *on line*<sup>52</sup>, per cui non ci soffermiamo a sintetizzare le azioni chiave individuate. Ciò che ci sembra interessante sottolineare è che tale *framework* si basa su un processo di ricerca nato dalle voci e dalle narrazioni dei docenti, potremmo dire un progetto basato sulla *Teacher voice e la Narrative Inquiry*, che ha raccolto e analizzato storie di docenti e delle loro sfide quotidiane e che al suo interno, tra le varie azioni, dà ampio spazio alle strategie di tipo narrativo e riflessivo.

### 1.7.3. Il modello PORT-able: partecipare, osservare, riflettere, trasformare

Nel panorama internazionale dell'educazione alla resilienza a scuola e del suo rapporto con il fattore *mentoring*, Bonnie Benard e i suoi colleghi Brown e D'emidio-Caston costituiscono una pietra miliare da cui partire. Molti sono i temi e i progetti che hanno sviluppato. Ciò che colpisce del loro approccio alla resilienza è l'attenzione agli aspetti narrativi e riflessivi.

52. Il *framework* "Conditions supporting early career Teacher (ect) resilience" è tratto dal testo "Early Career Teachers: Stories of Resilience", di Bruce Johnson, Barry Down, Rosie Le Cornu, Judy Peters, Anna Sullivan, Jane Pearce, Janet Hunter, scaricabile dal sito del progetto ENTREE.

vi del suo sviluppo, decisamente più frequenti nel contesto di ricerca europeo. In uno degli scritti che li vede collaborare, si presenta uno schema che può essere al tempo stesso un modello formativo e di attività sul campo. Un percorso pensato per la scuola e per la professione docente, ma che abbiamo sperimentato con successo anche nella formazione di altri professionisti, in cui è risultato essere un valido strumento anche di valutazione diagnostica, formativa e certificativa<sup>53</sup>.

Brown e colleghi, nel testo sulla *resilience education*, basato sulla loro esperienza nel mondo della scuola, sostengono che per promuovere la resilienza sia necessario un lavoro di «cura» a supporto dei ragazzi e tutto questo si può realizzare in una relazione di *mentorship*, la quale, a partire da questo presupposto, è ancora più importante e determinante nell'era della globalizzazione e della digitalizzazione. L'aspetto umano che coltiva una relazione di cura educativa, secondo gli autori, è in grado di sviluppare *empowerment* umano. In questo senso la *resilience education* di Brown e colleghi (2001) non si pone come obiettivo quello di identificare le persone resilienti e non, di trovare soluzioni e azioni da programmare in questa direzione. Al contrario si propone di scoprire quale resilienza esista in ogni persona. Alla base di questo modello si inserisce una relazione educativa orientata al *prendersi cura di*, alte aspettative, opportunità per i giovani di essere attivamente coinvolti nel loro apprendimento. Come afferma Palmieri "il prendersi cura è ciò che costituisce il mondo: prendendosi cura delle cose l'uomo costituisce il suo mondo come orizzonte di possibilità. Da un punto di vista pedagogico, già questo appare rilevante: la cura sembra essere la forma di un rapporto di implicazione con le cose e con il mondo che forma il mondo, dandogli senso (Idem, 2001, p. 24).

In sintesi potremmo affermare che il modello *PORT-able* presentato da Brown e colleghi è un modo per far scorrere quanto oggi si sa della resilienza, in rapporto al lavoro educativo, nella pratica, facendo scivolare il *focus* dalle inabilità alle abilità, nella relazione che si crea tra la storia del docente resiliente e quella della persona con cui si trova a interagire, a in-

53. Il modello *PORT-able* ha accompagnato ad esempio la costruzione di un *portfolio* formativo e certificativo per il corso di Pedagogia Generale, nel corso di Laurea in Scienze infermieristiche dell'Università di Perugia. Gli studenti hanno collezionato *task* e documentato esperienze seguendo le quattro aree di esperienza: partecipare, osservare, riflettere, trasformare. A partire da una valutazione diagnostica che proponeva una riflessione su se stessi e la propria idea di cura educativa, gli studenti hanno svolto: attività sul senso della presenza e del *partecipare* attraverso il film *Parla con Lei* di Almodovar (Zanini, 2005); *osservazioni* seguendo i vari livelli di analisi; casi che sono stati discussi in classe; un caso-colloquio ideale di *patient education* per la fase "trasformazione". Un altro percorso formativo universitario dell'Università di Perugia, in cui si è adottato il modello *PORT-able* riguarda la formazione dei tutor di tirocinio delle professioni sanitarie, come modello guida per l'apprendimento delle aree di presidio della *tutorship*.

staurare una relazione di *cura educativa*. Non si tratta di un processo che porta a un obiettivo o a una fine, ma di un processo *life-long*, continuo e ricorsivo. Dalla trasformazione finale si torna alla partecipazione. Nella traiettoria di *PORT-able* si attraversano, infatti, le categorie spazio-temporali della:

*Partecipazione* alla relazione educativa, intesa come autentico, attivo coinvolgimento con le conoscenze, i contenuti, i processi di apprendimento, focalizzata sul momento presente (il qui ed ora).

*Osservazione* delle dinamiche e del contesto che soggiacciono alla presenza di eventi significativi nell'apprendimento, quindi «prendere nota» della propria esperienza.

*Riflessione* su quanto si è vissuto e osservato, quindi sull'interpretazione della propria esperienza, ovvero del «fare le note».

*Trasformazione* di ciò che si ritiene opportuno modificare a supporto di un migliore contesto di insegnamento/apprendimento, quindi della presa di coscienza e di responsabilità di un atto, processo o istanza del cambiamento.

*PORT-able* da una parte accompagna lo sviluppo di resilienza e d'altra parte migliora la relazione e l'efficacia educativa, attraverso un circuito che sposta il *focus* dai problemi alle *possibilità*, supportando l'azione del *mentoring* in situazioni molto complesse.

### La Partecipazione

È il primo elemento che caratterizza una relazione. Significa essere coinvolti in modo attivo nel processo conoscitivo dell'insegnamento/apprendimento. Si focalizza nel presente e richiama un contatto, una *presenza autentica*. Ciò che distingue un'educazione tradizionale da una *resilience education* è proprio il livello di partecipazione. *Mi vedi davvero?* Chiedeva una studentessa nel film *Detachment*. Il senso della necessità e della consapevolezza del livello di contatto in un dato momento è davvero ben rappresentato in questo film e nel suo titolo paradossalmente così lontano dall'idea di contatto, che richiama l'attenzione alla partecipazione mostrandone soprattutto il suo significato capovolto. *Partecipare è un Esser-ci* in modo autentico, e comprende diversi momenti di contatto (verbale e non verbale) e proprio come succede nel film, la partecipazione può essere anche un «ritiro», un tempo per sé, attraverso cui costruire significati a differenti livelli. Il ritiro ha una funzione generativa, di riflessione, di contatto e cura di sé. L'esperienza ha una dimensione fortemente relazionale, in cui riaffiorano le radici «contatto e partecipazione». Una questione chiave

nell'educazione alla resilienza consiste nel diventare consapevoli di questi momenti, dei significati che veicolano e di come essi possano essere poi riposizionati nel grande quadro del processo di insegnamento/apprendimento. Quando questo contatto è accettato e riconosciuto da entrambe le parti, allora diventa *mutuale*, crea nuovi significati, instaura una relazione, crea uno dei fattori chiave della promozione della resilienza a scuola e nella comunità: la *connectdness* (Brown *et al.*, 2001). Ad esempio se adattare il pensiero di Gardner sulle intelligenze multiple permette di conoscere differenti modalità di conoscenza e molteplici attività da sviluppare con gli studenti, riconoscere tali intelligenze, i vari modi di entrare in contatto con loro, significa aprire la strada della partecipazione autentica nella *resilience education*. Quando uno studente pone delle domande esistenziali rispondere come un informatore o come qualcuno che crea momenti di contatto, in cui è possibile avere supporto, è ciò che può fare la differenza: favorire o meno i processi di apprendimento e sviluppare resilienza.

### L'Osservazione

L'osservazione è una pratica comune per conoscere ciò che ci circonda (quante osservazioni facciamo ogni giorno?); è un tentativo di acquisire conoscenze in maniera più o meno precisa, più o meno sistematica. Si osserva per individuare modalità relazionali efficaci ed adeguate; per definire linee di intervento nel progetto educativo in cui la persona e i suoi bisogni vengano messe al centro del processo di apprendimento; per stabilire cosa insegnare e come insegnare. Brown e colleghi la definiscono come un prendere *nota* della propria esperienza (Idem, 2001), senza precomprensioni e senza giudizio. Si può osservare a vari livelli, utilizzando differenti sensi e canali comunicativi (guardare, annusare, toccare, assaggiare). Un'attenta attività di osservazione è in grado di darci innumerevoli informazioni su ciò che succede in un contesto educativo, in una classe, durante un'attività ludica o intenzionalmente educativa e ovviamente durante lo sviluppo di un processo resiliente. Nel modello di Brown e colleghi sono tre le caratteristiche chiave dell'osservazione: senza giudizio; coinvolge vari livelli; si serve di diverse modalità sensoriali. Al contrario l'osservazione non è una valutazione di quanto osservato, o una registrazione fedele di tutti i particolari, o ancora una riflessione che commenta i dati descritti provando a spiegarli (*ibidem*).

L'osservazione che si presenta nel modello *PORT-able* è quella che noi potremmo definire come metodo dell'osservazione diretta (Scotti, 2002), in cui non si compilano scale di *item* precedentemente definiti, ma si realizza come disposizione, come competenza messa in atto costantemente nel lavoro educativo, attraverso il cosiddetto metodo *carta e matita*. O meglio ancora, si osserva, e dopo un po' di tempo, si prende nota con carta e matita. Duran-

te un'osservazione, infatti, si può osservare attraverso tecniche aperte: non ci sono restrizioni di campo e l'obiettivo osservativo è ampio; oppure attraverso delle tecniche chiuse: l'attenzione si rivolge a un bersaglio preciso e il tempo necessario è minore. Nella tecnica carta e matita, metodo di origine diaristica, si descrive tutto quello che accade, dandosi un limite spaziale e temporale, mentre nelle tecniche chiuse che prevedono delle scale e delle griglie di osservazione il *focus* è sull'oggetto d'osservazione, in cui si deve limitare al minimo qualsiasi interpretazione dell'osservatore. Come si evince da quanto affermato l'osservazione diretta e quella proposta nel metodo *PORT-able* ruotano intorno all'osservatore, a ciò che osserva, filtra, memorizza, ricorda e trascrive. Il ruolo dell'osservatore consiste, infatti, nel selezionare i dati dell'osservazione. Anche la relazione tra osservatore e osservato è un dato, va considerato come il processo di incontro e analizzato in quanto tale. L'osservatore deve definire il suo ruolo in relazione all'oggetto da osservare e al contesto in cui agisce, esplicitando come si comporterà in questa situazione. Nelle sue note deve quindi chiarire tutti questi aspetti. Ma come ci si può preparare a fare una buona osservazione professionale?

Brown e colleghi (2001), suggeriscono due esercizi, da fare anche in modo autonomo, per allenarsi a utilizzare i vari sensi durante l'osservazione. Consigliano un'attività suddivisa in due livelli, attraverso cui procedere allo sviluppo delle proprie osservazioni professionali al fine di diffondere una *resilience education* nel proprio contesto.

Tab. 2 - Esercizi di osservazione, riadattati da *Resilience Education*, Brown et al., 2001, pp. 57-59

---

#### **I livello: livello descrittivo, prendere nota**

---

In questo momento puoi osservare di cosa stai facendo esperienza utilizzando più modalità sensoriali (vista, udito, olfatto ecc.)?

Come si posiziona il tuo corpo in questo ambiente? Quali sensazioni trasmette? Quali distanze ci sono tra il tuo corpo e gli oggetti dell'aula? E con le persone? Vedi bene le diapositive? I docenti? Come percepisci luci, voci, rumori? Cosa stai facendo? (scrivendo, sei attento al telefono, altro)

---

#### **II livello: non giudicante**

---

Come ti senti in questo contesto? Cosa lo caratterizza?

Come sono le luci?

Quali rumori si avvertono nel silenzio?

Ci sono persone intorno a te?

Stai interagendo con loro?

Parlate? Che intonazione di voce hanno? Parlano velocemente o piano?

Come sono posizionate l'una dall'altra?

Infine, come ti senti? Affamato? Stanco? Hai freddo o caldo?

---

Nel passaggio dall'osservazione alla riflessione Brown e colleghi (2001) non propongono cambi di rotta nel senso che il percorso può essere portato avanti in modo autonomo. Tuttavia, nella nostra esperienza formativa, che ha radici anche nel *training* formativo attraverso il metodo dell'osservazione diretta di Scotti (2002), la condivisione dei protocolli di osservazione e la loro discussione in una comunità di pratici risultano invece fondamentali.

#### *La Riflessione*

Uno dei grossi guadagni della *resilience education* dipende da come comprendiamo e diamo significato a ciò che osserviamo. Nel testo di Brown e colleghi si distinguono due tipi di riflessione: la *riflessione sui contenuti* e la *meta-riflessione*. Nella riflessione sui contenuti diamo delle valutazioni sulla nostra esperienza, facciamo in sostanza una diagnosi educativa, cosa sappiamo già e cosa vorremmo sapere, quali desideri ci piacerebbe realizzare rispetto a un certo progetto.

#### *La meta-riflessione*

Supponiamo che i vari paragrafi di questo capitolo corrispondano a un'osservazione sul campo della resilienza. Focalizzatevi sugli episodi riportati, i film proposti, i pensieri personali che avete visualizzato leggendo queste pagine e provate a rispondere alle seguenti domande:

Cosa state imparando su uno dei compiti di questo libro ovvero mettere a fuoco il rapporto tra resilienza e fattore *mentoring*?

Cosa pensate stiate imparando sulla *resilience education*?

Potreste condividere quanto imparato con un collega? E in questo caso come lo fareste? Avete sintetizzato quanto letto? Disegnato delle mappe cognitive, degli schemi? Glielo raccontereste o semplicemente gli passereste questi appunti?

Durante questo esercizio dovrete provare a riflettere su ciò che state imparando sulla resilienza leggendo questo libro, in questo momento.

Non riflettete su cosa pensate del tema resilienza e fattore *mentoring*, ma su come lo state imparando, come vi sentite dopo aver letto questo paragrafo e magari dopo aver guardato il film *Detachment*. Vi sentite confusi? O vi siete chiariti? Vorreste continuare o vorreste chiudere il libro?

Un esempio di quella che potrebbe essere considerata un'attività di *content reflection* è la lettura condivisa, ad alta voce, dei protocolli d'osservazione, fase della metodologia di osservazione diretta finalizzata alla formazione su di sé nelle professioni educative e di cura. In un *setting*

in cui sono state definite regole di rispetto, ascolto, valutatività, i protocolli vengono letti e commentati insieme a un facilitatore. La *meta-riflessione* è invece spiegata da Brown e colleghi (Idem, 2001, p. 71) tramite un esercizio che adattiamo e riproponiamo ai lettori di questo testo. La meta-riflessione è ciò che permette di uscire dalla staticità di alcune situazioni, di vedere solo un problema ad esempio. Attraverso la meta-riflessione si individuano le contro-narrazioni capaci di raccogliere le sfide, di avviare un cambiamento. Nella meta-riflessione ci si prende cura della vita emotiva che si esperisce nel processo di *mentoring* a stretto contatto con i traumi, lo stress, le sfide che sollecitano la resilienza.

#### *La Trasformazione* (essere consapevoli e responsabili del cambiamento)

L'ultima fase del modello *PORT-able*, esige un grande sforzo, ovvero quello di trasformare le storie di cui abbiamo fatto esperienza e su cui abbiamo sviluppato una riflessione in opportunità per la resilienza. Ciò è attuabile attraverso un cambiamento che, secondo Brown e colleghi, può essere di due tipi. Esso avviene all'interno di un sistema, ma dove il sistema non cambia e rimane tale (*cambiamento di primo livello*). Un ulteriore livello presuppone che il cambiamento introdotto invece cambi il sistema stesso (*cambiamento di secondo livello*). Spesso assistiamo al racconto di esperienze molto belle e significative nel mondo della scuola, che però rimangono chiuse all'interno di un'unità didattica, di una classe. Raramente un modello innovatore è così forte e resiliente da riuscire a trasformare il sistema stesso, il dispositivo che riproduce un'educazione tradizionale ancorché un'educazione alla resilienza. Per spiegare i due livelli di cambiamento Brown e colleghi usano la favola della principessa e il rospo come metafora. Inizialmente il rospo vuole apparire più attraente per la principessa e si veste come un principe. Questo può essere considerato un primo livello di cambiamento. Il rospo però rimane un rospo. Ma quando la principessa vede il rospo così ben vestito lo bacia, e il rospo, allora, diventa un principe. Diventare il principe rappresenta il secondo livello di cambiamento.

Brown e colleghi (2001) tuttavia ammettono di non essere in grado di fornire specifici livelli ed esempi di cambiamento da attuare in una scuola. L'idea, che condividiamo, è quella di offrire un orientamento per progettare un'educazione alla resilienza che si adatti a ogni situazione educativa, dando ampi spazi alla creatività. La trasformazione può avvenire in un docente, in una classe, tra alcuni studenti. Avviene con la presa di coscienza del cambiamento in corso e deve poter essere raccontata e diffusa. Le storie dei pedagogisti innovatori ci hanno insegnato che la trasformazione richiede impegno e tempo, come ogni storia di resilienza.

#### **Per fare il punto**

In questo capitolo ci siamo chiesti quale sia il significato del termine resilienza nei contesti educativi, quale la sua correlazione con la storia dei pedagogisti innovatori, quale *framework* teorico possa essere configurato alla base degli studi sulla resilienza e quale tipo di sapere possa essere costruito sulla resilienza nel lavoro educativo e di ricerca educativa. L'intenzione era di offrire gli strumenti per poter leggere criticamente e interpretare tale costrutto nelle esperienze formative, professionali e di revisione della letteratura sul tema resilienza a partire da:

- i limiti e le possibilità di definire la resilienza come costrutto pedagogico, analizzando l'evoluzione della sua etimologia;
- l'influenza del contesto culturale nella sua definizione e quindi nella predisposizione di tecniche di ricerca e intervento a essa finalizzate;
- il suo rapporto con altri costrutti quali quello della salutogenesi e dell'*empowerment*;
- gli usi e gli abusi del termine resilienza, legati soprattutto all'influenza della prima fase di studi, focalizzata sullo stabilire chi è o non è resiliente;
- la possibilità di usare la resilienza come «prisma» per rileggere trasformazioni e innovazioni pedagogiche nella storia;
- lo stretto legame che intercorre tra le biografie personali, formative e professionali e la spinta a orientare il proprio lavoro secondo una prospettiva resiliente.

Abbiamo inoltre ipotizzato di costruire un *sapere personale* sulla resilienza, che rende necessario un preliminare lavoro su di sé e sulla propria resilienza, per poter prendere consapevolezza delle implicazioni educative, dei rischi dell'educare alla resilienza e delle sue potenzialità.

I *laboratori* proposti per accompagnare questo processo possono quindi essere letti come strategie da utilizzare in un percorso di lettura e auto-formazione, o come stimoli per elaborare attività di formazione sul campo.

Infine, sottolineiamo quanto il richiamo nel testo al ruolo del tutor, e più in generale al fattore *mentoring*, costituisca un filo rosso che connette i vari sguardi volti alla lettura di tale costrutto in chiave pedagogica: dalla sua definizione alla possibilità di costruire un'auto-teoria sulla resilienza, capace di mediare ciò che suggerisce la letteratura con la propria *expertise* e con la fenomenologia della resilienza nel proprio contesto professionale.



### Per approfondire

- Cyrulnik B., Malaguti E. (a cura di) (2005), *Costruire la resilienza*, Erickson, Trento.
- Goussot A. (2014), *Pédagogie et Résilience*, L'Harmattan, Paris.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Walsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zannini L. (2005), *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini, Milano.

## 2. Il potenziale educativo della resilienza: i temi generativi dell'identità narrativa, dell'umorismo e della creatività

*Dio credè gli uomini perché gli piacciono le storie.*

Wiesel, 1966

*La rivelazione avvenne quando, a cinque anni, la prima volta che andai a scuola, fui sorpresa e spaventata nel sentire una voce che si rivolgeva a me e pronunciava il mio nome. Renée? Domandava la voce, mentre io avvertivo una mano amica che si poggiava sulla mia. Eravamo nel corridoio, dove avevano radunato i bambini il primo giorno di scuola, anche perché pioveva. Renée? Continuava a modulare la voce che proveniva dall'alto, e la mano amichevole non smetteva di esercitare sul mio braccio – linguaggio incomprensibile – leggere e delicate pressioni. Sollevai il capo, in un movimento insolito che quasi mi dette le vertigini, e incrociai uno sguardo. Renée. Ero proprio io. Per la prima volta, qualcuno mi si rivolgeva pronunciando il mio nome. Mentre i miei genitori usavano gesti o brontolii, una donna, di cui in quel momento notavo gli occhi chiari e il sorriso sulle labbra, si apriva un varco verso il mio cuore e, dicendo il mio nome, stabiliva con me una vicinanza di cui fino ad allora non avevo avuto neppure sentore. Mi vidi circondata da un mondo che improvvisamente si tingeva di colori... Allora, con gli occhi tristi incollati ai suoi, mi aggrappai alla donna che mi aveva appena fatto nascere.*

*L'eleganza del riccio*, Muriel Baubery, p. 37

### 2.1. La scintilla di resilienza e la metamorfosi del racconto

La resilienza è apparsa dalle storie. La sua teoria si può ricostruire in una filogenesi ancorata a tante storie reali, raccolte nelle ricerche, e via via arricchirsi attraverso la fantasia di ulteriori storie che si sono tramandate oralmente in tanti Paesi, giunte a noi attraverso i prodotti culturali di varie comunità che, da sempre, raccontano come sia possibile ricostruir-

si dopo un evento drammatico o rispetto alle difficoltà di una quotidianità deprimente. Le identità dei resilienti, infatti, si nutrono e si sviluppano servendosi di alcuni meccanismi come l'umorismo, la creatività, l'intellettualizzazione, la capacità di relazione, l'iniziativa, la perspicacia, l'autonomia, un certo senso morale (Cyrulnik, 2005; Malaguti, 2005), ma si accendono a partire da una scintilla che l'ambiente circostante è in grado di avviare, proponendo una lettura dell'accaduto come una storia accettabile, a cui poter dare un senso insieme, in famiglia o nella comunità, intradando un processo di rielaborazione, ricostruzione e *cre-azione* di una nuova storia, di un sé resiliente. Cyrulnik espone in ogni suo testo quanto sia determinante, nell'avvio di un processo di resilienza, la risposta che si riceve dall'ambiente, dal suo stigmatizzare o, al contrario, aprire a nuove letture di un evento e di un'esperienza. L'ambiente sociale, e la cultura che lo caratterizza, può così proporre di manomettere gli elementi di una storia per riposizionarli in un ordine, fuori dal caos, capace di creare senso ma soprattutto di aprire al possibile, senza dare per scontate situazioni apparentemente senza risorse e votate al fallimento (Cyrulnik, 2005; 2000). Le identità dei soggetti pertanto si costruiscono simbolicamente ma anche culturalmente e spesso le *pedagogie narrate* in varie forme comunicative, come una favola, una tradizione, una leggenda popolare, ci hanno aiutato a ricostruire positivamente queste trasformazioni e metamorfosi (Covato, 2006). Le identità dei resilienti non sono dunque una fotografia statica dei livelli di resilienza evidenziati ad esempio attraverso un test, a meno che non si pensi alla resilienza come un *outcome*. La trasfigurazione richiesta dal processo resiliente si sviluppa nel dipanarsi di un'identità narrativa, storicizzata nel confronto tra la propria storia personale e quella storica, sociale e culturale dell'ambiente in cui si vive. Un'identità che prende forma "trasformandosi" e si racconta nelle storie che tutti i teorici della resilienza portano ad esempio, per definirla, per palesarla e per avvicinarla alle esperienze di tutti coloro che sentono il bisogno di organizzare un nuovo progetto di vita.

Il potenziale della resilienza risiede proprio in questa piccola e semplice constatazione: nelle epoche e nelle varie culture la resilienza è apparsa e si è manifestata come un processo possibile per modificare un racconto di vita, per avviare una metamorfosi del sé, capace di riorientare una traiettoria esistenziale in positivo, utilizzando le risorse disponibili, se pur scarse. Tuttavia, non sempre il progresso economico, sociale e culturale è stato in grado di sostenerla e dividerla. Anzi in alcune epoche e culture, alcuni «gesti» culturali e sociali hanno separato e isolato tale possibile visione dell'esistenza dai paradigmi dominanti. Al contrario in questi periodi, con un certo determinismo, si associavano l'insuccesso e l'infelicità a eventi traumatici e situazioni esistenziali. È stato perciò necessario nell'epoca degli ultimi decenni introdurre e studiare una parola nuova (resilienza ap-

punto) per guardare a processi quotidiani *diagonalmente*, con una curiosità epistemologica che induce più attenzione, ricerca e soprattutto uno sguardo disincantato, *obliquo*, in grado di esplorarne le innumerevoli potenzialità nello sviluppo umano, nel nostro caso giocando sulle ragionevoli combinazioni tra resilienza e pedagogia. Nella nostra esperienza formativa spesso è stato pronunciato un commento/domanda da studenti e professionisti in formazione, sottolineando come la resilienza sia radicata nella storia del mondo, riportando abbinamenti tra eventi della loro vita e la resilienza, servendosi anche di detti popolari e figure retoriche come le metafore e gli ossimori: *ma allora cosa ci dice di nuovo la resilienza?*

Nella sua ontogenesi la resilienza si avvia, come spiega Cyrulnik (2002), in relazione all'orditura dell'attaccamento del bambino, ovvero intorno a quella relazione con un fattore esterno, proveniente dall'ambiente che via via abbiamo associato al *fattore mentoring e alla sua fondamentale importanza nel diventare scintilla di resilienza*. Il processo resiliente si accende all'interno di una relazione o in un contesto sociale in cui si può attivare un attaccamento multiplo (Milani, Ius, 2010). Rispetto al passato, infatti, sappiamo che lo sviluppo positivo può essere frutto di attaccamenti diversi, che una mancanza parentale non determina necessariamente problemi evolutivi, ma come dimostrano gli studi sulla resilienza, il bambino può e riesce a trovare le risorse per costruire la sua identità personale in modo integrato anche in caso di più appartenenze (familiari, sociali, religiose) e in caso di rotture e traumi che le mettono a dura prova (*ibidem*). È il caso in cui interviene un fattore *mentoring*, in cui si costruisce un attaccamento a un'altra figura del proprio contesto e in cui, attraverso un processo di ricuciture biografiche, si integrano i diversi eventi in un processo di senso che va a costituire la propria identità narrativa. Come sostiene Milani:

se si evitano i tagli biografici ai bambini permettendo loro di conoscere, senza segreti, la propria storia, di comprendere e ricordare, ma ancor di più di raccontare i loro percorsi di vita, creiamo le condizioni per sviluppare in loro competenze per ricucire e riorganizzare quello che succede in una storia, la loro storia, quella che va a definire e sostenere la costruzione di una nuova identità, l'identità narrativa, a partire dalla quale le esperienze quotidiane vengono via via integrate e dotate di senso (Milani, Ius, 2010).

Il tutor della resilienza nel bambino è colui che crea una «bolla affettiva», che accompagna la ricerca di un elemento tranquillizzante per la costruzione di senso e dell'identità narrativa che avviene dapprima nel mondo sensoriale e in seguito in quello dei racconti (Cyrulnik, 2000). Secondo Cyrulnik non bisogna confondere il concetto di resilienza con quello di rimozione o resistenza in ambito terapeutico. Infatti, il soggetto resiliente non rimuove

o resiste al ricordo del trauma e della ferita. Al contrario egli conserva nella memoria il ricordo del proprio trauma, che rimane iscritto nella sua storia come una *ferita*, la quale diventa un elemento che ha contribuito a costruire la sua identità narrativa (Idem, 2002). Come ci racconta Silvia Vegetti Finzi nella sua biografia non è il dolore a essere salvifico, a promuovere resilienza, bensì la sua rielaborazione (Idem, 2015). Il racconto della ferita subita è il processo attraverso cui l'evento stressante o traumatico viene ricollocato in un orizzonte di senso e risignificato nella prospettiva di un'evoluzione positiva in cui sia possibile sperare e agire per realizzare i propri progetti. Una parola giapponese rappresenta metaforicamente e materialmente molto bene tale processo e il ruolo della cultura nella costruzione di una rappresentazione positiva di un evento. In Giappone quando un oggetto si rompe non perde il suo valore e la sua bellezza. A questa filosofia si ispira l'antica tecnica giapponese del *Kintsugi*, letteralmente «riparare con l'oro». Ciò che si rompe, si sbecca, va in mille pezzi, non è da buttare, ma diventa più prezioso. Con gli oggetti rotti, prima, viene usato un collante di origine vegetale. Poi, le crepe saldate vengono coperte con della polvere d'oro, d'argento o di rame. Nella cultura giapponese nessun oggetto deve necessariamente essere perfetto: ognuno, tramite il *Kintsugi*, racconta la sua storia, bella e potente perché particolare, trasformata, resa unica dalle sue stesse cicatrici.

Identità personale e identità narrativa maturano quindi attraverso il fattore *mentoring*, il quale consente di avviare una trasfigurazione della propria identità, lavorando sulla storia passata, sul racconto e l'esperienza del presente e sul tessere una trama (una rielaborazione) che sia in grado di disegnare una traiettoria verso il futuro, impreziosita dall'oro dell'esperienza. Cosa succede se spostiamo l'attenzione dalla resilienza di un oggetto e di un materiale, come nell'incantevole esempio del *kintsugi*, alla resilienza di una persona? Proveremo a contestualizzare tali elementi in un ambito in cui gli incubi infantili, degli abbandoni e del racconto di sé, evocano le vicende quotidiane di ognuno di noi, come soggetti che possono sperimentare l'esperienza di un distacco, della ricostruzione dopo un abbandono, un lutto o una perdita, tutti eventi che reclamano di modificare il proprio racconto e di aprirsi alla solidarietà, all'incontro tra culture diverse dalla propria, all'accettazione, all'integrazione, all'inclusione e alla capacità di cura e di protezione dell'amore.

### 2.1.1. Cicatrici preziose: come riparare le storie

Per comprendere come i discorsi sulla resilienza abbiano delle ripercussioni operative nelle pratiche educative, anche in una normale attività della scuola dell'infanzia e primaria, quale ad esempio costruire «la linea del tempo personale» attraverso le foto delle varie età, proviamo ad analizza-

re il tema dell'identità narrativa ancorandolo a un contesto specifico, quello delle adozioni, e a una strategia vincente nel lavoro con i bambini, la fiaba. La fiaba, infatti, può essere considerata il luogo di tutte le ipotesi in quanto dà chiavi di lettura per entrare nella realtà attraverso strade nuove. Le fiabe utilizzano un linguaggio semplice e accessibile ai bambini. Raccontano paure e desideri attraverso elementi fantastici e magici, ed è in questo luogo immaginario che tutto può essere trasformato e reso possibile. Potersi identificare con i personaggi senza un coinvolgimento diretto è ciò che permette la catarsi<sup>1</sup>. In questo senso le fiabe, le favole, le filastrocche, le leggende popolari che le culture hanno creato per raccontare e dare senso agli eventi nefasti sono da considerarsi un *capitale culturale e resiliente* (Mortari, Sità, 2007), narrazioni che diventano dispositivi liberanti ed emancipativi.

La questione identitaria nella costruzione del processo resiliente è particolarmente cruciale nell'ambito delle adozioni in cui le storie, e la possibilità di ricucire il passato con una vicenda nuova, senza escludere le ferite di quella vecchia, sono fili da intrecciare con cura, per creare geometrie flessibili in grado di scaldare il cuore e di tenere al riparo dalla ferita dell'abbandono. Alla conferenza internazionale sulla *Resilienza e l'importanza della memoria nel bambino adottato* del 2010 a Firenze<sup>2</sup>, Demetrio definisce “l'adozione come un gesto di speranza, una possibilità di rinascita. I temi che tratta sono l'attesa, la transizione, il passaggio, lo spaesamento, argomenti molto profondi in tutti gli esseri umani. Adozione significa esilio, fragilità, stati dell'essere e del divenire”. Alla stessa conferenza presso l'Istituto degli Innocenti, Malaguti problematizza il rapporto tra resilienza e racconto domandandosi se nel processo del bambino adottato venga prima il racconto autobiografico o la resilienza. Secondo Malaguti, racconto autobiografico e resilienza sono due elementi che si intrecciano, differenti ma connessi. Se la resilienza è una forma di riorganizzazione positiva, il racconto autobiografico attraverso un attento ascoltatore, o tramite altri mediatori dell'educazione, aiuta questo processo di riorganizzazione dell'identità ferita (Malaguti, 2005).

Fitzhardinge spiega perché le storie sono tanto importanti nelle adozioni. I bambini adottati devono sviluppare le loro identità, appartenenza e attaccamento in un percorso complicato fatto di vuoti e contraddizioni. È il racconto di sé e delle persone intorno a loro a rivelare le loro identità, le

1. Anche Ricoeur (1991), definendo il concetto di identità narrativa in rapporto al sé, riprende la *Poetica* di Aristotele e l'idea di catarsi, nel rapporto con l'ascolto e la possibilità di raccontare una tragedia.

2. Il riferimento e le citazioni sono tratte dalla presentazione della conferenza *Resilienza e importanza della memoria per il bambino adottato* accessibile on-line al sito [www.istitutodeglinnocenti.it/content/resilienza-e-importanza-della-memoria-il-bambino-adottato](http://www.istitutodeglinnocenti.it/content/resilienza-e-importanza-della-memoria-il-bambino-adottato).

connessioni tra loro e le identità di chi fa parte della loro storia (Fitzhardinge, 2008). Al Centro di Risorse post adozione di Sidney si sviluppano progetti a partire dalle storie, intorno a cui si dispiegano le questioni dell'attaccamento e della relazione. Non è tanto quello che ti succede a influenzare la resilienza quanto la modalità con cui attribuisce un senso agli eventi. Lo *storytelling*, nella costruzione di una narrazione coerente degli eventi della vita, attiverebbe sofisticate abilità di tipo cognitivo ed emozionale, capaci di connettere i vari elementi temporali, le funzioni logiche ed emotive del cervello, attraverso una funzione riflessiva<sup>3</sup>. Nel laboratorio filmico del Centro australiano, rivolto a un gruppo di adolescenti adottati, quindi in una fase particolare nello sviluppo dell'identità personale, l'adolescenza, la storia dello sviluppo di resilienza prende forma e assume un significato rispetto alla propria narrazione, ma soprattutto nel confronto con le narrazioni altrui. Ascoltare le diverse modalità di raccontare la propria adozione ha permesso ai ragazzi coinvolti nel laboratorio sperimentale di riconoscere differenze e similarità e principalmente svariate modalità di dare senso a ciò che è loro accaduto. Accanto alla *costruzione della storia* coerente dunque si è sviluppata la possibilità di *interpretare la storia*, mettendo insieme pezzi frammentati in una sceneggiatura coesa, come nel *kintsugi* giapponese, organizzando un contenitore in grado di tenere insieme il visibile e l'invisibile del proprio copione rendendolo unico e pregiato.

L'abbandono e la necessità di inventarsi un'appartenenza familiare rassicurante e abilitante per la felicità sono da sempre un tema ricorrente nelle fiabe classiche, un punto di partenza da cui si sviluppa la trama e la presenza di altri attori in grado di supportare questo processo. Fiabe e favole offrono uno schema di *coping* per le relazioni col mondo, mettendo a disposizione un significato generale da attribuire alla realtà che può essere utilizzato anche in situazioni differenti. Gli studi di Propp per individuare una grammatica del racconto nelle fiabe popolari ci aiutano a presentare questa strategia come struttura di un racconto progettuale con una specifica intenzionalità educativa, che può essere metafora di un progetto o metafora di un colloquio educativo. In breve, la fiaba presenta un problema e narra il processo per risolverlo. Una caratteristica di questo genere narrativo è infatti quella per cui il racconto presenta una struttura simile a quella di un progetto. La fiaba infatti, si compone di tre parti: (i) un'introduzione,

(ii) una situazione conflittuale, divisa in azione/dialogo e reazione/risposta, (iii) una conclusione (Garista *et al.*, 2015). La fiaba di cui riportiamo una sintesi in lettura, estratta dal libro sulle storie per la felicità di Cojan-Negulescu<sup>4</sup>, riadatta testualmente una storia popolare che a nostro avviso risponde molti dei temi positivi caratterizzanti le storie sulla resilienza e si intitola *Bella di luna e il bambino dei boschi*.

C'era una volta una coppia di contadini che non aveva avuto figli. Un giorno, mentre i due erano nel bosco alla ricerca di funghi, scoprirono in mezzo ai rovi un neonato in fasce. I due decisero di portarlo a casa con loro, anche se erano molto poveri e non avevano di che nutrirlo e vestirlo. Per fortuna la notizia si sparse per il villaggio e tutti i vicini corsero a dar loro un aiuto. Il bambino crebbe rapidamente: era magro e sottile, ma aveva braccia forti e correva veloce come una lepre. La cosa che più colpiva del suo aspetto era lo sguardo malinconico dei grandi occhi neri, che mettevano ancora più in risalto i bei capelli color del grano. I genitori adottivi decisero di chiamarlo Mirel. I bambini del villaggio, però, invidiosi della sua bellezza, lo schernivano, e inventarono una canzoncina su di lui:

*Mirel il bello  
È solo un trovatello  
Lasciato in mezzo ai rovi  
Da uno zingaro vagabondo...*

Una sera, mentre la famiglia era riunita a tavola per la cena, Mirel chiese di punto in bianco ai genitori: "papà, mamma, se sono cresciuto così è grazie a voi e ve ne sono riconoscente. Ma ditemi la verità: sono o non sono davvero vostro figlio? Tutti i ragazzi del villaggio dicono che mi avete trovato nella foresta. È vero?". La madre alzò gli occhi dal piatto ed ebbe un momento di esitazione. Il marito la anticipò, diede un colpo di tosse per schiarirsi la gola e disse: "Caro figliolo, ti abbiamo allevato onestamente. Lungi da noi l'idea di tenerti nascosta la tua origine. Ecco qui tutta la storia...".

E si mise a raccontare la scoperta fatta nel bosco da lui e dalla moglie, molti anni prima, l'arrivo a casa, l'aiuto dei vicini...

Mirel ascoltò avidamente le parole del padre, e la notte continuò a girarsi e rigirarsi nel letto pensando "chi sono? Chi era la donna che mi ha messo al mondo? Perché i miei genitori mi hanno allevato senza raccontarmi la mia storia fino a oggi?".

Se da una parte Mirel aveva potuto crescere felice, trovando un ambiente accogliente, capace di offrirgli una seconda possibilità, la «bolla senso-

4. La favola, qui ripresa e sintetizzata nei suoi punti fondamentali, è pubblicata da Edizioni EL, 2007, Trieste, nella raccolta *Alla ricerca della felicità*. Anche Costanza Sorrenti, nel suo contributo sul Mentore, nel testo di Paolo Mottana, *Il Mentore come antimaestro*, riprende una favola dell'est Europa, russa per la precisione. La favola di Vassilissa la saggia racconta della rielaborazione del lutto materno e dell'oggetto transazionale che le ha permesso di creare un corpo emozionale, un "mentore selvatico", e di riorientarsi tra fughe e desideri, fornendo un esempio di seduzione emancipativa, performata da un mentore.

riale» di cui parla Cyrulnik (2000), l'episodio con i suoi pari, durante la fase della crescita, l'ha posto di fronte alla ridefinizione della sua identità personale (delineando il momento tipico della questione identità, adolescenza e adozione). La filastrocca offensiva e umiliante ha aperto una crepa e creato una situazione da cui era possibile uscire resilienti o meno, un esempio di bullismo diremmo oggi, contrastando la storia che fino a qui si era tratteggiata. Sono le scelte di Mirel e i mentori che incontrerà a caratterizzare le fasi successive. Da questo momento in poi si svilupperà un copione imprevedibile attraverso i tentativi di Mirel di dare voce al suo bisogno, ovvero dissotterrare risposte alle sue domande identitarie, unendo i punti conosciuti della sua figura, andando a costruirne una nuova, la sua identità. Lo sviluppo resiliente non è dunque solo una risposta ai bisogni primari ed educativi, bensì la capacità di creare ordine nelle storie che si sono intrecciate e fare delle scelte imparando a riconoscere e utilizzare tutte le risorse disponibili. Come sosteneva la Walsh dobbiamo distinguere la resilienza dal funzionamento competente e dare alla resilienza i suoi tempi evolutivi (Walsh, 2008).

Poi, poco prima dell'alba, uscì di casa senza far rumore. Aveva deciso: sarebbe partito alla ricerca di chi gli aveva dato la vita. Camminò a lungo, attraversando campi e fiumi, fino a che arrivò a una grande foresta. Stanco del lungo cammino, si distese sotto una grossa quercia e si addormentò. Poi sognò che dal vecchio albero usciva una voce che gli diceva: cercherai a lungo tua madre ma non la troverai, perché riposa nelle profondità del Lago nero, nel Paese della vita eterna, dove i semplici esseri umani non possono penetrare!

Passava da quelle parti un vecchio pastore, che stava cercando un guardiano per il suo gregge. Vedendo il ragazzo addormentato sotto la grande quercia, si fermò in attesa del suo risveglio, poi gli offrì una pagnotta e un pezzetto di formaggio per fargli riprendere le forze.

“Avrei bisogno di un giovanotto come te per guardare le mie pecore” gli disse. Mirel, visto che non aveva né un tetto né di che mangiare, accettò la sua proposta. I giorni e le settimane trascorsero in fretta: Mirel di giorno stava di guardia al gregge, la sera prendeva il flauto e suonava qualche melodia che gli ricordava i giorni in cui, ancora piccolo, la madre lo cullava canticchiando a bocca chiusa. I genitori adottivi gli mancavano molto.

Il padrone, che ogni settimana saliva al pascolo per portargli cibo e vestiti puliti, notò la sua tristezza e gli disse: “in tutto questo tempo hai lavorato duramente. Eccoti come ricompensa questo cofanetto: ti raccomando però di non aprirlo prima di essere tornato a casa”.

Mirel si mise il cofanetto sotto il braccio e partì, senza dimenticare il suo flauto. “Tornare da papà e mamma sarebbe come ammettere di aver fatto fiasco, visto che ero partito alla ricerca della mia vera madre. Devo assolutamente sapere chi era” disse fra sé e sé.

I suoi passi lo condussero nuovamente sotto la vecchia quercia, dove si sedette e si mise a suonare il flauto. Passavano da quelle parti tre fate, che si fermarono sentendo quel canto così pieno di nostalgia.

“Che canto meraviglioso!”. Esclamò la prima. “Che bel ragazzo!”. Aggiunse la seconda. “Felici i genitori che lo hanno allevato!”. Fece la terza, che era la più giovane e anche la più giudiziosa. Si avvicinò a Mirel, e per sondare l'animo gli propose di andare a vivere con lei nel suo paese:

“Mi chiamo Bella-di-Luna e vivo nel paese dove la vita è eterna. Se mi ami e scegli di venire con me, conserverai per sempre la tua giovinezza, ma se te ne andrai, la tua vita non ti apparterrà più”.

Il paese della vita eterna... Mirel aveva già sentito quelle parole.

“Si tratta del Lago nero?”. Chiese concitato, senza lasciarsi impressionare dal fascino invitante di Bella-di-Luna.

“In effetti è il nome con cui certi umani conoscono il mio paese, rispose la giovane fata, lasciando trapelare una certa sorpresa. Lo chiamano Lago Nero perché sono fatti così: quando non sanno cosa possa nascondere nelle sue profondità l'acqua di un lago o di un mare, ne hanno paura”.

“Ti seguo, a condizione che tu mi aiuti a ritrovare chi mi ha dato la vita” fu la risposta del giovane. “Vieni, vieni con noi, te la faremo vedere” si affrettarono a dire le altre due fate.

Ma Bella-di-Luna, più saggia, temperò il loro entusiasmo:

“Ti porterò nel mio paese se accetterai di viverci. Chi ti ha dato la vita non era del nostro mondo. Era una bellissima donna, uccisa da un drago che non aveva voluto sposare, e che per vendetta la gettò sul fondo del nostro lago, affinché non perdesse nulla della sua bellezza. Però le acque del lago non restituiscono la vita a quelli che l'hanno perduta. Tu non puoi vederla perché, come ti ho già detto, chi si avventura nel Paese della vita eterna non ne fa mai ritorno”. Lo sguardo di Mirel si fece cupo. La giovane fata proseguì “Se i genitori che ti hanno allevato ti mancano, dovresti raggiungerli, perché saranno in pensiero per la tua assenza. Saranno così felici di ritrovarti! Spetta a te decidere!”.

“Siete tutte e tre meravigliosamente belle”, fu la risposta del giovane, “ma io preferisco la vita fra gli uomini. Ho un padre e una madre che mi amano, sono in grado di badare a un gregge, e se mi annoio posso suonare il flauto. Questo mi basta per essere felice”.

Se nelle fasi precedenti la storia di Mirel si è spezzata, il bisogno di comprendere, ricordare e raccontare nuovamente trova una risposta grazie al supporto di chi gli ha permesso di scorgere un senso, di rielaborare la rottura, ma anche di chi gli ha dato l'opportunità di scegliere. Tutor della resilienza non è quindi colui capace di ricucire e trovare una soluzione, ma chi ha dato luogo alla creazione di contesti in cui poter fare una scelta e diventare protagonista della propria storia. Non si tratta dunque di mettere semplicemente un collante a ciò che si rompe. È la strategia di personalizzare e abbellire le crepe e le cicatrici, di farle diventare cicatrici preziose, che stimola e accende la scintilla della resilienza.

E riprese la strada del ritorno, fermandosi di quando in quando per riposare e suonare qualche melodia con il flauto. I genitori lo accolsero a braccia aperte, senza

rimproverarlo. Quando Mirel tirò fuori il cofanetto che aveva custodito con cura per tutto il tempo, la madre lanciò un grido di sorpresa e, senza lasciargli il tempo di spiegare, esclamò: “Ma questo è il cofanetto che mia madre aveva ricevuto in dono dalla sua!”.

Mirel raccontò allora del suo incontro con il vecchio pastore, e poi cercò di aprire il cofanetto, senza riuscirci. La madre lo fermò: “Aspetta, ho io la chiave!”. Le parole del pastore tornarono allora alla mente di Mirel “Ogni uomo ha un posto che chiama casa mia”. Il pastore aveva ragione disse Mirel tra sé e sé. La chiave per aprire il cofanetto era a casa mia.

Nella favola di Mirel emerge un'idea di resilienza post strutturalista, in cui ci si allontana da una tradizione che tentava di capire la resilienza analizzandola con il fine di individuarne le qualità e misurandola con un test per stabilire i livelli di alcune sue componenti come il *locus of control* o l'*hardiness* (Tisseron, 2017). La resilienza, al contrario, si caratterizza per enfatizzare i suoi tratti relazionali e multidimensionali. La lente post strutturalista più che fotografarla in modo statico ne vuole evidenziare la *fluidità*, la *variabilità*, la *tensione degli opposti* (Lau, van Niekerk, 2011). Del resto Primo Levi ci insegna a pensare alla resilienza come a un processo, potenzialmente presente e attivabile in ognuno di noi, facendo affiorare forze straordinarie e allo stesso tempo, come qualcosa che può diventare variabile, latente e invisibile fino a non emergere in un momento di fragilità esistenziale.

Se volessimo estrapolare spunti di promozione della resilienza nella scuola e nel *curricolo*, a partire da quanto sappiamo sull'identità narrativa e sulla resilienza, ad esempio dovremmo riconsiderare alcune attività proposte nei normali libri di testo in uso. Spesso l'attività della costruzione della propria *linea del tempo* viene proposta dai libri e dalle insegnanti nella programmazione. Ma cosa può significare per un bambino adottato, rifugiato o immigrato partecipare a un lavoro didattico in cui si richiede di portare una foto rappresentativa di ogni anno di età dalla nascita e di costruire una narrazione? Come può essere ripensata tale attività in un'ottica di resilienza al fine di costruire una scuola inclusiva capace di sviluppare competenze ma anche di promuovere benessere, qualità di vita e resilienza?

### 2.1.2. L'identità narrativa e la rfigurazione del sé

C'era una volta... un *Brutto Anatroccolo*, *Winnie the Pooh*, *Cenerentola*, *Cappuccetto Rosso*, un *Topolino*, ma anche un bambino o una bambina che potrebbero avere dei nomi a noi noti per le loro storie famose o che potrebbero essere meno conosciuti e abitare alla porta accanto. *C'era una*

*volta* stabilisce l'inizio di una storia, l'*incipit*, istituisce un *setting* in cui si racconterà e si ascolterà una storia fantastica, una storia che costruirà l'identità narrativa di un personaggio o più. I bambini hanno bisogno delle storie per costruire la propria identità narrativa e la propria resilienza. Le storie di cui hanno bisogno si raccontano e si creano sempre all'interno di una relazione che sarà capace di avviare la tessitura del processo resiliente. L'antropogenesi della resilienza e del suo costituirsi in funzione di una figura di riferimento, o più, che vogliamo abbozzare in questo volume, si genera fin da subito, fin dal concepimento. Cyrulnik (2000) dimostra come la storia di ogni bambino non solo si iscriva in quella dei suoi genitori o dei suoi tutori, cercando degli oggetti identitari che la simbolizzino per poterli manipolare, ma soprattutto si inserisca nella relazione che si creerà, sempre in modo diverso con ogni bambino che entra a far parte di quel nucleo familiare. Sarà la relazione generata dall'intreccio delle loro storie con quel singolo bambino a dare vita alla sua storia. Nell'avviare dunque un discorso pedagogico sulla resilienza e i suoi tutori vorremmo partire da qui: dalle origini di una storia qualsiasi, una storia che ci aiuterà a definire come si costruisce un'identità narrativa, la storia della famiglia, il contatto con gli oggetti che raccontano la storia dei genitori (ad esempio libri penne, librerie, utensili di cucina o di sartoria, strumenti musicali e attrezzi da lavoro). Oggi sappiamo che il bambino resiliente non necessariamente deve essere il bambino ferito, malato, disabile, abbandonato, adottato o abusato. Il bambino resiliente è come *Peter Pan*, potenzialmente presente in ognuno di noi e con l'aiuto di una polverina magica capace di affrontare le più insidiose avventure. Le domande di Mirel sulla propria identità: chi sono? Chi mi ha dato la vita? Chi mi ha chiamato così? Sono poi le domande di tutti i bambini, come si evince dal racconto inedito tratto da un'attività biografica elaborata nei percorsi formativi sulla resilienza<sup>5</sup>.

*Un pomeriggio, all'uscita dalla scuola materna a circa tre anni di età, mia figlia comincia a fare domande sui nomi. Papà tu perché ti chiami Gaetano? E perché mamma si chiama Pamela? E perché mio fratello si chiama Maurizio? e perché mi avete chiamata Maria? Abbozziamo qualche ipotesi sulle scelte dei nostri nomi, anch'esse in passato tematizzate e socializzate in famiglia. Ma sul suo siamo in grado di raccontare una storia che ha suscitato un'emozione condivisa fin da prima che nascesse e che ha generato la scelta di un nome capace di rappresentarla. Così, una volta rincasati, iniziamo a leggere insieme un passaggio di un famoso libro letto da entrambi, che racconta e descrive una Maria Bambina.*

5. Si tratta di uno scritto inedito, elaborato durante attività esperienziali in un corso di formazione sulla resilienza presso l'Università di Perugia. I nomi sono stati cambiati per proteggere dati sensibili.

Come afferma Cyrulnik i bambini si inseriscono nella storia dei genitori (Cyrulnik, 2005, p. 45), e la resilienza si può attivare in qualsiasi momento della vita, purché la persona ritrovi un oggetto significante, investito di emozioni nella sua storia personale, un oggetto che richiami le relazioni significative del suo ambiente. Lavorare sulla propria identità narrativa significa porsi domande come: *cosa mi è successo? Come posso capire ciò che caratterizza la mia vita in questo momento?* (le domande di Maria nascono in una circostanza di disagio nel nuovo asilo e cercano un filo per ricucire le appartenenze, le relazioni, la garanzia degli affetti). Tramite queste domande si torna padroni del proprio destino.

Ricoeur compone il costrutto di «identità narrativa» con cui intende «designare quella forma d'identità cui l'essere umano può accedere attraverso la funzione narrativa». Egli introduce, attraverso la sua speculazione narratologica, quanto e perché sia importante per l'uomo acquisire consapevolezza di sé in funzione di una relazione e di una storia, elementi che permetterebbero la rielaborazione del cambiamento e della trasformazione, che l'evoluzione e l'esistenza ci presentano costantemente.

In cosa consiste il contributo della poetica del racconto alla problematica del sé? [...] La rifigurazione, grazie al racconto, manifesta un aspetto della conoscenza del sé che esula largamente dalle tematiche narrative: il sé non si conosce in maniera immediata ma solo in forma indiretta, per mezzo di una deviazione attraverso diversi segni culturali – il che ci ha portato ad affermare che l'azione è simbolicamente mediatizzata. Su queste mediazioni simboliche si innestano le mediazioni prodotte dal racconto. La mediazione narrativa sottolinea così il fatto che la conoscenza del sé è un'interpretazione di sé. [...] Il suo apporto specifico è il carattere figurato del personaggio, grazie al quale il sé, interpretato sul piano narrativo, si rivela un Io altrettanto figurato, un Io che si figura come questo o come quello (Ricoeur, 1991, pp. 101-102).

Il pensiero di Ricoeur tematizza in un contesto altro, quello filosofico e narratologico, una problematica del sé oggetto degli studi sulla resilienza. Tali studi hanno reso il concetto di identità narrativa centrale nel comprendere e supportare la rielaborazione dei traumi e delle trasformazioni, proponendo percorsi educativi come quello del centro australiano per gli adolescenti adottati, in cui la parte di interpretazione e condivisione della storia conta quanto il suo racconto e contribuisce a riscrivere la storia stessa. Secondo Mollo per Ricoeur la nostra identità si costituisce attraverso un'identità narrativa, costruita dal significato che attribuiamo ai nostri racconti, considerando che «noi identifichiamo la vita alla storia o alle storie che noi raccontiamo a suo proposito» (Mollo, 2009, p. 67). Per questo, se:

«comprendere è comprendersi davanti al testo», diventa necessario permettere ed agevolare la lettura d'introspezione, fatta di autoriflessione e confronto esistenziale. [...] L'identità narrativa costituisce lo stesso senso dell'identità personale, includendo il cambiamento, il mutamento nella coesione di una vita, permettendoci di leggere e scrivere la nostra stessa esistenza, all'interno della quale l'identità-idem ci permette di riconoscerci nella permanenza nel tempo – movendo dall'identità biologica – mentre identità-ipse ci permette quelle variazioni di atteggiamento che si riescono ad immaginare ed attivare, quale divenire del nostro carattere (Mollo, 2009, p. 68).

Resilienza e pedagogia quindi si incontrano nello spazio e nel tempo di costruzione dell'identità narrativa come dimensione che accompagna la definizione di sé e del proprio progetto nel mondo in virtù della relazione (educativa) che si crea tra racconto, interpretazione e dialoghi sull'intreccio delle storie dei vari soggetti coinvolti. Chi ha lavorato in situazioni di emergenza, traumatizzanti, come ad esempio i terremoti che negli ultimi anni hanno colpito alcune zone dell'Italia, sa, e ha sperimentato, quanto sia importante coinvolgere le persone in attività capaci di riconnettere il rapporto tra il proprio trauma, le relazioni del tessuto sociale e il territorio, proponendo attività di storicizzazione adatte ai bambini, come lo *storytelling* corda-sassi-fiori<sup>6</sup>, o con laboratori per adulti, di recupero delle tradizioni e culture locali (Castelli, 2011; Vaccarelli, 2016).

Come si è precedentemente affermato la resilienza non è una qualità, un *outcome*, o uno stato fotografabile una volta per tutte. Ma è un processo, dinamico, fluido, complesso, attivabile a partire dalla scintilla che un sapiente mentore saprà provocare. E come tale non può che essere un processo da costruire all'interno di una relazione, in alcuni casi terapeutica, nel nostro ambito di analisi educativa. Mollo riprende altri elementi del pensiero di Ricoeur particolarmente interessanti per la tematizzazione del processo resiliente in chiave pedagogica. Ad esempio la questione del guardare la crisi come un'opportunità di apprendimento.

La «crisi» rappresenta la caratteristica peculiare di ogni persona, in quanto si tratta della sfida a divenire, che richiede un tentativo di risposta alle opportunità che la vita presenta ed offre. Per questo le fasi critiche della vita – quale è strutturalmente, ad esempio, quella della pubertà –, od i momenti di crisi, possono essere forieri di creatività, in quanto opportunità privilegiate di cambiamento.

6. La tecnica narrativa corda sassi-fiore propone il racconto di una storia, della propria storia, posizionando su una linea evolutiva i due oggetti, metafore ognuno di un evento negativo e traumatico (sasso) e di un evento positivo (fiore). La scelta, la spiegazione e il dialogo mettendo in fila i due oggetti, ricostruiscono le crepe e le fratture, evidenziandone anche gli elementi positivi e permettendo di orientarsi verso ciò che deve ancora avvenire e che possiamo provare a influenzare con le nostre scelte (Castelli, 2011).

[...] La risposta secondo Ricoeur è fornita dalla convinzione: «il mio posto mi è assegnato, la gerarchizzazione delle preferenze mi obbliga, l'intollerabile mi trasforma, da vile o da spettatore disinteressato, in uomo di convinzioni, che scopre creando e crea scoprendo ogni particolare momento di crisi – da quelle della crescita a quelle esistenziali – diventa un'opportunità da sfruttare in termini evolutivi (Mollo, 2009, p. 72).

Dalla crisi si esce trasformati in positivo se, come Mirel della fiaba, se ne sanno cogliere le risorse e soprattutto se si è in grado di scegliere il proprio destino (Batini, 2011b). Ciò che gli studiosi della resilienza vogliono mettere in luce è che tale linea evolutiva non sempre è una strada in salita, fatta solo di vittorie esistenziali e di successo. Possono accadere, anzi è molto probabile che succeda, momenti bui caratterizzati dall'incapacità di trovare un senso, in cui non ci sia spazio per la scelta e la decisione, in cui sembrerebbe di non avere nessuna qualità. Tuttavia, secondo Mollo, Ricoeur riqualifica tali momenti come *capacitanti*.

È qui che dimora la forza catartica di quest'esperienza del pensiero, prima di tutto in una prospettiva speculativa ma anche, di conseguenza, esistenziale: in particolare, potrebbe darsi che le trasformazioni più drammatiche dell'identità personale debbano attraversare questa prova dell'annullamento dell'identità-permanenza, di questo nulla che equivale alla "casella vuota" (Ricoeur, 1991, traduzione di Baldini A., p. 103).

Riprendiamo dunque l'idea che insieme ad abilità creative nella costruzione del processo resiliente e di un'identità narrativa coerente, ci sia bisogno di quella *negative capability* di cui parla Keats, ovvero della capacità di istituire una pausa nella narrazione, nel dare spazio anche alla *non-azione* (in contrasto con il mito della *performance* e dell'azione del resiliente), capace di realizzare un ambiente favorevole allo sviluppo di un'energia creatrice di progettualità.

### 2.1.3. L'identità narrativa dei tutori della resilienza: l'udito e la voce dei mentori che animano le storie

Argomentando di storie e di resilienza, e di come si costruisca l'identità narrativa nel racconto tra un narratore e un ascoltatore, non possiamo non citare e non pensare a un notissimo progetto nazionale e internazionale che, pur non avendo la finalità di promuovere la resilienza in senso stretto, appare come uno dei progetti più attinenti al lavoro suggerito da ricerche *evidence based* sulle strategie di resilienza efficaci per l'infanzia. Si trat-

ta del progetto *Nati per leggere*<sup>7</sup>, in cui la lettura ad alta voce di una figura dell'attaccamento, permette lo sviluppo di una serie di abilità e competenze del bambino, ma soprattutto l'instaurarsi di una relazione emotiva mediata dal racconto che coinvolge il mondo sensoriale e cognitivo del bambino. Il lettore/narratore riveste qui il ruolo di tutor, di chi getta il seme nella costruzione di quell'identità narrativa tanto importante per la resilienza. Il tutor può essere colui che, come sottolinea Dallari, saprà "educare ai pensieri metaforici, laterali e impertinenti" nonché a capovolgere gli schemi narrativi, a trasgredire alcune regole del linguaggio (Idem, 2008, p. 11). Alcuni "errori del linguaggio possono, a volte, trasformarsi in risorse", proprio come succede nella filastrocca di Gianni Rodari sul refuso. Si può leggere una storia ad alta voce ai bambini o con i bambini, seguendo letteralmente il testo. Così come si può leggere una storia cambiando una vocale in tutte le parole, o sostituendo le parole con parole in rima, con l'intenzione di capovolgerne il senso. Le storie dunque possono essere trasformate, devono crescere nelle relazioni e nelle epoche del loro racconto (Batini, 2011a). Le trasgressioni del linguaggio, secondo Dallari, si danno come opportunità di apprendimento: il bambino così assorbe e genera quel "pensiero simbolico e metaforico la cui stimolazione e il cui sviluppo sono fondamentali per la costruzione dell'identità e dell'intelligenza" (Dallari, 2008, p. 12). Attraverso la lettura delle storie quindi si imparano molte cose, si costruisce la propria *literacy* di base, si istituisce un attaccamento sicuro, ma ciò che la lettura condivisa dovrebbe anche permettere riguarda, in una modalità molto intima, la possibilità di conquistare le competenze linguistiche in modo creativo, ovvero "della possibilità di investire il linguaggio della propria identità, dei propri affetti, della propria capacità di condividere emozioni e di giocare e creare attraverso le parole che si imparano o si inventano" (Dallari, 2008, p. 16). In ultima istanza si tratta di usare la lettura e il linguaggio, che con essa si padroneggia, per implementare tutte quelle abilità che supportano il processo di resilienza. Dallari riportando la frase «in una notte di luna vuota» nel titolo di un suo libro (2008), ci ricorda quanto sia importante creare un ambiente in cui ci sia la possibilità di inventare parole inesistenti, giocare con la fonetica, storpiare e modificare nomi e frasi, usando il linguaggio come un veicolo delle dimensioni affettive e personali che accompagnano l'apprendimento. Ritrovare tali dimensioni nelle narrazioni non è solo utile per supportare lo sviluppo della resilienza negli altri, ma è fondamentale anche per ricostruire la propria identità narrativa come tutor.

Il tutor della resilienza è infatti colui che permette la riorganizzazione positiva delle esperienze, facendo emergere la resilienza. Riprendiamo

7. La descrizione e alcune iniziative del progetto internazionale e nazionale *Nati per leggere* sono reperibili sul link [www.natiperleggere.it/](http://www.natiperleggere.it/).



nuovamente il pensiero di Cyrulnik, secondo cui per costruire la propria identità narrativa il bambino necessita di un ascoltatore, che lo aiuti a raccontare, a unire i puntini della sua linea evolutiva, raffigurando una narrazione coerente e capace di contenere i fatti e l'investimento affettivo che li accompagna. Il bambino in questo modo può controllare il passato, dargli un significato e iniziare a rappresentarsi un futuro. Il tutor della resilienza predispone dunque campi d'esperienza per andare oltre qualsiasi livello di povertà educativa e poter scoprire i propri talenti e le abilità a partire dai quali orientare il percorso della propria storia. Il tutor della resilienza è partecipe, riconosce i bisogni dell'altro, sostiene l'autostima. "È un traghetto, fa il passaggio giusto, è un mediatore che crea continuità, permette il tutoraggio tra pari, riconoscendo le reti informali"<sup>8</sup> (Milani, Ius, 2010). Milani parla di tutor come *costellazioni*, se la stella madre si spegne, ci saranno altre stelle determinanti a *tutoriser* il bambino, stelle che appariranno intorno alla stella nera, quella del trauma, e che supporteranno lo sviluppo del bambino (Milani, Ius, 2010).

Ma chi può diventare una stella o meglio un fattore *mentoring* nello sviluppo di un bambino, di un adolescente o di un adulto? Molte biografie di bambini resilienti, diventati poi studiosi dei processi che permettono di affrontare i traumi, riorganizzandoli in modo positivo, hanno contribuito a comprendere come la resilienza sia strettamente legata a quello che Brown ha definito il fattore *mentoring*. Goussot e le sue biografie dei pedagogisti resilienti e innovatori, o la Walsh che presenta le sue difficoltà esistenziali e come esse stesse siano diventate occasione per comprendere meglio i vissuti altrui, o ancora altri autori come Cyrulnik, ci mostrano che accanto all'identità narrativa, come oggetto del lavoro educativo per la resilienza da costruire con gli altri, c'è un lavoro da fare sulla propria identità narrativa, come tutor, impegno che più volte abbiamo evidenziato nel presentare il tema della resilienza. Un lavoro che si è via via rivelato come imprescindibile ed essenziale per evitare gli abusi del termine resilienza.

Brown racconta la sua storia di resiliente per spiegare alcune caratteristiche di invisibilità del fattore *mentoring*. In particolare si sofferma sulla sua adolescenza, quando nel periodo tra i 14 e i 18 anni era seguito, sotto tutela di un ufficiale, dal tribunale dei minori (Brown, 2004). Descrive l'uomo, il suo aspetto fisico e soprattutto quanto gli era insopportabile. Lo riteneva infatti la causa dei suoi mali, del dover passare da un istitu-

8. Nel paragrafo sulle raccomandazioni *evidence based* per promuovere efficacemente la resilienza nell'infanzia e in adolescenza si mette a fuoco questo aspetto della latenza e invisibilità dei tutor istituzionali e del riconoscimento del supporto ricevuto nei contesti informali.

to all'altro. Doveva sopportare i suoi sermoni su ciò che è giusto e ciò che è sbagliato e le sue prediche su come fare di meglio. Finalmente al compimento del diciottesimo anno di età fu tolto dalla supervisione del suo tutore e non lo vide più, passando sotto la supervisione di un altro tutore istituzionale, anch'egli apostrofato come predicatore, perché costretto a presentarsi ai suoi richiami nel suo ufficio. Per non parlare del poliziotto che lo conosceva molto bene, che si era preoccupato della sua sicurezza e che non esitava a dirgli che quanto stava facendo "non era certo quello che avrebbe voluto per lui". Brown presenta questi *mentori* come persone che ha odiato profondamente per anni, fino a che non decise di scrivere la sua autobiografia. Nel ricercare informazioni tra gli archivi che contenevano i rapporti fatti da questi tutori su di lui, trovò qualcosa di molto diverso dalle sue aspettative. Scopri la volontà di riportare gli aspetti più positivi del suo comportamento nelle relazioni ufficiali su cui la corte doveva prendere importanti decisioni. Scopri come il suo inserimento in alcuni contesti era stato incoraggiato e sostenuto da questi tutori. Secondo Brown i mentori fanno la differenza nell'incoraggiare una metamorfosi in positivo, tuttavia cosa faciliti esattamente questo processo è meno chiaro. Ciò che si sente di sottolineare riguarda la capacità dei mentori di promuovere la resilienza controbilanciando gli esiti negativi delle scale di valutazione, riequilibrando l'esperienza di avvenimenti positivi. Come sostiene Franza, "molte cose si comprendono molto tempo dopo che il mentore ce le ha fornite, molto dopo che una comunicazione si è data" (Franza, 1996, p. 26). Indossare le vesti del mentore può non portare a un riconoscimento nell'immediato, ma potrebbe richiedere anni.

Nel testo di Paolo Mottana, *il Mentore come antimaestro* (1996) si mettono in luce le ombre del mentore, del suo presentarsi sotto varie vesti: «*il mentore sono anche i mentori*». Ad esempio Massa, nel suo contributo, sostiene che anche il narratore di un libro può fungere da fattore *mentoring*, soprattutto enfatizzando il lavoro su di sé che il mentore compie, sulle sue ferite e su come ha costruito la sua identità narrativa. "Mentore può essere poi, semplicemente, l'autore di un libro trovato per caso" (Massa, 1996). Ripercorrendo la nostra biografia, possiamo rintracciare forse diversi mentori, diventati tali perché come sostiene Massa, li abbiamo percepiti come diversi, per la loro capacità di essere stati

per caso o per necessità, in momenti di svolta del ciclo di vita, come tante figure aperte sul mondo. O meglio come luoghi di accesso alla radura di una vicenda in atto che va arricchendosi e modificandosi continuamente, e soprattutto, come soggetti parlanti le cui voci e dai cui gesti si veniva presi all'amo nel rendere conto di ciò che accadeva. [...] L'essenza del mentore è tutta qui, in questa relazione intenzionale in cui, aldilà delle nostre intenzioni stesse, situazioni e persone si sono co-

stituite come contenuti e come modi di esperienza trasformatrice, capaci di far bagliunare in alcuni frangenti il senso molteplice, ma sempre fragile e incerto del nostro percorso (Massa, 1996, p. 69).

Il fattore *mentoring* nel processo resiliente riguarda un ampio spettro di *stelle guida*, per usare le parole di Milani, che riconosciamo come tali incontrandole nei momenti di fragilità “figure che ricollocheremo al posto giusto nella scrittura biografica anche dopo molto tempo” (Massa, 1996, p. 69), come è successo a Brown, resiliente e studioso della resilienza.

## 2.2. Umore e conoscenza: commutare l'ordine delle cose

*Ridere ci ha resi invincibili.  
Non come coloro che vincono sempre, ma  
come coloro che non si arrendono.*

Frida Khalo

L'identità narrativa nel processo di resilienza è un costrutto fondamentale che mette in luce gli aspetti di trasformazione e flessibilità dell'io e allo stesso tempo il lavoro di tessitura che la narrazione può svolgere per ricucire tagli e fratture biografiche, permettendo di raccontare e di raccontarsi una storia di resilienza. Un altro costrutto, che la letteratura di Cyrulnik ha evidenziato in modo molto originale, riguarda l'umorismo come fattore promotore di resilienza. Cyrulnik ha tematizzato questo processo nell'età evolutiva, spiegando come esso sia in principio un umorismo di tipo motorio, aiutandoci a riconnettere gli elementi più fisiologici e corporei della resilienza con quelli più cognitivi del pensiero complesso. Gli aspetti più corporei e fisiologici della resilienza ne mettono in risalto alcune venature specificamente educative, che richiamano la materialità dell'educazione (Barone, 1997), il suo radicarsi in corpi che abitano spazi e tempi di un campo di esperienze trasformatrici e quindi educative. Aspetti che non possono essere posti in secondo piano, ma che subentrano nella relazione con l'altro, nel modo di fare esperienza del mondo e di essere nel mondo, influenzando le modalità di cura educativa (Palmieri, 2000) che si possono agire in ogni processo a supporto dello sviluppo di resilienza.

### 2.2.1. L'Umorismo come competenza per promuovere resilienza

L'umorismo è una caratteristica della comunicazione umana che espone un lato inconsueto di ciò che conosciamo, prendendo una strada improv-

visa e inattesa in una conversazione; ci spiazza come un lampo e ci fornisce una nuova immagine di un oggetto, di una relazione, di una persona o di una situazione (Greco, 2006). Il mondo dell'educazione e quello della cura sono due contesti in cui il comico può prendere forma per la capacità di mettere in discussione ciò che si sa su se stessi e la rete di relazioni del proprio universo. Una battuta umoristica è in grado di sovvertire un ordine delle cose prestabilito, mettere in luce le contraddizioni, i paradossi, gli stereotipi e i luoghi comuni, ovvero tutti quegli elementi che concorrono nel definire e costruire la visione del mondo, nonché la costruzione e l'interpretazione della propria storia (Greco, 2006). Cyrulnik (2005; 2002) ha più volte evidenziato quanto interpretazioni precostituite, deterministiche e negative possano bloccare l'emergere della resilienza. Se non c'è una sovversione dell'ordine, un cambio di rotta, un movimento contrario, appare alquanto difficile avviare un processo di resilienza e, di conseguenza, una trasformazione che permetta di apprendere qualcosa di nuovo. In questa prospettiva l'umorismo aprirebbe la strada del disadattamento a certi percorsi prestabiliti e, in questo senso, offrirebbe occasioni per scorgere traiettorie impercettibili, non pensate. Come sostiene Casadio in un numero monografico di *Pedagogika* dedicato all'umorismo “la capacità di leggere la realtà con gli occhi della satira, dello *humor* e del motto di spirito equivale a un approccio fenomenologico, capace di creare e ri-creare l'esistente e le sue molteplicità. In ciò risiede una dimensione formativa dell'umorismo” (Idem, 2008, p. 11).

Potremmo dire che l'umorismo lavora un po' come il folletto dispettoso delle favole: sposta oggetti, crea malintesi, doppi sensi, situazioni imprevedibili. Il lato comico e divertente si radica nell'offerta di una visione della situazione paradossale, improvvisa e inaspettata. Tuttavia, vi è una differenza tra ciò che possiamo definire «comico» e l'umorismo. Il primo è legato al gioco, al divertimento immediato dove prevalgono delle macroscopiche incongruità. La risata in classe agisce su questo tipo di meccanismi, anche neurofisiologici, in grado di ridurre lo stress e attivare processi di attenzione e relazione verso gli altri e verso i saperi (Suriano, 2016). L'umorismo oltrepassa il comico, in quanto implica una riflessione, un coinvolgimento emotivo nella narrazione, una comprensione e spiegazione delle stesse incongruità. Analizzando l'interconnessione che stiamo qui tracciando tra resilienza, conoscenza e umorismo, possiamo affermare che mentre la conoscenza si costruisce con l'esperienza, l'umorismo decostruisce la conoscenza costruita su di essa, mettendo tutto in discussione, al fine di riavviare una riorganizzazione delle proprie rappresentazioni. Potremmo sintetizzare asserendo che ridere e riflettere attraverso una battuta umoristica è come resettare un programma del computer già avviato, partire di nuovo con altre idee, rappresentazioni ed emozioni. L'umorismo inoltre si dif-

ferenza anche dall'ironia. Mentre quest'ultima rimanda a quella espressione linguistica che dice il contrario negandolo, dissimulando un pensiero, l'umorismo rovescia le nostre descrizioni creando nuove possibilità, nuovi spunti per riflettere (Greco, 2006), con una funzionalità positiva e in questo senso diventa fattore di resilienza. L'umorismo tuttavia non può né educare né curare in sé, ma può diventare la scintilla per favorire il cambiamento, mettere in moto nuove metafore e processi di produzione di senso. Negli studi sulla resilienza, infatti, diviene una risorsa a disposizione dell'uomo in quanto può: far fluire narrazioni capaci di rappresentare il mondo e se stessi, avviare e accompagnare la ricerca di senso, attivare una relazione in grado di supportare a sua volta tali processi.

Senza voler approfondire il ruolo dell'umorismo nelle varie culture e nelle *humanities* del Novecento<sup>9</sup>, ci soffermiamo sugli aspetti dell'umorismo che le scienze sociali, e in particolare la psicologia positiva, hanno associato alla costruzione di un processo resiliente, al fine di delineare le possibili implicazioni pedagogico-didattiche. Pur mettendo in luce gli effetti positivi dell'umorismo in una serie di situazioni tra cui la malattia cronica o l'affrontare una diagnosi infausta, gli studi epidemiologici e della psicologia positiva vogliono sottolineare come questa capacità, di rileggere la realtà in modo comico, vari da individuo a individuo, manifestandosi con stili differenti tra cui anche modalità aggressive. È quindi necessario, in una possibile educazione all'uso dell'umorismo e della risata in contesti critici, quali possono essere i contesti di cura, riabilitazione ed educazione, creare spazi di pensabilità per riflettere sull'umorismo agito, in modo da chiarire a quale tipo di *humor* ci si stia riferendo (si potrebbe trattare ad esempio di un *coping* negativo).

Martin *et al.* (2003) hanno concettualizzato quattro differenti stili di umorismo: *affiliativo* (mette le persone in relazione, finalizzato a promuovere benessere), *auto-miglioramento* (come capacità di ridere di sé e di ciò che sta succedendo), *aggressivo* (ad esempio il tipo di umorismo utilizzato dai bulli), e *autodistruttivo* (è una autoaggressione, a volte fatta ancor prima che la facciano gli altri). Ovviamente mentre i primi due supportano lo

9. Zannini nel suo testo sulla *Medical humanities e medicina narrativa* (2008), argomenta il tema delle narrazioni e il loro uso nei contesti socio-sanitari. Il contributo delle *medical humanities* consisterebbe nello sviluppare capacità osservative, interpretative e di costruzione del significato dell'esperienza di malattia" (p. 152) e di salute. La letteratura del Novecento ha indagato il ruolo dell'umorismo nella costruzione di queste capacità, basti pensare all'opera di Pirandello. Nella recente bibliografia internazionale sull'uso dell'umorismo nella formazione del personale sanitario troviamo dunque una connessione tra la riflessione che stiamo portando avanti sulla possibilità di usare le narrazioni umoristiche come volano per pratiche formative riflessive, in grado di supportare le citate capacità e, al tempo stesso, lo sviluppo di resilienza che di queste capacità si nutre.

sviluppo di resilienza, gli ultimi due al contrario non sostengono la coesione sociale, il lavoro cooperativo, l'autostima e diventano ostacoli alla riorganizzazione positiva anziché possibilità di crescita. Gli studi della psicologia positiva degli ultimi anni hanno inoltre contribuito a chiarificare una serie di fattori legati a quelle «esperienze ottimali» così come definite da Delle Fave (Idem, 2005), che contribuirebbero a sviluppare maggiore benessere e soddisfazione nella vita. Tra questi fattori l'umorismo si è via via guadagnato una posizione importante, fino ad essere inserito tra i 24 caratteri positivi valutabili attraverso il *Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS) (Kuijper, 2012). Come si è sottolineato precedentemente, l'idea di scomporre la resilienza in una serie di fattori da valutare in «un prima e un dopo» non rientra nella proposta di resilienza che qui si vuole sostenere. Tuttavia, pur senza l'intenzione di smembrarla in ritagli ricomponibili, si vuole attrarre l'attenzione degli educatori verso metodi particolarmente cogenti per poterla esprimere (ad esempio le narrazioni o l'arte o altri metodi visuali e simbolici) e verso aspetti che sono rimasti *a latere* della riflessione sulla resilienza, quale ad esempio il ruolo positivo e generativo dell'umorismo nella costruzione della conoscenza su di sé e sulla vita. Gli studi sull'umorismo in contesti professionali molto stressanti (ad esempio gli ambiti dell'emergenza o delle malattie infettive come l'AIDS), mostrano che il senso dell'umorismo degli operatori può diventare una strategia di *coping* per far fronte alla realtà quotidiana. Questi studi (Kujper, 2012) palesano anche come l'umorismo possa avere una funzione adattiva o disadattiva, in linea con la funzione di tutti i *coping*, facendo emergere anche gli usi impropri che di esso possono essere fatti. Il ruolo di un pensiero critico e riflessivo sull'umorismo diventa dunque fondamentale in formazione, al fine di prevenire eventuali abusi dell'umorismo in nome della promozione della resilienza. Ciò risulterebbe particolarmente importante nell'età adolescenziale, in cui l'umorismo spesso sfiora un uso del sarcasmo e dell'ironia, i quali possono ostacolare lo sviluppo di resilienza con comportamenti maladattati (Kujper, 2012).

Per la pedagogia steineriana un'educazione senza umorismo non esisterebbe. L'educazione, secondo il suo fondatore, ha sempre qualcosa a che fare con l'imperfezione e l'umorismo sarebbe l'unica condotta che può sollevare una persona al di sopra di qualsiasi difetto. Steiner tenne anche a sottolineare che chi si occupa di bambini deve trasmettere loro «non la pesantezza della vita, bensì l'umorismo, quello vero, l'umorismo verso la vita!» (Idem, 2009).

Steiner è stato anche progettista della formazione degli attori. Anche in questa parte del suo lavoro ha problematizzato il rapporto con gli elementi educativi e formativi dell'umorismo, argomentando come nel teatro greco fosse presente la satira ma non l'umorismo liberatorio, elemento intro-

dotto nel dramma solo con l'acquisizione di una nuova consapevolezza, che ha condotto lo sguardo dell'artista a rivolgersi maggiormente verso l'essere umano, il quale nella commedia moderna si fa creatore del suo stesso destino. Nel dramma comico il lavoro sulla creazione del personaggio partirà allora dalla caratterizzazione del suo parlare e della gestualità (Steiner, 2009). Tali aspetti sono associati da Cyrulnik alle prime fasi evolutive dello sviluppo, in cui l'umorismo viene potenziato da manifestazioni fisiche ed emotive (Idem, 2002).

L'elemento dello *humor* valica molti aspetti della letteratura sulla resilienza. In un testo di auto-formazione al *management* e alla *leadership* ad esempio si problematizza il ruolo dell'umorismo rispetto a queste finalità e in particolare in riferimento alla funzione di *leadership*. Un ambito interessante quest'ultimo, considerato che molti manuali operativi sulla promozione della resilienza, nella scuola e nella comunità in contesti internazionali, evidenziano l'importanza della presenza e dell'esercizio della funzione di *leadership* in parallelo con quella più circoscritta di tipo tutoriale (Milstein, Henry, 2008).

Secondo l'autore di *Umorismo e Management* (Greco, 2006), privi di *humor* si diventa prede dell'incertezza, delle insicurezze, degli atteggiamenti maniacali come il perfezionismo. Ma la risorsa dell'umorismo è qualcosa che può essere sviluppata? O è una caratteristica personale?<sup>10</sup>. A quale età è possibile educare a un umorismo positivo?

### 2.2.2. *L'umorismo motorio: inventarsi un rituale felice nelle relazioni educative*

Le strategie di promozione della resilienza devono tener conto dei bisogni evolutivi dei soggetti a cui si rivolgono. Per quanto la dimensione corporea nei processi di apprendimento sia cruciale in ogni fase della vita, nei bambini, soprattutto in quelli molto piccoli, diventa il motore di ogni apprendimento. Supponiamo ad esempio di voler sviluppare il fattore protettivo qui in discussione: l'umorismo. Mentre con gli adulti si possono adottare strategie narrative e riflessive, come quelle tratte dagli studi sulla formazione alla *leadership* in azienda<sup>11</sup>, con i bambini invece è neces-

10. Ognuno possiede un suo umorismo: un modo particolare di dire le cose, di raccontare storie, di utilizzare la mimica facciale, che spesso sacrifica all'altare della serietà.

11. Il testo di Greco (2006) propone alcune strategie come lo *Storytelling* per cui è necessario associare l'aspetto divertente a quello istruttivo affinché non diventi affabulazione; la rottura e distensione: una risata vi seppellirà (la risata comunica distensione), quindi simile all'approccio alla didattica di Lucia Suriano. Inoltre la strategia dello Specchio: si basa sull'autoironia e il coraggio di prendersi in giro (Provate a fare il mimo di voi stessi davanti allo specchio).

sario lavorare su altre prospettive. Cyrulnik spiega che dal sesto mese il bambino trova comiche alcune gestualità (la bolla di sapone che scoppia o si diverte schizzando per aria il cibo). L'umorismo è un'importante fattore di sviluppo di resilienza ma nel bambino non è il gioco di parole a creare umorismo quanto il gesto. L'umorismo precedente alla parola è un *umorismo motorio*. *Ti prendo, ti prendo* è la nota espressione utilizzata da Stern per sintetizzare un processo molto più complesso, per cui l'aumento delle alte frequenze vocali provoca, nella sua fase finale, un'esultanza estrema. La voce sale, si arriva al parossismo del piacere, si scoppia a ridere. La fonte dell'umorismo in questa situazione consiste nella creazione dell'insolito. Il bambino trasforma l'insolito in familiare e comincia a partecipare alla costruzione della sua resilienza perché ha superato con successo un trauma o una piccola prova (Cyrulnik, 2005).

La predisposizione a trasformare una difficoltà in virtù relazionale viene acquisita molto precocemente. Sin dai primi mesi di vita, il sorriso divertito del neonato scaturisce dallo stress dell'insolito. Un movimento brusco, una gestualità inattesa, una musica di parole inconsueta disorganizzano il mondo delle percezioni ritmate e la sorpresa ansiosa viene trasformata in piacere, a condizione che il bambino abbia acquisito un attaccamento sicuro [...] L'umorismo motorio è determinato dall'attesa ansiosa e divertita (Cyrulnik, 2005, pp. 91-92).

Ciò che il bambino impara a fare attraverso le voci contraffatte e la mimica facciale è imprimere nella memoria situazioni in cui ha potuto affrontare la paura di ciò che non sa come potrebbe andare a finire (*se ti prendo...*), mettendola in una relazione che gli ha dato sicurezza circa quello che poteva succedere. "Un bambino che ha imparato a giocare con la paura, a riderne e a farne ridere, trasforma la sua piccola tragedia in una strategia relazionale. Di conseguenza se all'età di 10 mesi dovesse cadere, saprà chiedere aiuto, trasformando l'incidente in relazione" (*ibidem*).

Per rendere un bambino resiliente dunque bisogna agire sia sulle risorse interne sia sul contesto sociale, il quale potrebbe influenzare e strutturare tutor della resilienza eccezionalmente diversi (Cyrulnik, 2005). "Lo sfasamento sorprendente di una rappresentazione dolorosa induce chi è stato ferito a introdurre un poco di leggerezza nel peso della propria vita, a vedere le cose diversamente, a modificarne la rappresentazione" (Cyrulnik, 2005, p. 52). L'umorismo non cambia la ferita, ma la comparsa di sorrisi nell'ambiente di sviluppo tutelerà la resilienza. Infatti, ogni bambino fin dalla nascita sperimenta e impara a controllare i propri bisogni regolando lo stress tra la loro comunicazione, attraverso il pianto, e il loro soddisfacimento. Anche in quelle occasioni il bambino acquisisce dei primi elementi per sviluppare il processo di resilienza: ritrovarsi

in una situazione critica e cercare delle soluzioni per affrontarla. La resilienza non deve essere considerata quindi solo un processo cognitivo, ma coinvolge tutto il mondo sensoriale del bambino prima e dell'adulto in seguito, emergendo attraverso attività creative della psiche così come attraverso attività in cui *il corpo è soggetto* delle pratiche di cura ed educative (Zannini, 2005).

Cyrulnik stesso, infatti, riprende gli studi di Stern sulla “nascita della madre” e il suo famoso *ti prendo, ti prendo* con cui racconta le modalità di comunicazione verbale e non verbale che, cambiando improvvisamente, creano ilarità nel bambino, ancorando un gesto diverso, ritmato e corporeo a un modo di entrare in relazione e comunicare con gli altri. Per trasporre quindi una teoria in una strategia educativa, possiamo provare a collocarci in un'area critica tra quelle evidenziate dalla *review* inglese che presenteremo nel paragrafo successivo, l'inserimento a scuola o al nido, e ipotizzare quali strategie adottare per permettere al bambino, alla mamma o al suo tutore, di superare questo momento di difficoltà. È necessario creare un processo tranquillizzante nelle situazioni di criticità e disagio. La possibilità di vivere un'esperienza come divertente è tra l'altro associata in molte culture a qualcosa che contribuisce a migliorare la qualità di vita. Lo *humor*, infatti, è importante per lo sviluppo dell'autostima e per la salute mentale. Poiché tutti sono nati con la potenzialità dello *humor* se ne può dedurre che sia possibile impararlo per tutti. Ma chi è in grado di captare quali sono gli aspetti su cui agire da un punto di vista educativo? Come trasporre gli orientamenti provenienti dalla ricerca e la teoria sulla resilienza in una pratica che aiuti genitori ed educatori nel lavoro quotidiano e quindi in una situazione critica come l'inserimento?

Approfondendo la conoscenza di una bambina con i racconti della mamma, un'educatrice si è inventata: *il rito dei capitomboli con la risata teatralizzata*. Potremmo aggiungere che non a caso questa educatrice ha una sua storia di resilienza<sup>12</sup>, una biografia che come intuito da Goussot (2014), le ha permesso di intravedere soluzioni creative.

*È la storia di una ragazza resiliente che ha dovuto affrontare la diagnosi della figlia, a pochi mesi di vita, scoperta non vedente, che ha cominciato a chiedersi come affrontare questa situazione e che ha trovato delle risposte nel lavoro su di sé prima attraverso la musica, la danza e altre esperienze che l'hanno portata a costruire uno spazio capace di educare alla creatività utilizzando diversi canali espressivi.*

*Per educare alla resilienza bisogna scoprirsi resilienti!*

12. La narrazione sintetizza lo scambio e la comunicazione della storia dell'educatrice in un percorso di consulenza.

Prima del distacco dalla mamma l'educatrice propone al bambino di correre insieme e simulare un capitombolo su un materassino, alla fine del quale si metteranno a ridere con una particolare mimica facciale<sup>13</sup>. Il gesto insolito, costruito insieme, ha permesso di riorganizzare positivamente un momento ansiogeno, inserendolo in una nuova trama, malinconica e felice allo stesso tempo, in cui è stato possibile attivare una strategia relazionale con l'educatrice. Riprendendo nuovamente le teorie di Cyrulnik e l'esempio di questa breve storia, constatiamo come la resilienza si costruisca nel rapporto con l'altro in un lavoro di tessitura dell'attaccamento. Un lavoro fondamentale al fine di creare e sostenere un processo tranquillizzante per rendere i bambini non inconsolabili.

Cyrulnik, nella sua problematizzazione dello *humor* in funzione della resilienza, discute anche il suo ruolo all'interno delle istituzioni, dispositivi che possono o meno favorire una riorganizzazione positiva di una situazione. Per lo psichiatra francese, anche se l'istituzione non è tirannica, non è raro che all'interno di essa, lo *humour* non sia accettato e condiviso. In ospedale, ad esempio, i medici ridono tra di loro ma quasi mai con i malati (Cyrulnik, 2009; Liu *et al.*, 2017; Burson-Tolpin A., 1993). Nella scuola di un tempo i professori si irritavano quando un ragazzo li stuzzicava e si metteva a ridere. Nella scuola attuale invece molti insegnanti non percepiscono più come un insulto il senso dell'umorismo di un bambino e, spesso, essi stessi giocano con lui (Cyrulnik, 2009). A sostegno di quanto espresso sul nuovo atteggiamento di alcuni educatori, riportiamo il caso della diffusione recente di una disciplina definita come «Yoga della risata», la quale si può praticare anche a scuola. Lucia Suriano (2016) racconta che in India la praticano tutte le mattine e spiega come l'osservazione quotidiana dei suoi alunni in classe l'abbia portata a comprendere il ruolo del corpo nell'apprendimento<sup>14</sup> e il ruolo della risata in relazione alla corporeità e allo stare in un dispositivo, la scuola, che spesso non comprende e non sostiene abbastanza questa connessione.

In adolescenza, come affermato precedentemente, l'umorismo potrebbe assumere caratteristiche ambivalenti, oscillando tra il suo essere propulsore di atteggiamenti positivi o, al contrario, di atteggiamenti aggressivi e contrastanti. Il senso dell'umorismo a questa età si inserisce tra le compe-

13. Dal sedicesimo al diciottesimo mese il bambino può fingere, mettere in scena comportamenti dando vita all'attitudine a rappresentarsi il mondo mentale di un'altra persona. Le parole sono umoristiche quando cominciano a pronunciare pipì e pupù, come ben sintetizzato in un grande classico della letteratura per l'infanzia consigliata dal progetto *Nati per Leggere*, il libro intitolato *Cacca pupù*.

14. La relazione di Lucia Suriano è disponibile sul sito ADI tra gli atti del convegno *Graffiti. La scuola che verrà*, al seguente link <http://adiscuola.it/pubblicazioni/educare-alla-felicità-irresistibile-fascino-della-risata-3/>.

tenze sociali e supporta il consolidamento dei legami sociali. Le capacità di astrazione e ragionamento, che via via si sviluppano in adolescenza, nonché l'abilità di usare il linguaggio in modo umoristico, aumentano notevolmente e diventano particolarmente utili in questo periodo di trasformazione, in cui risulta cruciale rielaborare in modo positivo i cambiamenti che riguardano la propria identità. L'umorismo che crea nuovi significati e mette in relazione con gli altri (gli adulti ma soprattutto i pari) diventa una potente *risorsa socio-emotiva* per gestire tali cambiamenti. I *giochi di parole*, gli *scherzi*, le *prese in giro* finalizzate a provocare una reazione nella comunicazione con gli altri, il *gioco* e *l'uso del corpo o altri oggetti* per far ridere, l'*ironia*, sono tutte attività in cui si sta cercando di comunicare dei significati attribuiti agli eventi, alle transizioni, con lo scopo di risignificarli in un'ottica resiliente. Al contrario il sarcasmo, con cui si prendono in giro le fobie altrui, o le parodie portano ad acquisire un tipo di umorismo che non serve a rielaborare gli eventi in positivo ma a rimarcare i *nonsense*, i vuoti, le incertezze e le paure del cambiamento (Cameron *et al.*, 2010).

### 2.2.3. Dal racconto autobiografico al racconto umoristico per educare all'umorismo in modo inclusivo

Più volte abbiamo qui sottolineato il forte legame tra esperienza narrativa e capacità di riorganizzare una ferita in modo positivo. Tali narrazioni sono state contestualizzate alla propria biografia e a quel legame consolidato tra racconto e cura di sé (Demetrio, 1995). Nel processo resiliente abbiamo visto quanto questo risulti vitale, sia come espressione informale e personale, sia come esperienza che diventa culturalmente importante e affidata all'intenzionalità educativa di una pratica di scrittura, o ancora alla scrittura professionale abile nel trasformare le storie di resilienza in letteratura. Ma il racconto diventa volano per la resilienza non solo nella sua caratteristica *biografica* bensì anche nella sua versione *umoristica*. I congegni impertinenti della lingua (come le metafore, gli ossimori, le similitudini), o ancora quelle trasgressioni rispetto alle regole linguistiche che in modo creativo personalizzano il linguaggio e permettono di trasformare anche gli errori e i refusi in risorse per costruire la propria identità, esprimendola in modo soggettivo<sup>15</sup>, sono alla base di una padronanza del linguaggio in

15. Come spiega Dallari il linguaggio delle autobiografie è abitato da metafore e altri congegni che proprio per le loro caratteristiche trasgressive, dinamiche e imprevedibili sono in grado di raccontare le immagini identitarie. Meglio delle schede e dei profili descrittivi degli alunni, sarebbe quindi auspicabile un uso più allargato dei profili biografici,

grado di traghettare la descrizione degli eventi a una dimensione più ludica e creativa (Dallari, 2008).

La possibilità di inventare parole inesistenti, giocare con la fonetica, storpiare e modificare nomi e frasi, serve proprio a non perdere la dimensione affettiva e personale che può accompagnare l'apprendimento e l'arricchimento semantico" (Dallari, 2008, p. 18).

Questi aspetti del linguaggio dunque ci riportano alla possibilità di giocare nel racconto e di utilizzarlo come gabbia per ricreare le sceneggiature, costruendo situazioni e finali inaspettati (Batini, 2011a) o impertinenti a tal punto da provocare un'interpretazione inedita e divertente, su cui riflettere e apprendere qualcosa di nuovo su di sé e il proprio modo di affrontare la vita (Burson-Tolpin, 1993).

Riprendendo gli studi di Cyrulnik abbiamo visto che nell'infanzia l'umorismo compare come *pre-umorismo*. Pagliano e colleghi (2007) descrivono il suo sviluppo per cui nel primo anno di vita si manifesta essenzialmente come umorismo legato al mondo sensoriale fino al secondo/terzo anno; infine, a partire dal terzo anno di vita fino all'età adulta, le competenze linguistiche permetteranno al bambino di dare etichettature irragionevoli agli oggetti, di creare incongruità concettuali, di associare significati multipli a un oggetto, di raccontare ambiguità, indovinelli, aprendosi così al racconto umoristico. Seguendo l'analisi di Pagliano e colleghi (2007) i nomi incongruenti rappresentano il primo stadio di umorismo verbale. Tuttavia, nell'ottica di un'educazione inclusiva, nel promuovere umorismo a supporto della resilienza, bisognerà tener conto del fatto che molto *humor* è visuale e quindi rischia di essere non inclusivo laddove siano presenti persone con un deficit visivo. Lo *humor* è in sintesi l'abilità di essere divertiti e può essere categorizzato in visivo, uditivo o entrambi. Aldilà della categoria, c'è sempre qualcosa di non conveniente, inaspettato, inappropriato, sorprendente o con una relazione incongrua. Il racconto umoristico, e la capacità di esprimere il proprio umorismo, possono essere considerati perciò due ambiti dello sviluppo della resilienza nella scuola che incrociano le finalità dell'apprendimento della *literacy* come competenza di base, con l'abilità di utilizzarlo come sofisticato fattore di resilienza.

*Ma l'umorismo può essere insegnato? E in che modo può diventare elemento caratteristico di un'educazione inclusiva?*

Pagliano e colleghi (2007) hanno definito un *framework* per inserire l'umorismo nel *curricolo* e per farlo considerando anche le esigenze di

scegliendo anziché "la via del giudizio e della classificazione oggettivante, episodi emblematici e interessanti" (Dallari, 2008, p. 47).

bambini con un deficit visivo. Nel categorizzare le varie forme di umorismo presentano le barriere che potrebbero crearsi nel dare per scontato il suo sviluppo così come descritto da Cyrulnik. Nell'umorismo, infatti, riconosciamo quattro diverse forme. Quella *figurativa*, la quale si presenta nei cartoni animati, nei fumetti, nelle caricature e nei cartoni politici; quella *fisica*, essa rimanda alle *gag* visive, agli scherzi, alle impressioni fisiche e ai mimi; quella *verbale*, si riferisce alle barzellette, ai giochi di parole, agli indovinelli, alla satira, all'ironia e ai doppi sensi; quella *non verbale*, relativa ai suoni senza senso, ai rumori corporei, alle impressioni uditive, alle imitazioni uditive (Pagliano *et al.*, 2007). Come accennavamo nella parte sull'umorismo motorio, il bambino accede dapprima a questo tipo di stimolo, fisico, definito anche «segnale di gioco», ovvero un'espressione/mimo dell'adulto che permette di capire che non c'è da aver paura di fronte all'imprevisto, per cui il messaggio che filtra corrisponde a «si sta giocando». In questo senso per i primi anni, ma anche in adolescenza, lo *stimolo visivo e corporeo* attiverà l'umorismo. Il passaggio all'umorismo verbale, e alla capacità di riportarlo come racconto, è un'acquisizione successiva, che diventerà via via più sofisticata. A tale conquista si aggiunge il fatto che imparare a scrivere un racconto umoristico rimanda all'acquisizione completa della *literacy*, come mostrano i libri dei testi della scuola primaria, in cui tra i vari tipi di racconto proposti troviamo anche quello umoristico. Seguendo però le riflessioni sull'inclusione di alcuni bambini, che presentano un deficit visivo (Pagliano *et al.*, 2007), è possibile trarre spunti molto interessanti per un *curricolo* che includa l'umorismo e per associazione la resilienza.

Il *framework* rimanda all'idea di creare «segnali di gioco», dei *feedback*, che nelle varie fasce del *curricolo* siano in grado di sostenere l'acquisizione dell'umorismo, tenendo conto delle diverse abilità. Tra le strategie utilizzabili a scuola Pagliano e colleghi ne segnalano alcune che sintetizziamo di seguito. Il *feedback*, nelle sue modalità di comunicazione verbale e non verbale, è fondamentale per stabilire lo spazio del gioco e la possibilità di creare il riso. *L'esposizione mediata*, la creazione cioè di quella zona prossimale di sviluppo in cui si possano leggere indovinelli insieme, supportando l'acquisizione di molteplici significati associati allo stesso tema, definendo così un lavoro tra potenziale di umorismo e quello attuale. Essa costituisce una modalità esempio per lavorare sul linguaggio. Il *reframing* può essere utile per risolvere le incongruità personali, gestire l'autostima e gli stati emotivi (il "manzo del pollo" descritto da Dallari ne è un esempio<sup>16</sup>); le

indicazioni pratiche per giocare con la lingua e le sue regole, ad esempio suggerire *giochi linguistici* (fonetici, morfologici ecc.) per scrivere testi divertenti. Ancora organizzare situazioni sociali, di gruppo, in cui *sperimentare la differenza tra umorismo buono o aggressivo*. E, infine, programmare un accompagnamento, come ad esempio *tenere un diario umoristico* in cui scrivere le cose buffe, supportando in questo modo l'elaborazione di un umorismo personale o, ancora, scrivere *sceneggiature comiche* a partire dai fatti di cronaca. Tali strategie descritte da Pagliano e colleghi (2007) per la scuola possono essere riadattate anche in altre situazioni, in cui i contenuti della formazione rischiano di creare ansia e timori, supportando quindi la resilienza, necessaria allo stare in formazione, così come suggerito nella sperimentazione sull'introduzione dell'umorismo nella gestione di percorsi di *problem based learning* (Chauvet, Hofmeyer, 2007).

L'umorismo può dunque essere valorizzato nei percorsi educativi a partire dalla fascia 0-6 fino ai percorsi delle scuole superiori per gli adolescenti o per i giovani adulti (come la realtà dei CPIA), fino ad arrivare alla formazione universitaria e *post lauream*, prestando molta attenzione alle sue dimensioni corporee, alle modalità che lo attivano con una funzione positiva, come i *segnali di gioco*, e agli aspetti di educabilità che richiamano la riflessione e il pensiero critico al fine di prevenirne gli abusi, renderlo un reale sostegno per pensare un'educazione alla resilienza integrata nelle storie di vita quotidiana, scolastica, professionale.

### 2.3. La competenza di rischio, la fragilità, l'autostima: promuovere resilienza nell'infanzia e in adolescenza

Come si è affermato nel corso di questo testo, resilienza è diventato un termine in uso rispetto a molte problematiche affrontate nei servizi sociali, educativi e sanitari. Nel contesto socio-educativo si sono avviate da qualche anno diverse ricerche rispetto agli eventi traumatici legati all'ambiente e ai disastri naturali (Vaccarelli, 2016; Castelli, 2011), alle adozioni, al lavoro con i migranti e la loro accoglienza, all'inclusione e ai temi della disabilità (Malaguti, Canevaro, 2003), solo per citare alcuni esempi. Tuttavia la letteratura estera, che per familiarità linguistica ha iniziato a studiare il tema della resilienza molti anni fa, ha prodotto, ormai da qualche anno, delle *review* in grado di presentare lo stato dell'arte su ciò che sembrerebbe funzionare e cosa no nel lavoro sociale, sanitario ed educativo per la resilienza. Il confronto con una ricerca sulle evidenze, che sappiamo essere tali fino a che non è stato dimostrato altrimenti, risulta un passaggio necessario per problematizzare molte disquisizioni teoriche o tratte da singoli studi circoscritti, in un'ottica educativa.

16. Con tale espressione Dallari (2008) rimanda alle situazioni in cui espressioni non corrette possono diventare occasione di riflessione, rielaborazione ed apprendimento anziché essere trasformate in un esercizio di valutazione e correzione dell'errore.

### 2.3.1. Cosa funziona e cosa no nell'educazione alla resilienza? Raccomandazioni da una ricerca evidence-based

Ipotizzando una ricerca sulla resilienza e le sue evidenze nel *web*, utilizzando delle parole chiave in inglese, è possibile trovare più manuali che cercano di fare il punto su cosa funziona e cosa no nella promozione della resilienza. Tra i tanti documenti a disposizione, la *review* che presentiamo, qui tradotta e sintetizzata, è sembrata la più valida e attendibile per la fonte di pubblicazione e il rigore metodologico che struttura tutto il lavoro. Uno dei principali stimoli che ha determinato la necessità di commissionare una ricerca sulle pratiche *evidence-based* in Inghilterra, deriva dal fatto che per i servizi socio-sanitari ed educativi non è facile districarsi tra dati e pubblicazioni che mettono in rilievo un elemento particolare piuttosto che un altro a favore della resilienza (l'autoefficacia, l'autostima, la creatività, le *life skills*). Da una parte quindi lo studio di articoli scientifici per adottare tali elementi presuppone una *information literacy* degli operatori non sempre presente. Dall'altra risulta necessario comprendere come il processo della resilienza si possa inserire anche in interventi già in corso e che hanno dimostrato di avere successo o, ancora, come implementare la resilienza in altre aree che invece risultano critiche. La *review* commissionata a Newman e pubblicata nel 2002 in Inghilterra, per quanto ora possa essere riaggiornata e rivista, ci suggerisce un approccio metodologico nell'affrontare la questione di come inserire la resilienza nelle pratiche educative. Questione di non poco conto, considerando la molteplicità di approcci che vengono proposti e la necessità di oltrepassare «la moda» della resilienza, riferendosi a un lavoro di mappatura e riflessione critica rispetto ad alcuni principi che, peraltro, abbiamo riscontrato nelle narrazioni raccolte in questi anni di formazione. Di seguito si sintetizzano i punti chiave della *review* inglese<sup>17</sup>, focalizzata sulle pratiche *evidence based* per l'infanzia e l'adolescenza, per provare a estrapolare una griglia di lavoro per la progettazione nei servizi, attraverso cui sia possibile mappare interventi avviati, aree di sviluppo, aspetti della resilienza che possono essere potenziati nei progetti esistenti o attivandone di nuovi.

Durante diversi percorsi di formazione la *review* di Newman è stata presentata e discussa come punto di partenza per un lavoro di: *de-costruzione e ri-costruzione* di quei dispositivi narrativi ed esperienziali che caratterizzano molti progetti di prevenzione, cercando una connessione tra lavoro formale e informale nello sviluppo di resilienza. Ad esempio la *review* è

17. Newman T. (2002), Promoting Resilience: A review of effective strategies for child care services, Centre for evidence based social services, University of Exeter. Riportiamo una sintesi degli elementi principali della *review*. La traduzione è nostra.

servita a riconoscere il lavoro per la resilienza in molti progetti già operativi (il supporto alla nascita, il contrasto alla povertà educativa, attività come lo scoutismo o il volontariato, il supporto delle reti). Diventare consapevoli dell'agito non pensato sulla resilienza è un primo passo per una progettazione capace di creare nuovi significati e quindi connessioni di senso oltre che relazionali.

#### A. Aspetti generali

Dalla *review* emerge che i fattori che promuovono resilienza sono collocati nei seguenti ambiti:

1. *attributi fisici ed emotivi della persona;*
2. *la famiglia;*
3. *il contesto più prossimo in cui vive la persona.*

Negli ultimi decenni la salute psico-sociale dei ragazzi è peggiorata nei Paesi più sviluppati (ad esempio quelli del Nord Europa), la promozione della resilienza serve a invertire questo *trend* in cui da un'attenzione al rischio e alle strategie per evitarlo, si passa a un approccio capace di insegnare a gestire il rischio in situazioni protette.

Le risposte resilienti spesso emergono da sole, senza il bisogno di essere stimolate da interventi professionali. Ogni *review* tende inevitabilmente a focalizzarsi su aspetti che possono essere adottati dai professionisti, tuttavia se dovessimo chiedere a qualcuno cosa li ha aiutati a "oltrepassare le difficoltà" la risposta più frequente sarebbe un familiare, un amico, un vicino e quasi mai un professionista. Ciò significa imparare a tenere conto delle risorse non professionali e a valorizzarle nei progetti al fine di una loro valutazione di efficacia.

#### B. I fattori protettivi si sviluppano attraverso uno o più dei seguenti processi

1. **Ridurre l'esposizione al rischio:** i bambini devono arrivare a scuola con la colazione fatta e ritornando a casa ci deve essere uno spazio e un incoraggiamento a fare i compiti. Dare la colazione e pensare a un sistema di doposcuola per i compiti può ridurre l'esposizione al rischio e fornire opportunità di apprendimento.
2. **Interrompere il trend negativo innescato da eventi negativi:** la presenza di un fattore di rischio aumenta il presentarsi di altri. Se i genitori non hanno avuto buone esperienze a scuola probabilmente non saranno in grado di assicurare una buona partenza ai figli. Programmi per stabilire legami con il periodo pre-scuola può aiutare a interrompere questa catena di eventi.
3. **Stabilire e mantenere alti livelli di autostima e autoefficacia:** i ragazzi disabili possono essere molto vulnerabili rispetto all'esclusione sociale. La situazione può migliorare con l'opportunità di partici-



re ad attività sociali in contesti frequentati dalle persone ordinarie attivando un evento positivo, insieme alla possibilità di sviluppare altri aspetti (banalmente vestiti nuovi e una bella pettinatura).

4. **Creare opportunità di cambiamento:** lo sviluppo di reti sociali in cui fare esperienza di competenze relazionali (anche lavori part time per attivare contatti informali e incrementare le referenze sul proprio cv).

#### **C. Esistono una serie di interventi strategici di cui possono beneficiare i bambini e gli adolescenti**

- Se i ragazzi hanno l'opportunità di prendere parte ad attività stimolanti e nuove diventeranno più sensibili nei confronti del giudizio sul rischio e saranno più capaci di affrontare compiti fisici ed emotivi.
- Quando i ragazzi si trovano in situazioni di conflitto a casa il contatto con qualcuno di supporto al di fuori di quel contesto ridurrà l'esposizione al conflitto tra i genitori.
- Facilitare il contatto con altre figure di riferimento o reti che possono fornire opportunità di impegno e lavoro li aiuterà a rompere la sequenza di catene negative conseguenti a situazioni di forte vulnerabilità.
- Se i ragazzi sono esposti a compiti gestibili e a opportunità di avere successo in lavori di valore allora svilupperanno più competenze tra cui l'autostima (attività extra curriculari, responsabilità nei compiti familiari).
- L'esposizione a eventi o persone che contraddicono gli effetti del rischio compenseranno precedenti esperienze negative e aiuteranno a credere che comunque c'è un rischio presente.
- Opportunità di proseguire gli studi e fare carriera saranno un risultato per la stabilità in età adulta.
- Insegnare strategie di  *coping, life skills* ed essere aiutati a rielaborare esperienze negative in modo positivo, porterà ad assumere una capacità di risistemizzare esperienze e ad essere attivi più che passivi rispetto all'influenza sul futuro.

#### **D. Alcuni principi**

1. I fattori di rischio sono cumulativi.
2. I periodi di transizione nelle vite dei ragazzi sono allo stesso tempo crisi e opportunità.
3. Quando una catena di eventi negativi può essere interrotta, molti bambini sono in grado di recuperare l'esposizione a situazioni difficili nella prima infanzia.
4. Un'esposizione al rischio gestita bene è necessaria per imparare meccanismi di  *coping* positivi.
5. I fattori strategici della resilienza sono supportati dalla famiglia, da esperienze educative buone, da opportunità di esercitare ruoli sociali di valore.

6. Episodi acuti di stress hanno meno conseguenze sullo sviluppo dei bambini che situazioni difficili croniche (*Hassless*: per i bambini è più forte la cronicità dell'intensità es. il conflitto dei genitori è peggio della morte di uno di loro).
7. L'autostima può essere un fattore protettivo ma non è la radice di ogni problema o necessariamente il risultato più appropriato di tutti gli interventi.
8. La promozione della resilienza mira allo sviluppo di un adulto equilibrato nelle dimensioni psico-fisiche-sociali e spirituali e non a eliminare tutti i possibili traumi infantili (andare oltre l'utopia della resilienza).

#### **E. Strategie che risultano efficaci per l'infanzia**

1. **Periodo prenatale** (nutrizione adeguata; non fumare; non consumare alcolici; vaccinarsi; avere supporto dai familiari e altri  *network*; avere accesso a cure prenatali; prevenire violenza domestica).
2. **Primi anni** (avere supporto sociale per prevenire  *stress postpartum*; educazione dei genitori; aree di sicurezza in casa e disponibilità materiali per l'apprendimento; allattamento fino a tre mesi; supporto del partner;  *input* continui da parte di servizi sociali e di cura o di altre figure, meglio se domiciliati). Bradley e colleghi individuano 6 fattori chiave per la resilienza dell'ambiente del bambino: densità di popolazione nella casa, aree di sicurezza, accettazione, varietà, presenza di materiali per l'apprendimento (devono essere tutti presenti).
3. **Periodo prescuola** (cure diurne di alta qualità; lavoro preparatorio dei genitori su legami scuola famiglia; disponibilità di  *care givers* alternativi; iniziative di comunità; frequentare pari resilienti; alimentazione adeguata, legami con altri  *networks*).

**F. Strategie efficaci nella preadolescenza** (si può procedere collegando iniziative e reti esistenti, incoraggiare stili di pensiero positivo, sviluppo di capitale sociale, buona relazione scuola-famiglia, valorizzazione caratteristiche culturali differenti, supporto da risorse esterne):

1. Classi sufficientemente flessibili per accogliere comportamenti culturali o della comunità specifici.
2. Creazione e mantenimento di un legame tra casa e scuola per ragazzi a rischio e le loro famiglie in modo da promuovere il coinvolgimento dei genitori.
3. Esperienze scolastiche positive relative alla scuola, allo sport o agli amici.
4. Buone e fiduciose relazioni con gli insegnanti.
5. Sviluppo di capacità, opportunità, indipendenza e padronanza di alcune mansioni.
6. Routine strutturate e percezione da parte del bambino che premi e sanzioni sono amministrati bene.

7. Nei setting d'abuso assicurare l'opportunità di mantenere un legame con il genitore non abusante o altri membri della famiglia o un adulto, mantenere rituali e abitudini della famiglia.
8. Gestione dei compiti in modo da promuovere competenze, autostima e capacità di *problem solving*.
9. In situazioni di disaccordo tra genitori, attaccamento a un genitore, opportunità di avere un ruolo positivo nella famiglia.
10. Aiuto a risolvere piccoli stress come quelli più acuti.
11. Fare colazione.
12. Avere una casa confortevole e stabile.
13. Modalità genitoriale centrata sul bambino e non autoritaria.
14. Strategie di inserimento scolastico (valorizzare comportamenti che cercano aiuto e gruppi di pari).
15. Successo scolastico.

#### H. Fattori che promuovono resilienza nelle varie fasi della vita

1. Reti di supporto sociale.
2. Presenza incondizionata di un parente o di un sostituto.
3. Un mentore al di fuori del contesto familiare.
4. Esperienze positive a scuola.
5. Un senso di padronanza (auto-efficacia) e la convinzione che i propri sforzi fanno la differenza.
6. Partecipare ad attività al di fuori della scuola.
7. Capacità di rielaborare le situazioni critiche in modo da riconoscere gli effetti positivi e negativi.
8. Abilità di fare la differenza aiutando gli altri o con un lavoro *part time*.
9. Non schivare eccessivamente situazioni in cui sviluppare capacità di *coping*.

La progettazione non compulsiva, che segue dei principi guida rispetto a ciò che risulta realmente efficace e che permette di sviluppare benessere nei *setting* in cui si attua, appare come una sfida, e si propone di integrare l'intenzionalità educativa di molti progetti e servizi con i bisogni reali delle persone che accedono, o sono messe nella condizione di accedere, a tali risorse. Allo stesso tempo la *review* ha costituito una base di riflessione critica sul lavoro educativo per la resilienza, ampliando le competenze di orientamento degli operatori tra la letteratura scientifica e le proposte formative. Ad esempio viene rivista in modo critico l'enfasi spesso data allo sviluppo di autostima (come obiettivo e come *output* dei progetti) o dell'attenzione sovrastimata nei confronti delle *life skills*.

La *review* quindi propone una strategia operativa molto vicina a quella proposta dal *network* delle scuole che promuovono salute<sup>18</sup>, un approccio di *setting* orientato a innovare i dispositivi educativi nelle dimensioni *spazio* (ad esempio: ambienti di apprendimento, rapporti scuola-famiglia, scuola-territorio), *tempo* (ad esempio: l'attenzione data all'accoglienza, all'inserimento nei diversi ordini e gradi di scuola, ai momenti di transizione), *corpo* (bisogni primari del nutrirsi in modo adeguato o di sperimentarsi in situazioni avventurose), *narrazione* (come possibilità di riflettere e trasformare una storia, la propria, quella della propria comunità, immaginando e delineando progettualità nuove e possibili nel presente e nel futuro).

Ma un aspetto che ha suscitato discussioni animate in aula, come conseguenza alla presentazione dei dati riportati nel lavoro di Newman, riguarda il riferimento all'invisibilità del fattore *mentoring*. Mentre le risorse informali di familiari e amici sembrano essere largamente riconosciute, la risorsa del professionista come mentore di resilienza rimarrebbe invisibile agli occhi di chi si scopre resiliente. Da un lato, come sottolineato nella *review*, diventa importante lavorare sulle risorse informali, attivarle e metterle nella condizione di poter essere un supporto, come dimostrano i progetti internazionali che lavorano sul *mentoring* dei pari e dei fratelli (Brown *et al.*, 2010). Allo stesso tempo ricompare l'importanza del lavoro su di sé degli operatori che si propongono di promuovere la resilienza altrui. Un lavoro di pratica critica e riflessiva che deve permettere la rielaborazione della relazione educativa creatasi nello sviluppo del processo resiliente, la possibilità/necessità di rimanere nell'ombra, di facilitare senza far emergere l'investimento emotivo e professionale.

Infine, nella *review* si sottolinea il forte legame tra resilienza e *competenze di rischio*, un legame che evidenzia il ruolo degli *insuccessi*, degli *errori* e delle *fragilità* come risorse per l'apprendimento.

#### 2.3.2. Oltre l'ethos terapeutico in educazione: la competenza di rischio

La *review* di Newman ha avviato i suoi studi da un'analisi della letteratura, dimostrando come la parola rischio, che nei primi anni Ottanta non era molto presente nelle pubblicazioni archiviate nel motore di ricerca PubMed<sup>19</sup> (circa l'1%), sia aumentata in modo esponenziale a partire dal 2000 (circa il 16%), certificando così un interesse e un'attenzione crescen-

18. Si veda il link [www.schools-for-health.eu/she-network](http://www.schools-for-health.eu/she-network).

19. Il motore di ricerca *Pubmed* cataloga tutte le pubblicazioni che riguardano l'ambito sanitario e in alcuni casi i temi sociali ed educativi a esso attinenti.

te verso questo aspetto dell'educazione. Newman lo commenta anticipando alcuni dibattiti recenti sulla *patologizzazione* in educazione, sull'attenzione posta principalmente ai problemi nonché al loro evitamento attraverso un processo di *soggettivizzazione* (Brunila, 2012), sulla *medicalizzazione* di molti processi, affermando la necessità di controbilanciare questa inclinazione seguendo un approccio orientato alla promozione della resilienza (Goussot, 2014; Brown *et al.*, 2010). Mentre Newman associa l'incremento degli studi e degli approcci basati sul rischio e il suo evitamento all'emergere di modelli educativi sempre più protettivi, che hanno avuto come effetto negativo quello di aver negato il rischio in assoluto, supportando l'emergere di problematiche psico-sociali, Brown e colleghi (Idem, 2010) sottolineano come la focalizzazione sul rischio in educazione si sia generata in principio da un'esigenza operativa e burocratica, un gesto separatore per dirlo con le parole di Foucault, laddove i processi valutativi di molti bandi di finanziamento chiedevano di rendere conto di problemi, portare a supporto numeri e indicatori. A partire da questo gesto i discorsi sul rischio e le strategie per contrastarlo e valutarlo sono entrati a far parte del lessico pedagogico fino a materializzarsi in pratiche come le *diagnosi*, i *test*, le *certificazioni*. Brunila, ad esempio, ha condotto una ricerca originale, entrando nei gruppi di progetto socio-educativi in Finlandia, uno dei paesi del Nord Europa di cui spesso si loda il sistema educativo. Ha studiato i verbali e i documenti prodotti dai gruppi di progetto con una lente foucaultiana, per comprendere quanto e come gli operatori si focalizzino sulla ricerca di patologie nei contesti sociali ed educativi. L'«*ethos terapeutico*» così come l'ha definito Brunila, si radicherebbe nel linguaggio che adopera parole quali *disordine*, *dipendenza*, *vulnerabilità*, *disfunzionalità*, diventando una forma di potere tale da portare, in alcuni casi, all'abuso di strumenti diagnostici e all'idea di poter creare "un individuo flessibile ai bisogni dell'economia attuale" (Idem, 2012).

L'esperienza del rischio e la possibilità di sperimentare capacità di *coping* risultano invece fondamentali. Come ha affermato Newman, si è creato un circolo vizioso per cui le campagne preventive degli anni Settanta e Ottanta hanno spinto i genitori e gli educatori in genere a focalizzarsi sul rischio e sui fattori da prevenire, sviluppando atteggiamenti troppo protettivi, i quali, di fatto, hanno impedito ai bambini di fare esperienze attraverso cui imparare a mettersi in gioco e a risolvere i problemi quotidiani ad esempio cadere e sbucciarsi un ginocchio mentre si gioca all'aperto. In questa prospettiva anche la resilienza, se trasformata in una diagnosi, definibile tramite un elenco di fattori protettivi da ricercare e da promuovere, rischia effetti indesiderati. Al contrario sia la *review* di Newman sia le ricerche di Brown e colleghi, mostrano quanto la resilienza sia parte dell'essere umano, della sua vita quotidiana, per cui

non si tratta di circoscrivere chi è resiliente, ma *quanta resilienza esiste in ogni persona*. La competenza di rischio allora diventa, in quest'ottica, una rilettura critica delle campagne preventive e degli approcci all'educazione che tendono a medicalizzarla, una competenza invece da sviluppare in contesti protetti<sup>20</sup>.

È fondamentale dunque *risignificare il rischio* in chiave pedagogica, durante l'infanzia e soprattutto in adolescenza. Bisogna imparare a comprendere e a problematizzare il significato del rischio, considerando che questo è un concetto in cui gli adulti mettono molto del loro e che anche per gli adolescenti assume un significato molto complesso e fluido. Il rischio negli adolescenti rimanda a trasgressione, sfida, ma anche a paura, vuoto, fatalità. Il rischio in questa età di «transizione» ha a che fare con l'autoaffermazione e la differenziazione, ma sicuramente anche con la perdita, perché i rischi più grossi sono quelli che riguardano le relazioni (ho rischiato di perdere un'amica; ho rischiato di non avere vicino mio padre nelle occasioni importanti da quando i miei genitori si sono separati ecc.) (Garista, Zannini, 2005<sup>21</sup>).

Si può sfidare il mondo e rischiare in disparate modalità, secondo Le Breton. La sfida si può materializzare in comportamenti abbastanza comuni quali: prendere l'autobus senza il biglietto, guidare senza la patente, dire bugie ai genitori, falsificare la loro firma a scuola, fumare fuori dalla finestra del bagno, uscire poco coperti con temperature invernali molto rigide. Ma non è detto che queste azioni si ripetano nel tempo. Altri comportamenti sono invece più rischiosi per la salute degli adolescenti, in quanto provocano subito un grave danno (ad esempio in seguito alla guida in stato di ebbrezza) o si trasformano in stili di vita alla lunga dannosi (ad esempio alcolismo); un comportamento a rischio è costituito anche dal non seguire le prescrizioni mediche in caso di malattia: basti pensare a un adolescente diabetico, asmatico o con altri tipi di allergie (Ferrante, Garista, 2004); ancora, altre modalità comportamentali a rischio possono essere definite nella prospettiva psicoanalitica degli *acting out* ovvero delle azioni messe in atto inconsapevolmente quando non si riesce a trasformare le proprie sensazioni in parole e non si ha altro modo per comunicare il proprio disagio (Le Breton, 2004).

20. Spesso nelle esperienze progettuali con insegnanti della scuola sono emersi racconti di fragilità come piangere per un ginocchio sbucciato per la prima volta alla scuola media o disperarsi di fronte a un brutto voto o comunque inferiore alle aspettative.

21. Riprendiamo da questo punto fino alla fine del paragrafo parte del testo sul tema del rischio in adolescenza attribuibile alla pubblicazione Garista P., Zannini L. (2005), "L'adolescente tra sanità e santità. Ma la salute è altrove: nuove prospettive nel dibattito sanitario sulla prevenzione in adolescenza", in P. Barone (a cura di), *Traiettorie impercettibili*, Guerini, Milano.

Vorremmo, allora, soffermarci su un passaggio della lettura antropologica di Le Breton sul comportamento a rischio, quello in cui tale condotta viene descritta come «un rito privato». Come abbiamo detto in precedenza, il rischio è spesso visto come qualcosa di insito nel passaggio dall'infanzia all'età adulta, quindi in età adolescenziale. Rischiare permette di sacralizzare un momento d'incertezza per la propria identità, di dimostrare agli adulti, ai pari, ma soprattutto a se stessi, di «potercela fare». Il superamento di prove di coraggio e valore, in effetti, ha da sempre accompagnato la soglia da attraversare per diventare adulti ma, secondo Le Breton, esiste una differenza sostanziale tra le società tradizionali e quelle moderne. Mentre i riti di passaggio nelle società tradizionali non comportavano rischi per la vita, erano sempre presieduti da adulti significativi e si caratterizzavano come momenti felici, di benessere per il protagonista e un intero gruppo familiare e sociale; i riti del rischio delle società odierne si consumano in solitudine, al massimo alla presenza di qualche pari e si caratterizzano per essere accompagnati da uno stato di malessere, di sofferenza, sia come fattore predisponente e facilitante al comportamento a rischio sia per le conseguenze estreme a cui tali comportamenti possono portare (Idem, 2004). È stato ormai da tempo evidenziato, in ambito pedagogico, come l'educazione consista in un processo non tanto di trasmissione di contenuti e di capacità, quanto piuttosto in un processo di co-costruzione di conoscenze e competenze, a partire da un atteggiamento maieutico nei confronti dell'educando. In linea con il suo significato etimologico, educare (in latino *ex-ducere*) significa «tirar fuori» qualcosa dall'educando, ossia sviluppare comportamenti e consapevolezze che si radicano sul bagaglio di esperienze, anche affettive, di cui egli è portatore. *Ex-ducere*, tuttavia, non significa soltanto «tirar fuori», ma anche «condurre altrove», all'aperto, in un luogo lontano e diverso «teso a generare l'esperienza, nel soggetto in formazione, del trovarsi altrove» (Massa, 1995, p. 10). Questo *altrove* è per Massa la *radura* ossia lo spazio aperto «... in cui è possibile errare, alla ricerca di un senso dimenticato che travalica quello della propria esperienza individuale» (ivi, p. 11). L'agire educativo si verrebbe pertanto a concretizzare nella creazione di «zone per narrare la salvezza», zone propriamente pedagogiche, i *campi d'esperienza* come direbbe Massa (2000), in cui la prevenzione non è più l'alibi di chi non sa e non può fare educazione, e in cui i fattori protettivi non diventano un nuovo oggetto per allontanarsi dai soggetti, per ammaestrare *corpi docili* in nome di un nuovo paradigma, ma, al contrario, luoghi in cui l'esperienza diventa oggetto di riflessione e di espansione. L'arduo compito dei professionisti non si prefigura dunque come una missione in cui arrivare prima dei rischi, quanto piuttosto offrire delle *zone protette* in cui, attraverso relazioni significative, sia possibile ricercare i significati delle esperienze, dare un valore alla propria esistenza

e gettare lo sguardo verso un futuro. In tali zone non è possibile solo fare un lavoro su di sé e la propria esperienza, ma deve essere attuabile un lavoro di attribuzione di significato. Pensare all'istituzione di tali zone da un punto di vista pedagogico non significa solo visualizzare azioni per il *non ancora*, luoghi in cui progettare il possibile, ma altresì essere presenti, interrogando i fenomeni, decostruendo le esperienze, rintracciando i significati e le variabili in gioco al fine di dare una direzione alla pianificazione educativa intenzionalmente orientata verso i bisogni e i desideri dei diversi soggetti in campo, educatori ed educandi (Garista, Zannini, 2005).

La competenza di rischio rimanda in ultima istanza alla capacità di *apprezzare* il rischio nell'ambiente fisico, sociale e culturale e agire basandosi sulla propria consapevolezza e capacità di comprendere come esso possa diventare un'opportunità di apprendimento (Brown *et al.*, 2010). Nella competenza di rischio diventa fondamentale quindi la capacità di *saper prendere delle decisioni* circa come gestire la situazione in cui ci si trova, *comprenderne i limiti, le conseguenze* ma anche *le potenzialità*. La differenza nell'incoraggiare lo sviluppo di una competenza di rischio come mentori di resilienza e non come *counselor* della scuola, risiede nell'intenzionalità educativa che si attribuisce al processo di accompagnamento e di *feedback* in tali situazioni, orientandole verso la resilienza e il suo impatto sull'apprendimento. Formare a una competenza di rischio significa, come educatori, affrontare la questione di un *meta-discorso sul rischio*, rendendolo esplicito, provocando riflessioni circa quale stile comportamentale si vorrebbe adottare in situazioni limite, chi ha ragione o torto, cosa c'è di vero nelle informazioni che possiedo e con cui entro in contatto, sulle persone di cui fidarsi, e utilizzare tutte queste informazioni/riflessioni per mobilitare le risorse a disposizione e supportare il processo per prendere una decisione orientata alla propria sicurezza e qualità di vita.

## 2.4. La resilienza in età adulta

L'attitudine alla resilienza richiede fundamentalmente la capacità di dare un senso a ciò che è accaduto, la gestione delle emozioni, la cura di sé e il mantenimento di un livello sufficiente di autostima, anche in condizioni oggettivamente degradanti. Essenziali sono le capacità di introspezione ma anche di astrazione, di immaginazione, la creazione di uno spazio mentale che funga da riserva psichica, la speranza, l'umorismo, i legami significativi, l'iniziativa, le competenze comunicative, il senso di appartenenza a una comunità, a un sistema di valori, una fede religiosa (Cyrulnik, Malaguti, 2005).

Gli ultimi libri pubblicati su questo tema, rispetto ai primi, tendono a sottolineare l'evoluzione che tale costrutto ha affrontato negli ultimi venti

anni di trattazioni teoriche e ricerche, di scambi tra svariate discipline che l'hanno adottata e contestualizzata in diversi settori. Tisseron, ad esempio (Idem, 6<sup>a</sup> edizione 2017) individua tre fasi di studi. La prima era concentrata sulla definizione della resilienza, con il rischio di categorizzare i resilienti dai non resilienti. La seconda si è polarizzata sull'oltrepassare tale rischio, guardando alla resilienza come un processo potenzialmente attivabile in ogni persona. Ma anche in questo caso, secondo Tisseron, si presentava un rischio, ovvero quello di pensare che automaticamente dopo un trauma o di fronte a una situazione stressante, chiunque dovrebbe aver sviluppato resilienza, creando un'aspettativa ma soprattutto una soggettivizzazione del processo, che diventa unica responsabilità della persona (Brunila, 2012). Infine, vi è una terza fase di studi che inquadra la resilienza come una forza, un'attitudine, che ognuno in parte possiede ma che può altresì essere influenzata dall'ambiente (sociale, culturale, relazionale). Questo terzo approccio considera anche i più recenti studi delle neuroscienze sulla plasticità del cervello, sulla sua flessibilità e adattamento in vari stadi della vita. È inoltre perfettamente in linea con molti studi sociologici che analizzano il ruolo attivo/passivo delle persone di fronte ai poteri sociali e culturali, i quali pur non occupandosi direttamente di resilienza offrono delle metafore e dei costrutti interessanti per rileggere il ruolo della resilienza nelle traiettorie di vita.

Le linee di ricerca, rivolte principalmente all'educazione alla resilienza e alla prevenzione del disagio psichico, danno grande enfasi ai fattori di protezione, ossia a quelle risorse esterne – relazioni affettive, istituzioni sociali o culturali, figure come i tutori di resilienza – in grado di attivare e sostenere il percorso di sviluppo, mitigando gli effetti di situazioni sfavorevoli. Come evidenzia Tisseron tali studi sono molto avanzati in Medio Oriente, proprio per il notevole carico di sofferenza che esiste in quell'area di crisi e stanno riscuotendo un notevole successo nei Paesi di lingua francese (Francia, Canada, Belgio e Svizzera) e di lingua spagnola, sull'onda del grande interesse suscitato dalle ricerche di Boris Cyrulnik, neuropsichiatria ed etologo francese, direttore dell'Osservatorio internazionale sulla resilienza, che abbiamo costantemente richiamato nel nostro lavoro. Se è vero però che un comportamento problematico, presentato da un individuo in un determinato momento, non comporta inevitabilmente un destino di disadattamento, è pur vero anche il contrario: la resilienza non è una capacità acquisita una volta per tutte, ma come si è evidenziato negli ultimi studi essa può essere affrontata come un processo in cui una forza si può attivare o meno per caratteristiche individuali e per la risposta che l'ambiente è in grado di offrire al suo sostegno. Abbiamo in precedenza citato l'esempio di Primo Levi, conclusosi tragicamente con il suicidio. La sua testimo-

nianza di resiliente va letta oltre il gesto finale, perché ci lascia in eredità degli interrogativi sulla complessità della natura umana, ancora senza risposta e mette in luce le *zone d'ombra* del costruito resilienza, che ci sembra opportuno evidenziare nell'intenzione di implementare una competenza critica ed etica dei mentori della resilienza. Quindi se è apprezzabile lavorare per lo sviluppo della resilienza fin dalla più tenera età, è altrettanto importante continuare a sostenere il processo della resilienza perfino nelle fasi successive, comprendendo anche quali rifigurazioni di sé può determinare questo processo in età adulta.

Di fatto sono molte le situazioni che la vita può presentare nel corso degli anni tali da richiedere un'attivazione della resilienza per affrontarle, superarle e utilizzarle come esperienze arricchenti. Una crisi lavorativa o familiare, un lutto, una malattia cronica o invalidante, una violenza fisica o un abuso, un'esperienza di *mobbing*, un trasferimento, sono tutte circostanze che possono irrompere nella vita degli adulti e offrirsi come frangenti in cui prendere delle decisioni per proseguire nel proprio ciclo di vita, orientandolo alla realizzazione dei propri progetti e al raggiungimento di una buona qualità di vita e di felicità. Non è qui possibile presentare gli innumerevoli casi di resilienza ed età adulta e gli ambiti professionali in cui si dovrebbe attivare un lavoro di *mentoring* per svilupparla. La scelta è stata quella di presentare degli approfondimenti che gettano luce su ulteriori letture di aspetti strettamente legati alla resilienza e alle ricerche disponibili in letteratura.

#### 2.4.1. *Le traiettorie dei «miracolati»: la resilienza degli adulti in formazione*

Una recente ricerca di INVALSI (Fiore, Romeo, 2016) sulla correlazione tra *top performers* in educazione e resilienza ha cercato di esplorare le dinamiche del gruppo dei resilienti che rimane spesso *a latere* degli studi, in quanto come abbiamo più volte sottolineato, gran parte della ricerca si concentra sui problemi, sugli indicatori di insuccesso, e si distrae da quello che potrebbe essere un campo di studio interessante. Fiore e Romeo hanno analizzato i dati OCSE PISA provando a delineare i fattori che favorirebbero alcuni studenti a diventare *top performers*. “Numerosi sistemi di rilevazione degli apprendimenti hanno evidenziato che in ogni Paese si ha una rilevante proporzione di “studenti resilienti” ovvero di quegli studenti che arrivano da un contesto socio-economico svantaggiato ma che riescono a raggiungere *performance* di istruzione relativamente elevate” (Fiore, Romeo, 2016, p. 82). I *top performers* della ricerca INVALSI sono stati de-

finiti altrove, da Bourdieu (2013) *miracolati*, intendendo con questa espressione quelle persone che, pur partendo da condizioni svantaggiate, riescono a raggiungere dei risultati accademici e professionali pari a chi è cresciuto, fin da subito, in un clima culturale e sociale stimolante. Se l'analisi di Bourdieu mette in luce le contraddizioni di chi, in quanto miracolato, possiede lo sguardo sul mondo del potere, dei dominatori, e su quello degli svantaggiati, o dei dominati, articolando anche lo spaesamento che ciò può produrre nei miracolati stessi, uno sguardo meno sociologico e più ancorato alle implicazioni pedagogiche, che tali traiettorie sono in grado di produrre, potrebbe gettare luce su alcune dinamiche che caratterizzano gli adulti, i quali escono ed entrano nei percorsi di formazione.

Hoult (2013) ad esempio descrive la propria esperienza didattica con adulti utilizzando proprio la metafora dei «miracolati» di Bourdieu, rilegendola in un'ottica resiliente. La prospettiva adottata assume come proprio il passaggio da un'idea essenzialista (si è resilienti) a una performativa della resilienza (set di *skills* da apprendere), e si domanda come sia possibile riorientare la didattica nel proprio contesto. Le analisi di Hoult sulla resilienza e i suoi studenti adulti appaiono particolarmente interessanti in relazione alle recenti campagne della Commissione Europea che attraverso la piattaforma EPALE<sup>22</sup>, di divulgazione e comunicazione sulle pratiche dell'educazione degli adulti in Europa, ha lanciato un concorso per raccogliere le storie di resilienza o di riscatto sociale. Si tratta di una selezione che mira a far condividere le storie di resilienza e riscatto sociale di *drop out*, *neet* e migranti e di altri adulti con l'intenzione specifica di proporre figure di riferimento positive (i *role models*), storie ispiratrici, di «miracolati» con le proprie zone d'ombra, capaci di mostrare non tanto il miracolo, quanto il lungo lavoro continuo che la resilienza richiede, come già sottolineato dalla Walsh (2008).

Concepire la resilienza come una forza trasferibile implica immaginare le condizioni per farla sviluppare, soprattutto nei contesti educativi e formativi. Hoult (2013) suggerisce di non appiattare l'idea di studente resiliente a chi supera i corsi nonostante le difficoltà o a chi ottiene risultati da *top performer* nonostante le condizioni di partenza, aggiungiamo noi. Lo studente resiliente adulto farebbe di più: lo fa con fiducia, *agency* e buon senso. Hoult descrive alcune caratteristiche dei suoi studenti e in particolare il rapporto che essi manifestavano nei confronti del sistema educativo, delle loro diverse identità e della capacità di giocare con il linguaggio e con gli errori. Queste descrizioni di come la re-

silienza sarebbe *performata* in tali *setting*, aggiungerebbero valore alle teorizzazioni, mostrando delle pratiche agite e trasferibili alla didattica sul campo.

La metafora dei «miracolati», che Hoult utilizza per descrivere tali situazioni, evidenzia esattamente le contraddizioni e i continui bilanciamenti tra resistenze e spinte di inserimento del processo resiliente nel *life-long learning*. Ad esempio i suoi studenti rifiutavano letture paternalistiche e autoritarie della propria storia di insuccesso (almeno fino ad allora), così come prognosi di ulteriori insuccessi, mostrando la loro grande capacità di usare l'immaginazione, di calarsi in esperienze di lettura diversificate, di riprogettare il proprio futuro. I «miracolati» di Hoult non soffrono lo stare tra due sistemi di dominanti e dominati, ma ne traggono vantaggio, cercando di riorientare la propria posizione, resistendo alle pratiche di esclusione, senza diventare completamente integrati. La loro forza risiede proprio nel *saper stare fuori e dentro* il sistema educativo, che inizialmente li aveva fatti uscire dai percorsi e che ora offre loro una nuova occasione. Tale atteggiamento descritto da Hoult come *sfrontato* deriverebbe, secondo la studiosa, anche dalla loro capacità di tenere insieme *più ruoli* e di attingere alle *molteplici identità* (carriera e lavoro, *care givers*, genitori, volontari, studenti) per affrontare e risolvere i problemi. La loro ambivalenza tra resistenza e *agency* risulta essere la loro più energica risorsa. Nondimeno, proprio in seguito all'atteggiamento di resistenza al sistema educativo e al corpo docente, sarebbe auspicabile vedere nell'instaurarsi di tali relazioni uno scambio alla pari tra studenti e docenti al fine di promuovere resilienza reciprocamente. Secondo Hoult (2012), i *miracolati*, sono coloro per cui l'apprendimento in età adulta diventa una specie di risveglio e inversione di marcia nella loro traiettoria educativa, quella in cui hanno fallito la prima volta. L'apprendimento trasforma la loro vita e in modo multilaterale quella dei docenti che entrano in relazione con loro, per le caratteristiche che imprimono sulla relazione. Ciò significa, ad esempio controbilanciare atteggiamenti di sfida e disobbedienza in aula con risposte capaci di costruire un meta-pensiero su di esse, per rileggere la resilienza che soggiace sotto tali comportamenti o valorizzare le altre esperienze di vita come risorse per l'apprendimento delle competenze di base (Hoult, 2013). Ancora una volta è possibile intravedere una corrispondenza molto stretta tra quello che favorisce la resilienza e le teorie pedagogiche (in questo caso di educazione degli adulti) che perseguono la *paideia*.

22. <https://ec.europa.eu/epale/it/content/concorso-storie-di-resilienza-cambiamenti-di-vita-e-di-riscatto-sociale>.

## 2.5. Laboratorio Dillo con un fiore: desiderare, amare e rischiare per educare

*La rosa ha preso una terribile insolazione: tutte le foglie e le parti più tenere sono bruciate e carbonizzate; ha un aspetto desolato e triste, ma caccia fuori nuovamente le gemme. Non è morta, almeno per ora. In ogni modo la prognosi è favorevole, a eccezione di complicazioni straordinarie. I semi hanno tardato molto a sortire in pianticelle (...) Quelli usciti alla luce del mondo, si sviluppano lentamente, e sono irriconoscibili. Io penso che il giardiniere, quando ti ha detto che una parte dei semi erano bellissimi, voleva dire che erano utili da mangiare; infatti alcune pianticelle rassomigliano stranamente al prezzemolo e alle cipolline più che ai fiori. A me ogni giorno viene la tentazione di tirarle un po' per aiutarle a crescere, ma rimango incerto tra le due concezioni del mondo e dell'educazione: se essere rousseauiano e lasciar fare la natura che non sbaglia mai ed è fundamentalmente buona o se essere volontarista e sforzare la natura introducendo nell'evoluzione la mano esperta dell'uomo e il principio d'autorità. Finora l'incertezza non è finita e nel capo mi tenzono le due ideologie.*

*Lettere dal carcere, Gramsci*

*"Tragico" è un luogo comune e ha perso ogni significato per la nostra coscienza positiva dell'esistenza, vale a dire ciò in cui la rottura viene colta come la forza autentica.*

Martin Heidegger ad Hannah Arendt,  
10 gennaio 1926

Nelle attività formative rivolte a professionisti che desideravano conoscere la resilienza e le sue traiettorie nei processi evolutivi, spesso se ne è parlato a partire da una metafora così come riportato nei disegni della figura 2, illustrati nella prima parte di questo testo. Il congegno metaforico, più volte citato in precedenza, ha permesso di dire l'indicibile, di afferrare l'invisibile, il caos e l'incertezza di cui spesso si fa esperienza nel cammino verso la resilienza. Si potrebbe aggiungere che sovente la metafora insieme a rappresentazioni simboliche del processo resiliente ha costituito il lasciapassare nel mondo formativo dei partecipanti ai corsi rispetto a un lavoro su di sé, sulla propria idea di resilienza e su come tale modello incida sul

proprio stile professionale in vista della promozione della resilienza altrui. Tra le varie proposte metaforiche quella di rappresentare la propria idea di resilienza immaginando un fiore e disegnarlo, ha aperto la via a interessanti considerazioni sul rapporto tra resilienza e pedagogia. *Dillo con un fiore* è infatti il titolo di una attività rompighiaccio, introdotta all'apertura di un corso di formazione breve, sul campo, per avviare una riflessione sulla propria idea di resilienza e per metterla a confronto, in un mazzo di fiori, con l'idea di resilienza dei colleghi<sup>23</sup>. Tra i vari fiori scelti a partire dalle più svariate motivazioni (l'orchidea, la bocca di leone, la stella alpina, e altri ancora), la rosa sicuramente ha rievocato e rievoca una metafora ricorrente nella letteratura per rappresentare la bellezza e la fragilità insieme, l'attrazione e il desiderio così come le spine e il dolore che un incauto avvicinamento potrebbero provocare. Nella rosa dunque ritroviamo alcuni elementi tematici che abbiamo fin qui delineato come l'ambivalenza, il rischio, il desiderio, la bellezza, l'amore e il dolore di cui si può fare esperienza nelle relazioni umane. Ma ritroviamo anche quell'elemento della cura di un oggetto investito d'amore e desiderio, che può evolversi meravigliosamente in modo naturale, o che al contrario si vorrebbe addomesticare, fare proprio e su cui ci si può trovare a investire energie con o senza risultati, come raccontato da Gramsci nelle sue *Lettere dal carcere*. In questo senso la cura diventa luogo pedagogico, di uno «stare tra», connessa all'esistenza poiché offre possibilità esistenziali, di costruzione di sé, capacità di relazionarsi a sé e al mondo (Palmieri, 2011). Ma se come ci suggerisce Palmieri, dobbiamo imparare a riconoscerla, a vederla nell'ovvio così come negli oggetti sfuggenti, allora dobbiamo ipotizzare dei percorsi in cui sia possibile chinarsi, avvicinarsi il più possibile alla cura, che qui accostiamo al lavoro dei tutor per la resilienza nella loro realtà. In questa prospettiva la cura dell'altro si deve trasformare in una cura di sé, dell'energia investita per far crescere una rosa, delle delusioni o, in una prospettiva resiliente, di quante cose meravigliose si sono apprese nell'esperienza della fragilità, dell'esser-punti con le sue spine, nel rischio assunto per aver provato tutto il pos-

23. Con tale riferimento accennato fuggacemente, vogliamo solo ricordare quanto sia ampio il discorso sulla metafora, anche oltre la filosofia del linguaggio, e citare le disquisizioni heiddegeriane sulla metafora, sulle parole e la loro incarnazione e sull'associazione che riprende da Hölderlin rispetto alle "parole come fiori", restituendo a esse un'idea di freschezza e di capacità di mostrare il non visibile, rimarcando la necessità di non far diventare le parole contenitori di acqua stagnante, ovvero recipienti destinati a ricevere un certo contenuto significativo. Il potenziale del discorso heiddegeriano sulla metafora è a nostro avviso illuminante sui possibili abusi del termine resilienza, sulle sue definizioni che spesso esulano dalla sua materialità, dal suo essere sempre incarnata in un corpo e in una materialità che ne permette l'evolversi e sulla necessità di cercare sempre le sorgenti della parola resilienza e delle metafore che ne esplorano la sua materialità nell'essere-nel mondo di persone e professionisti (Greish, 2015).

sibile per farla germogliare e sbocciare in tutto il suo splendore. La capacità di questo «stare tra» e di compiere anche il movimento di ritorno, per una cura di sé dell'educatore stesso, risiede altresì nella competenza educativa dell'educatore e mentore della resilienza, ovvero in quella competenza che gli permette di cogliere, con uno sguardo attento al contesto, “tutte le sfumature dell'unica rosa, quella che conta in quel momento, senza perdere di vista la complessità del roseto” (Mantegazza, 2001, p. 9). Una metafora può dare quindi materialità a una storia vissuta o immaginata, permetterne la riorganizzazione positiva, come accade nella resilienza, che “a volte deve essere ricontestualizzata, fatta oggetto, per essere poi rielaborata e acquisire un senso” (Mantegazza, 2001, p. 12). Mantegazza ci riporta alla materialità educativa ovvero al fatto che spesso le domande di significato, come quelle raccontate e visualizzate da Gramsci rispetto alla sua rosa, sono domande che nascono dai sensi e dalla necessità di costruire significati su di esse. In questa prospettiva è necessario indagare la materialità delle storie, in modo da creare nuove costellazioni di significati e campi di forza, cercando le connessioni latenti e dare nuovo senso a ciò che è accaduto.

Ipotizzando percorsi capaci di guardare alla materialità educativa nel lavoro di supporto della resilienza presentiamo una sintesi di un *workshop* con delle assistenti sociali sul tema della resilienza, partito dalle loro *parole-fiori* sulla resilienza, per approdare nei luoghi della *cura* della loro professione e imparare, ma soprattutto a insegnarci, come diventare quei «sognatori efficaci» della resilienza, ovvero coloro che sanno assumersi il rischio di creare contesti per farla emergere e allo stesso tempo come coloro che hanno imparato a prendersi cura del proprio sé resiliente.

### 2.5.1. *Il fiore del dialogo sui casi-storia*

La resilienza è fortemente annodata ad attività di tipo narrativo o creativo, per questo motivo vengono spesso proposte strategie *art based* (come il disegno, la realizzazione di una maschera, la creazione di *performance* artistiche), abbinandole a strategie più specificamente narrative. In un corso di formazione sul campo, dopo la familiarizzazione con la definizione di resilienza a partire da un'attività *art based*, che ha voluto mappare le diverse sfumature attribuite alla resilienza usando la metafora floreale, si è avviato un *workshop* sui casi storia, diventato occasione per estrapolare episodi professionali di promozione della resilienza e trasformarli in note teoriche seguendo il metodo del dialogo sui casi-storia, ipotizzato da Paulo Freire e implementato nell'ambito della promozione della salute da Labonte e colleghi (1999).

Il metodo del *dialogo sulle storie* è stato creato, e impiegato inizialmente con scopi formativi, *con e per* i professionisti sanitari e socio-educati-

vi (*health practitioners*), come spiegano gli autori. Esso deriva da una teoria pedagogica costruttivista, femminista e critica, che affonda le sue radici nei metodi qualitativi (Labonte *et al.*, 1999). Secondo Labonte e colleghi, il *dialogo sulle storie* tenta di colmare la lacuna esistente tra le storie puramente descrittive e le spiegazioni troppo rigorose, con l'intenzione quindi di restituire il più possibile la complessità dell'attività di promozione sociale e per la salute. L'ambizione di questa strategia risiede nella convinzione di poter avvicinare il sapere dei ricercatori, le *teorie formali* e quello degli operatori, ovvero le *teorie informali* (D'Onofrio, 1992), in una prospettiva molto ancorata ai contributi di Freire (1998), quindi alla possibilità di arrivare alla costruzione di una conoscenza interconnessa con i bisogni reali e le potenzialità dei soggetti coinvolti, attraverso un processo dialogico che *dà la parola* e pertanto anche il potere conoscitivo, e di Lewin, ovvero ai presupposti della ricerca-azione verso l'utilizzo delle *storie* per creare conoscenza. Strutturare le condizioni affinché si possa narrare e ascoltare sviluppa già *in itinere* un processo che potenzia il controllo dei professionisti sulla pratica perché, nel momento in cui queste storie vengono condivise, diventano generative di temi per la riflessione in gruppo, l'analisi, la pianificazione dell'azione futura, permettendo così, come suggerisce Mortari, di effettuare un *doppio movimento*, verso la propria storia e verso l'ascolto delle interpretazioni altrui che assicura di “guadagnare un sapere dall'esperienza” (Idem, 2003), di acquistare un potere o meglio un controllo sulla propria attività. Nel metodo del *dialogo sulle storie* tali narrazioni però non vengono accettate solo in quanto presentate e raccontate dal loro autore, come nell'approccio *casuale*, ma sono usate come base per produrre interrogativi rispetto a *ciò che è stato fatto*, il *perché* e il *risultato ottenuto* (Labonte *et al.*, 1999) a partire da un tema generatore comune. Quindi le storie non sono semplicemente narrate al fine di indurre una riflessione personale, ma il gruppo di questo percorso di ricerca-azione si impegna in un dialogo su di esse (*ibidem*).

Un elemento appare di particolare interesse per un discorso pedagogico sulla resilienza. Molti approcci narrativi ed esperienziali partono da un caso o un problema, alla ricerca della sua possibile soluzione. Riprendendo la metafora della rosa ci si riferisce a modalità di presentare i problemi come: *la rosa non cresce, che fare? La rosa sembra malata, come ravvivarla?*

Ma si può parlare di resilienza, e dei processi educativi che la supportano, come di qualcosa a cui si arriva a un'unica soluzione possibile, sempre di successo e in breve tempo? La risposta di Labonte e colleghi vuole fornire un chiarimento metodologico e operativo proponendo la definizione di un approccio di *problem-posing* in cui già il saper porre dei problemi è una via verso l'individuazione di soluzioni e in cui nessuna affermazione o interpretazione è data per scontata o individuata come l'unica possibile, ma





Fig. 4 - Gli elementi costitutivi del metodo del dialogo sui casi storia, adattato da Labonte et al., 1999

ognuna è presa in considerazione e analizzata in un repertorio di esperienza e conoscenza di professionisti e membri della comunità (*ibidem*). Ognuna infine contribuisce a definire dei *benchmark* di buona pratica rispetto al tema generatore. Nel metodo di Labonte il lavoro sui casi offre la possibilità di contestualizzare teorie e livelli di qualità di prestazioni da raggiungere a partire dai vincoli esistenti nei servizi educativi e socio-sanitari, favorendo dinamiche in grado di rafforzare la capacità degli operatori e degli insegnanti di sviluppare e migliorare la propria prassi a partire dalle loro risorse. Le indicazioni metodologiche che seguono pertanto non sono solo una traduzione teorica dell'esperienza canadese, ma la ricostruzione della trasposizione del metodo di Labonte all'interno di un percorso formativo sull'educazione alla resilienza rivolto agli assistenti sociali e al loro lavoro quotidiano.

### La preparazione del caso

Il percorso operativo del *dialogo sulle storie* parte dalla consegna di un lavoro individuale, l'elaborazione di un caso a partire dalla propria esperienza sullo stimolo di un *tema generatore*, per poi organizzarsi in un'intera giornata di attività in aula. I casi-storia si sviluppano perciò da un tema generatore<sup>24</sup> (stabilito dagli organizzatori dei gruppi di lavoro e distribuito in anticipo ai partecipanti), il quale deve esprimere le tensioni e le relazioni di potere nella loro pratica o rispondere ai problemi del lavoro del proprio servizio. Elemento alla base di questa attività è la funzione di dare potere e controllo sulla pratica, così come creare spazi di comunicazione tra i differenti attori e gruppi coinvolti, in modo che le relazioni di potere tra essi possano diventare più eque (Garista, Pocetta, 2005). A partire da questo tema i partecipanti preparano un caso-storia (aiutati anche da alcune istruzioni dei ricercatori), il quale fungerà da stimolo per un'analisi più approfondita del tema proposto; a tal fine viene suggerito di narrare il problema esponendolo e non cercando di risolverlo. Ad esempio Howard *et al.* riportano un *set* di caratteristiche di un buon caso (2004):

- deve attirare l'attenzione dell'uditorio perché presenta situazioni o personaggi che suscitano empatia e riconoscimento;
- deve avere un valore pedagogico ovvero dovrebbe avere una funzione educativa;
- deve riportare un conflitto che ha avviato o è che avvia un processo di presa di decisione;
- deve contenere elementi di generalizzabilità;
- non deve essere troppo elaborato ma preferibilmente breve.

L'ipotesi, infatti, che sta alla base di questo procedimento, è che già nel preparare la storia emergano nuove soluzioni rispetto alla pratica. Il lavoro individuale, ovvero la scrittura professionale, pertanto è considerato di per sé un elemento di crescita, anche perché la riflessione prodotta sulla pratica non è quasi mai incoraggiata nei contesti lavorativi. Secondo Zannini un percorso di esplorazione sui significati intrinseci nelle narrazioni "può essere

24. Secondo Freire (1998) in quanto esseri trasformatori e creatori gli uomini, nei loro permanenti rapporti con la realtà, producono non soltanto i beni materiali, le cose sensibili, gli oggetti, ma anche le istituzioni sociali, con relative idee e concezioni. [...] I temi sono l'espressione di questa realtà, si trovano nelle situazioni-limite. Si chiamano 'generatori' perché contengono in sé la possibilità di sdoppiarsi in altrettanti temi, che a loro volta provocano nuovi compiti che devono essere realizzati, a qualunque livello siano intesi e qualunque sia l'azione da essi provocata.

inteso non solo come un percorso conoscitivo, ma anche propriamente formativo, perché dalla consapevolezza che il soggetto acquisisce su di essi e sul modo di esperirli, possono scaturire modificazioni del comportamento, anche di tipo professionale” (Idem, 2003). Le fasi del dialogo strutturato illustrate nella sperimentazione sul lavoro per la resilienza in ambito sociale sono state gestite in un grande gruppo con un facilitatore. Nella prima fase del lavoro in aula i “gruppi storia” (da 5 a 9 partecipanti, comprendenti un narratore, degli ascoltatori, un facilitatore), analizzano due o più casi-storia (*case stories*), costruiti intorno al tema generatore, attraverso un dialogo per sostenere la creazione delle generalizzazioni, o note teoriche, rispetto alla pratica narrata. Nella fase successiva, si definiscono i termini di confronto, *benchmark*, per una buona pratica rispetto alla specificità del tema affrontato (Labonte *et al.*, 1999). Il lavoro di gruppo inizia con il racconto di un caso, a cui segue una riflessione circolare nella quale i partecipanti, a turno e senza dialogo, riflettono ed espongono quanto quel caso sia simile o differente dalla loro esperienza personale. A questo punto si inaugura la fase del “dialogo strutturato” con l’intento di promuovere una discussione su *cosa è successo*, il *perché* e una *sintesi* delle lezioni più importanti derivate dalla congruenza o discrepanza rispetto alle varie esperienze dei membri del gruppo. Il dialogo è suddiviso in quattro fasi e facilitato da *domande aperte* come ad esempio: cosa vedi succedere qui? (nella fase di *descrizione*); perché pensi che sia successo? (nella fase di *spiegazione*); allora cosa si può imparare dalla propria esperienza? (nella fase di *sintesi*); e, infine, ora cosa possiamo fare con ciò? (nella fase dell’*azione*). Nel metodo canadese ogni fase della narrazione di casi-storie si conclude con la creazione di biglietti contenenti delle formulazioni, dei punti più significativi emersi nel dialogo, dei significati attribuiti all’esperienza narrata dai diversi partecipanti (Labonte *et al.*, 1999). Nella nostra sperimentazione, invece, il dialogo è stato verbalizzato in un *matrix* al computer e video-proiettato *in itinere* in modo da raccogliere il consenso del gruppo su ciò che veniva via via riportato. Come spiega Labonte, la validità delle conoscenze prodotte in una ricerca qualitativa, non dipende dal riconoscimento di questi saperi come universalmente validi, ma dal fatto di essere ben fondati nell’esperienza, di essere il risultato di un lavoro rigoroso da un punto di vista metodologico (Zannini, 2003) nonché dal rappresentare diverse opinioni. La validità delle conoscenze quindi risiede nel costituire una buona spiegazione, in quanto è comprensibile e in quanto riflette ciò che è accaduto veramente e non ciò che i professionisti volevano accadesse (Labonte *et al.*, 1999). Concordiamo con questa posizione, vicina al lavoro sui casi clinici che ha permesso di tematizzare e teorizzare la resilienza in molti testi autorevoli (Malagutti, Cyrulnik, Walsh e altri riferimenti presenti in bibliografia).

Nella figura 5 sono rappresentate le fasi del dialogo e i portatori di interesse che è possibile coinvolgere.

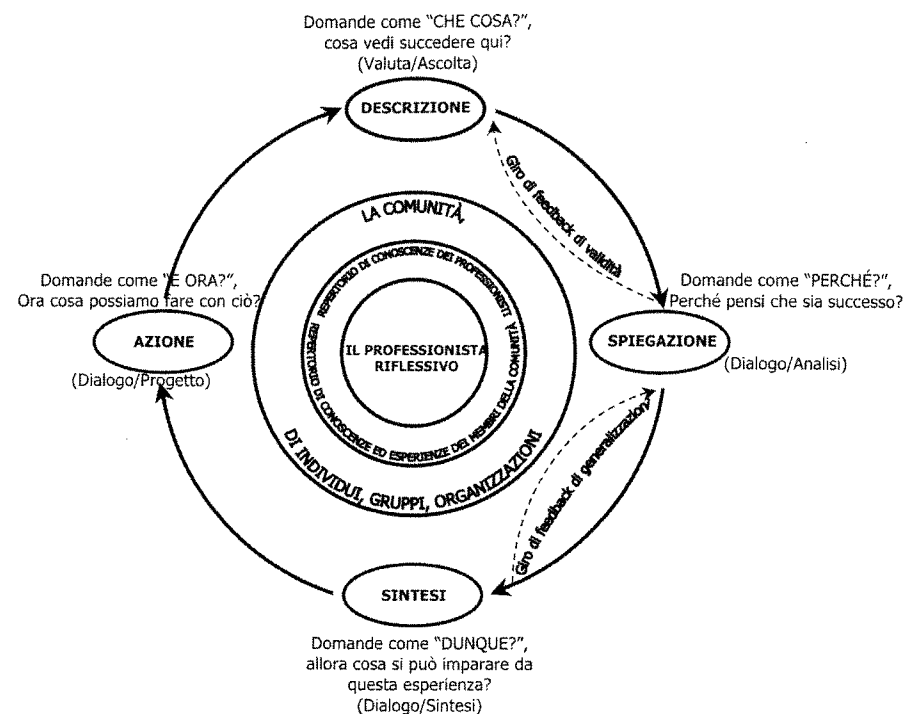


Fig. 5 - Le fasi del dialogo strutturato

Ci sembra particolarmente interessante e utile recuperare un metodo di lavoro sui casi con la funzione epistemica della scrittura come costruzione di conoscenze nelle comunità di pratiche, perché ci permette di utilizzare lo strumento del caso-storia oltre lo scenario della patologia e del contesto clinico, introducendolo nel lavoro formativo e di valutazione delle attività socio-educative.

Il tema generatore, che descriveva ciò che caratterizza la resilienza senza nominarla esplicitamente, ha stimolato la scrittura dei casi-storia che presentiamo di seguito, i quali hanno messo a fuoco le questioni chiave del lavoro di presa in carico dei soggetti e di come promuovere la resilienza in queste situazioni. Si tratta dei temi della diagnosi effettuata dagli operatori che lavorano in équipe e che a volte entrano in collisione tra loro,

del rischio che gli operatori si assumono quando decidono di dare fiducia e responsabilità, creando spazi di dialogo, crescita, trasformazione, dell'insuccesso, dell'uso di strumenti come i test sull'attaccamento per prendere decisioni con una conseguenza legale (ad esempio sull'affido o sull'allontanamento dalla famiglia). Del primo caso riportiamo la storia e lo schema utilizzato per tracciare e condividere la discussione in aula. Del secondo riportiamo la storia e le riflessioni di sintesi condivise. A nostro avviso rappresentano due modalità di gestire e riportare i dati del metodo del *dialogo sui casi storia*. Il primo più aderente al metodo originale e più rigoroso, ma allo stesso tempo più dispendioso in termini di tempo investito, sia nella discussione sia nella condivisione delle riflessioni in aula. Il secondo più facile da gestire nei corsi di formazione sul campo, in quanto non richiede un lavoro di mediazione rigida rispetto alle fasi previste, ma le reinterpreta in modo più flessibile e sintetico.

### 2.5.2. L'insuccesso e il fallimento nei processi di trasformazione

Tracciare i confini del fallimento e disegnare le porte del cambiamento<sup>25</sup>.

*Una Signora di 45 anni chiede una consulenza di separazione al consultorio. Ha due figli in cura dalla psicologa della neuropsichiatria; al colloquio la donna è confusa, passa da un argomento all'altro, riporta una situazione di forte conflitto di coppia e disagio con la famiglia di origine per sentimenti di non accettazione; riporta di una situazione di separazione in casa, anche economica. I figli stanno male, sono schierati con la mamma, valuta il marito come un padre padrone. La situazione ambientale non è favorevole: ha frequentato l'ambiente neocatecumenale, ma dice di esserne uscita. Si sente cattolica. Dice di volersi separare. L'A.S. ascolta, offre tempo alla signora e cerca di contenere proponendo di separare tutti i pensieri in scatole, mettendo ordine. La signora accetta. Si formano delle scatole: della famiglia di origine, della coppia, dei figli e di sé. La sig.ra decide da dove partire. Decide di partire dalla scatola di sé e chiude la scatola della coppia. Nella scatola di sé mette la ricerca del benessere personale. L'A.S. suggerisce una consulenza psichiatrica, sulla base di un'esperienza precedente riportata dalla signora. Si fanno diversi colloqui per tentare di arrivare alla decisione. Dopo circa tre, quattro colloqui la signora prende la decisione di accettare la consulenza psichiatrica. Dopo questa consulenza la signora torna, sta meglio, ha iniziato una terapia farmacologica. Da quel momento le cose vanno meglio e si decide di aprire anche altre scatole, come quella della famiglia di origine: comincia a raccontare in modo meno*

25. Il titolo è stato dato dall'autrice del caso-storia.

*tragico, episodi positivi, nei quali si è sentita utile. Il racconto cambia. Apre anche la scatola dei figli, per la quale si sono resi necessari diversi colloqui (otto, dieci). Il figlio adolescente è in cura per un disagio psicologico, è molto arrabbiato, se la prende con il fratello più piccolo, ha comportamenti aggressivi nei confronti del fratello minore che ha un ritardo. La madre non sa gestire le dinamiche tra i due fratelli. La madre dice di contare sul figlio più grande, di confidarsi con lui, anche sui problemi di coppia, elogia le sue qualità. Si chiede il perché del comportamento aggressivo del figlio più grande. La madre riporta di essere stanca nel prendersi cura, nel bilanciare i bisogni del più piccolo. L'A.S., rispetto a questa scatola, chiede alla sig.ra di riportare gli episodi più forti, in cui si è sentita peggio e li discutono insieme provando a valutare le alternative di azione e di comportamento. La sig.ra riporta che, in seguito alla terapia, riesce ad osservare e a riflettere di più, a sentirsi più tranquilla. Il marito resta nella scatola e ciò la rassicura molto.*

*Succede qualcosa. L'A.S. continua a darle un feedback positivo e la rassicura. Un giorno la sig.ra chiede se l'A.S. si aspetta che lei si separi. L'A.S. allora chiede di aprire la scatola, la sig.ra non se la sente e la scatola rimane chiusa. L'A.S. propone una nuova scatola, quella dei rapporti extrafamiliari. Per fare nuove amicizie, per sperimentare cose nuove, frequentare altre persone, vengono valutate delle possibilità concrete. La sig.ra prende l'iniziativa: cerca informazioni presso persone di chiesa che già conosceva. Torna e racconta che è andata male e che l'ambiente la delude sempre e afferma che, in realtà, non sta così male. Comincia a parlare della scatola del marito, dice che ha capito cosa vuole, che ha preso una decisione, che vuole investire sul suo matrimonio e provare a farlo funzionare. Prende altre decisioni, riallaccia i rapporti col marito, riprende una situazione familiare normale. La sig.ra racconta che i figli cominciano ad andare verso il padre, che gestisce i figli con più determinazione. Nell'ultimo colloquio la sig.ra racconta che si sente soddisfatta del rapporto raggiunto col marito. I colloqui si interrompono all'interno di una rete di sostegno, e lasciando una porta aperta. C'è un ribaltamento della valutazione iniziale dell'A.S. rispetto alla possibilità di questa sig.ra di trovare una soluzione e di ritrovare un suo equilibrio.*

Tab. 3 - I risultati del matrix del dialogo sui casi storia

| Che cosa?             | Perché?  | Dunque?   | E ora? Cosa possiamo fare con ciò?  |
|-----------------------|--|---|---|
| <i>Il caso-storia</i> | L'A.S. ha creato un percorso di ascolto e contenimento.<br><br>La Sig.ra ha deciso di stare in questo percorso.<br><br>Ha accettato la consulenza psichiatrica e farmacologica.<br><br>Il passaggio fondamentale è stato quello di individuare il punto di partenza.<br><br>Lo spirito di iniziativa della sig.ra ha stimolato l'A.S. ad andare avanti.<br><br>La disponibilità al cambiamento dell'operatore è stata importante per continuare il percorso con la sig.ra.<br><br>Caratteristiche dell'ambiente in cui sono avvenuti i colloqui. | Importante creare un caso/casita: accettazione dell'altro, dare significato agli eventi critici, sviluppare competenze di vita e autostima.<br><br>Rendere flessibile la valutazione iniziale.<br><br>Essere disponibili a lasciarsi sorprendere.<br><br>Preparare la sperimentazione di esperienze che potrebbero avere anche un esito negativo.<br><br>Dare l'opportunità di fare esperienze di insuccesso.<br><br>Intuire potenzialità su cui iniziare ad intervenire. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un'esperienza di insuccesso all'interno di un percorso di aiuto può diventare occasione di cambiamento positivo per l'utente che nella crisi impara a conoscere le proprie capacità e a svilupparne di nuove.</li> <li>• Inoltre può essere occasione di riflessione per l'assistente sociale per individuare quali potrebbero essere nuovi elementi da inserire nella valutazione iniziale di una situazione.</li> <li>• Il confronto sui casi può diventare un momento di feedback per l'assistente sociale e di rinforzo positivo rispetto al proprio lavoro di promozione della resilienza.</li> </ul> |

Le fasi del dialogo portano quindi a tematizzare e problematizzare i vari elementi della discussione, creando un ponte tra l'esperienza sul campo e le teorie della resilienza. Nel dialogo infatti viene richiamata la *casita* presentata da Malaguti (2005), in cui si stabilisce una priorità di risposta ai bisogni (da quelli più fisiologici a quelli orientati allo sviluppo di resilienza) e la necessità di dare ordine al caos, utilizzando strategie capaci di facilitare la riorganizzazione dei pensieri, dei fallimenti, degli errori e dare spazio alla presa di decisione.

Il passaggio dai commenti sulla storia, la loro discussione e la tematizzazione finale, con le note teoriche condivise riportate nell'ultima colonna,

non è un tragitto facile. Nei contesti professionali si è abituati a raccontare la propria esperienza, a commentarla, a fare delle riflessioni su di essa, ma rendere esplicito il guadagno formativo di questo esercizio, attraverso una sua teorizzazione, richiede uno sforzo di attenzione, apertura all'altrui opinione, alla mediazione nonché di meta-riflessione sulla costruzione di conoscenze. Il ruolo del facilitatore è dunque fondamentale nel saper valorizzare esperienze e conoscenze, far fluire la comunicazione nel gruppo e mediare i punti su cui bisogna trovare una condivisione, e infine accompagnare la formulazione delle note teoriche condivise.

### 2.5.3. Il «Rischio» di educare alla resilienza

Il test sull'attaccamento.

*Storia di Nico e della mamma, segnalata dalla scuola. La situazione sociale è molto critica. Nico ha 5 anni: non parla, non guarda, ritardo di competenze intellettive e motorie. La neuropsichiatra abbozza una diagnosi che non sarà quella definitiva e prende in cura anche la mamma, inoltre chiede all'assistente sociale di fare una valutazione sociale. La mamma di Nico si è separata in modo conflittuale. Vive con i suoi genitori, l'ambiente socio familiare è modesto da un punto di vista economico e culturale. I nonni fanno ciò che possono. La mamma dichiara di avere difficoltà a occuparsi del figlio e pur lamentandosi dei genitori delega a loro alcune responsabilità educative. I nonni si lamentano della gestione di Nico, però giudicano la figlia incapace di fare e non le fanno sperimentare il suo ruolo di mamma in pieno. Alla neuropsichiatra sembra una situazione senza via di uscita e spinge verso una segnalazione al tribunale.*

*L'A.S. non fa la segnalazione, si crea una tensione, ma la collega, pur non d'accordo, delega l'A.S. di risolvere la situazione. L'A.S. propone un percorso di aiuto alla mamma, dandole fiducia, offrendo un appoggio educativo consistente per Nico (una presenza costante giornaliera per 3-4 ore al giorno); di gestire dei colloqui con la mamma e con la mamma e il nonno. Molti colloqui sono avvenuti a domicilio in presenza dei nonni e dell'educatore. Nico vedeva la logopedista 3 volte a settimana, poi ha lavorato con la psicologa. Nel lavoro con la neuropsichiatra è emersa una significatività della figura paterna. Per cui si è cercato un riavvicinamento con la figura paterna. Nico migliora, l'A.S. e la neuropsichiatra tornano a pensare in coppia. Si richiama la mamma ad assumersi maggiormente le sue responsabilità educative.*

La discussione del caso ha fatto emergere alcune questioni cruciali del lavoro sociale e alla fine è stato sintetizzato come un episodio generatore, per aver fatto emergere la *competenza di rischio* come questione chiave nella formazione dei tutor istituzionali della resilienza.

In particolare si è discusso della pratica del test sull'attaccamento come strumento (oggettivo), introdotto per prendere decisioni di tipo legale,

che però, come in questa vicenda, offre una diagnosi “piatta”, incapace di individuare il potenziale relazionale nascosto. Al contrario, come riportato dalle protagoniste del *workshop*, le valutazioni delle assistenti sociali sono uno strumento fondamentale per poter investire risorse in casi in cui non sembrano esserci speranze. Il tutor della resilienza è, infatti, un «sognatore efficace», capace di rischiare, consapevole della realtà in cui si trova, creatore di un ambiente favorevole al cambiamento. In sintesi, tra le note teoriche individuate dopo la discussione del caso troviamo:

- Dare fiducia alla propria valutazione sociale.
- Accettare la sfida oltrepassando la sfida professionale sul piano personale.
- Dare fiducia alla mamma (all’utente).
- Investire risorse in termini di quantità (ore dell’educatore) e qualità (formazione educatore).
- Scegliere opportunamente il genere del professionista (è stata scelta una figura maschile sulla base di un elemento preciso).

L’assistente sociale si è fatta dare fiducia dalla psichiatra, mettendo in discussione il risultato del test (strumento ritenuto oggettivo per le decisioni legali) e ha puntato su:

- L’incertezza come elemento stimolante.
- La *stabilizzazione* dei punti di riferimento.
- La variabile *tempo*.

Il lavoro sui casi-storia ha reso visibile il guadagno formativo del *conosciuto non pensato* nel lavoro sociale per la promozione della resilienza. Esso ha offerto una prospettiva per poter riorganizzare in positivo le storie del proprio ruolo di mentori della resilienza, riaffermando il potenziale di una riflessione sulle proprie biografie professionali, fatte di episodi a volte frammentati, attivando una comprensione trasformatrice e individuando le possibilità di cambiamento per sé e la propria *expertise*, ma anche per la propria comunità di pratici, attraverso la generalizzazione delle note teoriche.

Il tutor/mentore della resilienza deve perciò padroneggiare competenze come “gestire il rischio”, “gestire le proprie e altrui emozioni” e mettere in gioco la sua *competenza di progetto*, intesa come capacità di costruire un progetto con l’altro, ma anche come capacità di interpretare, diagnosticare nel senso di “attraversare le conoscenze” insieme (Palmieri, Prada, 2003), i progetti di chi incontra nel suo lavoro sociale, educativo o sanitario. Lecomte, uno dei primi psicologi che si è occupato di resilienza sostiene che “l’individuo non è incatenato dalle forme di legame della sua infanzia, ma

può rimodellare progressivamente il tipo di relazione affettiva che intrattiene con il suo *entourage*”<sup>26</sup>, descrivendo esplicitamente il ruolo e un modello guida per il tutor della resilienza: *il modello triangolare Legame-Legge-Senso*. Nel suo *framework* l’autore francese propone delle strategie generali che sono state tradotte da Minello (2006) e che qui riportiamo: manifestare empatia e affetto (chi è vissuto senza amore è particolarmente sensibile ai segnali d’interesse e d’affetto); restare modesti anche se consapevoli di rivestire un ruolo importante per la persona (i tutor della resilienza agiscono con discrezione, si fanno scegliere); lasciare agli altri la libertà di parlare o di tacere (le vittime hanno dovuto tacere a lungo, a causa del rifiuto sociale, parleranno dei loro problemi solo a certe condizioni, non vanno forzate, ma seguite nei loro ritmi); non lasciarsi scoraggiare da scacchi apparenti, la resilienza produce tappe significative e ricadute depressive, bisogna essere *sognatori efficaci*, proprio come avviene nei casi-storia riportati precedentemente. Ancora, rispettare il percorso della resilienza altrui, perché le generalizzazioni sono impossibili; associare il legame alla legge, offrire regole di vita, non solo amore; evitare le frasi gentili che fanno male («mi metto al tuo posto» è una delle più tossiche; «questo è tutto passato, bisogna dimenticare») (Lecomte, 2004). Come già tradotto ed evidenziato da Minello (2006) nella sua recensione del testo di Lecomte, nel modello triangolare:

quando un adulto manifesta un legame positivo (gentilezza, pazienza, empatia) ed esercita leggi simboliche (regole strutturanti) nei confronti di un ragazzo violato, consente allo stesso di ricostruire il senso della sua esistenza, ritrova un’identità mediata. Il mediatore pone le regole (*legge*) per facilitare una buona comunicazione (*legame*), che permette ai mediati di costruire *senso* (Minello, 2006, *corsivo nostro*).

Insieme a queste competenze, in chiusura di questo volume, vorremmo richiamare una dimensione che attraversa il lavoro di *mentoring* per la resilienza: *la dimensione etica*. Definendo la resilienza nel lavoro con gli adolescenti, Bengt Lindström (2001) aveva messo in luce la dimensione etica che abbiamo evidenziato più volte. Una dimensione cruciale nella teoria della resilienza e quindi nel suo discorso pedagogico che, trasportando questo concetto dalle scienze dei materiali a quelle sociali, ha dovuto affrontare la resilienza come costruito ma, soprattutto, come *processo incarnato nella materialità dei corpi che abitano i luoghi educativi e della cura*

26. «L’individu n’est pas enchaîné par la forme des liens de son enfance, mais peut remodeler progressivement le type de relations affectives qu’il entretient avec son entourage». P.202 (traduzione di Minello, 2016).

e che si trovano a vivere e a risignificare un'esperienza traumatica o di forte stress. Come evidenziano Bruzzone e Zannini il lavoro di cura, nei diversi ambiti e nelle concrete situazioni dell'esistenza in cui si declina, è caratterizzato da una ineliminabile connotazione etica e umanistica, oltre che scientifica e tecnica, ed è:

intessuto di intensi vissuti emotivi, rispetto ai quali non di rado i professionisti si sentono "sguarniti" di saperi e di strumenti [...]. Al fine di non incorrere in stili comunicativi eccessivamente anonimi e distaccati (con conseguente perdita della motivazione e del "senso" del proprio lavoro) oppure in modalità relazionali inclini ad un eccesso di coinvolgimento (con il rischio di esaurire le proprie risorse e di "bruciarsi", secondo la nota sindrome del *burnout*), i professionisti della cura devono apprendere (accanto alle conoscenze e alle abilità utili all'esercizio del proprio lavoro) a conoscere se stessi, a gestire la complessità e le insidie latenti della relazione d'aiuto, ad esercitare una continua riflessività sul proprio modo di agire e di pensare, a condividere emozioni e sentimenti per evitarne la rimozione, a rimotivarsi dinanzi all'esperienza della delusione e del fallimento, a riconoscere e prendersi cura delle fragilità proprie e altrui. Secondo l'archetipo del "guaritore ferito", infatti, è la costante cura di sé che consente di aver cura dell'altro in modo equilibrato e autentico (Bruzzone, Zannini, 2014, p. 4).

La dimensione etica nei mentori della resilienza spinge a interrogarsi sul *come* e se definire *chi è resiliente e chi non lo è*, sulla possibilità di *investire risorse su un caso disperato*, sulla possibilità di credere così tanto nel processo resiliente da non prendere in considerazione chi pensa di non farcela e offrirgli aiuto comunque. Una dimensione che deve creare necessariamente una mediazione tra i valori etici personali e l'accettazione dell'altro, la burocrazia dei dispositivi educativi e di cura e la prospettiva resiliente della propria missione professionale, tra la volontà e le resistenze al cambiamento. Una dimensione che in questo continuo bilanciamento tra ciò che si vorrebbe e il bene comune, come sostiene la Nussbaum, ci pone di fronte alla fragilità umana e professionale, per cui non può essere possibile educare alla resilienza senza essersi educati alla resilienza, non può essere possibile quindi promuovere il fattore *mentoring* per la resilienza in assenza di una cura di sé per *farsi mentori della resilienza*.

*L'esperienza del tonfo, del capitolobolo, si ripete nella storia di ognuno con qualche effetto sorprendente.*

*Dal punto più basso raggiunto, ecco che d'improvviso si ottiene una facciata panoramica sulla propria vita, prima e dopo.*

*Diavoli custodi, Erri De Luca*

## Per fare il punto

Educare ed educarsi alla resilienza comporta l'adozione di uno sguardo capace di avvicinarsi all'esperienza educativa come processo di trasformazione e costruzione di sé, il quale si dispiega sempre in una relazione e in un ambiente capace di accendere la scintilla della resilienza. Ci siamo chiesti dunque come declinare nel lavoro educativo quanto appreso da testimoni illustri sul piano scientifico di tale processo. La mediazione formativa tra letteratura scientifica ed esperienza reale degli operatori ci ha indotto a selezionare dei temi su cui focalizzare l'attenzione. Si tratta di aspetti della resilienza che hanno stimolato l'interesse delle persone che hanno scelto di formarsi sulla resilienza, decidendo di offrire la loro esperienza e di domandare approfondimenti su:

- l'uso delle narrazioni e la costruzione dell'identità narrativa di tutti i soggetti coinvolti nel lavoro educativo per la resilienza;
- l'umorismo come competenza di resilienza;
- la competenza di rischio e le pratiche esplicitamente e implicitamente orientate a promuovere resilienza;
- educare alla resilienza in età adulta;
- il ruolo degli insuccessi, degli errori e dei fallimenti e la loro trasformazione nel processo resiliente;
- la dimensione etica come competenza specificamente pedagogica, in grado di guidare uno sguardo critico e non ingenuo sull'agire pedagogico come spazio di elaborazione e messa in opera del processo resiliente.

Il laboratorio finale, infine, sintetizza e propone una possibilità di elaborare, problematizzare e tematizzare criticamente casi-storia, testimonianze del mondo educativo e socio-sanitario, per mettere in opera un discorso e una pratica educativa a supporto del fattore *mentoring* nello sviluppo di resilienza.

## Per approfondire

Castelli C. (a cura di) (2011), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, FrancoAngeli, Milano.

Cyrułnik B. (2000), *Il dolore meraviglioso*, Frassinelli, Milano.

Dallari M. (2008), *In una notte di luna vuota. Educare ai pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento.

Milani P., Ius M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano.

Milstein M.M. and Henry D.A. (2008), *Leadership for Resilient Schools and Communities*, Corwin Press, CA.

Palmieri C., Prada G. (2003), *La diagnosi educativa*, FrancoAngeli, Milano.

## Bibliografia

- Agosti A. (a cura di) (2004), *Il cinema per la formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Almedon A.M. (2005), "Resilience, Hardiness, Sense of Coherence, and Posttraumatic growth: all paths leading to Light at the end of the Tunnel?", in *Journal of Loss and Trauma*, 10, pp. 253-265.
- Antonovsky A. (1987), *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*, Jossey Bass Social and Behavioral Science Series.
- Antonovsky A. (1996), "The salutogenic model as a theory to guide health promotion", in *Health Promotion International*, 11, 1, pp. 11-18.
- Aristotele (1999), *Etica Nicomachea*, Laterza, Bari.
- Barone P. (1997), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano.
- Batini F. (2011a), *Storie che crescono. Le storie al nido e alla scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma.
- Batini F. (2011b), *Storie, Futuro e Controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori, Napoli.
- Beltman S., Mansfield C., Price A. (2011), "Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience", in *Educational Research Review*, 6, pp. 185-207 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001> (last access 12 novembre 2017).
- Benard B. (1991), *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*, Western Centre for Drug-Free Schools and Communities, Portland, Oregon.
- Benders D.S., Jackson F.A. (2012), "Teacher Resiliency: Nature or Nurture?", in *International Journal of Humanities and Social Science*, 2, 16, pp. 103-110.
- Benestroff C. (2010), "L'Écriture ou la vie, une écriture résiliente", in *Littérature*, 159, pp. 39- 51.
- Bertetti B. (2008), *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*, FrancoAngeli, Milano.
- Bourdieu P. (2013), *Homo Academicus*, Dedalo Edizioni, Bari.
- Brown J.H., D'Emidio Caston M., Benard B. (2001), *Resilience education*, Corwin Press, CA.
- Brown J.H., Jean-Marie G., Beck J. (2010), "Resilience and risk competence in schools: theory/knowledge and international application in Project REBOUND", in *Journal of Drug Education*, 40, 4, pp. 331-359.
- Brown W.K. (2004), "Resiliency and the mentoring factor", in *Reclaiming Children and youth*, 13, 2, pp. 75-79.
- Brunila K. (2012), "From risk to resilience. The therapeutic ethos in youth education", in *Education Inquiry*, 3, 3, pp. 451-464.
- Bruzzone D., Zannini L. (2014), "Prospettive fenomenologiche della cura di sé nella formazione continua dei professionisti della salute", in *Encyclopaideia*, anno XVIII, n. 39, pp. 3-5.
- Burke P. (2005), "Researching Higher Education", in *Teaching in Higher Education*, 10, pp. 127-138.
- Burson-Tolpin A. (1993), "A "Travesty Tonight": Satiric Skits in Medicine", in *Literature and Medicine*, 12, 1, pp. 81-110.
- Cameron E.L., Fox J.D., Anderson M.S., Cameron C.A. (2010), "Resilient Youths Use Humor to Enhance Socioemotional Functioning During a Day in the Life", in *Journal of Adolescent Research*, 25, 5, pp. 716-742.
- Cappa F. (2009), "Introduzione. Foucault e la formazione come dispositivo", in Cappa F. (a cura di), *Foucault come Educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano.
- Caronia L. (1997), *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Carver C.S., Scheir M.F., Weintroub J.K. (1989), "Assessing coping strategies: a theoretically based approach", in *Journal of personality and Social Psychology*, 36, 2, pp. 267-283.
- Casadio L. (2008), "L'umorismo tra educazione, intrattenimento e cura", in *Pedagogika*, anno XII, 4, pp. 10-16.
- Caso L., De Leo G., De Gregorio E. (2002), "La resilienza: evoluzione di un concetto e prospettive di ricerca", in *Rassegna di Psicologia*, n. 3, pp. 11-31, FrancoAngeli, Milano.
- Castelli C. (a cura di) (2011), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Cavelty M.D., Kaufmann M., Kristensen K.S. (2015), "Resilience and (in)security: Practice, subjects, temporalities", in *Security Dialogue*, 46, 1, pp. 3-14.
- Cefai C., Cavioni V. (2014), "From Neurasthenia to Eudaimonia: Teachers' well-being and Resilience", chap. 8, in *Social and Emotional Education in Primary School*, Springer, New York.
- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- Ceruti M. (1989), *La danza che crea*, Feltrinelli, Milano.
- Ceruti M., Bocchi G. (2000), *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano.
- Chauvet S., Hofmeyer A. (2007), "Humor as a facilitative style in problem-based learning environments for nursing students", in *Nurse education today*, 27, 4, pp. 286-292.
- Cojan-Negulesco M. (2007), *Alla ricerca della felicità*, Edizioni EL, Trieste.
- Corcoran J., Nichols-Casebolt A. (2004), "Risk and Resilience Ecological framework for Assessment and Goal Formulation", in *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 3, pp. 211-235.

Covato C. (a cura di) (2006), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano.

Coveney J. (1998), "The government and ethics of health promotion: the importance of Michel Foucault", in *Health Education Research*, 13, 3, pp. 459-468.

Cresti S. (2014), *L'elasticità di resilienza*, Accademia della Crusca, www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/l-elasticit-resilienza (last access 30 luglio 2017).

Cyrulnik B. (2000), *Il dolore meraviglioso*, Frassinelli, Milano.

Cyrulnik B. (2002), *I brutti anatroccoli*, Frassinelli, Milano.

Cyrulnik B. (2005), *Parlare d'amore sull'orlo dell'abisso. Il coraggio di lasciarsi amare*, Frassinelli, Milano.

Cyrulnik B. (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano.

Cyrulnik B., Ferron C. (2001), "A proposito del concetto di resilienza", in *La Salute umana*, 174, pp. 7-9.

Cyrulnik B., Malaguti E. (a cura di) (2005), *Costruire la resilienza*, Erickson, Trento.

D'Onofrio C.N. (1992), "Theory and the Empowerment of Health Education Practitioners", in *Health Education Quarterly*, 19, 3, pp. 385-403.

Dallari M. (2000), *I saperi e l'identità, costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini, Milano.

Dallari M. (2008), *In una notte di luna vuota. Educare ai pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento.

Daniel B., Wassel S., Gilligan R. (1999), "«It's just common sense, isn't it?» Exploring of putting the theory of resilience into action", in *Adoption & Fostering*, 23, 3, pp. 6-15.

Degli Espositi C., Lanciano N. (2016), *Emma Castelnuovo*, L'asino d'oro, Roma.

Delle Fave A. (2005), "Le dimensioni psicologiche e culturali della salute: esperienza ottimale e riabilitazione", in *Psicologia della salute*, 1, pp. 29-41.

De Mennato P. (2003), *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini, Milano.

Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

Devoto G., Oli G.C. (2016), *Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze.

Falasci E., Pierotti A. (2011), *L'umorismo nella didattica. Schede operative per insegnare e imparare divertendosi*, Erickson, Trento.

Ferrante AL., Garista P. (2004), "L'adolescente "resiliente". L'asma o la malattia cronica come risorsa educativa", in *Medico e Bambino*, 23, pp. 660-663.

Fiore B., Romeo I. (2016), "Resilienti e avvantaggiati eccellenti nelle regioni PON Sicilia, Campania, Calabria: caratteristiche degli studenti e fattori di scuola in grado di favorirne l'incremento", in Palmerio L., a cura di, *OCSE PISA 2012 Contributi di approfondimento*, FrancoAngeli, Milano.

Fitzhardinge H. (2008), "Adoption, resilience and the importance of stories. The making of a film about teenage adoptees", in *Adoption & Fostering*, 32, 1, pp. 58-68.

Fontana A. (2002), *Lo stress che ci fa bene*, Meltemi, Roma.

Formenti L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Guerini, Milano.

Franza A.M. (1988), *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della formazione*, Unicopli, Milano.

Franza A.M. (1996), "Mentore tra visibilità e non visibilità, ovvero, l'inquietante", in Mottana P. (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, CLUEB, Bologna.

Freire P. (1998), "Ripartire dai temi generatori", Testi di Paulo Freire tratti dalla *Pedagogia degli oppressi*, in *Animazione Sociale*, 1, pp. 27-51.

Freire P. (2005), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino.

Frey P.S., Keyes C.L.M. (2010), *New frontiers in resilient aging. Life-Strengths and Well-Being in Late Life*, Cambridge University Press, UK.

Gardau C. (2009), *Pascal, Frida Khalo et les autres... ou quand la vulnérabilité deviant force*, Edition Érès, Toulouse.

Garista P. (2006), "Educare alla multiculturalità per costruire resilienza e benessere nel contesto scolastico", in *La Salute Umana*, 201-202, pp. 6-10.

Garista P. (2014), "Resilienza", in Brandani W., Tramma S. (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma, pp. 287-290.

Garista P., Cinganotto L. (2017), "Keats' «negative capability» for digital resilience education. Exploring boundaries among English language, social network, and resilience as resources for communication and inclusion", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9, 13.

Garista P., Cinganotto L., Benedetti F. (2016), "Drawing as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning", in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.

Garista P., Mereu A., Sardu C., Campagna M., Contu P. (2015), "The mouse gave life to the mountain. Gramsci and health promotion", in *Health Promotion International*, 30, 3, pp. 746-755.

Garista P., Pocetta G. (2005), "Lavorare sui «casi» per lo sviluppo di conoscenze e il miglioramento di qualità in promozione della salute", in *Educazione sanitaria e promozione della salute*, 28, 1, pp. 295-308.

Garista P., Zannini L. (2003), "Tempo per sé e salute. La prospettiva della resilienza", in *Adulità*, n. 18, Guerini e Associati, Milano, pp. 128-137.

Garista P., Zannini L. (2005), "L'adolescente tra sanità e santità. Ma la salute è altrove: nuove prospettive nel dibattito sanitario sulla prevenzione in adolescenza", in Barone P. (a cura di), *Traiettorie impercettibili*, Guerini, Milano.

Garista P., Zannini L. (2006), "Ragazzi fragili, ragazzi resilienti", in *Pedagogika*, anno X, 2, pp. 29-32.

Garista P., Zannini L. (2011), "L'educazione al movimento: da pratica per la prevenzione della malattia a strategia per la promozione della salute e della resilienza delle persone", in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 95-107.

Gattico E., Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Mondadori, Milano.

Gillies D., Giorello G. (1995), *La filosofia della scienza nel XX secolo*, Laterza, Roma-Bari.



- Goussot A. (2014). *Pédagogie et Résilience*, L'Harmattan, Paris.
- Greco S. (2006), *Umorismo e management. Una leadership a colpi di sorriso. Come sviluppare un approccio innovativo nella gestione delle persone in azienda*, FrancoAngeli, Milano.
- Greish J. (2015), "Le parole e le rose. La metafora in Martin Heidegger, Lo sguardo", in *Rivista di filosofia*, 17, pp. 109-128.
- Grotberg E., Badri G. (1992), "Sudanese children in the family and culture", in Gielen U.P., Adler L.L., Milgrad N.A (Eds.), in *Psychology in International Perspective*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Hall H.R. (2007), "Poetic expressions: Students of colour express resiliency through metaphors and similes", in *Journal of Advanced Academics*, 18, pp. 216-244.
- Howard D., Lochen-Kline C., Bockeloo B.O. (2004), "Using case study methodology to teach Ethics to Public Health Students", in *Health Promotion Practice*, 5, 2, pp. 151-159.
- Holliday M., West L. (2010), The sociologology of reproduction and the psychosociality of transformation: transitional space, object relations and les "miraculés" in higher education, Conference paper, published on Education-Line, 40° Annual SCUTREA Conference, 6-8 July, University of Warwick, Coventry.
- Hoult E.C. (2012), *Adult learning and La Recherche Féminine: reading Resilience and Hélène Cixous*, Palgrave Macmillan, New York.
- Hoult C.E. (2013), "Resilience in Adult learners: some pedagogical implications", in *Journal of Pedagogical development*, 3,1.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Ius M., Milani P. (a cura di) (2011), *Educazione, pentolini e resilienza*, Kite Edizioni, Padova.
- Jackson D., Firtko A., Edenborough M. (2007), "Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review", in *Journal of Advanced Nursing*, 60, 1, pp. 1-9.
- Kauffmann J. (2005), "Autotheory: an ethnographic reading of Foucault", in *Qualitative Inquiry*, 11, 4, pp. 576-587.
- Kuiper N.A. (2012), "Humor and Resiliency: Towards a Process Model of Coping and Growth", in *Europe's Journal of Psychology*, 8, 3, pp. 475-491.
- Labonte R., Feather J., Hills M. (1999), "A story/dialogue method for health promotion knowledge development and evaluation", in *Health Education Research, Theory and Practice*, 14, pp. 39-50.
- Lau U., van Niekerk A. (2011), "Restorying the Self: An Exploration of young Burn Survivors' Narratives of Resilience", in *Qualitative Health Research*, 21, 9, pp. 1165-1181.
- Laudadio A., Mazzocchetti L., Fiz Pérez F.J. (2011), *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*, Carocci, Roma.
- Le Breton D. (2004), "The Antropology of Adolescent Risk-taking Behaviours", in *Body & Society*, 10, 1, pp. 1-15.

- Le Breton D. (2004), "Conduites à risque, le grand écart", in *La Santé de l'homme*, 372, pp. 8-10.
- Lecomte J. (2004), *Guérir de son enfance*, Odile Jacob Ed., Paris.
- Lindström B. (2001), "The meaning of resilience", in *International Journal Adolescence Medical Health*, vol. 13, pp. 7-12.
- Lindström B., Eriksson M. (2011), "From health education to healthy learning: implementing salutogenesis in educational science", in *Scandinavian Journal of Public Health*, 39, (6 Suppl), pp. 85-92.
- Liu Y.-P., Sun L, Wu X.-F. et al. (2017), "Use of humour in medical education: a survey of students and teachers at a medical school in China", in *BMJ Open*, 7:e018853. doi:10.1136/bmjopen-2017-018853.
- Lynch K., Geller S., Schmidt M. (2004), "Multi-year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-based prevention program for young children", in *The Journal of primary prevention*, 24, 3, pp. 335-353.
- Malaguti E. (2002), "Lessico pedagogico-Resilienza", in *Pedagogia della famiglia - Studium Educationis, Rivista per la formazione nelle professioni educative*, CEDAM, 1, pp. 255-260.
- Malaguti E. (2003), "È possibile educare alla resilienza?", in *Animazione Sociale*, Gruppo Abele, Torino, pp. 64-74.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza*, Erickson, Trento.
- Malaguti E. (2007), "Inclusione e Resilienza. La costruzione del progetto di vita", in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Malaguti E., Canevaro A. (2003), "Bambini e bambine nei conflitti armati", in *Ricerche Pedagogiche*, 148-149, pp. 26-36.
- Mannese E. (2016), "La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa", in *Pedagogia oggi*, 1, pp. 214-225.
- Mantegazza R. (1995), *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Unicopli, Milano.
- Mantegazza R. (2001), *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano.
- Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Città Aperta, Troina (EN).
- Mantovani S. (1995) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- Martin R.A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K. (2003), "Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire", in *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- Massa R. (1992), *Clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1995), "Educazione e seduzione", in *Adulità*, 2, pp. 9-22, Guerini, Milano.
- Massa R. (1996), "I miei mentori", in Mottana P. (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, CLUEB, Bologna.
- Massa R., Catella M. (2000), *Prevenzione: un alibi minimalista?*, Centro Ambrosiano, Milano.

- Maturana H.R., Varela F. (1992), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Mayo P. (2007), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, CarloDelfino Editore, Sassari.
- McAllister M., McKinnon J. (2009), "The importance of teaching and learning resilience in the health disciplines: a critical review of the literature", in *Nurse Education Today*, 29, pp. 371-379.
- McCuaig L. (2007), "Sitting on the fishbowl rim with Foucault: a reflexive account of health promotion and education teachers' caring", in *Sport, Education and Society*, 12, 3, pp. 277-294.
- Milani P., Ius M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Miller A. (1987), *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Miller D., Daniel B. (2007), "Competent to cope, worthy of Happiness?", in *School Psychology International*, 28, 5, pp. 605-622.
- Miller J. (1995), "Trick or Treat? The Autobiography of the Question", in *English Quarterly*, 27, 3, pp. 22-26.
- Milstein M.M. and Henry, D.A. (2008), *Leadership for Resilient Schools and Communities*, Corwin Press, CA.
- Minello R. (2006), "Recensione", di Lecomte J. (2004), *Guérir de son enfance*, Odile Jacob Ed., Paris., [www.univirtual.it/europeanPhD/joomdocs/Lecomte.pdf](http://www.univirtual.it/europeanPhD/joomdocs/Lecomte.pdf). (last access 10 gennaio 2018).
- Mollo G. (2009), "Aspetti pedagogici del pensiero di Paul Ricouer", in *Pedagogia e Vita*, 2009, 5-6, pp. 67-82.
- Montessori M. (1970), *L'auto-educazione*, Garzanti, Milano.
- Morin E. (2000) *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (1998), "Guadagnare sapere dall'esperienza", in *Encyclopaideia*, II, 2, pp. 53-67.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L., Sità C. (2007), *Pratiche di civiltà, Capitale sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento.
- Mortari L. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli.
- Mottana P. (1990), "Un'esperienza di tutorship. Materiali per pensare un ruolo paradossale", in *Rivista AIF*, 10, pp. 22-26.
- Mottana P. (1996) (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, CLUEB, Bologna.
- Mottana P. (2011), *Piccolo Manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano.
- Murray Nettles S., Mason M.J. (2004), "Zones of narrative safety: promoting psychosocial resilience in young people", in *The Journal of Primary Prevention*, 25, 3, pp. 359-373.
- Natoli S. (1986), *L'esperienza del dolore*, Feltrinelli, Milano.
- Natoli S. (1997), *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Feltrinelli, Milano.
- Newman T. (2002), *Promoting resilience: a review of effective strategies for child care services*, Centre for Evidence Based Social Services, University of Exeter.
- Nussbaum M. (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- Pagliano P.J., Zambone A.M., Kelley P. (2007), "Helping children with visual impairment develop humour: a review of the literature", in *British Journal of Visual Impairment*, 25, 3, pp. 267-279.
- Palmieri C. (2000), *La cura educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C., Prada G. (a cura di) (2003), *La diagnosi educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Piccardo C., Benozzo A. (a cura di) (2002), *Tutor all'opera*, Guerini, Milano.
- Pinto Minerva F. (2004), "Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio", in *Innovazione educativa*, 7-8, pp. 24-29.
- Pironi T. (2016), "Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 12, pp. 115-128.
- Popper K. (1970), *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino.
- Reich J.W., Zautra J.A., Hall J.S. (Eds.) (2009), *Handbook of Adult resilience*, Guilford Press, New York.
- Ricoeur P. (1981), *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (1991), "L'identité narrative", in *Revue des sciences humaines*, LXXXV, 221, pp. 35-47, "L'identità narrativa", traduzione di Anna Baldini, in *Allegoria 60*.
- Riva M.G. (1994), *L'abuso educativo*, Unicopli, Milano.
- Riva M.G. (2000), *Studio "clinico" sulla formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Studio, Milano.
- Rutter M. (1993), "Resilience: Some Conceptual Consideration", in *Journal of Adolescent Health*, 148, pp. 626-631.
- Scotti F. (2002), *Osservare e comprendere*, Burla, Roma.
- Seveso G. (2007), *Ti ho dato ali per volare. Maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica*, ETS, Pisa.
- Steiner R. (2009), *Il segreto dei temperamenti umani*, Editrice Antroposofica, Roma.
- Steiner R. (2015), *Arte della parola e arte drammatica*, Editrice Antroposofica, Roma.
- Suriano L. (2016), *Educare alla felicità. Nuovi paradigmi per una scuola più felice*, La Meridiana, Molfetta.
- Tartt D. (2014), *Il cardellino*, RCS Libri, Milano.
- Theron L.C., Theron A.M.C., Malindi M.J. (2013), "Toward an African Definition of Resilience: a rural South African Community's View of resilient Basotho Youth", in *Journal of Black Psychology*, 39, 1, pp. 63-87.
- Tisseron S. (2017), 6ª edizione, *La résilience*, Presse Universitaires de France/Humensis, Paris.
- Ungar M. (2004), "A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth", in *Youth & Society*, 35, 3, pp. 341-365.

- Vegetti Finzi S. (2015), *Una bambina senza stella*, Rizzoli, Milano.
- Walsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Raffaello Cortina, Milano.
- Weller M., Anderson T. (2013), "Digital resilience in higher education", in *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16, 1, p. 53.
- Werner E., Smith R. (1982), *Vulnerable but invincible a longitudinal study of resilient children and youth*, McGraw-Hill, NY.
- Wooden S.R. (2012), "Narrative Medicine in Literature Classroom: Ethical Pedagogy and Mark Haddon's *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*", in *Literature and Medicine*, 29, 2, pp. 274-296.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Zani B., Cicognani E. (2000), *Psicologia della salute*, il Mulino, Bologna.
- Zannini L. (2001), *Salute, malattia e cura*, FrancoAngeli, Milano.
- Zannini L. (2003), "Per una pedagogia narrativa e interpretativa della formazione degli operatori sanitari", in *L'Arco di Giano*, 37, pp. 123-138.
- Zannini L. (a cura di) (2004), *Il corpo-paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*, FrancoAngeli, Milano.
- Zannini L. (2005), *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini, Milano.
- Zannini L. (2008), *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zizioli E. (2017), "Voci di donne immigrate dal carcere", in *Pedagogia Oggi/ Rivista SIPED*, XV, 1, pp. 251-262.

---

*Clinica della formazione*  
ideata e fondata da R. Massa

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

- JOLE ORSENIGO, *Esperienza clinica. Alle radici delle professionalità in pedagogia*.
- CENTRO STUDI RICCARDO MASSA (a cura di), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*.
- ANGELO M. FRANZA, *Teoria della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e Clinica della formazione*.
- FRANCESCA ANTONACCI, FRANCESCO CAPPÀ (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*.
- JOLE ORSENIGO (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*.
- FRANCESCO CAPPÀ, *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*.
- MANUELA PALMA, *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica*.
- JOLE ORSENIGO, *Chi ha paura delle regole?. Il reale dell'educazione*.
- ALESSANDRO FERRANTE, *Materialità e azione educativa*.
- LUCIA ZANNINI (a cura di), *Il corpo-paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*.
- ANNA REZZARA, STEFANIA ULIVIERI STIOZZI (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*.
- LUCIA ZANNINI, *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari*.
- PAOLO MOTTANA, *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*.
- FRANCESCO CAPPÀ (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*.
- FRANCESCO CAPPÀ (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*.
- PAOLA MARCIALIS, *L'arte della domanda. Il linguaggio sulla scena della Clinica della formazione*.
- ANNA REZZARA (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*.
- IGOR SALOMONE (a cura di), *Il segno dell'altro. Per una propedeutica dell'esperienza educativa*.

*Pratiche pedagogiche, serie del Centro Studio di Riccardo Massa*

- MANUELA PALMA, *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*.
- STEFANO BENINI, *Reti di possibilità. Quando la pedagogia incontra le prassi sanitarie*.
- CRISTINA PALMIERI, *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*.

FRANCESCO CAPPA (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*.  
PAOLA MARCIALIS (a cura di), *Educare e ricercare*. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea.  
MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, *Pedagogia e medicina: un incontro possibile*. Un'esperienza di ricerca in salute mentale.

*Pratiche pedagogiche, serie del Centro Studio di Riccardo Massa*

GUENDALINA CUCUZZA, *Materialità e cura*. Gli effetti formativi degli oggetti nell'autogestione del diabete di tipo I nel paziente adulto.  
ELISABETTA BIFFI, *Il rovescio della trama educativa*. L'infanzia tra intimità e violenza.  
GIORGIO PRADA, *Con metodo*. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative.  
FRANCESCO CAPPA (a cura di), *L'educatore scolastico*. Una figura strategica per cambiare la scuola.  
PATRIZIA GARISTA, *Come canne di bambù*. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo (disponibile anche in e-book).  
PIERANGELO BARONE (a cura di), *Vite di flusso*. Fare esperienza di adolescenza oggi.  
MANUELA PALMA (a cura di), *Consulenza pedagogica e Clinica della formazione*.  
PAOLA MARCIALIS, *Home Sweet Home*. Un quadro pedagogico sulle pratiche abitative contemporanee delle persone con disabilità (disponibile anche in e-book).  
CAMILLA BARBANTI, *Che cosa fanno gli oggetti?*. Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto in una scuola steineriana.  
LUCIA ZANNINI, MARIKA D'ORIO (a cura di), *Diventare professionisti della salute e della cura*. Buone pratiche e ricerche (disponibile anche in e-book).  
LAURA SELMO, *Dare vita alla scuola*. Desideri, parole e azioni.

Questo   
LIBRO  
 ti è piaciuto?

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**  
La passione per le conoscenze