

Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi

Maria Federica Paolozzi¹, Stefania Maddalena²

¹Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli, ²Università degli Studi - “G. d’Annunzio” - Chieti-Pescara

Abstract: Il concetto di resilienza, affermato nella letteratura e negli interventi psico-terapeutici così come nei modelli di sviluppo sostenibile come quello del PNRR, sta facendo la sua comparsa in campo educativo, in contesti speciali relativi a situazioni post-traumatiche e come intervento generalistico, volto a mitigare gli effetti della società complessa fondata sulla crisi e sull’incertezza, come approccio volto alla prevenzione e alla promozione di atteggiamenti e competenze atti a far fronte agli imprevisti e a superare le avversità. Il costrutto della resilienza costituisce una dimensione paradigmatica, in quanto organizzatore di senso epistemologicamente fondato sui presupposti della teoria della complessità, quali, ad esempio, la messa in discussione del nesso causale di tipo lineare che produce un effetto predittivo vizioso nei confronti degli stati di vulnerabilità. Esso implica una diversa rappresentazione della vulnerabilità producendo il duplice effetto di: trasformare l’avversità e la sofferenza in risorse e occasioni di apprendimento e di formazione; rigenerare la dimensione comunitaria e la responsabilizzazione sociale e collettiva. Nel presente contributo saranno presentate le principali finalità delle linee di azione del progetto internazionale RESUPERES *La Resilienza nell’istruzione superiore o nel contesto universitario: superare le avversità*.

Parole chiave: resilienza, complessità, vulnerabilità, superare le avversità.

Abstract: The concept of resilience, established in the literature and in psycho-therapeutic interventions as well as in sustainable development models such as that of the PNRR, is making its appearance in the educational field, in special contexts related to post-traumatic situations and as a generalist intervention aimed at mitigating the effects of the complex society founded on crisis and uncertainty, as an approach aimed at prevention and the promotion of attitudes and skills to cope with the unexpected and overcome adversity. The resilience construct constitutes a paradigmatic dimension as an organizer of meaning epistemologically grounded in the assumptions of complexity theory, such as, for example, the questioning of the linear causality nexus that produces a vicious predictive effect toward states of vulnerability. It implies a different representation of vulnerability producing the dual effect of: transforming adversity and suffering into resources and opportunities for learning and training; and regenerating the community dimension and social and collective empowerment. This paper will present the main aims of the lines of action of the international project RESUPERES *Resilience in Higher Education or University Context: overcoming adversity*.

Keywords: resilience, complexity, vulnerability, overcoming adversity.

Educare alla resilienza, educare alla complessità¹

Lo sviluppo e l'evoluzione del tema della cura di sé in ambito pedagogico, in Italia e fuori dall'Italia, ha seguito un percorso complesso e per tale ragione necessita costantemente di essere esaminato, come d'altronde ogni tema legato al dominio della pedagogia e dell'educazione che, data la natura teorico-prassica del pedagogico, va continuamente riesaminato e ravvivato con il mutare delle condizioni storico-sociali e col progredire della ricerca. Non è questo il luogo per ripercorrere organicamente e dettagliatamente la "storia" del concetto della cura di sé in ambito educativo e formativo; per brevi cenni occorre constatare sia la sua presenza in qualche modo quasi consustanziale al nascere del concetto occidentale di educazione sin dalla filosofia greca, socratica e platonica, come fa notare Luigina Mortari (2009), sia la sua, in qualche modo, "rinascita" nel Novecento (si pensi in primo luogo all'attenzione posta da Foucault e da Heidegger) e al suo permanere costante nel discorso pedagogico (Mortari, Fadda, Cambi, Demetrio, per citare solo alcuni autori) che prosegue sino ai tempi più recenti. Allo stesso tempo, il riferimento alla cura di sé, specialmente nell'ottica dell'autoformazione, quale dimensione fondante ogni autentico processo di formazione, potrebbe sembrare, come opportunamente fa notare Vanna Boffo, una presenza "invisibile" (Boffo, 2010): "come se alla cura dovesse essere riservato il posto della presenza nel pedagogico e nell'educativo, ma quella presenza che può anche essere passivamente ignorata perché *solamente* 'necessaria' e 'naturale' " (ivi, 357). Inoltre, a rendere ancora più evidente il bisogno di proseguire, per rafforzarla, la ricerca, risulta evidente, come ancora suggerisce Boffo, che il posto che la cura, in generale, occupa nel contesto produttivistico e efficientistico della società attuale e globalizzata, sia di luogo e spazio marginale se non controproducente rispetto agli obiettivi di sviluppo fondati sulla crescita economica.

Nell'orizzonte sin qui tracciato, la tematica dell'educazione alla resilienza costituisce, certamente non in maniera esclusiva, una possibilità concreta e pratica che si offre al ventaglio delle pratiche della cura di sé.

Le ragioni che spingono all'attenzione verso il tema della resilienza e alla possibilità di un'educazione allo sviluppo di un atteggiamento resiliente, intesa come azione intenzionale volta a sollecitare, a sua volta, l'intenzionalità dei destinatari dell'educazione verso uno scopo, sono da rintracciare in primo luogo nella riconosciuta esigenza, avvertita da più ambiti e settori della società, che ai singoli individui, così come ai gruppi e le comunità, siano forniti dei sostegni e delle indicazioni che consentano loro di contrastare il negativo, di essere pronti e preparati davanti all'imprevisto e all'emergenza, di sviluppare capacità adattive di fronte a contesti e scenari caratterizzati da crescente complessità, e quindi incertezza, liquidità, crisi (economiche, politiche, ambientali), mutamenti repentini, multidimensionalità dei campi dell'esistenza. Se, da un lato, l'odierna cultura occidentale, nel suo tentativo di *spiegazione* dei fenomeni, sembra non riuscire a interpretare e a comprendere adeguatamente (Rossi, 2013) la sofferenza, a saper parlare del dolore e della morte, a saper individuare gli elementi tragici dell'esistenza, non per questo sono cessate di esistere esperienze terrificanti e drammatiche nella vita dei singoli e dei gruppi, è cessata l'esperienza della separazione, del lutto, della malattia, della violenza, è scomparsa la morte dal nostro orizzonte ontologico.

Se, com'è vero, secondo il primo articolo della Costituzione del WHO, "la salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non solo l'assenza di malattie o infermità", imparare a costruire processi di resilienza, sia che si abbia alle spalle un vissuto traumatico, sia che ci si trovi davanti alle sfide del presente e dell'esistenza, costituisce un elemento chiave dell'educazione e della formazione di ciascuno.

Prima di provare a tracciare una breve presentazione del concetto di resilienza in ambito educativo è bene sgombrare il campo da alcuni possibili fraintendimenti: molti autori che hanno affrontato lo studio e la definizione della resilienza, specialmente in ambito educativo, denunciano una lettura talvolta

¹ L'articolo è frutto di una scrittura condivisa. Per fini di riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Maria Federica Paolozzi i par. Educare alla resilienza, educare alla complessità e La resilienza nei contesti educativi; a Stefania Maddalena i par. La dimensione tras-formativa delle storie di vita; Il progetto RESUPERES tra prassi didattiche e processi formativi e Narrazione, competenze e cura di sé. La bibliografia è equamente attribuibile. federica.paolozzi@docenti.unisob.na.it stefania.maddalena@unich.it

superficiale e persino strumentale della promozione dei processi di resilienza. Possiamo far emergere almeno tre fattori di ambiguità. Il primo viene messo in luce da Elena Malaguti: la studiosa si riferisce al possibile fraintendimento, probabilmente radicato nel senso comune, che la resilienza possa coincidere con un presunto mito di felicità e di invulnerabilità che rischia di “promuovere la cultura del più forte sul più debole. La resilienza non coincide – scrive- con il sogno americano in cui tutto è possibile: non corrisponde solo alla forza d’animo e nemmeno alla sola forza della volontà, nemmeno alla felicità. Un’analisi, questa, che nega l’importanza degli aiuti specifici e necessari per costruire la resilienza” (Malaguti, 2005, p. 54). A ben vedere, infatti, possiamo “confondere” il superamento di un evento negativo o di una condizione di svantaggio anche in quegli atteggiamenti che si sintetizzano nell’ostilità verso la società e le sue regole, nei comportamenti antisociali, nel cinismo, persino nell’odio e nella violenza. Questo aspetto è un ulteriore indicatore di quanto siano necessari un orientamento e un’educazione alla resilienza che la indirizzi a generare comportamenti di condivisione, di solidarietà, di impegno, di responsabilità etica e morale. Il secondo aspetto riguarda il sempre più frequente ed esplicito riferimento alla resilienza da parte delle Istituzioni e delle politiche, che potrebbe risultare, per certi aspetti, addirittura “ambivalente” (Burba, 2020) laddove vengono sollecitate soluzioni adattive che si sottraggono alla capacità di mettere in discussione qualsiasi aspetto della realtà presente, trasformandosi in accettazione acritica: la capacità di porre il negativo in una prospettiva di mutamento verso un’evoluzione positiva deve essere connessa con la capacità di riconoscere la sofferenza, il dolore, lo svantaggio, l’esclusione, la fragilità e la vulnerabilità anche e soprattutto attivando e implementando le risorse che generano e possono costituire fattori di protezione. Nel suo significato più autentico, la resilienza promuove il cambiamento, non richiede l’accettazione e la sopportazione passiva. Il terzo aspetto ha a che fare con la difficile definizione di un concetto strettamente connesso alla resilienza: quello del benessere. Come mostra uno studio condotto sui modelli euristici sottesi alle prospettive di promozione della resilienza nei soggetti con background migratorio (Manetti & Zunino & Frattini & Zini, 2010), occorre ampliare e sottoporre a critica l’idea di benessere che non corrisponde esclusivamente a quella espressa dal modello culturale dei paesi sviluppati, così come i fattori di rischio e protettivi possono essere diversi in sistemi culturali differenti. Diversamente, si corre il rischio di produrre l’effetto contrario: di rendere ancora più ardua la strada dell’integrazione, del superamento del trauma migratorio e dello *shock culturale*.

Il concetto di resilienza si riferisce, generalmente e nei diversi settori, dalla fisica alla psicologia, alla capacità di ricevere, assorbire, fronteggiare un urto, un trauma, una difficoltà, un evento negativo. Sin dalle prime ricerche longitudinali negli anni cinquanta (Werner & Smith, 1982) svolte su campioni di popolazione che sperimentavano un vissuto difficile e segnato da un forte stato di privazione, disagio e violenza, l’attenzione posta sui processi di resilienza che consentivano uno sviluppo positivo dell’esistenza dei soggetti coinvolti, nonostante e a dispetto dei traumi subiti e delle condizioni di vulnerabilità, ha rappresentato un capovolgimento paradigmatico che ha sottolineato la rottura del nesso deterministico e meccanicistico secondo il quale il destino di chi è segnato da un’esperienza o una condizione negativa si compie linearmente nella direzione del fattore di rischio producendosi, quasi inevitabilmente, in modo disorganico e disfunzionale.

Ebbene, da questa ricerca e dalle successive, il risultato più evidente e fruttuoso è consistito proprio nel mutamento della prospettiva entro cui collocare i fenomeni di vulnerabilità e ha consentito di concentrare l’attenzione sugli elementi positivi, sulle risorse e sui fattori di protezione, su quegli aspetti che, anche se le circostanze sono delle più negative, generatrici di condizioni di stress e traumi, hanno permesso a una parte dei soggetti di svilupparsi positivamente. L’osservazione così come la presa in carico, muovendosi lungo l’asse del “ciclo di vita” dei soggetti, deve superare il determinismo. “Perché volete - scrive Cyrulnik - che un determinismo sia una fatalità per l’uomo? La cattiva sorte è soltanto una ferita impressa nella nostra storia, non un destino” (Cyrulnik, 2002, p. 19). Il principio guida che deve rivoluzionare il tipo di approccio riguarda la rivisitazione del concetto di invulnerabilità generato dall’attenzione posta esclusivamente sulla vulnerabilità. Se il metodo posto in essere per aiutare le persone ferite a riprendere il proprio sviluppo (*ivi*, p.20), ricorre alla “credenza” che la sofferenza psichica sia segno di debolezza (*ibidem*), non potrà intervenire da un punto di vista pedagogico ed educativo. Il contrario è concordare “sul fatto che un uomo può svilupparsi soltanto interagendo con gli

altri, allora il metodo che aiuterà i soggetti feriti a riprendere il loro sviluppo dovrà adoperarsi per scoprire le risorse interne insite nell'individuo, nonché le risorse messe a sua disposizione" (*ibidem*). I processi di resilienza, in questo senso, esprimono un elevato grado di trasformatività e generatività in quanto si innestano sull'esperienza dolorosa senza cancellarla o annullarla nel mero, meccanico, superamento, e di essa ne fanno materia da plasmare per costruirsi un'identità che si sottrae alle presunte ferree leggi di un *Geschichte* che si auto-compie e che appare segnato. Quanto questa presunta legge sia alla base di un atteggiamento culturale che stigmatizza la vulnerabilità favorendo la *desilienza* in chi è in una condizione di svantaggio o si trova ad affrontare un'esperienza traumatica, è forse uno degli aspetti che maggiormente andrebbe preso in considerazione allo scopo di promuovere un'educazione della cura, della solidarietà, della comprensione, dell'empatia e della condivisione che avrebbe il merito di mettere in discussione i presupposti di un'organizzazione sociale costruita sull'immaginario del successo, della produttività, dell'utopia velenosa dell'invulnerabilità e costituirebbe, così, la cura di sé come "dimensione critica dell'arte di vivere" (Boffo, 2010). La fine dell'esperienza dolorosa, dei maltrattamenti, della situazione di pericolo - ci ricorda a più riprese Cyrulnik - non è la fine del problema e la ferita si iscrive nella storia personale. Il trauma - ci ricorda ancora lo studioso francese - è generato da due colpi: l'esperienza in sé e la sua rappresentazione. La natura del trauma è anch'essa complessa per cui, dato uno stesso avvenimento potenzialmente traumatico, le risposte ad esso discendono da una infinita varietà di variabili che dipendono sempre almeno da tre aspetti fondamentali: il temperamento personale, il significato culturale e il sostegno sociale: "[...] sarà il significato che tale choc assumerà successivamente nella storia del soggetto ferito e nel suo contesto familiare e sociale a spiegare gli effetti devastanti del secondo colpo, vero responsabile del trauma" (Cyrulnik, 2002, p.9) L'analisi del *pensiero positivo*, inoltre, rivela che esso non è determinato, almeno non esclusivamente, dalla situazione peculiare che viene esperita: possiamo pensare positivamente nonostante ci troviamo in situazioni negative e al contrario, pensare negativamente in assenza di condizioni difficili e drammatiche (Rossi, 2013). I termini "felicità" e "infelicità", sostiene Cyrulnik, (2007) non sono gli equivalenti di realtà fisiche, ne sono la rappresentazione. Il sentimento di vergogna, lo stigma, l'autocolpevolizzazione, accompagnano spesso, acuendola, la sofferenza causata da una determinata circostanza (un certo grado di determinismo è utile ed ammissibile, altrimenti si scade nel paradosso) ostacolando il già faticoso processo di superamento o spingendo quest'ultimo a determinarsi secondo la traiettoria della *self-deception*, del cinismo, dei sentimenti antisociali, del "disgusto proiettivo" (Nussbaum, 2011). Pur nella varietà degli approcci, delle prospettive e dei diversi campi di applicazione, gli studi sulla resilienza concordano sulla sua definizione quale costrutto complesso, multidimensionale e multifattoriale, dipendente tanto da elementi individuali che contestuali per cui non esistono *ricette* per la resilienza: essa non è solo "una capacità conaturata all'essere umano, ma si sviluppa in relazione all'ambiente, in un complesso reticolato sistemico e multifattoriale che contempla la persona, la famiglia, le strutture sociosanitarie ed educative, la comunità e i valori che una società esprime" (Malaguti, 2005. p. 26) e si configura come "il risultato dell'interazione tra la persona e il suo ambiente, tra i suoi vissuti e il contesto di quel momento, rispetto alla dimensione umana, politica, economica e sociale" (*ivi*, p. 51).

La resilienza nei contesti educativi

Le riflessioni svolte e le più recenti acquisizioni in ambito pedagogico in Italia sul tema della resilienza, fra tutte quelle condotte da Elena Malaguti (2005, 2020), sembrano concordare con un modello della resilienza di tipo ecologico e sociale (che consente il superamento dell'approccio fondato sull'analisi dello sviluppo individuale) attestato sulle ricerche svolte nel campo dell'ecologia sociale dello sviluppo umano di Bronfenbrenner e che si presenta quale modello multifattoriale dato dall'interazione dinamica tra diversi sistemi (il microsistema famiglia, il macrosistema, ossia le condizioni strutturali date da società e cultura, l'esosistema che vede l'interazione tra i microsistemi quali scuola, lavoro, risorse del territorio, servizi, l'ontosistema che contempla le caratteristiche individuali) che influiscono sullo sviluppo cognitivo, morale, relazionale di ciascun individuo. singolo soggetto. Insegnanti, gruppo dei pari, gruppo classe, educatori, comunità di appartenenza, costituiscono quella dimensione pedagogica informale che tanto incide sulla vita dei singoli e dei gruppi.

Il modello della *Casita* (Vanistendael e Lecomte, 2000; Vanistendael, 2018) elaborato dall'istituto BICE (*Bureau Catholique International de L'Enfance* di Ginevra) costituisce, a nostro avviso, uno strumento particolarmente dinamico in grado di cogliere quella traiettoria trasformativa e progettuale consona ad individuare e ad esprimere le differenti dimensioni della resilienza e i molteplici fattori che possono concorrere allo sviluppo di un'esistenza resiliente.

Provandoci a fornire un'interpretazione, che come tale è sempre aperta, della metafora della *Casita*, e utilizzandola a mo' di strumento di *misurazione* del proprio percorso e progetto di vita, *il soddisfacimento dei bisogni di base*, quali la nutrizione, il sonno, le cure per la salute primaria, rappresenta il suolo sul quale edificare il resto della casa e ci permette di valutare e di aprire uno sguardo critico su quanto questo suolo sia saldo in relazione alla possibilità che l'organizzazione sociale ha di garantire e sostenere il soddisfacimento quegli stessi bisogni nella sua accezione di precondizione di ogni forma di benessere. Le fondamenta esprimono una dimensione prospettico-epistemologica: si riferiscono all' *accettazione totale della persona*, alludendo al significato valoriale espresso dal Personalismo e riconoscendo la condizione ontologica dell'uomo come essere fragile, incompleto, vulnerabile, fallibile e muovendo alla responsabilizzazione personale che si costruisce, però, in assenza di pregiudizi e astratte e nocive categorizzazioni. Afferiscono a quelli che potremmo definire i bisogni psichici primari. Il piano terra della casa/metafora, la *capacità di scoprire un senso e dotare di significato la propria vita*, è costituito sia da elementi di natura cognitiva ed esistenziale, sia da quelli di natura sociale, in quanto è contornato dal giardino che rappresenta la rete delle relazioni: la famiglia, gli amici, i colleghi di lavoro, il gruppo dei pari e così via. Il giardino, come il salone, possono apparirci spogli o trascurati in alcuni momenti della nostra vita e visualizzarli ci può spingere a prenderne coscienza e agire per riempirli e curarli. Le stanze della casa si riferiscono a quegli elementi della personalità e della socialità più specifici e concreti in relazione alla possibilità di costruire la resilienza: le attitudini e le competenze personali, la stima di sé e il senso dell'umorismo. A quest'ultimo aspetto è stato dato particolare valore ed efficacia tanto da dedicargli un'intera stanza della casa ed è considerato un fattore fondamentale della resilienza; costituisce, infatti, la via di accesso alla messa in discussione del modello di invulnerabilità, una "liberazione dalla perfezione" (Vanistendael, 2005). Il granaio, infine, denominato *altre esperienze da scoprire*, allude all'apertura verso il futuro, alle aspettative, le speranze e i sogni resi coerenti e plausibili dall'organizzazione che corrisponde alla struttura della casa.

Assunto, così, nella sua paradigmaticità, come *costrutto organizzatore di senso* (Malaguti, 2020), il concetto di resilienza è in grado di modificare la propria visione del mondo, favorire il mutamento degli orizzonti e delle prospettive, ampliare lo sguardo attraverso cui leggere i fenomeni e innovare le prassi e le metodologie educative. In questo senso l'educazione alla resilienza può essere intesa come "lo sfondo integratore da cui muovere e nel quale condurre le 'normali' attività o relazioni educative." (Vaccarelli, 2016, p. 56). Il mutamento prospettico alla base delle attività intenzionali volte a sollecitare lo sviluppo delle capacità connesse ai processi di resilienza, consisterebbe nel porre più attenzione agli aspetti generativi, ri-generativi e alle risorse, nel cercare di far emergere il positivo che dialetticamente risiede in ogni negativo, in uno scenario di condivisione, decentramento, comprensione (in questo senso ciò che è *diverso* dalla mera spiegazione), di costruzione di senso.

Insegnanti ed educatori possono agire in questa direzione sia che si trovino in situazioni circostanziali, sia, ad un livello più generale, come prevenzione e promozione e possono attivare processi di resilienza sia innervando le pratiche, le metodologie, i saperi, gli obiettivi, gli strumenti, sia ponendosi come *tutori* di resilienza, figure significative, come spesso ci ricorda Boris Cyrulnik.

Per meglio definire il processo di resilienza, occorre ribadire che esso ha origine da un'esperienza o da un sentimento di frattura al quale non si riesce a dare senso e continuità, nel quale difficilmente si riescono a intravedere traiettorie di progettazione del proprio futuro, che appare perso o compromesso, e che ricomincia quando si avverte una speranza, una possibilità e si intraprende un percorso di rinascita. Occorre che vi siano persone, tempi e luoghi perché ciò possa avvenire senza la credenza della manifestazione del caso. Le figure che possono fungere da sostegno e influenzare lo sviluppo delle emozioni e della percezione di sé, rivestono un ruolo fondamentale. Tra queste, docenti ed educatori. Per Alessandro Vaccarelli l'educazione alla resilienza costituisce una "frontiera pedagogica per dare una lettura innovativa dei processi formativi, all'interno dei quali, tanto nelle situazioni ordinarie quanto

in quelle straordinarie, i soggetti continuamente esprimono bisogni legati a un'idea di relazione educativa intesa come *relazione di aiuto*" (Vaccarelli, 2016, p. 45).

Il progetto RESUPERES tra prassi didattiche e processi formativi

Il progetto RESUPERES (*La Resilienza nell'istruzione superiore o nel contesto universitario: superare le avversità,*) nasce nella primavera del 2021 attraverso la co-partecipazione di cinque Università² con l'intento di progettare, realizzare e valutare, per la fine del 2024, un modello di intervento nel contesto della formazione universitaria, rivolto a studenti e docenti, che contempli una programma di attività finalizzate a promuovere, nei destinatari, lo sviluppo di competenze e l'attivazione delle risorse necessarie a far fronte, positivamente, alle avversità e alle difficoltà, imparando a costruire la resilienza.

Le motivazioni sottese agli obiettivi del Progetto sorgono dalle problematiche emerse o acuite dalla pandemia per Covid-19: fenomeni come l'abbandono degli studi superiori, il crescente tasso di suicidi fra gli studenti, il rischio di stress-lavoro-correlato e burnout per i docenti e i lavoratori dell'Università (Ingusci et. al., 2019), l'avvertita necessità di nuove metodologie e differenti approcci per far fronte alle emergenze e ai cambiamenti occorsi nel sistema universitario e, in generale, nella società, l'esigenza, infine, di individuare metodologie e approcci attraverso i quali promuovere le competenze utili ad affrontare le avversità e gli imprevisti di cui si sostanzia l'umana esistenza. In questa prospettiva si ritiene auspicabile che le università promuovano interventi formativi che siano orientati non solo all'apprendimento di nuove conoscenze e competenze professionali, ma anche al potenziamento di risorse personali. In relazione agli obiettivi menzionati, la *partnership* tra le diverse Università prevede, dopo un periodo di revisione della letteratura esistente e delle ricerche condotte sul tema della resilienza e della sua implementazione nei contesti educativi e formativi, con particolare attenzione all'ambito universitario e dell'alta formazione, la progettazione e la pianificazione di interventi di ricerca-azione, un'esperienza pilota, nella quale un campione di 7 studenti e 3 docenti per ciascun paese, selezionati attraverso campionamento di convenienza, sperimenta, in team, per cinque giorni ogni 4 mesi, un programma di attività che può costituirsi come percorso efficace per lo sviluppo delle competenze necessarie allo sviluppo della resilienza. Ciascun gruppo di ricerca ha individuato una specifica area di intervento, in relazione ai differenti dipartimenti coinvolti, al fine di realizzare la dimensione inter e multi-disciplinare, la quale consente di allargare ed ampliare l'orizzonte degli approcci, delle metodologie, degli ambiti (la sfera della salute e del benessere, la sfera emotiva, cognitiva, relazionale, comunicativa, interculturale, etico-valoriale) che concorrono in modo complementare a favorire i processi di resilienza.

I risultati attesi riguardano lo sviluppo di un modello generalizzabile e replicabile, seppur aperto e flessibile, e la messa a punto di strumenti e criteri di valutazione. In questo primo anno la più rilevante difficoltà riscontrata è stata l'armonizzazione della varietà degli approcci e delle metodologie, così come delle competenze professionali, legata ai differenti settori disciplinari (comunicazione e arti visive per l'Università portoghese, le scienze dello sport per le Università di Serbia e Spagna, scienze applicate e tecnologia per la Norvegia, pedagogia autobiografica e narrazione di sé per l'Italia) che ha reso necessaria l'individuazione di elementi comuni a partire dai quali progettare e implementare le attività (competenze sociali, coping e problem solving, autonomia, senso dello scopo e del futuro, patrimonio culturale). In relazione a tali dimensioni, il gruppo di ricerca italiano ha individuato nell'approccio autobiografico e delle storie di vita un possibile vettore sul quale sviluppare principi e modelli per un'educazione alla resilienza.

Tali metodologie sono intese come strumenti che sollecitano le componenti dell'atteggiamento resiliente ed aiutano docenti e studenti a riflettere, a costruire e ad attivare la resilienza ed i suoi costrutti per migliorare la propria vita professionale e favorire il benessere e la socialità all'interno del contesto

² María del Mar Cepero González coordina il Progetto per l'Universidad de Granada (capofila del Progetto); Carolina M. Silva F. Sousa per l'Universidade do Algarve; Maria Coral Falco Perez per la Western Norway University Of Applied Sciences; Aleksandar Nedeljković per l'University Of Belgrade; Fabrizio Manuel Sirignano per l'Università degli Studi Suor Orsola Benincaca di Napoli.

universitario. In questo senso, lo sviluppo della resilienza si intreccia con le prassi e i processi formativi e assume una posizione centrale in ambito pedagogico ed educativo.

Le metodologie autobiografiche e narrative, infatti, promuovono nel soggetto la consapevolezza e la capacità operativa di mettere in relazione il negativo e il positivo, in un processo attivo di superamento “ri-generativo” nel significato espresso, per voler esemplificare, da Maria Zambrano quando scrive: “Senza una disperazione profonda l’uomo non uscirebbe da sé, perché è la forza della disperazione che lo porta a trascinarsi a parlare di se stesso, cosa assolutamente opposta al parlare. Tale disperazione prima di essere espressa come confessione nel modo in cui la intendiamo ovverossia come fuga da sé ed espressione di una qualche colpa, di un io che si vuole allontanare, prima di ciò la disperazione è soltanto lamento puro e semplice lamento. [...] Fuga da sé nella speranza di ritrovarsi. Disperazione dell’uomo che si sente oscuro e incompleto e ansia di trovare l’unità. Speranza di trovare quell’unità che spinge a uscire da sé alla ricerca di qualcosa che lo accolga in cui riconoscersi e ritrovarsi. [...] È come una specie di realtà virtuale compensatoria in cui la vita non si esprime se non per trasformarsi” (1997, pp. 46-50).

La dimensione tras-formativa delle storie di vita

La dimensione narrativa, e quella più strettamente autobiografica, ha da sempre rappresentato un modello legato fortemente all’idea generale di formazione e di autoformazione, contenendo in sé la dimensione della formatività. Basti pensare al ruolo che ha assunto nell’età moderna, tra il Settecento e l’Ottocento, secoli in cui il concetto di *Formazione* ha ricoperto uno spazio pedagogico e filosofico centrale. Si è poi legata al filone pedagogico, debitore dell’insegnamento di John Dewey, del *pensiero riflessivo* che la ricerca pedagogica indica quale modello privilegiato della competenza educativa da un punto di vista professionale, in quanto:

- consente di raggiungere obiettivi cognitivi e formativi partendo dalla valorizzazione della soggettività del singolo;
- risponde adeguatamente alla dimensione processuale e trasformativa che sottende ogni autentico percorso di formazione;
- si riallaccia al terreno della costruzione dell’orizzonte di senso entro cui collocare la dimensione progettuale della vita;
- permette l’acquisizione di consapevolezza e l’opportunità di risignificazione dei percorsi di vita e degli avvenimenti che hanno caratterizzato e caratterizzano le vite individuali;
- privilegia la comprensione di un fenomeno rispetto alla spiegazione astratta e quantitativa;
- rende palesi i meccanismi cognitivi e porta alla luce le “teorie” e i saperi impliciti di cui ciascuno è portatore, consentendo la modifica degli atteggiamenti mentali;
- aiuta il soggetto ad individuare le connessioni dinamiche esistenti tra le dimensioni cognitive, affettive, morali ed emozionali della conoscenza;
- produce emancipazione in quanto consente agli individui di *prendere la parola* e affermare la propria esistenza nel contesto sociale;
- consente al soggetto di costituirsi integralmente come individuo, dotandolo di una storia in cui possa essere costruito un ponte tra il passato e il presente, fornendogli abilità cognitive per progettare il proprio futuro.

I percorsi formativi che si avvalgono della narrazione di sé “consentono di sviluppare adeguatamente non solo le capacità cognitive, ma anche le abilità emotive e relazionali, permettendo lo sviluppo integrale del soggetto attraverso una conoscenza, che non può essere di tipo meccanico o meramente trasmissivo, bensì continuamente negoziata in un rapporto di comunicazione aperto, critico e circolare, dove le individualità non hanno timore di ‘mettersi in gioco’, di aprirsi all’altro o agli altri, per poi ritornare dentro di sé sapendo di essere accettate per quello che sono concretamente” (Sirignano, 2019, p. 114).

Un modello, come certe volte è quello formale, scolastico ed universitario, riferito prevalentemente ai valori di competitività e di successo, difficilmente promuove quelle competenze in grado di attivare i processi di resilienza, specialmente di quei soggetti che sono considerati, per varie ragioni, fragili e

vulnerabili. È facile poter dedurre che quest'ultimo modello di scuola così descritto, può trasformarsi da agenzia in grado di porsi come fattore di protezione nel suo contrario, diventando luogo ulteriore di vulnerabilità. Il sistema educativo derivato da questo modello di competitività “ignora spesso i propri interlocutori: quali aspirazioni li animino, quali problemi abbiano, quali conflitti e emozioni li tormentino. Esso non prende in considerazione il fatto che un numero crescente di allievi provenga da situazioni difficili, quali la strada, situazioni di estrema povertà e esperienze traumatiche di diversa natura. Si tratta di un sistema privo di dialogo con le realtà e le aspirazioni degli alunni” (Giordano & Mulomba, 2013, p. 44). A tal proposito una ricerca sui fattori di promozione della resilienza in relazione agli studenti svantaggiati (Alivernini et al., 2017) mostra come le strategie educative volte a promuovere l'autostima, l'autoefficacia e l'attivazione cognitiva negli studenti abbiano un'associazione positiva con la resilienza, aumentando le possibilità del successo formativo. Emerge così, da queste premesse, l'importanza di promuovere percorsi formativi fondati sulla cooperazione nei quali il racconto di sé venga utilizzato come laboratorio auto-formativo in cui conseguire obiettivi comuni che, come tali, scoraggiano i comportamenti competitivi e rivelano il valore della diversità dei singoli, la parzialità di ogni prospettiva che voglia porsi come assoluta, la pluralità dei punti di vista e, al contempo, la comunione della dimensione *ontologica* che, ciascuno, pur essendo un'unica, singolare individualità, condivide con *l'altro*, con la comunità umana tutta e che si esplicita nei sentimenti, nei limiti e nelle fragilità, nei desideri e nelle aspirazioni.

Una delle finalità del lavoro autobiografico e narrativo è strettamente connessa alla relazione tra le modalità di pensare e rappresentarsi la realtà e le emozioni. I meccanismi di pensiero hanno un ruolo decisivo nell'orientare il benessere emotivo, psicologico e sociale (Rossi, 2013).

Le tecniche narrative costituiscono un valido contributo, dunque, nel rafforzare la consapevolezza dei meccanismi di pensiero e i processi di mentalizzazione, per rendere evidenti i propri stati mentali, negativi e positivi, al fine di operare il controllo su di essi. Lo stile cognitivo di interpretazione degli eventi può essere indirizzato allo sviluppo del pensiero positivo e del *coping* proattivo: “grazie alla comunicazione e all'atto di raccontarsi è possibile ottenere stima dai compagni per il proprio trascorso ed inoltre di creare autostima rivalutando il proprio passato; infatti valorizzare i propri vissuti dà la possibilità di progettare il futuro in maniera propositiva” (Sirignano, 2019, p.119)

La narrazione di sé consente di sviluppare il pensiero narrativo come pensiero della complessità e della non linearità: attraverso l'atto del narrarsi, infatti, è possibile stabilire interconnessioni che rendono meno superficiale la lettura degli avvenimenti, delle situazioni vissute e dei sentimenti provati ed in tal senso l'utilizzo di procedimenti abduuttivi, metafore, allegorie ed analogie, rendono tali interconnessioni più ricche e dense di significato: “spesso, solo grazie alla metafora diventa possibile cogliere l'unicità e il valore inestimabile di un'esperienza di vita, riconoscendo invece che può risultare più difficile e problematico quando ci si trovi sempre e solo davanti alla sua descrizione diretta, espressa in un linguaggio neutro, logico, prosaico” (Formenti, 1998, p. 151)

Utilizzato in contesti educativi di tipo gruppale (classi, corsi, ambienti di lavoro), il metodo autobiografico e delle storie di vita offre la possibilità di pervenire ad una interpretazione condivisa, migliorare il sentimento di autostima e rafforzare la capacità di stabilire relazioni interpersonali (Sirignano, Maddalena, p. 14):

- la possibilità di ascoltare diverse storie intorno a un argomento o uno spaccato di vita produce la costruzione di una “verità condivisa” che sviluppa la coscienza critica, la capacità di ascoltare, dialogare e co-costruire significati;
- la condivisione di esperienze, rappresentazioni e interpretazioni può accrescere l'autostima grazie alla “rivalutazione del proprio passato”;
- mettersi in gioco assieme agli altri, con la propria storia, i propri sentimenti, le proprie visioni del mondo, aiuta a riflettere sulle proprie modalità di stabilire relazioni interpersonali.

Possono essere rintracciati essenzialmente tre momenti dell'itinerario formativo condotto attraverso il metodo autobiografico e delle storie di vita e nei quali è possibile intravedere le dimensioni trasformative che tale itinerario promuove (ivi, p.17): il momento dell'autoriflessività, in cui il narratore riflette sugli avvenimenti della propria vita; il momento della spiegazione in cui attribuisce significato

agli avvenimenti; il momento della meta-spiegazione in cui si intraprende un percorso di ricollocazione nelle varie sfere della propria esistenza (Demetrio, 1996).

La dimensione di senso che può essere acquisita con il metodo autobiografico si riferisce alla possibilità di strutturare, attraverso la riflessione e la mentalizzazione, la propria soggettività. La rievocazione autobiografica della propria storia di vita non è mero esercizio di cronaca o di meccanica ricognizione lineare degli avvenimenti situati nel tempo ma è la coscienza attiva del ricordo che viene situato in nuove possibilità di prospettive e di visioni progettuali. La prassi autobiografica comporta lo sviluppo di paradigmi, schemi e strutture (Sirignano & Maddalena, 2012), che rendono visibile, comunicabile e condivisibile, la soggettività individuale, di modo che la soggettività “per esprimersi ha bisogno di essere interpretata, strutturata; la struttura senza soggettività è uno schema vuoto, statico, fisso. E soprattutto inservibile sul piano educativo” (Formenti, 1998, p. 145).

L’autobiografia risulta essere un valido strumento di riflessione sulla dimensione della vita professionale: sulle prassi agite, gli avvenimenti salienti, le dinamiche relazionali, la progettualità lavorativa. Essa fornisce un contributo notevole per comprendere il legame tra vita professionale e vita personale e accompagna il professionista nella scoperta delle motivazioni più profonde della propria esperienza lavorativa, contribuendo, attraverso una maggiore consapevolezza, ad una migliore capacità progettuale e motivazionale.

Aiuta a restituire il viaggio (come viaggio di formazione) e la narrazione di gruppo (come ricostruzione intima dell’esperienza formativa) - ricorre alla messa a punto di specifici strumenti di indagine pedagogicamente connotati in senso cognitivo, di auto-apprendimento e auto-orientamento, e in senso affettivo, di counseling sistemico, per revisionare strategie di intervento come compito di comunità e corresponsabilità educativa (Cerrocchi 2019, p. 17).

Narrazione, competenze e cura di sé

Per promuovere un’educazione alla resilienza, sembra utile indicare, seppur brevemente, al fine di offrire spunti di riflessione aperti all’approfondimento, il contributo dell’approccio narrativo ed autobiografico, nell’ottica di una pedagogia della cura di sé, allo sviluppo delle dimensioni individuate dalle Università del progetto RESUPERES.

Per ciò che concerne le competenze sociali, la possibilità di ascoltare diverse storie intorno a un argomento o uno spaccato di vita produce la costruzione di una “verità condivisa” che sviluppa la coscienza critica, la capacità di ascoltare, dialogare e co-costruire significati; la condivisione di esperienze, rappresentazioni e interpretazioni può accrescere l’autostima grazie alla “rivalutazione del proprio passato”; mettersi in gioco assieme agli altri, con la propria storia, i propri sentimenti, le proprie visioni del mondo, aiuta a riflettere sulle proprie modalità di stabilire relazioni interpersonali. La prospettiva entro cui la resilienza si colloca si pone come superamento del legame negativo inteso come condivisione dei pericoli e dei sentimenti di paura per attuarne uno affermativo nella direzione di realizzare un presente orientato alla costruzione di un modello sostenibile di futuro.

Sviluppare le competenze sociali nell’ambito lavorativo e professionale significa: “vivere una relazione con i compagni e colleghi caratterizzata da un clima di conoscenza e fiducia reciproca rappresenta uno dei fattori fondamentali nell’acquisizione delle competenze; sperimentare un clima di classe e di lavoro positivo significa percepire un ambiente in cui le proprie opinioni e interessi vengono presi sul serio e nel quale la propria partecipazione viene accolta come risorsa e come valore per tutta la comunità”. (Sirignano, Maddalena, 2012, p.45) Tutto il processo di apprendimento viene così a strutturarsi come partecipazione sociale, e come costruzione di ‘comunità di pratiche’, seguendo Wenger, “il termine “partecipazione” si riferisce non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto a un processo più inclusivo dell’essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità” (2006, p. 11).

Come già sostenuto precedentemente, le metodologie autobiografiche promuovono le capacità di coping e il rafforzamento del pensiero positivo. La metafora della bilancia è un esempio di equilibrio utile al pensiero positivo: “occorre bilanciare gli ingredienti posti sui due piatti: se da un lato ci sono paura, sicurezza, certezza, controllo, potenza, divisione, competizione occorre bilanciare con speranza,

gioia, fiducia, umorismo, semplicità, incertezza, dubbio, scoperta, sperimentazione, leggerezza” (Malaguti, 2005).

Sviluppare conoscenza di sé riconoscendo le proprie capacità e i propri limiti, significa essere in grado di attivare le proprie risorse, effettuare il decentramento culturale, sviluppare il pensiero critico e auto-critico, riflettere sui propri presupposti epistemici, ritrovare la dimensione dell'autenticità, fondarsi sul giudizio concreto e motivato personalmente e razionalmente, al di là dei condizionamenti culturali e provenienti dall'esterno.

Attraverso il ricordo e la significazione delle esperienze della propria vita, l'analisi delle prospettive che ci hanno guidato e il riconoscimento delle personali aspirazioni e risorse è possibile tracciare una linea continua che lega passato, presente e futuro, grazie a una narrazione di senso.

Il patrimonio culturale e l'eredità culturale sono fondamentali per la costruzione dell'identità personale, per lo sviluppo del pensiero interculturale e costituiscono una risorsa presente sul territorio che può esercitare la funzione di fattore di protezione e resilienza. Come sottolinea Dewey, infatti, “l'arte è la forma più universale e più libera di comunicazione. Ogni esperienza intensa di amicizia e di affetto si completa artisticamente [...]. L'arte rende anche gli uomini consapevoli della loro reciproca unione nell'origine e nel destino. (2020, p. 264) Si tratta di un chiaro invito a non considerare separatamente l'arte dalle esperienze quotidiane, collegando il presente con il passato ed individuando elementi di continuità e similitudine tra le varie culture ed etnie, in un incessante dialogo che armonizza le nostre e le altrui irriducibili diversità per la realizzazione di una società concretamente democratica.

Bibliografia

- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F., Di Leo I., Cavicchiolo E. Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, No 16 (2017).
- Boffo V. (2010). *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in Olivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di). *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico didattica della facoltà di scienze della formazione di Firenze*. Firenze: Firenze University Press.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Burba G. (2020). Resilienza e modelli culturali. Un costruito ambivalente. <https://www.giovaniecomunitalocali.it/resilienza-e-modelli-culturali-un-costrutto-ambivalente/>
- Cerrocchi L. (2019). (a cura di) *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Cyrułnik B. (2002). *I brutti anatrocchi. Le paure che ci aiutano a crescere*. Milano: Frassinelli.
- Cyrułnik B. (2007). *Di carne e d'anima*. Milano: Frassinelli.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Dewey J. (2020). *Arte come esperienza*. Cura G. Matteucci. Sesto San Giovanni Milano: Aesthetica Edizioni. (ed. orig. 1934).
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Giordano F., Mulomba E. (2013). *Educazione formale e informale e il processo di resilienza*, in C. Castelli (a cura di). *Tutori di resilienza. Guida orientativa per interventi psico-educativi*. (pp. 43 -66). Milano: Educatt.
- Ingusci E., Coletta G., De Carlo E., Madaro A., Converso D., Loera B., Brondino M. (2019). Stress lavoro correlato nel personale docente universitario: una rassegna teorica. *Counseling. Giornale italiano di ricerca e applicazioni*. https://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-12-n-1/pokret_im_article-12802/
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Malaguti E. (a cura di). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.

- Malaguti E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras Edizioni.
- Manetti M, Zunino A, Frattini L, Zini E. (2010). *Processi di resilienza culturale: confronto tra modelli euristici*. Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche. In http://www.aipass.org/paper/manetti.pdf?origin=publication_detail
- Mortari, L. (2009). Conoscere se stessi per avere cura di sé. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1(2), 45–58.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Rossi B. (2013). *Pedagogia della felicità*. Milano: Franco Angeli.
- Sirignano F.M., Maddalena S. (2012). *La pedagogia autobiografica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sirignano F. M. (2019). *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*. Pisa: Edizioni ETS.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vanistendael S., Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible*. Paris: Bayard.
- Vanistendael S. (2005). Umore e resilienza: il sorriso che fa vivere, in Cyrulnik B.,
- Vanistendael S. (2018). Vers la mise en oeuvre de la résilience. La casita, un outil simple pour un défi complexe. *BICE, Bureau International Catholique de l'Enfance*. Paris - Genève.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica; apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Werner E., Smith R. (1982). *Vulnerable but not invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Zambrano M. (1982). *La confessione come genere letterario*. Milano: Mondadori.