

Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio

Franca Pinto Minerva

1. Resilienza in educazione

La resilienza, in educazione, sta a indicare quell'insieme di abilità che permettono a un individuo di resistere e contrastare situazioni di disagio e deprivazione attraverso l'utilizzo efficace di comportamenti adattivi. Essere resilienti significa sapersi *orientare* rispetto al proprio futuro; essere in grado di *affrontare* e *gestire* i cambiamenti e le difficoltà di natura personale, professionale, sociale cui la vita espone; sapere *assumere decisioni* e sapere, in tal modo, gestire le incertezze e le paure legate al manifestarsi, nel corso della vita, di momenti critici.

La resilienza *non* è una predisposizione naturale che appartiene solo a pochi individui. Essa, piuttosto, è una condizione che chiama in causa una molteplicità di elementi, quali: la *biografia* del soggetto (con il suo corredo di qualità mentali e di disposizioni personali), la *percezione positiva del proprio sé*, e, dunque, il livello di *autostima* e di *autoefficacia*, la *motivazione al successo*, la capacità di *pianificare* azioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo, la capacità di *prevedere* (e quindi anticipare) le possibili conseguenze di una situazione, evitando quelle che potenzialmente possono rivelarsi negative.

Un soggetto resiliente è, in breve, un soggetto che sa comportarsi in modo adeguato nell'ambiente in cui vive; ha una buona immagine di sé; sa risolvere in maniera efficace i problemi; sa riconoscere, la propria identità, le proprie caratteristiche e qualità; possiede quella che Gardner ha definito "intelligenza personale"; sa identificare e comunicare i propri sentimenti e rispettare quelli degli altri; sa gestire le relazioni interpersonali partecipando alle attività dei gruppi sociali con i quali si relaziona, rispettandone le norme sociali; sa adattare le proprie modalità comunicative e linguistiche alle diverse situazioni e ai differenti interlocutori¹.

2. Resilienza e autoregolazione cognitiva

Il comportamento resiliente si caratterizza per un *dinamismo cognitivo* che consente, soprattutto ai soggetti in situazioni di difficoltà, di predisporre e avviare un processo *strategico* di decostruzione-ricostruzione autoregolativa delle proprie competenze (cognitive, emotive, relazionali e sociali). Un processo volto a facilitare l'adattamento a situazioni nuove, che richiedono, appunto, l'utilizzo, per ancoraggio referenziale, delle conoscenze esplicite e tacite di cui si è in possesso. L'uso di tali conoscenze (così come di abilità e competenze), tuttavia, non avviene sempre allo stesso modo ma si modifica, di volta in volta e in base alla situazione, in un continuo processo *autopoietico* che consente all'individuo di andare *oltre* e superare i limiti posti dalle difficoltà.

Alla base di tale comportamento adattivo vi è un utilizzo consapevole e strategico dei processi cognitivi, in grado non solo di agire in maniera esperta nella soluzione dei problemi ma anche di riconoscere, e mettere in

¹ Sulla resilienza l'Irre Puglia ha realizzato una specifica ricerca che ha coinvolto un consistente numero di scuole della regione Puglia. I materiali di studio sono pubblicati in AA.VV.-Irre Puglia, *La resilienza come risorsa educativa*, Progedit, Bari 2003 che vede coinvolti Massimo Baldacci, Mariateresa Colotti, Mario Comoglio, Giuseppe Andrea De Perte, Maria Fraddosio, Alberto Ghilardi, Silvia Godelli, Alberto Greco, Isabella Loiodice, Anna Grazia Lopez, Domenico Parisi, Franca Pinto Minerva, Francesco Tateo.

atto, i diversi “momenti” che scandiscono il passaggio da una situazione di *svantaggio* ad una di *benessere*. Tale capacità *autoregolativa* si esplicita, più in particolare, in tre fasi:

- l'*anticipazione*, che vede il soggetto prendere decisioni sulle azioni che occorre intraprendere per risolvere problemi e superare difficoltà, a partire dall'*analisi della situazione* e dalla *percezione di efficacia* circa la possibilità di realizzare i propri obiettivi. L'*anticipazione* comporta, pertanto, un piano di azione all'interno del quale i processi cognitivi strategici che si intendono avviare sono organizzati in modo gerarchico;

- l'*azione*, durante la quale sono coordinati quei comportamenti di natura strategica che consentono il raggiungimento dell'obiettivo desiderato. Un esempio di tali comportamenti è quello del controllo delle emozioni che possono agevolare o ostacolare l'azione, come la frustrazione o l'ansia dovuta alla paura dell'insuccesso;

- la *riflessione* sui risultati raggiunti, confrontati con esperienze precedenti, e il coinvolgimento *motivazionale e affettivo*². Il confronto tra le difficoltà della situazione di partenza e i risultati raggiunti permette di comprendere se le prestazioni messe in atto si sono mostrate qualitativamente efficaci rispetto ai precedenti modi di affrontare e risolvere i problemi.

L'esito di tale processo di natura autoregolativa è chiaramente condizionato da elementi appartenenti alla sfera metacognitiva (ovvero alla consapevolezza riflessiva sul proprio sapere e saper fare, alla capacità di controllo, monitoraggio e valutazione delle proprie strategie cognitive), ma, anche e soprattutto, alla sfera motivazionale, alla capacità di affrontare positivamente e sostenere coerentemente l'impegno intrapreso.

Un ruolo cruciale in questo processo occupa la percezione di *autoefficacia* che si può sintetizzare utilizzando la teorizzazione che ne fa Albert Bandura: “nessun meccanismo di agentività è più importante o pervasivo delle condizioni di autoefficacia. Se le persone non credessero di poter produrre con le loro azioni gli effetti che desiderano, avrebbe pochi stimoli ad agire. Le condizioni di autoefficacia, quindi, sono un importante fondamento per l'azione. La nostra vita è guidata dal senso di autoefficacia. Il senso di autoefficacia corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati”³.

Dipende, dunque, dalla consapevolezza, da parte della persona, di essere *protagonista* della propria vita. Se le persone ritengono di essere in grado di poter affrontare e risolvere le situazioni problematiche poste dall'ambiente, è più probabile che la loro azione sortirà effetti positivi. Se, invece, si è convinti di non poter affrontare gli eventi negativi, l'ansia che ne consegue pregiudicherà negativamente l'azione.

L'ansia che consegue al timore dell'insuccesso può, pertanto, sia stimolare e agevolare l'azione sia inibirla e bloccarla. Tale percezione dipende dallo “schema di sé” ossia dalla concezione che ciascuno ha di se stesso e dalle esperienze di soddisfazione e/o insoddisfazione circa le proprie caratterizzazioni cognitive e le proprie capacità e competenze. Lo “schema di sé” può influenzare le aspettative di un individuo, può aiutarlo a *orientare* le azioni future, ad *anticipare* le mete che si vogliono raggiungere, a *definire* gli *step* necessari, a *riconoscere* l'utilità delle competenze che si possiedono e la loro trasferibilità in situazioni e contesti differenti.

² Cfr. M. Pellerrey, *Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze*, in AA.VV. *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano 2004.

³ Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia* (1997), Erickson, Trento 2000, p.23.

3. Resilienza e comportamento *empowered*

L'*autoregolazione* dei processi cognitivi, propria del soggetto resiliente, comporta una *capacità di controllo* sulle proprie prestazioni e sul proprio ambiente e, dunque, una modalità di azione che potremmo definire *empowered*.

La parola *empowerment* letteralmente sta a significare “acquisizione di potere” e rappresenta l'insieme delle conoscenze, competenze e modalità di relazione che permettono ad una persona di acquisire un maggiore controllo della propria vita. Un controllo che implica, da parte del soggetto, aumento di responsabilità e di capacità di scelta. Essere un soggetto *empowered* significa saper individuare in sé e nella comunità di appartenenza, di volta in volta e in base alla situazione, le risorse necessarie per poter soddisfare un bisogno o realizzare un desiderio. La presa d'atto di queste risorse, che possiamo individuare nella più generale capacità di pianificare azioni e di trovare nuovi possibili percorsi per raggiungere l'obiettivo desiderato, fa emergere come caratteristica propria del processo di *empowerment* il senso di “potere”. Un potere che va inteso nella sua accezione *positiva* ossia come crescita, come emancipazione, come consapevolezza di avere a propria disposizione diverse possibilità per poter raggiungere l'obiettivo desiderato.

La difficoltà che spesso si incontra e che impedisce la messa in atto di tutte quelle azioni che possono servire al raggiungimento dell'oggetto-desiderio è quella di non riuscire a prevedere e a immaginare i propri comportamenti e le proprie azioni nella situazione desiderata. Per questo si ritiene che alla base del processo di *empowerment* ci sia la “pensabilità operativa positiva”, che consiste nell'*investire* sulle risorse disponibili e “sperare” che tra le cose che accadranno e che non sono controllabili ci possano essere situazioni facilitanti il raggiungimento dell'obiettivo. Tale “speranza” è legata alla consapevolezza di avere *diverse* possibilità per poter realizzare le mete desiderate. Essere positivi sugli esiti dell'investimento significa pensare se stessi come *protagonisti attivi* della propria vita e, pertanto, disponibili ad aprirsi a nuove possibilità, a elaborare diverse ipotesi di azione per raggiungere gli obiettivi desiderati.

Un soggetto *empowered*, tuttavia, agisce quando pensa che sia possibile il cambiamento e che questo cambiamento dipenda da un *suo* intervento, da una *sua* azione. È importante, infatti, riuscire a rappresentare se stesso come capace di realizzare gli obiettivi desiderati con tutti i vincoli che questi impongono. Per questo, prima di passare all'azione, occorre soffermarsi sui diversi elementi della situazione, a partire da quelli che restituiscono all'individuo un'immagine positiva di sé. Allo stesso tempo, occorre evidenziare e analizzare quegli ostacoli che impediscono la realizzazione del desiderio, per individuarne le caratteristiche e poter meglio capire *cosa* di questi ostacoli contrasta il raggiungimento dell'obiettivo, *quando* e *come* detti ostacoli si sono formati e *come* possono essere superati. Compiuta questa operazione occorre passare alla individuazione delle *risorse esterne* (le informazioni e gli aiuti di cui si può disporre) che possono aiutare il soggetto in questo processo di emancipazione e delle *risorse interne*, riferibili alle *competenze* che abilitano il soggetto ad eseguire determinate azioni e raggiungere le mete ipotizzate.

4. La resilienza come risposta adattiva all'ambiente

La possibilità di affrontare e superare, attraverso l'educazione alla resilienza, quelle situazioni di disagio alla base dei comportamenti problematici chiama in causa la naturale predisposizione dell'individuo ad adattarsi all'ambiente. Una predisposizione che deriva dalla plasticità che caratterizza il neonato alla nascita e che fa del cervello e della mente della specie umana un sistema dinamico, aperto al cambiamento, disponibile a continuare a crescere, ad apprendere, a trasformarsi. Una plasticità biologica che è,

appunto, la condizione dell'enorme differenziazione e creatività del cervello umano che appare naturalmente predisposto a *evolversi, crescere, modificarsi*, attraverso l'esperienza, l'apprendimento, l'educazione, nella direzione di una più proficua ottimizzazione delle proprie prestazioni.

Il cervello, in breve, è un organo che "diventa" cervello, che continua a evolversi e a trasformarsi per l'intero corso della vita. È in tal senso che il cervello "continuando a diventare cervello" si trasforma in una mente creativa.

Il farsi epigenetico del cervello e, quindi, la sua plasticità e predisposizione al cambiamento in rapporto agli stimoli ambientali, rendono irrinunciabile una razionale e intenzionale predisposizione di offerte formative in grado di stimolare e soddisfare il bisogno di apprendimento, di informazione e di comunicazione che il bambino esprime sin dalla nascita. Il cervello del bambino è, infatti, un cervello "affamato di conoscenze", conoscenze delle quali "nutrirsi" per crescere e svilupparsi in forma completa e integrata. Di qui la necessità di predisporre e attrezzare contesti formativi in cui fornire ampie opportunità di "esercizio del pensiero" e in cui attualizzare al meglio le potenzialità apprenditive di ciascun individuo in relazione alla specificità del suo irripetibile patrimonio neurologico e mentale. Viceversa, la monotonia delle sollecitazioni culturali e la carenza di scambi sociali, dovuti ad ambienti "poveri" di occasioni concrete di utilizzazione multidimensionale del proprio potenziale mentale (per muoversi, toccare, osservare, avanzare ipotesi, fare inferenze, inventare soluzioni, elaborare linguaggio e pensiero, esprimersi, fantasticare, comunicare, argomentare), incidono in forma irreversibile sulla possibilità *adattiva* del soggetto, segnando profondamente il suo futuro biologico, mentale e sociale.

Contesti di vita e formazione ricchi e stimolanti, cognitivamente e affettivamente "diversificati" sono, dunque, una condizione essenziale per prevenire la dispersione di risorse intellettuali a cui vanno soggette larghe fasce di popolazione infantile, per sostenere la piena esplicazione di quella enorme ricchezza rappresentata dal potenziale mentale.

5. La scuola come *holding*

Lo sviluppo e la promozione di comportamenti resilienti finalizzati a contrastare situazioni di disagio che spesso hanno come conseguenza l'uso di condotte antisociali, comportano un impegno *istituzionale* e *culturale* per i diversi e molteplici luoghi della formazione. Si tratta, più in particolare, di attivare una concreta "alleanza" di energie e di risorse fra tutte le istituzioni e i soggetti che ricoprono dirette responsabilità in campo educativo puntando alla interconnessione delle differenti esperienze di formazione che il soggetto - a partire dalla prima età della vita - compie in strutture e istituzioni educative di diverso tipo: la famiglia, la scuola, l'associazionismo, le strutture e i servizi dell'ente locale. Questo per dare legittimità e riconoscimento all'intera esperienza educativa che il soggetto realizza, appunto, sia all'interno delle strutture scolastiche, sia nelle strutture extrascolastiche.

La scuola, proponendosi come luogo specializzato di apprendimento - come istituzione dotata di una propria specifica funzione formativa - appare l'istituzione più idonea a svolgere il ruolo importante di collegamento e di coordinamento tra le altre istituzioni educative del territorio, contribuendo, appunto, ad articolare quel sistema di integrazione educativa, all'interno del quale i soggetti in formazione hanno modo di sperimentare relazioni emotivamente gratificanti, di condividere norme e regole di cooperazione sociale, di apprendere a costruire conoscenze, a negoziare significati, a passare dal piano dell'azione al piano della simbolizzazione.

Una scuola dunque in cui sentirsi difesi e protetti rispetto alle aggressioni dell'ambiente, in cui sentirsi

ascoltati e sostenuti nel resistere alle minacce distruttive, in cui trasformare perdite ed eventi traumatici in positive possibilità di evoluzione.

Tale importante funzione di *holding* (accoglienza e contenimento) della scuola, collegata alla qualità emozionale degli spazi e dei tempi di vita, dei contenuti culturali, delle esperienze apprenditive e delle relazioni interpersonali, si esplica, dunque, nel motivare e valorizzare la mente infantile a costruire propri processi simbolici, a elaborare autonomamente linguaggi, pensieri, fantasie, esperienze, a favorire l'ampliamento delle capacità adattive-attive.

“In campo educativo, non si tratta [allora] di misurare o prevedere la resilienza (ciò che invece è concesso al fisico che opera sui materiali), quanto invece di aspettarsela (come impronosticabile possibilità) e soprattutto di non impedirla (come espressione di personalità, di creatività e di divergenze personali). Ne consegue la necessità di improntare l'attività didattica ai seguenti principi:

1. *cautela = non azzardare diagnosi e prognosi definitive*
2. *fiducia = non ridurre mai le aspettative*
3. *perseveranza = non considerare definitivo alcun risultato*
4. *flessibilità = non reiterare meccanicamente procedure didattiche inefficaci e, soprattutto, ...*
5. *criticità = non confondere la banalità con la semplicità, l'ovvietà con la gradualità (non proporre attività ripetitive e «meccaniche»)*
6. *apertura = non ridurre l'idea di intelligenza e di cultura alle definizioni correnti (essere disponibili a cogliere forme nuove e originali di pensiero e di azione⁴”.*

Speranza e cautela, dunque, ma soprattutto fiducia nelle straordinarie possibilità compensative, ristrutturanti e riparative della mente umana, sempre possibili purché adeguatamente sollecitate e sostenute.

6. Tra individualizzazione e lavoro cooperativo

La progettazione e la realizzazione di interventi educativi in grado di orientare la “disponibilità genetica all'apprendimento” e, insieme, la resilienza intesa come “capacità di resistere agli urti” chiedono alla scuola l'impegno a intrecciare costruttivamente interventi “su misura”, in grado di rispettare e valorizzare le differenze che caratterizzano la singolarità degli allievi, con ampie pratiche di interazione sociale e di lavoro comune.

Di qui l'importanza:

1. di interventi *individualizzati*, in grado di favorire l'autostima e di rinforzare la struttura identitaria. Tutto ciò richiede la predisposizione di adeguati strumenti di osservazione e valutazione delle differenze intersoggettive, la progettazione di “più” percorsi di insegnamento e l'adozione di una varietà di strumenti didattici in grado di fare emergere e valorizzare le specificità, così da potenziare i talenti, compensare deficit e carenze, prevenire difficoltà e insuccessi.

L'*individualizzazione* intesa come “adattamento dell'insegnamento alle possibilità di adattamento cognitivo dall'alunno” e la *personalizzazione* come l'insieme “delle strategie che possono permettere a ciascun studente di coltivare i propri talenti, le forme di intelligenza per le quali si sente maggiormente

⁴ A. Greco, *Resilienza: alcune domande*, in AA.VV.-Irre Puglia, *La resilienza come risorsa educativa*, op.cit., p. 23.

⁵ Cfr. M. Baldacci, *Una scuola a misura di alunno*, UTET, Torino 2001.

versato o per la quali nutre una spiccata preferenza”⁵ consentono, tra l’altro, di collegare saldamente le conoscenze-competenze proposte dai curricoli disciplinari ai modi spontanei con cui gli studenti conoscono il mondo, guardano le cose, utilizzano i simboli, ancorandoli alle differenti enciclopedie mentali, agli schemi, ai concetti, per *trasformarli, ampliarli, razionalizzarli e ristrutturarli*;

2. di ambienti di tipo *cooperativo e collaborativo*, in grado di riproporre “in piccolo” le dinamiche proprie di una società ispirata ai valori della democrazia. Una scuola che si propone come contesto in cui l’apprendimento è il prodotto di una “impresa collettiva” si configura come una *comunità* che si impegna a organizzare esperienze di apprendimento che, valorizzando la dimensione *sociale e affettiva* dei gruppi, favorisce il miglioramento del livello di autostima e l’immagine che l’alunno ha di sé, contribuendo a rafforzare la sua capacità di affrontare le difficoltà e le avversità ambientali.

A tal proposito Bruner, in un suo noto e recente studio, distinguendo tra l’apprendimento per scoperta (in cui è prevalente l’elaborazione intrapsichica dell’«imparare da soli») e l’apprendimento per confronto e partecipazione relativo all’ «imparare con gli altri», precisa come

*“l’apprendimento è quasi sempre un’attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura. Non si tratta solo di far sì che il bambino si appropri davvero delle sue conoscenze, ma che se ne appropri in una comunità di persone che condividono il suo senso di appartenenza ad una cultura”*⁶.

Il “prestito di conoscenza” dal docente all’allievo (che consente a quest’ultimo di fare quei passi avanti che da solo non è in grado di fare), nonché la “cooperazione tra pari” si rivelano preziose modalità di lavoro per migliorare le relazioni interpersonali, per favorire la fiducia e la responsabilità soggettiva verso quello che si fa. Mettere a disposizione degli altri le proprie esperienze, i propri saperi e saper fare, sperimentare pratiche di ricerca comune, problematizzare la funzionalità del conflitto socio-cognitivo sono condizioni ineludibili per imparare a gestire relazioni interpersonali complesse e, insieme, per sperimentare e verificare la specificità positiva delle proprie peculiarità.

La possibilità che il dialogo e il confronto offrono di sperimentare positive alternative di identificazione oltre che di potenziare e valorizzare la notevole plasticità e trasformabilità della mente costituisce un potente antidoto a quelle situazioni di svantaggio e deprivazione ancora oggi molto diffuse nella scuola.

⁶ J. Bruner (1986), *La mente a più dimensioni*, trad.it. Laterza, Roma-Bari 1991, p. 156.