



Università di Foggia

Dipartimento di Studi Umanistici.  
Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione

Tesi di Dottorato in Neuroscience and Education  
XXXVI Ciclo

# **STUDIO PEDAGOGICO DELLA RESILIENZA ECOSISTEMICA.**

Adolescenza, disagio e scuola: prospettive di ricerca.

Tutor  
Prof.ssa Anna Grazia Lopez



Anna Grazia Lopez  
07.01.2024 15:53:45  
GMT+01:00

**Dottoranda:**  
**dott.ssa Angelica Disalvo**

Anno Accademico 2022/2023

## Indice

Introduzione.....	p. 2
Capitolo I. Paradigmi teorici ed epistemologici di riferimento per lo studio pedagogico della Resilienza ecosistemica.....	p. 7
1. Questioni di comprensione e di comprensibilità. La necessità di paradigmi ecosistemici.....	p. 9
2. Il pensiero complesso e gli operatori di relianza.....	p. 13
3. I sistemi viventi e l'autopoiesi.....	p. 21
4. Il problematicismo pedagogico.....	p. 28
5. Concepire l'umano: l'educazione problematizzante. ....	p. 42
Capitolo II. La resilienza personale ed ecosistemica: una lettura pedagogica.....	p. 46
1. La resilienza tra le scienze: dalla tecnologia dei materiali alla pedagogia..	p. 48
2. Nascita e sviluppo degli studi sulla resilienza.....	p. 51
3. Sulle narrazioni della resilienza a partire dalla crisi e dalla vulnerabilità...p.	68
4. Individuare le competenze di resilienza.....	p. 90
Capitolo III. Disagio esistenziale in adolescenza e scuola. Relazioni inter-trans sistemiche e resilienti.....	p. 95
1. Il contesto.....	p. 96
2. Disagio esistenziale in adolescenza: forme e dimensioni.....	p. 109
3. L'adolescenza: caratteristiche e specificità di sviluppo.....	p. 120
4. Riflessioni, questioni e quesiti pedagogici emergenti.....	p. 132
5. Il sistema scolastico come tutore di resilienza.....	p. 142
6. Alcune considerazioni sinottiche.....	p. 149
Capitolo IV. Studio pedagogico della resilienza ecosistemica: Adolescenza, disagio esistenziale e scuola. Uno studio di caso esplorativo.....	p. 152
1. Resilienza ecosistemica a scuola: il disegno della ricerca.....	p. 153
2. Analisi dei dati.....	p. 166
3. Discussione dei risultati. ....	p. 216
4. Limiti della ricerca e possibili sviluppi futuri. ....	p. 219
Bibliografia.....	p. 220
Sitografia.....	p.231

## Introduzione

Il presente lavoro di tesi dottorale intende problematizzare, dal punto di vista pedagogico, il costrutto di resilienza ecosistemica.

La necessità di approfondire euristicamente il concetto di resilienza e di problematizzarlo in termini eminentemente pedagogici è nata dalla constatazione che, negli ultimi anni – e in modo particolare a partire dagli eventi pandemici – esso sia entrato a far parte dei discorsi comuni e delle narrazioni quotidiane. Talvolta intesa come mero sinonimo di resistenza, talaltra come generica capacità di adattamento – non necessariamente attivo – ai mutamenti della realtà e/o di superamento delle difficoltà esperite, la resilienza viene generalmente concepita come abilità utile a far fronte agli eventi avversi e ad attuare le strategie necessarie a preservarsi dalle loro possibili conseguenze negative.

Considerati i cambiamenti epocali accaduti negli ultimi anni (Morin, 2020) e le molteplici e pluriformi crisi che, ormai da decenni, permeano la realtà contemporanea (Fabbri, 2019), sembra dunque intuibile il motivo per cui la parola resilienza sia entrata a far parte del linguaggio quotidiano: i vissuti di smarrimento e spaesamento provocati dalla costante percezione di imprevedibilità della realtà, infatti, inducono ad avvertire, da una parte, l'incapacità di poter agire attivamente su di essa, di riuscire prevedere le possibili evoluzioni dei suoi mutamenti e di essere in grado di dare senso ai repentini – e, talvolta, radicali – cambiamenti da questi ultimi derivanti; dall'altra, la necessità impellente di elaborare le strategie utili a farvi fronte, nel tentativo di gestire le numerose ripercussioni negative da essi causate e di mantenere una forma – sebbene precaria – di stabilità, interiore e di vita.

Tali vissuti di permanente instabilità sembrano tradursi, in modo sempre più frequente, in forme di *disagio esistenziale* generalizzate e comunemente esperite, in modo particolare durante l'età dell'adolescenza.

Questa, infatti, come età della vita notoriamente caratterizzata dall'insieme di radicali mutamenti – fisici, cognitivi, psichici e relazionali – che la caratterizzano come età della *metamorfosi integrale* e che costituiscono i suoi stessi ineludibili compiti di sviluppo, nello scenario mutevole e instabile sopra tratteggiato si ritrova priva degli strumenti cognitivi e metacognitivi necessari a dar senso ai cambiamenti e alle

trasformazioni che vive, tanto *sopra* e *dentro* la sua pelle quanto negli ambienti in cui dispiega quotidianamente la sua esistenza.

In tal senso, indicativi risultano i dati di alcuni report e studi condotti durante e dopo il periodo pandemico (AGIA, 2022; Consiglio Nazionale dei Giovani, 2022; Cosma *et al.*, 2023; Openpolis, 2022b; ISS, 2022; Vicari & Pontillo, 2022), i quali mettono in luce l'emergere di un'autentica «emergenza salute mentale» (AGIA, 2022) i cui protagonisti principali sono i ragazzi e le ragazze adolescenti. Dalle rilevazioni sembra emergere che, in particolar modo i e le giovani in età pubere, assumono sempre più diffusamente atteggiamenti e comportamenti indicativi di uno stato di benessere e salute mentale instabile e precario. Ciò potrebbe essere ricondotto alla difficoltà di elaborare strategie comportamentali, al cospetto delle avversità, differenti da quelle disfunzionali. In mancanza di espedienti metacognitivi utili a comprendere la complessità sistemica della realtà – e, dunque, necessari ad attuare strategie per dar senso a ciò che accade – l'unica reazione elaborabile rispetto ai mutamenti e agli imprevisti provocati dalle criticità vissute, risulta quella di adottare comportamenti sintomo di disagio. I quali, tuttavia, collidono con le strategie e i comportamenti autenticamente e trasformativamente resilienti.

La resilienza pedagogicamente intesa potrebbe essere generalmente descritta come il processo attraverso il quale un soggetto, una comunità o un sistema umano traggono apprendimento da esperienze difficili e da situazioni avverse. Si tratta di un *processo metamorfico* (Scardicchio, 2020) di ri-significazione degli eventi (Frankl, 2018) che consente di trasformare le avversità esperite in autentiche occasioni di apprendimento, attraverso il ri-pensamento e la ri-progettazione di sé, dei propri contesti di vita e, finanche, del proprio modo di vivere all'interno di essi (Cyrulnik, 2009; Cyrulnik & Malaguti, 2005; Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016). Caratteristica propria dei sistemi viventi in quanto tali (Maturana & Varela, 2021) *a partire* dall'effetto perturbante che l'evento negativo causa agli *stili esplicativi* (Seligman, 2013) consuetamente adottati e alle *strutture di significato* (Mezirow, 2016) acriticamente assunte, il processo resiliente consente di ri-valutare le proprie credenze – su sé stessi, sugli eventi e sui propri ambienti di vita – offrendosi quale inedito spazio *aperto* alla formazione di *nuove forme di essere* e di nuove possibilità di poter-essere.

Consentendo, da una parte, la riappropriazione delle caratteristiche trasformative ontologicamente proprie dell'umano (Freire, 2011) e, dall'altra, l'esercizio costante del *pensiero sistemico e complesso* (Bocchi & Ceruti, 1998; Morin, 2000; 2001; 2015),

il processo resiliente induce il soggetto e/o la comunità che lo attua a dare un nuovo significato all'esistenza che, in seguito ad eventi avversi, rischia di perdere senso e significabilità. Attraverso la riappropriazione, seppur lenta e talvolta dolorosa, della consapevolezza di sé, dell'agentività e della spinta progettuale (Bertin, 1976; Bertin & Contini, 2004), resilire risulta dunque necessario a ricominciare ad agire attivamente, consapevolmente, responsabilmente e trasformativamente all'interno della realtà in cui si vive in seguito alle criticità esperite.

Il carattere ecosistemico del processo resiliente risiede nella complessità che gli è propria in quanto *processo relazionale*: sostanziandosi nella relazione tra un soggetto (o un sistema umano) e i suoi ambienti di vita, essa risulta dal modo particolare in cui tale relazione specifica si esplica e si dipana. A consentirne la realizzazione sono, infatti, le caratteristiche del soggetto (o del sistema) che, inter-retro-agendo con le caratteristiche specifiche dell'ambiente in cui si dispiega, possono generare risposte più o meno resilienti alle perturbazioni e agli eventi avversi che sono chiamate ad affrontare. Ciò determina l'impossibilità di generalizzare il processo resiliente e la necessità di considerarlo come specifico per ciascun soggetto o sistema che lo attua.

Data la complessità costitutiva dell'argomento e la taratura specificatamente educativa delle riflessioni condotte nei seguenti capitoli, per lo studio empirico del costrutto di resilienza ecosistemica è risultato necessario rapportare quest'ultimo a un'emergenza educativa definita, in modo tale da poterne esplorare le specificità. Le argomentazioni attorno al costrutto di resilienza, pertanto, a partire dalle principali teorie ecosistemiche di riferimento, esploreranno alcuni nessi intercorrenti tra questo e il disagio esistenziale esperito in adolescenza, spesso manifesto all'interno degli ambienti scolastici.

Nel primo capitolo verranno esposti i paradigmi teorici ed epistemologici di riferimento che hanno orientato lo studio e l'approfondimento del concetto di resilienza ecosistemica in termini pedagogici, a partire dal paradigma della complessità (Bocchi & Ceruti, 1998; Morin, 2000; 2001; 2015) e dal problematicismo pedagogico (Baldacci, 2003; 2004; Bertin, 1975; Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Il capitolo – muovendosi tra alcune delle più autorevoli teorie della complessità appartenenti a differenti ambiti scientifici (Bateson, 2008; Bertalanffy, 2004; Maturana & Varela, 2021; Prigogine & Lefever, 1968) riconducibili all'universo delle scienze dell'educazione (Cambi, 2008) – propone una lettura della resilienza ecosistemica

come questione anzitutto epistemica e processo potenzialmente proprio di tutti i sistemi viventi umani.

Nel secondo capitolo verrà approfondito il costrutto della resilienza personale ed ecosistemica in termini eminentemente pedagogici. Muovendo, da un lato, dalla disamina delle molteplici possibili significazioni del termine – in modo particolare in relazione alle differenti discipline che lo adottano – e, dall'altro, dall'*excursus* storico dell'evoluzione degli studi scientifici sul processo di resilienza in relazione all'umano, il focus delle argomentazioni verterà principalmente sulle teorie, attualmente più accreditate, che la concepiscono in termini ecologici, sistemici e complessi (Cyrulnik, 2009; Cyrulnik & Malaguti, 2005; Malaguti, 2005; Kumpfer, 2002; Richardson, 2002; Scardicchio, 2020; Vaccarelli, 2016). In seguito, verranno problematizzati pedagogicamente l'utilizzo e la concezione corrente del termine e del processo di resilienza, evidenziando le differenti distorsioni – anzitutto semantiche – a cui sono sottoposti, le possibili ripercussioni di queste ultime e i meccanismi tramite i quali hanno luogo. In ultima analisi, verranno esposte le principali competenze riconducibili al costrutto e al processo di resilienza, intercettandole nei quadri europei delle *lifeskills* (WHO, 1993) e delle *lifecomp* (Sala *et al.*, 2020).

Il terzo capitolo metterà in relazione il concetto di resilienza ecosistemica con il fenomeno del disagio esistenziale vissuto in età adolescenziale (Benzoni, 2017; 2019), spesso manifesto all'interno del contesto e delle relazioni scolastiche, in particolar modo in seguito all'evento pandemico (Consiglio Nazionale dei Giovani, 2022; Openpolis, 2022b; Vicari & Pontillo, 2022). I temi qui trattati prenderanno dunque le mosse da una lettura del contesto socio-culturale in cui il disagio adolescenziale oggi emerge, esplorando, di quest'ultimo, le modalità di manifestazione e le dimensioni, rilevabili da alcuni studi condotti a livello nazionale e internazionale. Successivamente, il fenomeno del disagio verrà rapportato alle caratteristiche specifiche dello sviluppo in età adolescenziale e, in seguito, verranno prese in considerazione alcune motivazioni per le quali tali episodi si manifestano all'interno degli ambienti scolastici, i quali risultano spesso incapaci a svolgere il loro ruolo fondamentale di *tutori di resilienza*.

Nel quarto ed ultimo capitolo del presente lavoro di tesi verranno, infine, esposti il disegno della ricerca e i risultati emersi dallo studio di caso esplorativo realizzato, volto ad indagare e conoscere le dimensioni della resilienza ecosistemica di un micro-contesto scolastico adolescenziale. Considerata la prospettiva ecosistemica che ha

orientato tutte le attività di studio e di ricerca e l'impossibilità di generalizzare i modi specifici con cui essa prende corpo e si manifesta, la metodologia valutata come più opportuna per la realizzazione dello studio è stata di tipo qualitativo. Questa, infatti, ha consentito sia di indagare gli immaginari attorno ad alcune aree semantiche afferibili alla resilienza dei soggetti coinvolti nella ricerca – studenti e studentesse, genitori, insegnanti e dirigente – sia di condurre alcune riflessioni, a partire dai dati emersi, utili a strutturare progetti di ricerca futuri che tengano conto delle principali caratteristiche dei contesti e dei processi che si intendono indagare.

Rinunciando ad ogni pretesa di esaustività, il presente lavoro di tesi rappresenta una proposta auspicabilmente utile a delineare alcune possibili prospettive di studio e di ricerca del costrutto e dei processi di resilienza ecosistemica pedagogicamente intesa, con particolare riferimento all'adolescenza e ai fenomeni di disagio da questa manifestati, talvolta, all'interno della scuola.

## Capitolo I

### Paradigmi teorici ed epistemologici di riferimento per lo studio pedagogico della Resilienza ecosistemica

Sembra esserci un'intima paura che la meraviglia,  
per quanto riguarda la vita e il vivente, sparirebbe  
se un sistema vivente potesse essere non solo riprodotto,  
ma anche progettato dall'uomo.

È un nonsenso.

La bellezza della vita  
non è una qualità della sua inaccessibilità  
alla nostra comprensione

*Humberto Maturana e Francisco Varela, Autopoiesi e Cognizione, 1980, p. 136*

Lo studio empirico dei fenomeni educativi richiede il chiarimento dei concetti, dei costrutti, delle teorie e degli orientamenti teoretico-epistemologici che ne orientano la comprensione, l'approfondimento e la significazione.

Sebbene si ritenga impossibile trattare esaustivamente la totalità delle istanze che intervengono nel determinare la manifestazione di ogni fenomeno educativo – proprio in virtù dell'intrinseca complessità che caratterizza ognuno di essi – dichiarare i presupposti teorico-epistemologici e i paradigmi interpretativi da cui prendono le mosse le riflessioni oggetto del presente lavoro dottorale sembra indispensabile, sia per chiarire i processi di conoscenza e di comprensione che ne hanno guidato lo svolgimento sia per delineare l'universo semantico all'interno del quale si collocano le argomentazioni.

Per tali ragioni, sembra opportuno procedere preliminarmente all'esposizione degli assunti epistemologici di base che hanno guidato l'indagine e lo studio, dal punto di vista teorico ed empirico, della resilienza, intesa come processo di apprendimento – e dunque educativo – caratterizzante, come si proverà a mettere in luce, i *sistemi viventi* in quanto tali.

L'intrinseca multidimensionalità che caratterizza tanto i fenomeni educativi quanto gli ambienti, fisici e relazionali, in cui si verificano – e, nel caso specifico delle argomentazioni qui condotte, lo studio della resilienza all'interno dei sistemi scolastici adolescenziali – chiama in causa la questione relativa alla postura conoscitiva assunta da



coloro che se ne occupano. Essa, infatti, da una parte emerge dalla necessità di individuare i limiti concettuali entro i quali collocare i temi indagati e, dall'altra, aiuta a chiarire gli orizzonti di senso che orientano coloro che li studiano e che tentano di comprenderli. L'irriducibile complessità dei fenomeni educativi richiede, dunque, il chiarimento dei presupposti epistemologici che ne guidano le modalità di indagine.

Quella da cui ha preso le mosse la realizzazione del presente lavoro di tesi dottorale è una postura epistemologica che assume come presupposto irrinunciabile la radicale natura sistemica e complessa – e, per tale ragione, plurale, pluridimensionale e problematica – propria della realtà in generale e dei fenomeni educativi in particolare. Il concetto di *complessità sistemica*, riconoscendo il rapporto dialettico e non escludente tra le antinomie costitutive della realtà, considera in via preliminare l'impossibilità di poter leggere e interpretare qualsiasi fenomeno educativo adottando principi euristico-epistemologici univoci, lineari, esclusivi ed escludenti. Questi portano a misconoscere la complessità e la problematicità insite nel reale e nei suoi innumerevoli dispiegamenti, imponendo allo sguardo indagante un'unica prospettiva e procedendo, ingenuamente e riduttivamente – oltreché inadeguatamente – alla semplificazione della stessa.

Ciò vale a maggior ragione se della realtà indagata si intende studiare un fenomeno a sua volta complesso e sistemico, e pertanto in alcun modo generalizzabile o interpretabile univocamente, quale quello della *resilienza* (Laudadio, Mazzocchetti & Fiz Pérez, 2011). Questa, qui considerata come processo di apprendimento caratterizzante i *sistemi viventi umani*<sup>1</sup>, assume forme e caratteristiche specifiche e non generalizzabili e, per tali ragioni, si ritiene possa essere indagata solamente in riferimento al contesto specifico in cui *emerge*. Ogni processo di apprendimento, in vero, risulta dall'interazione di molteplici istanze – storiche, sociali, culturali, valoriali – che solo all'interno di un determinato ambiente assumono senso, direzione e significato. Oltre a ciò, i suoi esiti, per quanto auspicati e dettagliatamente progettati, risultano sempre predisposti a subire l'influenza dell'imprevedibilità degli eventi.

---

<sup>1</sup> Nel corso dell'intera dissertazione, si farà riferimento al concetto di sistema umano intendendo con esso, a seconda delle argomentazioni, non solo i *soggetti* viventi ma anche gli *ambienti* – fisici e relazionali – all'interno dei quali i soggetti vivono e le *relazioni* tra essi. Nello specifico, il concetto di sistema vivente umano è applicato: ai soggetti (adolescenti/studenti; adulti/genitori/insegnanti); alle relazioni tra soggetti; agli ambienti di vita dei soggetti (famiglia; scuola); alle relazioni tra soggetti e relativi ambienti di vita; alle relazioni tra i diversi ambienti di vita dei soggetti.

In termini pedagogici, ciò si traduce nella necessità irrinunciabile di riconoscere, nel momento in cui ci si appropria alla conoscenza e allo studio di un fenomeno educativo, la natura complessa e sistemica dei suoi processi costitutivi.

Di seguito, dunque, si procederà all'esposizione dei principali paradigmi epistemologici di riferimento che hanno orientato, in prospettiva complessa ed eco-sistemica (Frabboni & Pinto Minerva, 2013; Morin, 1999; 2000; 2001; 2015), le attività di studio e ricerca del presente progetto di tesi dottorale. Essi, si tenterà di mettere in evidenza, afferendo all'universo dei campi di indagine afferibili alle scienze dell'educazione (Cambi, 2008), consentono di mappare l'orizzonte di senso all'interno del quale si pone la trattazione del tema oggetto della presente indagine: la *resilienza ecosistemica all'interno dei contesti scolastici*. Rinunciando a qualunque pretesa di esaustività, le riflessioni di seguito riportate procederanno seguendo le necessità di comprensione gradualmente emerse durante le attività di studio e di ricerca.

### *1. Questioni di comprensione e di comprensibilità. La necessità di paradigmi eco-sistemici*

Instabilità, incertezza, incoerenza risultano essere le cifre caratterizzanti la realtà odierna. A partire dall'avvento della modernità, e in modo sempre più repentino dal XIX secolo in poi, infatti, i grandi eventi storico-culturali che hanno interessato la storia dell'umanità sono sfociati nella progressiva e irreversibile disintegrazione degli universi valoriali di riferimento che, fino a quel momento, costituivano per i popoli umani le mappe semantiche utili a orientarsi nella realtà e a dare significato agli eventi. Fino ad allora considerate stabili e lineari, in particolare le dimensioni dello spazio e del tempo hanno perso le loro caratteristiche definite e definitorie: le rivoluzioni industriali, i conflitti mondiali, l'evoluzione delle tecnologie e l'avvento della globalizzazione hanno portato al radicale mutamento del significato attribuito al termine "confine" (Bauman, 2007), rendendo evidente il modo in cui ciascun evento – insieme alle cause da cui scaturisce e alle ripercussioni che provoca – non risulti circoscrivibile all'interno di "limiti", territoriali e/o temporali, ben definiti.

Se, da una parte, i confini territoriali, utili a definire la dimensione spaziale degli eventi hanno subito una progressiva disintegrazione – tale per cui i fenomeni hanno perso di circoscrivibilità e acquisito caratteri di diffusività – dall'altra la durata dei fenomeni e delle loro ripercussioni è risultata sempre meno prevedibile. Ciascun

evento, più o meno improvviso, ha mostrato di provocare una serie di reazioni concatenate delle quali, spesso, non risulta possibile pronosticare l'accadimento, la durata, la velocità di sviluppo oltreché le possibili battute d'arresto. In tal modo, i concetti di spazio e tempo – fondamentali per dare ordine alla realtà e ai suoi eventi – hanno subito un disintegrarsi costante dei loro caratteri determinati e determinanti e hanno gradualmente mutato il significato originariamente loro attribuito, provocando crisi epistemologiche e identitarie profonde. Donne e uomini di qualunque età hanno iniziato a esperire un generale *sensu di incertezza* tale per cui, privi di ancore cognitive utili a dare ordine alla realtà e ai suoi eventi e a orientarne i processi di conoscenza, si sono trovati spesso sprovvisti di strumenti utili a definire la propria identità e il proprio ruolo, nella società e nel mondo, risultando, dunque, incapaci di agire trasformativamente in essi.

Perdendo gradualmente di applicabilità, i paradigmi epistemologico-valoriali fino ad allora utilizzati per dare significato alla realtà e agli eventi non hanno più risposto adeguatamente al loro compito principale. Di matrice eminentemente razionalista e positivista, tali paradigmi procedevano per frammentazione e parcellizzazione, fornendo spiegazioni univoche a problemi pluridimensionali e pretendendo di studiare l'oggetto di osservazione estraniandolo dal suo contesto. Concetti quali stabilità, linearità, ordine, uniformità e prevedibilità, tipici di tali paradigmi, sono risultati operatori logici insufficienti a spiegare e comprendere una realtà che, ad ogni livello e in ogni suo ambito – chimico, fisico, biologico, ambientale, sociale, culturale, economico, politico – risulta in vero permeata da contraddizioni e antinomie, e in cui i binomi ordine/caos, certezza/incertezza, permanenza/temporaneità, prevedibilità/casualità risultano non solo contestualmente esistenti, ma finanche reciprocamente implicanti (Bertin, 1975; Bocchi & Ceruti, 1998; Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Così è emersa, dunque, la necessità di riformulare il modo in cui tali antinomie venivano concepite: le abitudini di pensiero disgiuntive, infatti, sono risultate insufficienti a spiegare il modo in cui esse continuavano, invece, a esistere.

Riconosciuti come irrinunciabili per una reale – per quanto mai completa – comprensione della realtà e dei processi che la animano, allora, i concetti di *complessità* e *sistema* sono risultati imprescindibili per qualunque trama logico-narrativa tesa a dar senso alla realtà, tanto dal punto di vista scientifico quanto dal punto di vista del vivere quotidiano (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). A partire dall'ambito delle scienze della vita, dunque, è stata avvertita la

[...] necessità di un approccio più attento alle «dimensioni sistemiche» degli organismi viventi. La storia della natura appare irriducibile a regolarità e invarianti e riconoscibile solo all'interno di una visione autenticamente *ecologica*. Si tratta di svincolarsi dall'idea di poter giungere a sintesi definitive e a-contestuali e, al contrario, di immergersi nella complessità e contraddittorietà del contesto per cogliere l'imprevedibilità e la contingenza che contrassegnano gli eventi della vita. L'emergere di nuove strutture e di nuove dimensioni vitali, infatti, appare correlato a eventi singolari e irripetibili, legati alla combinazione imprevedibile di «caos» e «necessità», alla presenza di relazioni molteplici e dinamicamente mutevoli fra «contingenza» e «regolarità» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 60).

In tal senso, il processo di ri-significazione culturale del termine *sistema* ha consentito l'introduzione di un rinnovato modo di concepire la complessità caratterizzante la realtà e di elaborare nuovi paradigmi euristico-epistemologici, necessari a orientare i processi cognitivi e metacognitivi garanti di un'autentica comprensione della stessa. Nello specifico, la *Teoria Generale dei Sistemi* (Bertalanffy, 2004) ha offerto una chiave di lettura nuova, utile a comprendere la realtà e a dare senso alla complessità che la caratterizza. All'interno di essa, il sistema viene concepito come entità risultante dalla serie di relazioni tra le molteplici istanze che lo costituiscono. Tali relazioni assumono connotazioni specifiche, strettamente dipendenti dalle caratteristiche della contingenza spazio-temporale in cui hanno luogo. Per tale ragione, esse risultano di tipo eminentemente probabilistico: non risulta possibile prevedere se e in che modo, gli elementi presenti in un sistema, instaureranno tra loro una relazione, quali caratteristiche essa assumerà e a quali processi darà luogo. Oltre a ciò, ciascun elemento di un dato sistema intrattiene con gli altri elementi – interni ed esterni all'unità sistemica a cui appartiene – molteplici relazioni di differenti entità, in virtù delle specificità che connotano i tempi e gli spazi all'interno dei quali tali relazioni hanno luogo. Risulta chiaro, dunque, quanto tale teoria risulti trasponibile e utile tanto alla comprensione delle caratteristiche ontologiche dei sistemi viventi umani e sociali, quanto delle dinamiche che ne governano il loro ciclo vitale, dalla nascita, allo sviluppo, alla dissoluzione e/o alla morte.

Da entità – materiale o immateriale, animata o inanimata – indipendente dal contesto in cui si trova, ora il sistema rivela le sue proprietà irrimediabilmente *complesse*, dinamiche, mutevoli perché soggette all'interrelazione con gli altri sistemi.

L'*interdipendenza* e l'*interconnessione*, in quanto dinamiche proprie delle relazioni costitutive del sistema, inducono a concepirlo come il risultato inedito delle relazioni che, all'interno di un dato contesto, ne hanno indotto l'emergere in quanto unità.

Ciascun sistema, dunque, risulta come «il tipo di realtà nuova, dotata di qualità e proprietà proprie, che si forma, si costituisce, si concretizza a partire dall'assemblaggio di elementi non dotati delle qualità e delle proprietà di questa realtà» (Morin, 2020, p. 30). Esso risulta legato a doppio filo agli altri sistemi viventi che popolano l'ambiente in cui si realizza e che, insieme ad esso, costituiscono un *ecosistema*, ovvero «l'insieme delle interazioni tra popolazioni viventi [che] in seno a un'unità geofisica determinabile costituisce un'unità complessa di carattere organizzatore» (Morin, 2020, p. 23).

Ciascun ecosistema, poi, risulta interrelato ad altri ecosistemi con i quali intrattiene relazioni specifiche, uniche e irripetibili, determinate dalla contingenza spazio-temporale in cui queste si dispiegano. Detto altrimenti, ogni sistema vivente (Maturana & Varela, 2021, p. 59 e sgg.) influenza e determina – e, allo stesso tempo, risulta influenzato e determinato – dai molteplici sistemi, viventi e non viventi – fisici, sociali e culturali – con cui entra in contatto e instaura relazioni. Si tratta, dunque, di un'*ipercomplessità* che «comporta pluralità, eterogeneità, reificazione, immaginario, incertezze, ignoto» (Morin, 2020, p. 36) e che risulta irriducibile a concettualizzazioni frammentarie, dogmatiche e parcellizzanti. Tali concettualizzazioni, infatti, se da una parte consolano l'umana necessità di pervenire a una conoscenza immutabile e inconfutabile della realtà, dall'altra ne restituiscono una rappresentazione falsata perché cieca di fronte alla contestuale sussistenza delle relazioni antinomiche che la costituiscono.

Per conoscere la realtà, quindi, sembra opportuno interrogarsi sulle dinamiche che la animano ed essere in grado di comprenderle nel miglior modo possibile. Rendendo evidente l'irriducibile complessità delle relazioni costitutive della – e costituenti la – realtà e le relative rappresentazioni, la *Teoria Generale dei Sistemi* è stata recepita da ambiti di studio differenti, risultando feconda tanto per gli ambiti disciplinari interessati allo studio dei sistemi viventi (Maturana & Varela, 2021; Prigogine & Lefever, 1968) quanto per quelli impegnati nello studio e nella comprensione dei sistemi sociali (Luhmann, 1995) e dei loro processi di sviluppo, tanto dal punto di vista pedagogico (Morin, 2000; 2001; 2015; 2016; 2020) quanto psicologico (Bronfenbrenner, 2002).

Dal punto di vista pedagogico, nello specifico, essa risulta utile per la comprensione dell'intrinseca complessità che caratterizza i fenomeni educativi. Questi, in quanto processi di natura relazionale radicati nella storicità propria dei soggetti che ad essi

danno vita, risultano caratterizzati da livelli di complessità tali per cui, al di fuori di un paradigma epistemologico utile a coglierne la radicale sistemicità, risultano incomprensibili. Il carattere della complessità riguarda, infatti, tutte le istanze in essi coinvolte: i singoli soggetti, le relazioni tra essi, gli ambienti in cui vivono, i processi in cui sono coinvolti. Comprendere una realtà educativa, allora, significa anzitutto concepire ciascuna delle istanze in essa implicata come sistema che è, a sua volta, complicato in numerosi processi sistemici. Ciò significa che, per giungere alla più profonda comprensione possibile – per quanto mai completa – della realtà – e dei fenomeni educativi nello specifico – risulta necessario acquisire una buona consapevolezza delle dinamiche della complessità che li caratterizza e ragionare attorno ai processi sistemici che le danno vita.

Si tratta della necessità di sviluppare un pensiero *comprendente*<sup>2</sup>, in grado, ad un tempo, di *distinguere* e *interconnettere*, di *analisi* e di *sintesi*, di cogliere le contestuali generalità e specificità insite nei suoi processi costitutivi. Un pensiero che sia, in altri termini, «“ecologizzante”, [...] che [...] situ[i] ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale» e che sia, allo stesso tempo, «[...] complesso [...] [ovvero in grado] di riconoscere le relazioni e le inter-retroazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti [...]» (Morin, 2000, pp. 19-20).

Un pensiero di tale portata, necessario all'indagine empirica dei fenomeni complessi, sembra in vero poter rispondere al *bisogno di comprensione* generalmente esperito, nel vivere quotidiano, da ciascun essere umano.

## 2. Il pensiero complesso e gli operatori di relianza

La perdita di significatività dei paradigmi epistemologici che hanno tradizionalmente orientato i processi di conoscenza, unita al *mistero* insito nella complessità della realtà (Morin, 2020) – ovvero all'impossibilità di pervenire alla conoscenza totale e

---

<sup>2</sup> Il verbo comprendere deriva dal latino *cum* (con) e *prehéndere* (prendere, afferrare) e significa, letteralmente, “prendere insieme”. Il significato originario del termine rimanda chiaramente, dunque, alla necessità di significare la realtà – spesso ostacolata dall'incapacità di legare e di “mettere insieme” – legando tra loro le sue molteplici istanze anche, talvolta, antinomiche e opposte.

completa della stessa<sup>3</sup> – comportano un *sensu di incertezza e di inquietudine* che si ripercuotono sulla capacità percepita di saper/poter agire (Frankl, 2018) in essa. La riconsiderazione profonda dei presupposti da cui muovono i processi di conoscenza e di pensiero che orientano la comprensione della realtà risulta, allora, indispensabile a restaurare l'agentività e la trasformatività propria della natura umana (Freire, 2011). Edgar Morin (2000) parla, in tal senso, di una necessaria radicale *riforma del pensiero* da intendersi, prima ancora che in termini programmatici, in termini *paradigmatici* (p. 100).

Il paradigma, infatti, come «principio di selezione delle idee che sono integrate nel discorso e nella teoria, o escluse e rifiutate» e abitudine a preferire «alcune operazioni logiche a discapito di altre, per esempio la disgiunzione a danno della congiunzione» (Morin, 2000, p. 24), è ciò che orienta i processi di conoscenza, seleziona gli oggetti e gli eventi a cui prestare attenzione, applica criteri valutativi logico-valoriali, elabora categorie semantiche, avvia i processi di significazione e determina le conseguenti strategie comportamentali adottate<sup>4</sup>.

Il progressivo smantellamento delle certezze delle conoscenze e delle concezioni relative alla realtà ha fatto emergere la necessità di ri-considerare i presupposti logico-epistemologici che ne orientano la comprensibilità (Fabbri, 2019). Il disvelamento della complessità ha messo in evidenza i limiti del razionalismo e dei paradigmi disgiuntivi e parcellizzanti propri della logica classica di tradizione cartesiana, chiedendo primariamente, di contro, una consapevolezza profonda rispetto ai molteplici *modi* in cui la può dispiegarsi. In tal senso, Edgar Morin (1998) ha definito «vie della complessità» (p. 49) i sentieri che conducono alla sua comprensione e che

---

<sup>3</sup> Ciò vale a maggior ragione dal punto di vista euristico: per quanto concerne le scienze sociali in generale, le scienze umane in particolare e – nel caso specifico del presente lavoro di tesi – le scienze dell'educazione, non risulta possibile, infatti, giungere a conoscenze assolute, dogmatiche, immutabili e inconfutabili, pena il misconoscimento della natura stessa della realtà. Al contrario, risulta necessario tenere in costante considerazione che i processi del reale, caratterizzato da storicità e contingenza, sono irriducibilmente mutevoli e talvolta contraddittori; essi si verificano seguendo schemi di non-linearità e imprevedibilità, che prendono forma nel relazionarsi costante tra le diverse istanze che costituiscono la realtà.

<sup>4</sup> In tal senso, come affermano Frabboni e Pinto Minerva (2013), già Khun, Popper, Feyerabend hanno messo in evidenza l'importanza dei paradigmi epistemologici nei processi di indagine scientifica e nella costruzione delle relative rappresentazioni della realtà (cfr. Frabboni & Pinto Minerva, 2013, pp. 9 e sgg.). Tuttavia, e come si tenderà di mettere in luce, i fenomeni educativi e le relazioni che li animano – in quanto frutto di processi storici specifici, socialmente e culturalmente determinati – possono essere compresi e significati in modi differenti, talvolta tra loro antinomici e contraddittori – e non per questo necessariamente reciprocamente escludenti.

rappresentano, oltre che le sue vie di comprensibilità, le sue possibili forme – plurali, molteplici e polimorfe – di manifestazione.

Tra le sue più recenti riformulazioni, Morin (2015) ha sistematizzato tali vie in concetti, che ha definito «operatori di relianza»<sup>5</sup> (p. 73) in virtù della funzione epistemologica di *legamento* e *congiunzione* che svolgono tra nozioni, idee, processi e istanze del reale finanche, apparentemente, tra loro inconciliabili. Si tratta del concetto di *sistema* (o organizzazione), del *principio ologrammatico*, del *principio di causalità circolare* e della *dialogica*.

Primo tra tutti, il concetto di *sistema* o *organizzazione*<sup>6</sup> – come precedentemente affermato – consente il superamento del riduzionismo semplificatore della complessità del tutto alle singole parti o, viceversa, delle singole parti al tutto. Organizzandosi in *unitas multiplex* (Morin, 1998, p. 51), infatti,

[...] un sistema [...] [è] nel contempo qualcosa di più e qualcosa di meno di quella che potrebbe venir definita come la somma delle sue parti. In che senso è qualcosa di meno? Nel senso che l'organizzazione impone vincoli che inibiscono talune potenzialità che si trovano nelle varie parti. E questo accade in tutte le organizzazioni, comprese le organizzazioni sociali nelle quali i vincoli giuridici, politici, militari, economici e di altro genere fanno sì che siano inibite o represses molte delle nostre potenzialità. Ma nel contempo il tutto organizzato è qualcosa di più della somma delle sue parti, perché fa emergere qualità che senza una tale organizzazione non esisterebbero (Morin, 1998, p. 51).

Ciascuna unità sistemica, dunque, una volta costituitasi come tale, manifesta caratteristiche nuove, inedite, precedentemente non possedute da alcuna delle sue differenti istanze: «[...] in altri termini, [...] un tutto organizzato (sistema) produce o favorisce la comparsa di nuove qualità assenti dalle parti separate: le emergenze» (Morin, 2015, p. 74). Tali emergenze «sono constatabili empiricamente ma non [...] deducibili logicamente» (Morin, 1998, p. 51), in quanto constatabili solo *dopo* la sua costituzione in

---

<sup>5</sup> Il termine relianza, tradotto dal francese *reliance*, è il neologismo moriniano che intende restituire l'idea della duplice funzione logica che tali operatori svolgono, ovvero quella di collegare (dal verbo francese *relier*) e di creare alleanza (dal sostantivo francese *alliance*) tra istanze anche, talora, apparentemente inconciliabili. A tal proposito, appare interessante notare l'assonanza tra i termini relianza e resilienza.

<sup>6</sup> L'approfondimento dettagliato del concetto di sistema e delle sue caratteristiche, specificamente inteso in termini *autopoietici* (Maturana e Varela, 2021), sarà oggetto di trattazione del paragrafo successivo.



unità. Ognuna di tali qualità, inoltre, una volta emersa ha il potere di promuovere o inibire le potenzialità possedute dalle singole parti del sistema, determinando il modo in cui esse si dispiegheranno. In relazione all'argomento specifico della presente dissertazione, ciò risulta evidente dal modo in cui il sistema scolastico (unità sistemica), organizzandosi come tale grazie al relazionarsi tra i molteplici componenti che lo costituiscono (studenti, docenti, dirigenti, personale tecnico-amministrativo, dirigenti), dà origine a culture didattico-educative e a norme sociali e comportamentali nuove, precedentemente inesistenti poiché, appunto, emerse dalla sua costituzione e rispondenti alle necessità di sussistenza del sistema e di ogni sua singola parte<sup>7</sup>.

Tali caratteristiche inedite, quindi, una volta emerse regolano i comportamenti e condizionano le possibilità di sviluppo di ciascuno dei suoi singoli componenti; esse

[...] esercitano delle retroazioni sul livello delle parti, e possono stimolare quest'ultime a esprimere le loro potenzialità. Così vediamo bene in che modo la cultura, il linguaggio, l'educazione, – tutte proprietà che possono esistere soltanto al livello della totalità sociale – retroagiscano sulle parti per consentire lo sviluppo della mente e dell'intelligenza degli individui (Morin, 1998, p. 51).

Appare evidente, allora, il fatto che ciascuna organizzazione – considerata la sua irriducibile complessità – non risulti realmente comprensibile se non aprioristicamente concepita come parte di un sistema più ampio e complesso, poiché «[i] tutto ha qualità o proprietà che non si troverebbero nelle parti se fossero isolate le une dalle altre, e alcune qualità o proprietà delle parti possono essere inibite dai vincoli nati dal tutto. [...] Si deve effettivamente ricomporre il tutto per conoscere le parti» (Morin, 2001, p. 37).

---

<sup>7</sup> Con particolare riferimento ai sistemi sociali, Morin individua un ulteriore livello di complessità. Le organizzazioni sociali, infatti, in relazione ai “centri” che regolano i rapporti tra le numerose istanze di cui constano, risultano al contempo «acentrate (funzionano cioè in maniera anarchica, attraverso relazioni spontanee), policentriche (caratterizzate da numerosi centri di controllo, od organizzazioni) e centrate (dispongono cioè, nello stesso tempo, di un centro di decisione)» (Morin, 1998, p. 51). In altri termini, i sistemi sociali si organizzano in: relazioni volontarie tra soggetti e gruppi di soggetti; organizzazioni costituite da gruppi di piccole-medie dimensioni (la scuola, le associazioni politiche, le regioni, i comuni), ciascuna delle quali fa capo al proprio centro organizzativo specifico; sistemi istituzionali di più ampie dimensioni (lo stato), che rappresentano il nucleo organizzativo principale al quale rispondono tutti gli altri centri regolativi. Ciascuno dei centri regolativi citati inter-retro-agisce sugli altri e influenza il modo in cui le istanze – in termini di singoli soggetti o di gruppi di soggetti – entrano in relazione tra loro.

Da ciò risulta possibile comprendere il *principio ologrammatico*.

Tale principio pone che, all'interno delle organizzazioni complesse, il tutto è presente in ognuna delle sue singole parti tanto quanto ognuna delle sue singole parti è presente nel tutto. Così, ciascuna istanza di un sistema non solo è parte integrante del sistema stesso, ma porta dentro sé stessa l'intero sistema. Ciò risulta evidente dal micro al macroscopico: dalle informazioni genetiche contenute negli organismi cellulari alla cultura, ai valori, alle tradizioni e alle credenze sociali presenti in ogni individuo; dal globale presente in ogni parte del locale all'universo presente in ogni elemento della natura, e viceversa.

Non solo l'individuo è in una società, ma la società è all'interno dello stesso individuo, perché a partire dalla sua nascita gli ha inculcato il linguaggio, la cultura, le sue proibizioni, le sue norme. Ha anche in sé le particelle che si sono formate all'origine del nostro universo, gli atomi di carbonio che si sono formati nei soli anteriori al nostro, le macromolecole che si sono formate prima che nascesse la vita. [...] [L]a *mondializzazione è all'interno di ognuno di noi*<sup>8</sup>: la mattina ascolto dalla mia radio giapponese le informazioni dal mondo, prendo un tè della Cina, [...] un'arancia del Marocco, [...] metto una maglia di cotone dell'Egitto, [...] uso una vettura coreana, e così di seguito. [...] In certo modo, noi siamo, nel senso antico, specchi del cosmo, microcosmi identici al macrocosmo; è proprio restando singolari che portiamo la totalità dell'universo in noi, situandoci nella più grande relianza che possa essere allacciata (Morin, 2015, p. 77-78).

Il *principio ologrammatico* consente di ragionare attorno alla reciproca influenza tra le singole istanze del sistema e tra il sistema e le sue singole parti. Il fatto che ciascun elemento sistemico risulti portatore dell'interno sistema di cui è parte e viceversa, infatti, mette in evidenza la necessità di riconsiderare il principio di causalità lineare – secondo cui ciascuna causa produce un effetto che non ha alcune ripercussioni sulla causa che l'ha prodotto – in quanto fallace rispetto al modo in cui, nella realtà, gli eventi si verificano. A ciò può risultare utile, invece, il principio di *causalità circolare* (Morin, 2015, p. 74) o dell'anello ricorsivo (Morin, 2000, p. 98), secondo il quale ciascun elemento costitutivo del sistema partecipa attivamente alla produzione di sé stesso e dei suoi processi causali e, producendo sé stesso, consente la perpetuazione del sistema di cui è parte:

---

<sup>8</sup> Corsivo dell'autore.

Esempio evidente di questo tipo di anello, noi stessi, che siamo i prodotti di un ciclo di riproduzione biologica del quale noi diventiamo, affinché il ciclo continui, i produttori. Noi siamo dei prodotti produttori. Allo stesso modo, la società è il prodotto delle relazioni tra individui, ma a livello globale, appunto, emergono qualità nuove, il linguaggio, la cultura, che, retroagendo sugli individui, permettono loro di realizzarsi come individui. Gli individui producono la società che produce gli individui (Morin, 2015, p. 75).

I confini tra causa ed effetto, processo produttivo e prodotto appaiono così sfumati e non risulta possibile stabilire una netta separazione tra gli uni e gli altri.

Grazie al concetto di *causalità circolare e ricorsiva* risulta possibile mettere a fuoco due ulteriori qualità proprie dei sistemi viventi, fondamentali per la comprensione della resilienza sistemica intesa come processo loro caratteristico: l'*autonomia* e la *capacità rigenerativa*.

In virtù della sua capacità di auto-generarsi, infatti, ciascun sistema vivente è chiuso e *autonomo*, ovvero capace di *auto-organizzarsi*, rispetto all'ambiente in cui si trova. Tuttavia, il processo di autogenerazione comporta un consumo di energia che, il vivente, necessita di trarre dall'ambiente in cui vive. In tal modo, risulta evidente la specificità *auto-eco-organizzatrice* di ciascun sistema, che lo pone in una condizione paradossale di necessaria e contestuale *autonomia e dipendenza* rispetto all'ambiente in cui vive:

[...] gli esseri viventi sono auto-organizzatori che si producono incessantemente, e con ciò consumano energia per mantenere la loro autonomia. Poiché hanno bisogno di trarre energia, informazione e organizzazione dal loro ambiente, la loro autonomia è inseparabile da questa dipendenza [...]. Il principio di auto-eco-organizzazione vale evidentemente in modo specifico per gli esseri umani, che sviluppano la propria autonomia dipendendo dalla loro cultura, e per le società, che si sviluppano dipendendo dal loro ambiente geo-ecologico (Morin, 2000, p. 98).

Un sistema vivente, dunque, poiché capace di auto-generarsi, risulta chiuso e autonomo rispetto all'ambiente in cui si trova ma anche, allo stesso tempo – e proprio in virtù del suo essere chiuso e autonomo – aperto e dipendente dall'ambiente stesso, in quanto bisognoso dell'energia utile ad auto-generarsi. Il processo di auto-generazione risponde, inoltre, alla necessità di continua *ri-generazione* del sistema stesso.

In quanto vivente e in relazione di interdipendenza con ambiente, infatti, ciascun sistema è naturalmente predisposto a processi di degenerazione e degradazione che, se non costantemente compensati da processi rigenerativi, ne provocherebbero il collasso. Noi stessi, in quanto sistemi viventi,

[1]a rigenerazione [...] la viviamo in ogni istante: le nostre molecole si degradano e sono sostituite da nuove molecole, le nostre cellule muoiono e sono sostituite da nuove cellule, il nostro sangue circola e disintossica le nostre cellule tramite l'ossigeno [...]. Ogni momento della nostra vita è un momento di rigenerazione. Direi che l'essere non può autoprodursi e automantenersi se non si autorigenera (Morin, 2015, pp. 75-76).

In tal modo risulta chiaro un ulteriore paradosso logico necessario alla comprensione dei processi del vivente: è dalla sua tendenza degenerativa che emerge la sua stessa spinta alla rigenerazione; e ciò avviene all'interno di un processo di interdipendenza con l'ambiente che, in quanto sistema vivente lui stesso, si genera e rigenera costantemente attraverso lo scambio continuo di energia con le sue parti costitutive, modificandosi e adattandosi transattivamente con l'unico scopo di continuare a vivere<sup>9</sup>. I binomi antinomici di unità/molteplicità, tutto/parti, causa/effetto, autonomia/dipendenza, apertura/chiusura, generazione/deperimento, stabilità/instabilità, tradizionalmente considerati dalla logica classica come inconciliabili e reciprocamente escludentisi, allora, nel processo di comprensione della complessità sistemica del vivente vanno considerati in termini irrinunciabilmente *dialogici*.

L'operatore reliante della *dialogica* è il principio logico che consente di cogliere la necessaria inseparabilità delle contraddizioni nei processi di comprensione dei sistemi e dei fenomeni complessi. Attraverso questa si rende possibile «l'associazione

---

<sup>9</sup> Nella teoria dell'autopoiesi dei sistemi viventi, Maturana e Varela (2021) definiscono il rapporto di adattamento reciproco e transattivo tra sistema e ambiente «accoppiamento strutturale» (p. 34). Questo, secondo gli Autori, si sostanzia nella relazione di interscambio che ciascun sistema intrattiene, a livello di strutturale, con l'ambiente circostante. In buona sostanza, l'unità sistemica e l'ambiente intrattengono un rapporto di reciproco adattamento, tale da consentire loro di continuare a sussistere in una situazione di contestuale e costante autonomia e interdipendenza. Nella misura in cui ciascun sistema risulta plastico nella sua struttura esterna – dunque aperto e disposto al cambiamento – allora tale sistema risulta resiliente e in grado di gestire attivamente le perturbazioni derivanti dall'ambiente esterno, pur mantenendo invariata la sua propria identità specifica.

Trasposta alle esperienze e ai sistemi educativi, tale caratteristica sistemica pone in essere numerose questioni relative ai “costi” che la naturale tendenza alla perpetuazione di sé stesso – proprio dei sistemi viventi – può avere se priva di orientamenti etici valoriali definiti ed eco-sistemicamente orientati (Morin, Ciurana & Motta, 2004; Morin, 2016).

complementare degli antagonismi[,] che ci permette di collegare idee che si rigettano l'un l'altra» (Morin, 2015, p. 77). Così, le contraddizioni tra le istanze antagoniste della realtà possono essere concepite contestualmente, nella loro reciproca necessità di sussistere, ad un tempo, come opposte e complementari. È ciò che accade con i concetti di vita e di morte:

Non è da molto tempo che comprendiamo come il processo di vita, il sistema di rigenerazione del quale ho parlato, utilizza la morte delle cellule per ringiovanirsi con nuove cellule. In altri termini, la vita utilizza la morte. Allo stesso modo, il ciclo trofico dell'ecologia che permette agli esseri viventi di nutrirsi gli uni degli altri fa sì che essi si nutrano attraverso la morte degli altri. [...] [L]a vita è l'insieme delle funzioni che resistono alla morte pur utilizzando le forze di morte per sé stessa. Astuzia della vita, che non deve eludere il fatto che vita e morte rimangano due nozioni assolutamente antagoniste (Morin, 2015, p. 77).

Gli *operatori di relianza* – ovvero il concetto di *sistema*, il *principio ologrammatico*, il principio di *causalità circolare* e la *dialogica* – si integrano in quello che Morin (2015) ha definito *pensiero complesso*, ovvero un pensiero «che vuole superare la confusione, la complicazione e la difficoltà di pensare, con l'aiuto del pensiero organizzatore: separatore e reliante» (p. 79).

Di matrice eminentemente culturale, allora, la questione della formazione di un pensiero di tale portata e dei relativi paradigmi epistemologici risulta determinante dal punto di vista educativo: gli individui «conoscono, pensano e agiscono secondo i paradigmi iscritti culturalmente in loro» (Morin, 2000, p. 24) e il modo in cui la cultura di appartenenza significa gli eventi e i processi che li determinano contribuisce alla formazione degli *universi di significato* e degli immaginari all'interno dei quali, ciascun soggetto, tende a collocare i fenomeni di cui fa esperienza durante il corso della vita. Se le narrazioni culturali risultano prive di *elementi logici connettivi*, in grado tanto di *integrare* i binomi antinomici che caratterizzano la complessità della realtà quanto di *distinguere* la separatezza dei due termini, le menti dei soggetti che crescono all'interno di quella data cultura risulteranno incapaci di darle significato, di cogliere i nessi e le contestuali differenze che le danno forma e, di conseguenza, di agire all'interno di essa in modo critico, consapevole e responsabile.

Per tale ragione, la riforma del pensiero viene ritenuta strettamente interrelata, se non addirittura identificabile, con la *riforma dell'insegnamento*. Considerato, infatti, che i paradigmi epistemologici che guidano la comprensione della realtà di ciascun soggetto risultano dalle modalità attraverso cui ha appreso a conoscere, il ruolo ricoperto dall'insegnante e dallo stile di insegnamento all'interno di tale processo risulta di fondamentale importanza<sup>10</sup> per lo sviluppo cognitivo, metacognitivo e identitario degli studenti e delle studentesse.

Sembra dunque possibile affermare che paradigmi epistemologici complessi, utili a comprendere e significare la realtà sistemica e le sue complicità, complicazioni e co-implicazioni, possano contribuire alla promozione e allo sviluppo di processi di *resilienza sistemica* nella misura in cui, dotando degli elementi cognitivi e degli strumenti metacognitivi utili a orientarsi all'interno di essa, consentano a ciascun soggetto di divenire consapevole di sé stesso e dei processi della realtà e, dunque, capace di agire, responsabilmente, in termini emancipativi e trasformativi all'interno di essa.

La questione relativa alla resilienza sistemica come processo caratteristico proprio del vivente risulta altresì comprensibile facendo riferimento al concetto di *autopoiesi*.

### 3. I sistemi viventi e l'autopoiesi

I biologi cileni Maturana e Varela (2021) hanno approfondito le possibilità e i termini di comprensione dei sistemi viventi, delle loro relazioni e dei loro processi caratterizzanti, individuando nell'*autopoiesi* il processo loro caratteristico. Secondo gli Autori, la tipologia precipua delle relazioni costitutive di un sistema consente l'individuazione e la specificazione della tipologia del sistema stesso<sup>11</sup>. Essi hanno definito

---

<sup>10</sup> Infatti, sebbene da tempo sia stata riconosciuta l'inefficacia dello stile di insegnamento tradizionale (Dewey, 2014), il sistema scolastico – con particolare riferimento a quello secondario superiore – risulta ancora caratterizzato da metodi di insegnamento trasmissivi e organizzato per discipline separate. Tali prassi metodologico-didattiche, tuttavia, portano alla formazione di menti disgiuntive, fondamentalmente incapaci di interconnettere perché abituate a ragionare esclusivamente per disgiunzioni e parcellizzazioni. L'argomento verrà approfondito nel capitolo successivo, dedicato alle possibilità di sviluppo di resilienza all'interno dei sistemi scolastici.

<sup>11</sup> Gli Autori argomentano a partire dal chiarimento epistemologico secondo cui ciascuna affermazione relativa ai sistemi e alle loro caratteristiche può essere considerata valida solo in relazione al *metadominio cognitivo*, o postura epistemologica, all'interno del quale l'osservatore elabora le *descrizioni* dello stesso, derivanti dal processo di osservazione e appartenenti al suo precipuo dominio di osservazione. A tal proposito, nell'Introduzione al volume Maturana afferma: «[...] quando un osservatore asserisce di conoscere un sistema, asserisce che può definire un metadominio dalla cui prospettiva può simultaneamente guardare il sistema come una unità semplice, descrivendo le sue interazioni e relazioni come una unità semplice, e i suoi componenti come componenti, descrivendo le loro interazioni e relazioni come componenti. In queste circostanze è legittimo distinguere tra la caratterizzazione

*autopoiesi* il processo di auto-produzione della rete di relazioni che caratterizza e costituisce i sistemi viventi in quanto sistemi cognitivi:

Un sistema cognitivo è un sistema la cui organizzazione determina un dominio di interazioni nel quale esso può agire in modo pertinente al mantenimento di sé stesso, ed il processo di cognizione è l'effettivo (induttivo) agire o comportarsi in questo dominio. *I sistemi viventi sono sistemi cognitivi, e il vivere in quanto processo è un processo di cognizione* (Maturana & Varela, 2021, p. 59).

Il processo di cognizione di un sistema vivente, dunque, consiste nella *creazione* di una rete di comportamenti che ha luogo sulla base della *sua* precipua modalità di comportamento all'interno del *suo* dominio chiuso di relazioni (Maturana & Varela, p. 100). Nella teoria dell'autopoiesi, dunque, un sistema vivente viene concepito come tale in virtù del particolare tipo di processi che generano le relazioni – che possono essere di tipo statico o dinamico – tra i differenti componenti che ne costituiscono l'organizzazione in quanto unità. Ciò considerato, un sistema autopoietico è un sistema che

continuamente genera e specifica la sua propria organizzazione mediante il suo operare come sistema di produzione dei suoi propri componenti, e lo fa in un turnover senza fine di componenti in condizioni di continue perturbazioni e di compensazione di perturbazioni. Perciò, una macchina autopoietica è un sistema omeostatico (o piuttosto un sistema di relazioni statico) che ha la sua propria organizzazione (rete di relazioni definente) come la variabile fondamentale che mantiene costante (Maturana & Varela, 2021, p. 131).

---

che un osservatore fa di una unità [...] dalla conoscenza su una unità che egli rivela [...]. In un caso o nell'altro, tuttavia, la conoscenza che un osservatore afferma delle unità che egli distingue consiste nel suo trattarle in un metadominio di descrizioni rispetto al dominio nel quale egli le caratterizza. O, in altre parole, un osservatore caratterizza una unità affermando le condizioni nelle quali essa esiste come una entità distinguibile, ma egli ne prende cognizione solo in quanto definisce un metadominio nel quale può operare con l'entità che ha caratterizzato.» (Maturana, Introduzione, 2021, p. 36). In tal modo, risulta chiaro come le affermazioni relative ai processi e ai funzionamenti dei sistemi riportate dagli autori siano da considerarsi relative a un dato dominio gnoseologico e che solo all'interno di quello assumono significato. Ciascuna di tali affermazioni risulta, infatti, indipendente dalle caratteristiche ontologiche dei sistemi stessi, che possono essere conosciute solamente come frutto dell'interazione tra l'osservatore e il sistema stesso – considerato, quest'ultimo, come unità specifica in un dato dominio di specificazione –.

Risulta chiaro, dunque, come ciascun sistema vivente sia, ad un tempo, *statico* e *dinamico*: *statico*, nei termini del mantenimento delle relazioni che lo caratterizzano e lo realizzano in quanto sistema; *dinamico*, nella capacità di ri-generare i suoi componenti e adattarli costantemente in risposta alle perturbazioni derivanti dall'ambiente esterno, pur mantenendo integra la rete di relazioni che lo costituiscono.

Per comprendere adeguatamente il processo autopoietico – o cognitivo – e il motivo per cui esso risulti esplicativo del funzionamento dei sistemi viventi, occorre mettere preliminarmente in luce la distinzione compiuta dagli Autori tra le istanze costitutive di ciascun sistema, ovvero lo *schema organizzativo* e la *struttura fisica*.

Lo *schema di organizzazione* dell'unità sistemica ne costituisce l'aspetto *intrinseco*, *ontologico* e *qualitativo*. Si tratta della configurazione assunta dalla rete di relazioni in cui il sistema si sostanzia, ovvero della sua *identità*. A livello di schema organizzativo, un sistema autopoietico risulta *chiuso* rispetto alle influenze derivanti dall'ambiente esterno, in quanto teso a preservare e garantire la sussistenza della rete di relazioni che lo realizzano in quanto sistema.

La *struttura fisica*, invece, costituisce il carattere *estrinseco*, *morfologico* e *quantitativo* dell'organizzazione sistemica. Essa è costituita dagli *elementi fisici* – o componenti – del sistema, che posti a contatto diretto con l'ambiente circostante intrattengono con esso un rapporto *transattivo*. A livello di struttura fisica, pertanto, ciascun sistema risulta *aperto* e soggetto a trasformazioni adattive, tese a preservare la rete di processi produttivi in cui il sistema si sostanzia.

Come affermano gli Autori, dunque,

[...] le macchine autopoietiche [...] sono unità la cui organizzazione è definita da una particolare rete di processi (relazioni) di produzione di componenti, la rete autopoietica, e non dai componenti stessi o dalle loro relazioni statiche. Dato che le relazioni di produzione dei componenti sono date solo come processi, se i processi si fermano, le relazioni di produzione spariscono; come risultato, affinché una macchina sia autopoietica, le sue relazioni di produzione definenti devono essere continuamente rigenerate dai componenti che producono.» (p. 132).

Le contestuali caratteristiche di chiusura e apertura all'ambiente, proprie dei sistemi viventi, consentono loro di mantenere stabili le relazioni interne che li costituiscono in quanto organizzazioni, pur mutando adattivamente a livello strutturale a causa delle



perturbazioni provenienti dall'ambiente. La capacità di adattamento del sistema risulta, infatti, necessaria a garantirne la sussistenza e a evitarne la dissoluzione, assicurando l'*equilibrio omeostatico* della rete di relazioni di produzione dei componenti che lo costituiscono. Tale capacità *plastica* propria dei sistemi viventi autopoietici – che si realizza, a livello strutturale, nei processi adattivi che essi attuano nell'ambiente in cui si trovano pur mantenendo invariato il loro schema di organizzazione – consente di mettere in luce il rapporto *transattivo* tra essi vigente, entro il quale è data loro la possibilità di continuare a esistere in quanto sistemi. Sistema e ambiente, nell'ambito delle relazioni che li legano, inducono e selezionano cambiamenti reciproci, a livello di struttura, tali per cui viene garantito l'adattamento costante di uno all'altro. Nel mantenimento costante di questo processo di mutuo adattamento, definito dagli autori in termini di *accoppiamento strutturale*<sup>12</sup> (Maturana & Varela, 2021, pp. 34-35), si realizza la possibilità del sistema di continuare a esistere come tale.

In sintesi, dunque, un sistema vivente, in quanto autopoietico, si autoproduce: sussiste, modificando attivamente e adattivamente la sua struttura fisica esterna in risposta alle perturbazioni derivanti dall'ambiente, garantendo così il mantenimento del suo schema organizzativo interno, ovvero della rete di processi di produzione dei componenti che la realizzano in quanto sistema. Sebbene allora, da una parte, i sistemi autopoietici subiscono l'influenza perturbatrice derivante dall'ambiente esterno, dall'altra la loro capacità adattiva ne assicura l'autosussistenza. In tal modo, ciascun sistema risulta comprensibile a partire dall'indagine del tipo di relazioni che lo costituiscono in quanto organizzazione unitaria. Nel processo di indagine risulta fondamentale, altresì, tenere in costante considerazione il carattere contingente – ovvero dell'ambiente specifico – in cui hanno luogo le sue relazioni costitutive, poiché solo all'interno di esso vi è il dominio di perturbazioni che esso può subire senza disintergersi. In tal senso,

[...] organizzazione autopoietica significa semplicemente processi intrecciati nella specifica forma di una rete di produzione di componenti che realizzando la rete che li produce la costituiscono come unità. Ecco perché possiamo dire che ogni volta che questa organizzazione è realmente realizzata come sistema concreto in un dato spazio, il dominio delle deformazioni che questo sistema può supportare senza perdere la sua identità mentre mantiene costante la sua organizzazione, è il dominio nel quale esiste come

---

<sup>12</sup> Cfr. Nota n. 9, pp. 13-14.

unità. È così chiaro che il fatto che i sistemi autopoietici sono sistemi omeostatici che hanno la loro propria organizzazione come variabile da mantenere costante, è una conseguenza necessaria dell'organizzazione autopoietica. (Maturana & Varela, 2021, p. 133).

Gli Autori, inoltre, riconoscono a ciascun sistema autopoietico le seguenti caratteristiche (Maturana & Varela, 2021, pp. 133-134):

- 1) *Autonomia*, ovvero la capacità di subordinare tutti i cambiamenti dovuti alle perturbazioni derivanti dall'ambiente in cui si realizza al mantenimento del proprio schema organizzativo;
- 2) *Individualità*, ovvero la capacità di mantenere la propria identità distinta dalle interazioni che hanno luogo con l'osservatore;
- 3) *Unitarietà*, dovuta al suo precipuo carattere autopoietico: esso continua ad esistere in quanto sistema entro i processi di auto-produzione che lo costituiscono e solo all'interno di essi;
- 4) *Assenza di input o output*. Il sistema autopoietico ha la capacità di subire cambiamenti nella propria struttura interna come risposta compensativa alle perturbazioni esterne causate da eventi indipendenti; tale capacità gli permette di mantenere invariata l'auto-produttività che lo caratterizza. La connotazione in termini di *input* delle perturbazioni esterne e in termini di *output* della sua risposta adattiva non rientra all'interno del dominio ontologico proprio della sua organizzazione, ma di quello gnoseologico della sua osservazione – che è esterno all'organizzazione stessa e, dunque, non risulta riferibile alle sue caratteristiche ontologiche –. Lo stesso vale per qualsiasi rapporto di causa-effetto riconosciuto nelle interazioni *intra* e *inter* sistemiche.

Considerate le caratteristiche precipue dei sistemi autopoietici, dunque, nozioni quali *causalità*, *fine*, *scopo*, *funzione*, *sviluppo* ed *evoluzione* risultano proprie del *dominio di osservazione* dei sistemi viventi osservati – e non, come comunemente si è potati a ritenere, al loro *dominio ontologico* di realizzazione –. Esse assolvono la precisa funzione di *orientare* l'osservatore nel processo di *descrizione*, all'interno del quale le osservazioni scaturiscono dall'adozione di uno specifico paradigma epistemologico ed esplicativo, e solo all'interno di esso assumono significato. Tenere in

considerazione la distinzione tra il *dominio ontologico* di realizzazione del sistema e il *dominio gnoseologico* di descrizione dello stesso – che ha luogo nell’atto di osservazione compiuto dall’osservatore attraverso la sua specifica postura epistemologica – consente, allora, di riconoscere ai paradigmi epistemologici adottati per l’indagine il potere di plasmare gli schemi cognitivi che ne tentano la comprensione. Risulta chiaro, di conseguenza, come ciascun paradigma epistemologico adottato generi specifiche asserzioni rispondenti ai criteri di significazione propri di coloro che lo applicano. Ciò consente alcune doverose precisazioni:

- In primo luogo, è fondamentale distinguere tra il dominio di realizzazione del sistema e il dominio di osservazione del sistema stesso; grazie a tale distinzione risulta possibile, infatti, riconoscere la differenza tra le sue caratteristiche ontologiche e le caratteristiche a esso riconosciute nelle descrizioni dall’osservatore – ovvero le uniche caratteristiche realmente descrivibili – riconducibili al dominio gnoseologico a cui appartengono i suoi paradigmi epistemologici di significazione e da cui derivano le sue affermazioni sul sistema<sup>13</sup>.
- In secondo luogo, e di conseguenza, ogni affermazione su eventuali possibilità evolutive e caratteristiche funzionali o teleologiche del sistema osservato appartiene al dominio di osservazione – e dunque al dominio cognitivo – specifico dell’osservatore che le asserisce, e non già al sistema stesso. I termini riferiti ai processi sistemici utilizzati nelle descrizioni dell’osservatore risultano dunque funzionali alla loro descrizione, ma esse «*non hanno alcun valore esplicativo nel dominio fenomenologico che pretendono di illuminare, perché non si riferiscono in alcun modo a processi operanti nella generazione di qualunque suo fenomeno*»<sup>14</sup> (Maturana & Varela, 2021, pp. 140-141).

---

<sup>13</sup> Gregory Bateson (2008) ha messo in evidenza l’importanza epistemologica di distinguere le abitudini cognitive che portano a significare i fenomeni (mappe) dai fenomeni che vengono significati (territori). «Diciamo che la mappa è diversa dal territorio; ma che cos’è il territorio? Da un punto di vista operativo, qualcuno con la sua retina, o con un metro, è andato a ricavare certe rappresentazioni che poi sono state riportate sulla carta. Ciò che si trova sulla carta topografica è una rappresentazione di ciò che si trovava nella rappresentazione retinica dell’uomo che ha tracciato la mappa; e se a questo punto si ripete la domanda, ciò che si trova è un regresso all’infinito, una serie infinita di mappe: il territorio non entra mai in scena. Il territorio è la *Ding an sich*, e con esso non c’è nulla da fare, poiché il procedimento di rappresentazione lo eliminerà sempre, cosicché il mondo mentale è costituito solo da mappe di mappe, *ad infinitum*. Tutti i ‘fenomeni’ sono letteralmente ‘apparenze’» (Bateson, 2008, pp. 8-9).

<sup>14</sup> Corsivo degli Autori.

- Ciò porta, in terzo luogo, a considerare in termini eminentemente *descrittivi* le asserzioni relative al sistema indagato.
- In virtù di quanto affermato nei punti precedenti, la risposta adattiva tesa all'omeostasi tra il sistema e il suo ambiente di realizzazione (o medium) – sebbene definibile tale solo all'interno del dominio di *descrizione* di chi osserva – sembra associabile alla risposta di adattamento pro-attivo e trasformativo caratteristico dei processi propri della resilienza pedagogicamente intesa.
- In ultima istanza, dunque, il processo dell'autopoiesi dei sistemi viventi, intesi come sistemi cognitivi, potrebbe essere considerato un processo resiliente.

Nell'ambito specifico della presente dissertazione, dunque, la nozione di autopoiesi consente di mettere in luce il carattere, ad un tempo, *plastico, dinamico, stabile e omeostatico* proprio dei *sistemi viventi* in quanto *sistemi cognitivi*. La co-occorrenza di tali caratteristiche evidenzia il modo in cui ciascun sistema sia portato ad “apprendere” forme nuove in funzione delle perturbazioni che lo coinvolgono, *trasformandosi* senza disintegrarsi (Maturana & Varela, pp. 84 e sgg.) e mantenendosi in ordine ed equilibrio nella caoticità del disordine e nella precarietà del dis-equilibrio che caratterizzano la vita, i suoi eventi, i suoi *flussi* (Prigogine & Stengers, 1993). Si tratta, in tal senso, di una tensione all'omeostasi – ovvero all'equilibrio – che non è stasi e immutabilità, ma stabilità e dinamicità costanti; così, le relazioni tra le parti del sistema vivente e tra queste e l'ambiente continuano a esistere nella misura in cui, modificandosi continuamente, tendono a perseguire un equilibrio sistemico che porti in sé il disequilibrio come sua cifra generativa, evolutiva e metamorfica caratteristica<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Il premio Nobel per la fisica Ilya Prigogine ha coniato l'espressione «strutture dissipative, per sottolineare, con il loro stesso nome, la stretta associazione, a prima vista veramente paradossale, che può esistere tra struttura e ordine da una parte, e perdite e sprechi dall'altra. [...] la dissipazione dell'energia e della materia diventa, in condizioni lontane dall'equilibrio, fonte di ordine [...]» (Prigogine & Stengers, 1993, p. 148). Un sistema perturbato si riorganizza, ristabilendo un ordine inedito in virtù delle perturbazioni che lo interessano e delle relazioni che intrattiene nell'ambiente in cui nasce, dando vita a nuove strutture. «Per esempio, nel caso di sistemi biologici o ecologici, i parametri che definiscono l'interazione con l'ambiente non possono in generale, essere costanti. Sia la cellula, sia la “nicchia” ecologica dipendono per il loro sostentamento dall'ambiente. Ma questo ambiente è variabile, e i flussi che mantengono il sistema lontano dall'equilibrio sono anch'essi fluttuanti. [...] È stato dimostrato che le fluttuazioni che hanno un'origine esterna, esattamente come quelle la cui origine è interna, possono dare luogo a nuove strutture. Questa sensibilità degli stati di non equilibrio – che sono sensibili non solo alle fluttuazioni prodotte dalla loro attività interna, ma anche a quelle che provengono dall'ambiente – fornisce una conferma dell'idea che le strutture dissipative costituiscano in un certo senso delle «traduzioni» dei flussi che alimentano. Non c'è dunque da meravigliarsi quando si scopre che l'attività del sistema possiede una “organizzazione adattabile” che è funzione delle condizioni al limite fluttuanti, in quanto questo è proprio un altro aspetto della partecipazione all'ambiente in cui vive» (Prigogine & Stengers, 1993, p. 176).

È in tal senso che il processo autopoietico risulta riconducibile alla *resilienza*, pedagogicamente intesa come processo di *dis-apprendimento* e *ri-apprendimento* (Scardicchio, 2020) delle forme proprie di ciascun soggetto o ambiente educativo – intesi come unità sistemiche viventi umane – innescato dalle perturbazioni derivanti dall’ambiente. Se a sostenere il processo di adattamento attivo alle perturbazioni derivanti dall’ambiente esterno del sistema autopoietico è, infatti, la necessità di mantenere coesa – non in termini di immutabilità e staticità, ma di flessibilità e stabilità – la propria unità identitaria, allora ciascun sistema vivente risulta potenzialmente resiliente, e risulta tale nella misura in vi siano le *condizioni relazionali* (Cyrulnik, 2009; Cyrulnik & Malaguti, 2005; Laudadio, Mazzocchetti & Fiz Perez, 2011; Malaguti, 2005; Pinto Minerva, 2004; Scardicchio, 2019; 2020; Vaccarelli, 2016) affinché esso possa esserlo.

#### 4. *Il Problematicismo pedagogico*

La complessità che caratterizza i fenomeni della realtà – e, tra essi, i fenomeni educativi – si dispiega nelle esperienze in cui si realizzano, nei soggetti e nelle relazioni tra i soggetti che le animano e negli ambienti in cui hanno luogo. I molteplici *modi* in cui essa si manifesta e prende forma – come si è tentato di illustrare nei paragrafi precedenti – comportano la necessità, per coloro che se ne occupano dal punto di vista euristico, di tenere in adeguata considerazione la molteplicità di saperi, concetti, costrutti, concezioni, idee, valori, credenze che intervengono nei processi che ne inducono la manifestazione, che ne orientano la comprensione e che ne comportano la significazione. Tali *costellazioni semantiche*, sebbene talvolta possano risultare tra loro finanche *antinomiche*, rendono in realtà evidente – e, allo stesso tempo, aiutano a comprendere – l’intrinseca e irriducibile pluridimensionalità, poliedricità, multiformità, *problematicità* che connota tanto la realtà quanto le esperienze umane, nel fitto intreccio tra i soggetti in esse coinvolti, le loro vite, le loro rappresentazioni, i loro immaginari, i loro vissuti, i loro saperi e, finanche, le loro aspirazioni (Appadurai, 2014; Nusbaum, 2012).

Si tratta, in tal senso, di una problematicità che Giovanni Maria Bertin (1912-2002) ha riconosciuto come elemento caratterizzante l’esperienza umana (Bertin, 1975; 1976). Data l’irriducibile complessità sistemica della realtà e dei suoi fenomeni, infatti,

[l]a problematicità dell'esperienza si definisce nel suo grado più elementare come assenza di un significato strutturale *univoco* (e perciò come plurivalenza di significati); si caratterizza nel suo momento più radicale come *ambivalenza* di valori (di cui alcuni possono avere segno positivo, altri negativo); si manifesta in genere nella complessità, ambiguità, instabilità, talora incongruenza e contraddizione delle forma concrete in cui io e mondo interferiscono reciprocamente secondo intenzionalità differenti (talora accentrate sull'io come singolo o sull'io inteso come gruppo sociale, talora spostate sull'uno o sull'altro dei momenti oggettivi dell'esperienza: istituzioni, attività culturali, ideologie) (Bertin, 1975, p. 23).

In altre parole, la problematicità si sostanzia nell'impossibilità di attribuire alle esperienze significati univoci perché, ognuna di esse, può assumere significati differenti in base agli *schemi* e alle *strutture di significato* (Mezirow, 2016) propri di coloro che le esperiscono e che le indagano.

Oltre a ciò, ogni esperienza educativa risulta portatrice dell'insieme di valori, talvolta anche ambivalenti e tra loro antinomici, che orientano l'agire dei soggetti che la animano; tali universi valoriali non possono essere valutati aprioristicamente, secondo le logiche binarie di giusto/sbagliato, vero/falso, accettabile/inaccettabile, coerente/incoerente e così via poiché, in tal modo, si rischierebbe di trascurare elementi pregnanti della realtà e di manipolare la stessa adattandola forzatamente alle proprie categorie valoriali.

Infine, il carattere problematico dell'esperienza risulta evidente dal modo in cui si sostanzia il rapporto io-mondo, il quale regola e condiziona le modalità di realizzazione di ciascuno dei due membri della relazione in funzione delle intenzionalità da cui originano e che orientano i processi di interazione tra essi<sup>16</sup>.

Per Bertin, dunque, il carattere problematico dell'esperienza «[h]a [...] particolare e sintomatica evidenza nel quadro delle sistemazioni di tipo filosofico, facendo valere, nella sua direzione teoricamente più radicale, esigenze culturali ed esistenziali mortificate o aspetti obbiettivi e soggettivi compressi e deformati, contro ogni tentativo di sistemazione unitaria orientata in senso ontologico, assiologico ed esistenziale» (Bertin, 1975, p. 24).

Se da una parte, dunque, è la stessa pluralità e pluridimensionalità dell'esperienza a renderla problematica – a causa dei molteplici modi in cui ciascun soggetto la

---

<sup>16</sup> Su tale aspetto di problematicità cfr. Morin, 1998, cit. in nota n. 7, *supra*, p. 10.

esperisce e le dà forma a livello inter e intra personale, sociale, culturale, comunitario – dall'altra – e proprio in virtù di tale primo aspetto di problematicità – non risulta possibile pervenire a una conoscenza della stessa che risulti univoca, l'unica possibile a descriverla e a comprenderla. La problematicità della realtà, infatti, comporta l'accettazione radicale della molteplicità delle possibili significazioni del reale e delle sue manifestazioni e la rinuncia a qualsiasi forma di dogmatismo aprioristico rispetto alle sue possibili significazioni. In tal senso, Bertin riconosce due livelli di problematicità dell'esperienza: quello fenomenologico e quello teoretico. A tal proposito, come afferma Baldacci (2004),

[a]l primo livello, quello fenomenologico, la problematicità è collegata alla *pluralità delle possibili interpretazioni* dei significati e dei sensi dell'esperienza nell'ambito dei suoi vari piani e delle sue differenti direzioni e culmina in una trama multilaterale di opposizioni concettuali caratterizzate da specificità entro ciascuno di tali piani e di tali direzioni, nonché nell'incessante divenire storico-culturale che ne trascende e ne rigenera le forme concrete e particolari. Al secondo livello, quello della formalizzazione trascendentale, la problematicità è legata alla molteplicità delle possibili forme di trascrizione teoretica della problematicità dell'esperienza, delle quali l'*antinomia* rappresenta la forma paradigmatica, in quanto manifesta la più elevata intensità del contrasto tra due momenti o due direzioni dell'esperienza e definisce un campo ideale di indagine teoretica (p. 36).

Emerge, pertanto, la necessità di adottare un paradigma epistemologico *com-*prende, capace di cogliere, ad un tempo, la specificità e la generalità dei processi coinvolti nella generazione dell'esperienza. Se, da una parte, ciascuna esperienza educativa assume connotati socio-culturali specifici – e, per tali ragioni, risulta unica e non generalizzabile – dall'altra essa emerge dall'interazione tra i molteplici processi che muovono e che connotano la più ampia realtà sistemica in cui essa risulta implicata. Si tratta, in altre parole e ancora una volta, di riuscire a distinguere e legare, differire e interconnettere le molteplici istanze che danno origine e forma all'esperienza.

#### *4.1 Problematicità e razionalità dell'esperienza*

L'irriducibilità propria della complessità della realtà e, nello specifico, dei fenomeni educativi, chiede dunque di tenere in costante considerazione i suoi numerosi livelli di

*problematicità*. La stessa induce, infatti, ad avvertire la necessità di comprendere tali livelli di problematicità, integrandoli in «direzione *trascendentale*, e perciò in direzione di una razionalità intesa come esigenza di una sempre più ampia e profonda integrazione di ogni aspetto dell'esperienza con gli altri» (Bertin, 1975, p. 37).

A tal proposito, all'interno del suo paradigma pedagogico problematicista, Giovanni Maria Bertin (1975) riprende il concetto di esperienza formulato da Banfi (1962) e attribuisce ad esso una funzione eminentemente *metodologica* tale per cui, di ciascuno dei due membri costitutivi dell'esperienza, ovvero io e mondo,

né io né mondo vanno interpretati secondo un significato univoco determinabile metafisicamente, e cioè tale da trascendere la problematicità dell'esperienza, in ipostasi concettuali che traspongono io e mondo e la reciproca relazione nella sfera ontologica (che li obbiettivi nell'*essere*, definendone l'essenza) od esistenziale (che li soggettivi nella tensione antinomica dell'*esistere*) od assiologica (che li proietti nel *dover essere* del valore) (Bertin, 1975, pp. 20-21).

In tal modo, viene riconosciuta la necessità di concepire, indagare e conoscere l'esperienza radicandola nel contesto storico-culturale, nella contingenza spazio-temporale in cui si verifica. Essa, in tal modo, viene intesa quale *principio metodologico-orientativo* d'indagine, che comporta

il riconoscimento dell'infinità del processo in cui essa si svolge e si manifesta, per cui l'integrazione tra i due poli che ne costituiscono gli elementi fondamentali di tensione e di sviluppo (il polo soggettivo ed il polo oggettivo) non si risolve compiutamente ed adeguatamente in nessuna forma determinata del processo medesimo (e rifiuta pertanto ogni dogmatizzazione di carattere educativo o giuridico od altra qualsiasi) (Bertin, 1975, p. 19).

L'esperienza, dunque, nel paradigma pedagogico bertiniano, consta di due *momenti*: quello «problematico» e quello «razionale» (Bertin, 1975, p. 23 e sgg.).

Da una parte, il momento problematico dell'esperienza consente di eludere il rischio di cristallizzazione delle posture e degli sguardi assunti nei processi di indagine e comprensione dell'esperienza stessa: esso, infatti, porta a tenere in costante considerazione i suoi molteplici aspetti, le sue possibili forme, le sue molte sfaccettature, le sue numerose manifestazioni. In tal modo, lungi dall'essere considerata in senso



esclusivamente gnoseologico, o ontologico, o esistenziale, o assiologico, l'esperienza può essere indagata nella sua pluralità e riconosciuta come costitutivamente poliedrica: composta da una molteplicità di concetti, valori, e significati possibili, talvolta escludentisi eppure co-esistenti se non, finanche, reciprocamente implicantisi<sup>17</sup>.

D'altra parte, e irrinunciabilmente, l'istanza *razionale* (Bertin, 1975, p. 28) propria dell'esperienza svolge la funzione di *risoluzione* della problematicità costitutiva della realtà educativa. La razionalità bertinianamente intesa, infatti, poiché «volta a risolvere le forme unilaterali, indeterminate, incongrue (e in tal senso problematiche), in direzione rispettivamente di pluralità, determinatezza, congruenza» ha lo scopo di chiarire «i criteri più opportuni per ciascuna di tali operazioni» (Bertin, 1975, p. 28)<sup>18</sup>. Viene posta in evidenza, in tal senso, l'impossibilità di adottare – nei processi di indagine, comprensione e studio della realtà educativa – atteggiamenti riduzionisti, semplicistici e parcellizzanti, che inducano ad attribuire a ciascuno dei due termini implicati nella «relazione costitutiva dell'esperienza» – ovvero quella tra soggetto e oggetto, io e mondo – un significato univoco e universale.

Il momento problematico e il momento razionale dell'esperienza dunque, poiché intrinsecamente connessi, quando contestualmente considerati consentono di assumere una postura *antidogmatica* rispetto alla complessità della realtà e dell'esperienza stessa, delle sue specificazioni e delle sue possibili significazioni, non assolutizzando né il ruolo svolto dall'osservatore né i significati a essa attribuiti, lasciando spazio a tutti quelli potenzialmente attribuibili.

L'esperienza risulta quindi, inevitabilmente, «“luogo ideale” aperto a tutti i possibili rapporti tra l'io e il mondo (in quanto luogo della «problematicità») [e] rappresenta la condizione (trascendentale) della comprensione di ciascuno e, in linea di principio, di tutti [...]; [in quanto tale, essa] è principio generale d'indagine, non obiettivo ultimo o primo di essa». (p. 22). Da ciò la necessaria assunzione del criterio di problematicità come principio euristico-metodologico, ovvero concetto significante attraverso cui costruire, leggere e interpretare le asserzioni che scaturiscono dall'indagine

---

<sup>17</sup> Riconoscere il carattere problematico – e/o *complesso* – della realtà consente di pervenire a una conoscenza della stessa quanto più profonda e autentica possibile. A tale scopo risultano utili gli *operatori di rielaborazione* individuati da Morin (cfr. *supra*, paragrafo 2, pp. 7-13).

<sup>18</sup> Bertin specifica, a tal proposito, il fatto che non sia possibile adottare universalmente un unico «sistema di “razionalità”», in quanto ciascun ambito d'indagine – e, parimenti, ciascuna realtà educativa – facendo riferimento alle proprie *strutture categoriali specifiche*, adotta «criteri generali e strumenti metodologici idonei» a rispondere alle precipe esigenze dalle quali nasce (Bertin, 1975, p. 28). Di conseguenza, ogni ambito di indagine farà riferimento ai propri specifici paradigmi concettuali per stabilire i propri criteri di significazione dell'esperienza.

dell'esperienza stessa. Considerato, infatti, il carattere intrinsecamente complesso, multidimensionale e polisemantico che è possibile attribuire ai soggetti, agli oggetti e ai processi educativi, ogni formulazione di pensiero derivante dai processi euristici a essi interessati andrà considerata in termini problematicisti e complessi, ovvero, riferiti a specifici criteri di validità e a precipue strutture categoriali che hanno dato forma e direzione tanto alla realtà educativa indagata quanto all'indagine stessa. Infatti, come chiarisce Bertin (1975) rispetto alla formulazione di giudizi derivanti dalle attività di indagine, se per giudizio si fa riferimento a

il processo metodologico per cui un particolare aspetto dell'esperienza risolve il proprio momento di problematicità in una specifica direzione di pensiero [...], dobbiamo riconoscere che il criterio di validità dell'operazione [...] è fondato sul sistema categoriale caratterizzante la direzione specifica di pensiero considerata. E poiché ogni sistema categoriale, comunque orientato (in senso teoretico o pragmatico, esistenziale od assiologico, metafisico od empirico) e qualunque la sua genesi (scientifica, etica, estetica, od anche meramente affettiva o psicologica), è sempre culturalmente e storicamente condizionato, il fondamento del giudizio è caratterizzato dalla problematicità propria di ogni posizione storico-culturale (pp. 34-35).

La realtà andrà considerata, dunque, alla luce delle sue molteplici specificità e, contestualmente, dell'«esigenza» di integrazione» (Bertin, 1975, p. 38) tra le stesse, da cui scaturisce il processo di *com*-prensione<sup>19</sup> che prenderà direzioni specifiche in base al sistema concettuale e valoriale proprio della cultura di riferimento. Tale esigenza, che si concretizza nell'istanza *razionale* dell'esperienza bertinianamente intesa, va considerata come processo che consente «l'integrazione di tutti gli aspetti in cui si esprime l'infinita ricchezza della vita e dell'esperienza» (Bertin, 1975, p. 41).

Da ciò, necessariamente, deriva la necessità di assumere nei confronti dell'esperienza una postura epistemologica che sia, a un tempo, problematica e razionale: in grado, cioè, di riconoscere le specificità storiche e contingenti della realtà all'interno della quale si manifesta e, allo stesso tempo, capace di integrarle in saperi e azioni complessi che ne restituiscano, nella maggiore misura possibile, l'organicità, pur non

---

<sup>19</sup> Sul significato del termine comprendere e sue connessioni con il pensiero complesso cfr. *supra*, nota 2, p. 7.

eludendone l'intrinseca peculiarità. Si tratta di una postura, contestualmente, *teorica e prassica*, che

sia, da un lato, denuncia della negatività, ed in tal senso dell'irrazionalità, di ogni prospettiva che si chiuda nell'unilateralità e nella parzialità del proprio limite, anziché aprirsi nel senso delle sue possibili integrazioni; e sia, d'altro lato, affermazione di momenti correttivi, sostitutivi, complementari ed anche antitetici, che valgano a rendere attiva, nella situazione e secondo la forma più adeguata, l'esigenza dell'integrazione razionale [...] (Bertin, 1975, p. 38).

Tale postura consentirebbe, quindi, di elaborare strategie educative che risultino realmente utili ad agire *trasformativamente* nella realtà, in funzione dei bisogni educativi attuali da essa emergenti come risultato di specifici processi storico-culturali; e potrebbe farlo, sostiene l'Autore, attraverso l'assunzione di un *impegno etico-razionale* (Bertin, 1975, p. 38) che si erga a imperativo pedagogico, indispensabile a fornire principi di orientamento e linee d'azione necessari alla progettazione delle prassi educative. In tale impegno, infatti,

[...] si compie la saldatura tra il momento di problematicità ed il momento di razionalità dell'esperienza. L'uno esprime la condizione data all'umanità, l'altro la destinazione prescelta; ma entrambi sono intimamente e dialetticamente connessi quale condizione del suo progresso, in quanto l'uno combatte l'astrattezza e la rigidità personale e sociale di forme cristallizzate od involutive, l'altro impedisce la dispersione, la disgregazione e la reciproca eliminazione di energie culturali, sociali e personali (Bertin, 1975, p. 38).

#### 4.2 *L'impegno etico-razionale: aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione*

Un impegno siffatto, ad un tempo teoretico e prassico, affonda le sue radici nei principi di *aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione* (Bertin, 1975, pp. 38-39).

Tali principi svolgono un compito regolativo nella realizzazione dei processi che interessano la conoscenza della realtà e la progettazione dell'agire educativo. Da una parte, infatti, il principio di *aderenza alla realtà* assicura attenzione costante alle specificità che caratterizzano la situazione attuale, ai processi storico-sociali-culturali che ne hanno indotto la manifestazione e che ne hanno determinato la morfologia specifica; dall'altra, il principio di *fedeltà alla ragione* consente di direzionare lo sguardo e

l'agire educativi, di stabilirne i criteri di attuazione e valutarne le relative possibilità di realizzazione, orientandoli al *possibile*, ovvero all'attualizzazione di un futuro concretamente realizzabile a partire dalla consapevolezza dell'inscindibilità tra passato, presente e futuro. Ciò, inevitabilmente, presuppone «coscienza storica»<sup>20</sup>, ovvero richiede in via preliminare la considerazione di passato, presente e futuro in prospettiva dinamica e interrelata, mettendosi al riparo da un'eccessiva stagnazione del pensiero in una sola delle tre «dimensioni temporali dell'esistenza» (Bertin, 1975, p. 39) umana.

Ne deriva, dunque, un *paradigma epistemologico complesso* che, dipanandosi tra molteplici istanze teoriche e prassiche – di cui ognuna è portatrice di concetti, norme e valori differenti – risulti in grado di accogliere e aprirsi *creativamente* a ognuna di esse. Tale atteggiamento, ad un tempo *critico e antidogmatico, complesso e dialettico*, risulta realmente attuabile a partire dall'adozione di uno sguardo *comprendente*, che risulti contestualmente in grado di: discernere le specificità della realtà; affrancarsi dall'assolutizzazione e dalla generalizzazione impropria di ciascuna di esse; coglierne i reciproci tentativi di integrazione e/o di esclusione. Tali capacità proprie del pensiero problematizzante si rivelano indispensabili per un'autentica comprensione della complessità della realtà odierna e dei fenomeni educativi che in essa hanno luogo<sup>21</sup>. Con l'intento di enucleare, dunque, le caratteristiche distintive del paradigma pedagogico bertiniano – attraverso le quali risulta possibile comprendere e specificare i suddetti principi di *fedeltà alla ragione e aderenza alla realtà* – Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (2013) ne identificano, nello specifico, quattro: quella *teoretica*, quella *dialettica*, quella *fenomenica* e quella del *possibile*.

In primo luogo, il carattere *teoretico* del Problematicismo pedagogico bertiniano consente di tenere in considerazione, nel processo riflessivo che guida l'indagine dell'esperienza educativa, l'esistenza di molteplici modelli educativi possibili. Come sostengono gli Autori, infatti, «l'obiettivo della riflessione teoretica è dare ali a un modello razionale in pedagogia in grado di vincere la parzialità e la ristrettezza di prospettiva di una certa filosofia dell'educazione in collusione con determinati gruppi di potere. Quindi, dipendente da scale gerarchiche di valori» (Frabboni & Pinto Minerva,

---

<sup>20</sup> Sulla considerazione fondamentale del carattere storico e contingente proprio della prassi pedagogica come attività emancipatrice e trasformativa si fonda anche la pedagogia *problematizzante* di Paulo Freire (1968), che sarà oggetto di trattazione del paragrafo successivo.

<sup>21</sup> In essa, infatti, accade costantemente che le innumerevoli tensioni contrastanti di cui consta il sistema di vita dei soggetti – di qualsiasi natura esse siano: sociali, culturali, politiche, economiche, ecc. – possono portare, contestualmente e inaspettatamente, tanto a esiti generativi quanto a esiti distruttivi.

2013, p. 38). L'errore insito nella assolutizzazione di alcuni modelli educativi e degli orientamenti valoriali di cui sono portatori, induce ad assumere un atteggiamento dogmatico che rende ciechi dinanzi alla costitutiva problematicità della realtà educativa. E questo impedisce, in buona sostanza, di tenere in adeguata considerazione gli aspetti della realtà fondamentali per la progettazione di un agire educativo realmente orientato alla progettazione formativa in chiave trasformativa e resiliente, dei soggetti e degli ambienti destinatari di tali interventi educativi. Da ciò deriva il carattere necessariamente *antidogmatico* del paradigma pedagogico bertiniano.

In secondo luogo, il carattere *dialettico* della Problematicismo pedagogico consente di tenere legati e di ritenere inscindibili, pur differendone le specificità delle caratteristiche e delle funzioni svolte, le due istanze dell'esperienza educativa: problematicità e razionalità. La «veste dialettica» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 38) si realizza, dunque, come momento di congiuntura tra l'istanza trascendentale – ovvero l'idea limite grazie alla quale risulta possibile attribuire significato alla multidimensionalità dell'esperienza educativa – e quella storico-culturale – che risponde al bisogno di elaborare dispositivi pedagogici realmente utili ad agire in essa nel rispetto della sua specificità – dalla quale la prima emerge. La dialetticità propria del sapere-agire pedagogico bertiniano, infatti, è ciò che affranca dalle tensioni omologanti proprie di azioni educative decontestualizzate, calate dall'alto, fondate su asserzioni teoriche accettate e applicate aprioristicamente, che tendono a favorire processi di individualizzazione piuttosto che di interdipendenza. Essa è, in altri termini, la tensione che consente l'attuazione dei principi di *aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione*. I fenomeni educativi, infatti, dato il loro carattere storico e contingente, devono essere considerati come il risultato dall'interazione tra gli innumerevoli processi e le molteplici condizioni – di natura storico-sociale-culturale – che ne hanno indotto alla specifica caratterizzazione morfologica. Di conseguenza, è necessario adottare rispetto ad essi una postura epistemologica aperta, disposta a lasciarsi *contaminare* dai differenti approcci, dai molteplici sguardi con cui risulta possibile attribuire significato all'esperienza educativa e stabilire i criteri e le azioni utili ad agire in essa<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Ciò non significa relativizzare ogni possibile paradigma interpretativo della realtà. Al contrario, impone di elaborare un paradigma teorico-prattico specifico per ogni singola realtà educativa, che si riveli in grado di individuare e tenere in costante considerazione le sue precipue peculiarità e di agire con il fine di valorizzare le sue precipue potenzialità. Sulla base delle caratteristiche uniche e irripetibili della realtà considerata, quindi, tale postura epistemologica – *problematicista* – consente di elaborare interventi educativo-formativi nel rispetto della storicità e della contingenza in cui si intende applicarli,

L'aspetto *fenomenologico* del problematicismo pedagogico è, invece, quello che assicura la distinzione dell'«universalità della prospettiva filosofica dell'educazione di carattere problematico-fenomenologico dalla pluralità di tipici sistemi pedagogici» (Bertin, 1975, p. 71). L'analisi critico-fenomenologica è dunque il processo che consente al pedagogo problematicista il riconoscimento dell'istanza trascendentale – dunque tesa all'integrazione delle molteplici istanze dell'esperienza – propria di ciascuna cultura, delle relative problematicità e delle rispettive strategie risolutive in chiave educativa. Essa, pertanto, assume come presupposti i caratteri di universalità degli orientamenti e delle pratiche educative, le cui specificità devono essere considerate affrancandosi da riduzionismi e generalizzazioni che ne elidono l'unicità storico-contingente e ne compromettono l'efficacia educativa. Come affermano Frabboni e Pinto Minerva (2013), la direzione fenomenologica dell'epistemologia problematicista «coglie il momento di universalità dell'esperienza facendosi garante dell'universalità dei valori che elabora e che progetta» (p. 40). Essa consente, pertanto, il rispetto e la valorizzazione di ciascuno dei termini implicati nelle sue antinomie costitutive – io-mondo, natura-cultura, individuo-società –, garantendo la generazione di teorie e prassi educative *aperte e plurali*.

Infine, la duplice natura – problematica e razionale – dell'epistemologia pedagogica bertiniana – che si sostanzia nell'impegno etico-razionale dei principi di *aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione* –, consente di tenere in costante considerazione l'attuale pur non rinunciando alla possibilità di rendere attuale ciò che non lo è *ancora*. E ciò è racchiuso nell'istanza del *possibile*, carattere proprio della tensione progettuale del sapere e dell'agire educativi<sup>23</sup> (Bertin, 1975; 1976; Bertin & Contini, 2004). Si tratta, come sostengono gli Autori, di ciò che rende quello problematicista un «paradigma ideale di organizzazione della vita educativa: aperto ai molteplici sentieri del possibile, ma anche costruito su coordinate aderenti alla realtà» (p. 40). Il suo essere *pro-jectato*, orientato a *varcare la soglia* della contingenza in cui affonda le sue radici, gli consente di prefigurare scenari futuri realmente realizzabili e di progettare metodologie educative, ad un tempo, profondamente rispettose della storicità in cui vengono concepite e

---

affrancandosi dai pericoli di omologazione, decontestualizzazione, generalizzazione, assolutizzazione e identificazione indebiti.

<sup>23</sup> La tensione al possibile, come si dirà in seguito, è riconosciuta da Paulo Freire come *vocazione ontologica* non solo dell'educazione ma anche dell'essere umano in quanto tale; il pedagogo brasiliano ne parla, infatti, in termini di *speranza* (Cfr. Freire, P. (2014a). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a* La pedagogia degli oppressi. Gruppo Abele).

lucidamente consapevoli delle criticità degli ambienti – relazionali, sociali, culturali – all'interno dei quali prendono forma.

### 4.3 L'utopia

In sintesi, i paradigmi interpretativi da cui muove la riflessione teorica alla base degli interventi educativi incidono in modo sostanziale sull'esito degli stessi. L'agire educativo, infatti, in quanto teso alla formazione dei soggetti a cui è rivolto, ha il potere di delineare l'*orizzonte di senso* entro cui tali soggetti definiranno la propria identità, costruiranno i propri sistemi di significazione della realtà e percepiranno la propria possibilità di agire in essa, determinando, in buona sostanza, la forma che assumerà il futuro loro e della realtà in cui vivono e agiscono.

Da ciò deriva la necessità dell'aperta dichiarazione del sistema concettuale ed etico-valoriale entro cui vengono compiute le scelte educative – le quali, come detto a più riprese, nel caso del paradigma problematicista trovano la loro sintesi nell'*impegno etico-razionale* (Bertin, 1975, p. 38) – sia teoriche che prassiche. La forma e la finalità degli interventi educativi, infatti, risultano strettamente dipendenti dai principi che *muovono* lo sguardo euristico-epistemico di coloro che li progettano e li attuano; e, oltre ciò, ne determinano la realizzazione, tanto dal punto di vista morfologico quanto teleologico.

A orientare le scelte derivanti dall'adozione del paradigma pedagogico problematicista e a rendere concreto il suo dichiarato impegno etico-razionale, Frabboni e Pinto Minerva (2013) individuano i seguenti principi (o atteggiamenti o posture), irrinunciabili per coloro che intendono adottarlo: il *dissenso*, l'*impegno*, la *scelta* e l'*utopia*.

Impegnata a garantire adeguato respiro alle antinomie costitutive della realtà in generale e dei fenomeni educativi in particolare, la cifra del *dissenso* si sostanzia nel rifiuto radicale di ogni forma di dogmatismo aprioristico – che attraverso le sue tensioni omologanti, discriminatorie, totalizzanti e alienanti induce, tanto coloro che formano quanto i soggetti in formazione, ad attribuire un significato univoco alla pluralità e alla pluridimensionalità dell'esperienza –. «Assicurando loro la vitalità esistenziale», infatti, il dissenso «funge da “ingrediente” dinamico irrinunciabile per combattere e neutralizzare ogni forma di cristallizzazione e di impoverimento della personalità della donna e dell'uomo che abitano l'odierna contrada storica» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 45) – quali le tendenze all'individualismo, alla chiusura, al conformismo –

ovvero gli *habiti* mentali funzionali alla perpetuazione delle logiche egemoni e omologanti proprie dei poteri forti<sup>24</sup>, per i quali l'acriticità, la semplificazione, la generalizzazione e il riduzionismo fungono da *humus* per la loro proliferazione. È nell'esercizio del dissenso che trova spazio l'attuazione del *pensiero critico* quale processo metacognitivo volto alla risoluzione dei conflitti antinomici – di natura pedagogica ma anche esistenziale – nelle possibili forme del *rapporto dialettico* o della *rivoluzione radicale* dove, nel primo caso, il superamento del conflitto avviene attraverso la risoluzione dello stesso in chiave conciliativa – ovvero nel riconoscimento del diritto a esistere di ciascuna delle istanze che lo animano – mentre, nel secondo caso, si stabilisce un definitivo punto di rottura tra le stesse (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 44).

Il problematicismo pedagogico, tuttavia, realizza la sua validità applicativa non esclusivamente nelle sue salde fondamenta teoretiche, ma anche nella possibilità di agire concretamente – e trasformativamente – nella realtà contingente, proprio a partire dalle sue uniche e irripetibili specificità. A rendere concreto, dunque realizzabile, il dissenso, interviene quindi l'*impegno*, grazie al quale risulta possibile «assicurare uno sguardo educativo vuoi al piano dell'idealità senza confini, vuoi al piano della realtà storico-sociale» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 45); esso infatti, affrancando dai pericoli che si celano dietro adattamento passivo della prima alla seconda, consente di orientare le prassi educative in funzione di una trasformazione della realtà che tenga conto dell'infinità dei mondi possibili e, allo stesso tempo, delle loro concrete possibilità di realizzazione all'interno di una specifica realtà storico-culturale. E ciò assicura, in buona sostanza, il compimento – nella maggior misura possibile, sebbene mai completamente realizzabile – dell'istanza *razionale* – volta all'integrazione delle antinomie costitutive della realtà – elidendo il rischio di cristallizzare i propri orientamenti teorici e pragmatici e di agire attuando pressioni conservatrici e/o omologanti. Come affermano gli Autori, infatti, «il Pp è sempre impegnato in qualche direzione. A decidere che senso dare alla società, alla cultura, all'etica: a scegliere tra conservazione e progresso» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 46). Qui, allora, interviene il terzo principio costitutivo del paradigma pedagogico problematicista.

---

<sup>24</sup> Interesse primario proprio dei poteri forti – sociali, economici, politici o culturali – risulta, infatti, quello di mantenere immutate tanto la propria identità (o schema) quanto la propria forma (o struttura), remando contro ogni tensione trasformativa che induca alla messa in discussione dei dogmatismi sui quali erigono il proprio potere. L'argomento sarà maggiormente approfondito nell'ambito della trattazione della Pedagogia emancipatrice freiriana.



La questione della *scelta* risulta particolarmente saliente in ambito educativo. Qualsiasi orientamento pedagogico, infatti, nel momento in cui si propone di intervenire all'interno della realtà, è chiamato a operare delle scelte – teoriche, prassiche, etiche e valoriali – in base alle quali costruisce le sue azioni e orienta e motiva i suoi intenti. Il paradigma problematicista, in virtù dei suoi principi fondamentali di *fedeltà alla ragione e aderenza alla realtà*, risulta dichiaratamente volto ad assicurare, nella massima misura possibile, il diritto di espressione e dispiegamento alla più ampia pluralità delle forme dell'esistenza.

Per tali ragioni, le strategie educative da esso progettate scaturiranno da una scelta che «non è mai il frutto di un'equazione algebrica» o di applicazione di modelli aprioristicamente preconfezionati, estranei alle specificità della contingenza all'interno della quale si intende applicarli, «perché l'educazione si trova radicata nella storia e nell'esperienza. E respinge qualsivoglia postulato astratto e apodittico» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 47). Solo in tal modo, infatti, esse risultano realmente orientate alla formazione di uomini e donne consapevoli: della propria costitutiva pluridimensionalità; della molteplicità delle forme in cui l'esistenza si sostanzia e può realizzarsi; dell'irriducibile complessità della realtà in cui la loro esistenza si dispiega; del potere, potenzialmente formativo e trasformativo, che detengono nei confronti della realtà; della loro responsabilità, nei confronti della realizzazione della propria e altrui umanità.

Da ciò risulta possibile, oltretutto inevitabile, intuire l'importanza fondamentale del concetto di *utopia* all'interno del paradigma pedagogico problematicista. Esso, infatti, in virtù del suo atteggiamento radicalmente *dissenziante*, del suo *impegno* concretamente volto alla realizzazione – nella maggiore misura possibile – dell'*integrazione razionale* tra le antinomie costitutive dell'esperienza e della sua *scelta* di adesione incondizionata ai principi di *fedeltà alla ragione e aderenza alla realtà* per la progettazione degli interventi educativi volti alla realizzazione di un futuro *possibile*, assume l'istanza utopica come principio guida che orienta la generazione e la *ri*-generazione dell'intero circolo ermeneutico che le è proprio: quello che, muovendo dalla riflessione teoretica, si traduce in pratica educativa e da essa trae nutrimento per potersi rinnovare, rimodellandosi e riadattandosi attivamente ai bisogni educativo-esistenziali manifesti nello specifico spaccato esistenziale all'interno del quale si trova ad operare. L'utopia è, infatti, ciò che consente all'educatore problematicista di sostare pazientemente nel tempo sospeso del *non-ancora*; di prefigurare nuovi scenari possibili; di rompere le

righe della reiterazione acritica, che ammorba le potenzialità *tras*-formative precipuamente umane; di progettare interventi orientati alla formazione di donne e uomini che diano responsabilmente forma al proprio *futuro*, consapevoli delle criticità del presente e forti degli insegnamenti del passato.

In sintesi. Lungi dal poter essere considerato relativista, il paradigma pedagogico problematicista consente di assumere come presupposto aprioristico, nell'impresa di cui consta il processo di comprensione della realtà, l'impossibilità di ridurre la complessità dell'esperienza a formulazioni, teoretiche e prassiche, che ne semplifichino e avviliscano la complessità e ne impediscano la risoluzione dei rapporti antinomici in termini razionali – dunque integrativi – tanto dei soggetti in formazione quanto dei fenomeni educativi. Assumere il concetto di esperienza educativa in termini squisitamente metodologici permette, infatti, di adottare un paradigma di comprensione della realtà che porti alla progettazione di interventi educativi volti: alla formazione di menti capaci di cogliere l'irriducibile complessità dell'esistenza propria e della realtà in cui vivono; allo sviluppo della loro capacità di agire proattivamente nella realtà; all'emanipazione dei soggetti in formazione, promuovendo la trasformatività propria dell'agire umano.

L'inscindibilità dei caratteri di problematicità e razionalità riconosciuti all'esperienza dal paradigma problematicista, allora, risulta ciò che consente di collocare al suo interno lo studio della resilienza intesa come processo di apprendimento continuo e costante, necessario a gestire la complessità della realtà e le sue costitutive criticità. Attraverso l'adozione di posture epistemiche resilienti, infatti, risulta possibile attivare un insieme di competenze cognitive e metacognitive che, equipaggiando degli strumenti utili a leggere e interpretare la complessità della realtà, risultino atte a sostenere i processi metamorfici propri del vivere umano proprio a partire dalla complessità, dalla vulnerabilità e dall'incompiutezza della sua natura (Lopez, 2018), eminentemente storica e radicata nell'esperienza e, per tali ragioni, costitutivamente in continuo divenire.

In tal modo, l'esperienza viene concepita come tempo e spazio all'interno dei quali la vulnerabilità e il limite non vengono più percepiti come ostacoli da superare al fine di dimostrare la propria invincibilità così come nel gergo comune si è soliti significare e/o misurare le difficoltà e la capacità di far loro fronte, ovvero la resilienza. Al contrario: l'esperienza del limite e della crisi vengono riconosciute come preziosi e delicati

momenti all'interno dei quali, a ciascuno e a ciascuna, è data l'occasione di riconoscersi umani.

Imparare a stare dentro l'incertezza, la mutevolezza e l'instabilità, a comprendere e accettare le antinomie costitutive della realtà e a cogliere la portata potenzialmente generativa celata in ciascuna di esse, risulta dunque l'imperativo pedagogico proprio dei tempi e dei luoghi presenti, utile a restituire la portata trasformativa propria dei sistemi viventi umani. Questi, infatti, poiché costituiti da fitte reti di relazioni che rappresentano la loro stessa linfa vitale, interagendo costantemente tra loro apportano continuamente cambiamenti gli uni negli altri.

Tale imperativo pedagogico si traduce, allora, nella capacità di ciascun sistema vivente – dall'individuo alla società – di adottare posture epistemiche resilienti che orientino i processi di conoscenza, interpretazione e comprensione della realtà a partire dalla consapevolezza della vulnerabilità propria del vivente, la quale costituisce la cifra della sua capacità evolutiva.

##### *5. Concepire l'umano: l'educazione problematizzante*

I processi educativi, in quanto eminentemente culturali, complessi, sistemici e problematici, affondano le loro radici nella contingenza in cui si realizzano: i tempi e i luoghi in cui prendono forma, ad un tempo, li condizionano e vengono da essi condizionati, in un circolo ricorsivo spiraliforme all'interno del quale ciascuno di tali processi agisce e inter-retro-agisce sugli altri, modificandosi e plasmandosi costantemente e reciprocamente, grazie all'agire dei soggetti che li vivono.

Accanto alle questioni relative alla comprensione dell'esperienza si pongono quelle inerenti alla comprensione dell'umano e alla concezione che, nell'ambito della teoria-prassi educativa, si ha di esso. Paulo Freire (1921-1997) ha dedicato la sua intera opera pedagogica alla sensibilizzazione sull'importanza che la concezione che si ha degli educandi ha sulla formazione degli stessi e sulle ripercussioni che tale concezione ha sulla progettazione degli interventi educativi a loro destinati. In tal senso, nella sua *Pedagogia degli oppressi* (2011) Freire pone in evidenza la necessità di impegnarsi attivamente, attraverso l'agire educativo, per la liberazione della mente – qui baetsonianamente intesa (Bateson, 2008) – dalle catene proprie di modi pensare dogmatici, acritici, semplificatori e parcellizzanti, che inducono a subire la vita, anziché agirla. Ciò, afferma il pedagogista brasiliano, può risultare possibile adoperandosi per la

realizzazione di un'educazione *problematizzante*, definita come «sforzo permanente attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente come “sono in divenire” nel mondo, *con* cui e *in* cui si trovano» (Freire, 2011, p. 72). Ponendosi come problema rispetto a sé stesso, ovvero *oggettivandosi*, infatti, il soggetto ha la possibilità di *emergere* dalla condizione di accettazione acritica della realtà in cui si trova *immerso*. Attraverso l'educazione *problematizzante*, è possibile avviare il processo di *coscientizzazione*, la quale mira a rendere consapevoli della propria incompiutezza e del proprio essere in divenire.

La consapevolezza di essere in costante divenire, infatti, costituisce il punto di partenza della riflessione pedagogica freiriana: grazie ad essa risulta possibile, infatti, riconoscersi come enti ontologicamente «incompleti, inconclusi, nella realtà e come una realtà, la quale, perché è storica, è anch'essa incompleta» (Freire, 2011, p. 73). Il carattere incompleto e inconcluso dell'umano e del suo contesto di vita si rivela, in tal modo, la sua cifra di educabilità e, anche, di trasformatività. Ciò in stretta interdipendenza con il contesto all'interno del quale il processo educativo *problematizzante* si realizza. Infatti,

Se di fatto non è possibile intenderli [gli educandi] fuori dei loro rapporti dialettici con il mondo, e se questi esistono indipendentemente dal fatto che essi li percepiscano o no, e indipendentemente da come li percepiscono, è pur vero che la loro maniera di agire, qualunque essa sia, è in funzione del come essi percepiscono se stessi nel mondo (Freire, 2011, p. 72).

In altre parole, il pedagogista brasiliano pone particolare attenzione al fatto che non risulta possibile concepire l'umano *al di fuori* e *al di là* della dimensione spazio-temporale, e dunque della cultura specifica, in cui nasce e vive e interagendo con la quale cresce, si sviluppa e forma i propri modi di pensare, i quali a loro volta orientano le sue modalità di agire. Ancora meglio: il modo in cui ciascun essere umano vive la propria esistenza e agisce all'interno di essa risulta strettamente dipendente dal modo in cui concepisce e percepisce se stesso *all'interno* della stessa.

Di fondamentale importanza risulta, dunque, il divenire consapevoli della propria condizione attuale, della natura umana e delle sue effettive possibilità di sviluppo, che – afferma Freire (2011) – possono dispiegarsi in direzione umanizzante o

disumanizzante. Sebbene, infatti, ognuna di tali direzioni rappresenti una possibilità per gli esseri umani, solo l'umanizzazione risulta come loro autentica vocazione:

Umanizzazione e disumanizzazione, nella storia, in un contesto reale, concreto, obiettivo, sono possibilità degli uomini come esseri inconclusi e coscienti della loro inconclusione. Ma anche se tutte e due costituiscono una possibilità, solo la prima ci sembra costituire la vocazione dell'uomo. Vocazione negata, ma affermata dentro la sua stessa negazione. Vocazione negata nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella violenza degli oppressori. Ma affermata nell'aspirazione alla libertà, alla giustizia, alla lotta degli oppressi per il recupero della loro umanità rubata (Freire, 2011, p. 28).

A ben guardare, l'oppressione di cui parla il pedagogista brasiliano – sebbene nel suo pensiero pedagogico sia esplicitamente riferita al sistema educativo brasiliano del suo tempo, condizionato dalle politiche coercitive proprie del governo dittatoriale – può essere estesa a ogni situazione reale che, impedendo il dispiegamento della vocazione umanizzante dell'umano e la presa di coscienza della sua condizione esistenziale, ne avvilita l'umanità e lo priva delle sue caratteristiche di agentività e trasformatività. Quest'ultimo, infatti, spesso vittima dei processi avviliti e dis-umanizzanti radicati nella propria cultura di appartenenza – che Freire definisce come *oppressione* proprio a causa della funzione coercitiva e deprivante che svolgono nelle vite dei soggetti e rispetto alle loro possibilità di emancipazione – spesso non si ritiene in grado di agire attivamente nella realtà e, vittima del senso di impotenza appreso (Seligman, 2013), vive passivamente nella frustrazione di non poter operare in modo decisivo e incisivo sul proprio destino abbandonandosi al fato. Ciò risulta acuito nel momento in cui eventi imprevedibili e/o catastrofi di piccole o grandi dimensioni (Scardicchio, 2019) inducono a mettere in discussione sé stessi e tutte le proprie certezze.

In tal senso, i sistemi educativi che non si pongano quale obiettivo educativo primario la formazione di menti capaci di pensiero critico e complesso – ovvero in grado di cogliere la realtà e la necessaria co-esistenza delle sue antinomie costitutive – divengono luoghi d'oppressione nella misura in cui non equipaggiano degli strumenti utili ad affrontare e gestire le criticità della realtà, a partire dalla capacità di attribuire senso ad essa. Ovvero, non formino epistemologie resilienti.

Si rivela fondamentale, pertanto, adottare una prospettiva pedagogica all'interno della quale il soggetto in formazione sia aprioristicamente concepito come soggetto

agente, protagonista attivo del suo percorso educativo e l'unico in grado di apportare miglioramenti trasformativi ai propri contesti di vita. Al contempo, si tratta di promuovere, negli educandi, la consapevolezza di essere soggetti agenti e capaci di trasformatività, di sé, della propria vita e delle criticità del mondo circostante.

Ciò richiede una postura epistemologica, da parte di coloro che si propongono di attuare interventi educativi, che ponga come presupposto fondamentale alla progettazione pedagogica il carattere eminentemente storico, dinamico, e perciò potenzialmente trasformativo, dell'essere umano. Una tale postura pedagogica, infatti, risulta l'unica orientata alla realizzazione dell'autentica vocazione dell'essere umano all'umanizzazione, ovvero ad *essere-di-più*. Tale postura consentirebbe, di conseguenza, di agire educativamente per la formazione di menti capaci di epistemologie resilienti, relianti, sistemiche e complesse, capaci di pensieri *comprendenti* e critici, in grado, ad un tempo, di contestualizzare e le proprie azioni e di attuarle in senso progettuale, per la concretizzazione di un futuro inattuale in cui, attraverso l'agire responsabile, sia recuperata la potenzialità trasformativa propria dell'agire umano.

## Capitolo II

### La resilienza personale ed ecosistemica: una lettura pedagogica

Negli ultimi anni la parola *resilienza* è entrata nel gergo comune.

Generalmente concepita come la capacità di *resistere* alla portata sconvolgente, caotica e potenzialmente distruttiva delle crisi e degli eventi avversi e di *ri-adattarsi* positivamente ai mutamenti delle condizioni ambientali da essi causati, in modo particolare a partire da marzo 2020 e dall'avvento della pandemia da Covid-19 trasmissioni televisive, testate giornalistiche, notiziari, documenti nazionali e internazionali – di matrice politica, economica, educativa, sanitaria, ambientale (Rockström *et al.*, 2023) – nominano di frequente la necessità di promuovere *resilienza* all'interno dei differenti ambiti di vita di cui si occupano e/o dei soggetti a cui fanno riferimento.

Tuttavia, il termine *resilienza*, a causa delle sue molteplici possibili significazioni, risulta differentemente interpretabile a seconda dei contesti e degli ambiti in cui lo si utilizza e agli oggetti/soggetti ai quali lo si associa, risultando talvolta difficile da definire univocamente.

Ponendo attenzione alle narrazioni che se ne fanno oggi, infatti, appare evidente la difficoltà definitoria che aleggia attorno al termine e che, di conseguenza, ne complica una reale e autentica comprensione.

Sebbene essa venga menzionata talora come strategia necessaria a gestire e contrastare la crisi economica provocata – o, sarebbe meglio dire, acuita e/o accelerata – dal lungo periodo di *lockdown*, talaltra come azione programmatica necessaria a consentire la ripresa delle attività quotidiane – formative, professionali, sociali e del tempo libero, bruscamente interrotte per inibire il contatto diretto tra persone e contenere così le dimensioni del contagio – o, ancora, come insieme complesso di competenze – individuali, sociali e di sistema – necessarie a preservare, da una parte, il benessere psico-sociale dei soggetti e, dall'altra, il funzionamento dell'intero eco-sistema di vita umano in risposta ad eventi avversi, nell'ambito della comunicazione massmediale essa non viene quasi mai esplicitamente definita e organicamente spiegata.

Gli stessi documenti programmatici elaborati a livello nazionale e internazionale per il contrasto della crisi multidimensionale provocata dall'avvento della pandemia

risultano, in tal senso, vaghi, primo tra tutti il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (2021).

Il dispositivo programmatico, sviluppato dalla Commissione Europea come strumento principe del piano di finanziamenti *NextGenerationEU* per il sostegno dei singoli Stati Membri nelle azioni di ripresa economica e sociale dalle ripercussioni negative provocate dall'emergenza pandemica, infatti, sebbene riporti nel suo stesso nome la parola resilienza, non ne fornisce, in vero, una definizione organica e compiuta. La versione italiana del documento<sup>1</sup>, ad esempio, la cita al quinto dei sei pilastri che costituiscono le sue linee programmatiche di intervento – ovvero quello della *Salute e resilienza economica, sociale e istituzionale* – e fa a essa riferimento nei seguenti termini:

Per quanto riguarda salute e resilienza economica, sociale e istituzionale, gli Stati membri devono rafforzare la propria capacità di risposta a shock economici, sociali e ambientali e a cambiamenti strutturali in modo equo, sostenibile e inclusivo. La pandemia ha evidenziato la vulnerabilità dei sistemi sanitari di fronte a tassi di contagio elevati e altre debolezze strutturali. La crisi economica ha ridotto la capacità degli Stati membri di crescere, e ha esacerbato gli squilibri e le disparità territoriali. Si deve pertanto puntare a rafforzare le catene di approvvigionamento e le infrastrutture industriali e sanitarie. È infine necessario salvaguardare le catene del valore e le infrastrutture critiche, nonché garantire l'accesso alle materie prime di importanza strategica e proteggere i sistemi di comunicazione.

Dalla lettura del documento, dunque, la resilienza sembra emergere come necessaria risposta (sistemica?) a un evento critico e avverso – nel caso specifico, l'emergenza sanitaria e le conseguenze economiche, politiche e sociali da essa derivate – utile a favorire la ripresa e la rigenerazione dei contesti – economici, sociali e istituzionali – provati dalle avversità, a partire dalle risorse dagli stessi possedute. Dai riferimenti che se ne fanno nel testo sopra riportato, infatti, si desume che la resilienza possa essere promossa favorendo la *crescita* e il *rafforzamento* del sistema in risposta a *shock*, *vulnerabilità*, *debolezza* e *crisi*, a partire dalle risorse da esso possedute.

---

<sup>1</sup> Il documento aggiornato è consultabile e scaricabile dal portale Italiadomani. *PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA*, al link: <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html>



Tuttavia, essa resta un concetto etereo, opaco, sfumato, del quale risulta difficile mettere a fuoco le caratteristiche utili a darne una definizione univoca e organica e a individuarne la funzione e le possibilità di realizzazione. Allo stesso tempo – e probabilmente proprio a causa della sua *nebulosità semantica* – essa sembra essere ritenuta attuabile in qualsiasi contesto e/o situazione che richieda una risposta *ad-attiva*, in termini positivi, alle esperienze di crisi, emergenza e vulnerabilità provocate da perturbazioni che sconvolgono l'equilibrio preesistente.

La difficoltà definitoria del termine resilienza e la sua conseguente nebulosità semantica possono essere ricondotte, in larga misura, al fatto che esso assuma significati specifici e differenti a seconda degli ambiti di studio che lo utilizzano per identificare i fenomeni a cui si interessano.

Di seguito si riportano le definizioni attribuite alla parola resilienza nell'ambito della *tecnologia dei materiali*, dell'*informatica*, dell'*economia* e delle *finanze*, della *tecnologia dei filati e dei tessuti*, dell'*ecologia*, della *biologia*, della *psicologia* e, infine, della *pedagogia*.

### 1. La resilienza tra le scienze: dalla tecnologia dei materiali alla pedagogia

Come riporta l'*Enciclopedia della Scienza e della Tecnica* (2008), nell'ambito della *tecnologia dei materiali* il termine resilienza sta a indicare «la resistenza a prova dinamica, determinata da apposita prova d'urto», ovvero la «capacità di un materiale di assorbire energia elasticamente quando sottoposto a un carico o a un urto prima di giungere a rottura»<sup>2</sup>.

In ambito *informatico*, invece, la resilienza è definita dal glossario dell'*Hewlett Packard Enterprise* come «la capacità di adattarsi alle minacce informatiche senza compromettere l'integrità, lo scopo e la continuità del business. Rappresenta il livello di preparazione dell'organizzazione nel prevedere, rilevare e riprendersi dagli attacchi informatici»<sup>3</sup>.

La resilienza in termini *economici* e *finanziari* è invece definita come «la capacità di tutelarsi con mezzi assicurativi con l'obiettivo di resistere meglio a eventi

---

<sup>2</sup> La definizione è disponibile online e consultabile al link: [https://www.treccani.it/enciclopedia/resilienza\\_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/resilienza_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/) [08/11/2023]

<sup>3</sup> La definizione è disponibile online e consultabile al link: <https://www.hpe.com/it/it/what-is/cyber-resilience.html#:~:text=La%20resilienza%20informatica%20C3%A8%20la,e%20riprendersi%20dagli%20attacchi%20informatici> [08/11/2023]

imprevisti»<sup>4</sup> (D’Onghia, 2020) ed è principalmente a partire da questa accezione del termine che esso è stato poi adottato all’interno del PNRR Italiano.

Per le *tecnologie dei filati e dei tessuti* la resilienza è l’«attitudine di questi a riprendere, dopo una deformazione, l’aspetto originale»<sup>5</sup>.

In termini *ecologici*, la resilienza viene definita come «la velocità con cui una comunità (o un sistema ecologico) ritorna al suo stato iniziale, dopo essere stata sottoposta a una perturbazione che l’ha allontanata da quello stato»<sup>6</sup>.

In *biologia*, «il termine resilienza equivale alla capacità di un tessuto di auto-ripararsi dopo un danno» (Laudadio, Mazzocchetti & Fiz Perez, 2011, p. 22). Il riferimento è, ad esempio, al comportamento del sistema nervoso nel processo di recupero delle proprie funzioni in seguito a un trauma. Caratteristica propria della plasticità neuronale è, infatti, la capacità di attivare l’«insieme dei processi con cui le connessioni cerebrali sono modificate dalle esperienze» (Siegel, 2021, p. 667).

In *psicologia*, le definizioni del termine resilienza sono numerose e risultano connotate da sfumature di significato differenti in base agli approcci che la indagano. In generale, essa è concepita come l’abilità del soggetto di far fronte agli eventi avversi e di recuperare le proprie facoltà in seguito ad eventi traumatici.

Infine, sebbene in ambito *pedagogico* – così come in ciascuno degli altri ambiti scientifici sopra menzionati – non vi sia una definizione univoca e universalmente condivisa del termine, al fine di fornire alcuni elementi utili a delineare il paradigma semantico all’interno del quale collocare le argomentazioni del presente capitolo, si tenterà, per il momento, di tratteggiarne *alcune* caratteristiche.

La resilienza pedagogicamente intesa potrebbe essere dunque generalmente descritta come il processo attraverso il quale un soggetto, una comunità o un sistema umano, trae apprendimento da esperienze difficili e da situazioni avverse. Si tratta di un *processo metamorfico* (Scardicchio, 2020) di ri-significazione degli eventi (Frankl, 1952/2018) che consente di trasformare le avversità in autentiche occasioni di ripensamento e di ri-progettazione di sé e dei propri contesti di vita, finanche del proprio modo di vivere all’interno di essi (Cyrulnik, 2009; Cyrulnik & Malaguti, 2005;

---

<sup>4</sup> La definizione è riportata da Maria Vittoria D’Onghia nel suo articolo *Resilienza, una parola alla moda*, pubblicato sul magazine *Lingua Italiana* dell’Enciclopedia Treccani ed è consultabile al link: [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/parole/Resilienza.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Resilienza.html) [08/11/2023]

<sup>5</sup> La definizione è disponibile online e consultabile al link: <https://www.treccani.it/vocabolario/resilienza/> [08/11/2023]

<sup>6</sup> La definizione è disponibile online e consultabile al link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/resilienza/>

Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016). Caratteristica propria dei sistemi viventi (Maturana & Varela, 2021) *a partire* dalla perturbazione che l'evento avverso causa ai propri *stili esplicativi* (Seligman, 2013) e alle proprie *strutture di significato* (Mezirow, 2016), il processo resiliente consente di ri-valutare le proprie credenze – su sé stessi e sui propri ambienti di vita – offrendosi quale inedito spazio di apprendimento, aperto alla formazione di *nuove forme di essere* e di nuove possibilità di poter-essere.

Consentendo, da una parte, la riappropriazione delle caratteristiche attive e trasformativistiche ontologicamente proprie dell'umano (Freire, 2011) e, dall'altra, l'esercizio costante del *pensiero sistemico e complesso* (Bocchi & Ceruti, 1998; Morin, 2000), la resilienza induce il soggetto e/o la comunità che la attua a dare un nuovo significato all'esistenza che, in seguito ad eventi avversi, rischia di perdere di senso e di significabilità. Attraverso la riconquista della consapevolezza di sé, dell'agentività e della spinta progettuale, resilire risulta necessario a ricominciare ad agire attivamente, consapevolmente, responsabilmente e trasformativamente all'interno della realtà in cui si vive.

Nella consapevolezza dell'inesaustività degli elementi fin qui accennati per delineare le caratteristiche della resilienza pedagogicamente intesa e dell'impossibilità di poter racchiudere all'interno di una definizione univoca e sintetica un fenomeno di tale multidimensionalità, le argomentazioni che seguono si propongono di esplorarne e approfondirne le molteplici sfaccettature attingendo da discipline differenti.

Si farà dunque riferimento a definizioni, concetti e teorie appartenenti a diversi ambiti di studio i quali, ognuno a proprio modo, forniscono elementi preziosi tanto a dar forma all'irriducibile complessità che caratterizza il concetto quanto a comprenderne le dinamiche intrinseche. A partire dagli studi che, in ambito psicologico, hanno dato avvio alle indagini empiriche sul fenomeno, verranno quindi problematizzate dal punto di vista pedagogico le concezioni di resilienza attualmente più diffuse.

Come affermano Frabboni e Pinto Minerva (2013), infatti, la pedagogia

[...] si configura come sapere segnato da attraversamenti, collegamenti e intrecci con altri saperi. Come scienza, cioè, che delineandosi e costituendosi come scienza di confine, interpreta il confine non come rigida barriera ma come margine, come area di comune sconfinamento tra interno ed esterno, in cui costruire e condividere conoscenze «tra» saperi differenti che, da punti di vista diversi (con apparati teorici e metodologici

diversi), osservano, riflettono e progettano intorno a comuni oggetti di indagine (pp. 5-6).

Come *scienza di attraversamenti* (Frabboni & Pinto Minerva, 2013), infatti, la pedagogia si nutre degli apporti che i punti di vista delle altre scienze possono fornirle per comprendere criticamente i fenomeni che si propone di indagare, al fine di elaborare interventi e progettualità educative realmente utili ai soggetti a cui si rivolge, che siano frutto di una riflessione critica e consapevole sugli stessi.

Le argomentazioni che seguono, pertanto, procederanno nell'andirivieni tra teorie e discipline differenti e pedagogia. Esse saranno il frutto della ri-lettura di concetti psicologici, neurobiologici, economici, politici e sociali in chiave pedagogica *problematicista* (Bertin, 1968; Frabboni & Pinto Minerva), *problematizzante* (Freire, 2011; 2014a; 2014b), *complessa ed ecosistemica* (Morin, 2000; 2001; 2015; 2016; 2018; 2020).

## 2. *Nascita e sviluppo degli studi sulla resilienza*

La nascita degli studi sistematici attorno al processo di resilienza viene generalmente ricondotta agli inizi degli anni '80 del secolo scorso. Pioneristici, in tal senso, sono considerati gli studi longitudinali compiuti da Werner e colleghi dell'Università di Devis (California), da Garmezy e colleghi dell'Università del Minnesota e dallo psichiatra inglese Michael Rutter in Gran Bretagna.

Lo studio longitudinale realizzato dall'*équipe* di ricerca californiana (Werner & Smith, 1982) ha seguito lo sviluppo di 698 neonati dell'isola Hawaiiiana di Kanai a partire dal 1955 e per circa 40 anni. Dallo studio emerse che, su 201 bambini del campione considerati ad alto rischio di sviluppo di disturbi psicopatologici – perché nati da parti difficili, esposti a condizioni di miseria, appartenenti a nuclei familiari disfunzionali con genitori violenti, alcolisti o affetti da disturbi mentali – al compimento dei 18 anni un terzo di loro era riuscito a portare a termine lo sviluppo positivamente, non presentando disagi psichici, comportamenti disadattivi o disturbi dell'apprendimento di alcun tipo.

Per comprendere cosa avesse contribuito a un tale esito del loro sviluppo, l'interesse degli studiosi si concentrò, quindi, sull'individuazione delle caratteristiche che tali soggetti dividevano. In tal modo, si scoprì che questi bambini erano accomunati

dall'appartenenza a nuclei familiari poco numerosi, dalla disponibilità di un adulto di riferimento durante l'intero corso della loro vita, dalla pratica di una forte fede religiosa. Grazie a tali fattori protettivi, erano riusciti a dar senso alla propria vita.

Un altro lavoro considerato una pietra miliare per gli studi sulla resilienza sono gli studi longitudinali realizzati nell'ambito del *Minnesota Risk Research Project* da Garmezy e collaboratori (Garmezy & Devine, 1984; Garmezy, 1987) su figli di madri schizofreniche. Anche da questi studi emerse che alcuni bambini, nel corso del loro sviluppo, non presentavano disturbi psicopatologici o comportamenti disadattivi tali da compromettere il loro benessere psicologico e la loro integrazione funzionale all'interno della società, nonostante la forte esposizione al rischio nella loro condizione di partenza. Così, si rilevò che i soggetti attenzionati presentavano caratteristiche in comune, quali la presenza di una figura di riferimento interna o esterna al nucleo familiare e alcune caratteristiche personali come: un buon senso di autoefficacia e una buona autostima, un buon livello di *self-control*, *locus of control* interno, capacità di pensiero critico e di *problem solving* e uno spiccato senso dell'umorismo.

Di notevole importanza per l'identificazione dei fattori di rischio e di protezione che influiscono sull'attivazione dei processi di resilienza risultano anche gli studi comparativi condotti da Rutter e colleghi tra bambini di 10 anni residenti a Londra e sull'isola di Wight, in Gran Bretagna (Rutter, Cox, Tupling, Berger & Yule, 1975; Rutter, Yule, Quinton, Rowlands, Yule & Berger, 1975). Tali studi, infatti, hanno consentito di mettere in evidenza le variabili che influivano sull'emergere di disturbi emotivi, disturbi della condotta e ritardo specifico della lettura, ovvero: disaccordo familiare, devianza genitoriale, svantaggio sociale e alcune caratteristiche scolastiche. Considerato che tali fattori sono stati rilevati più comunemente a Londra, lo studio ha consentito di ricondurre gli alti tassi di disturbo psichiatrico e di ritardo specifico della lettura riscontrati nei bambini londinesi al fatto che: un'alta percentuale di famiglie londinesi risultava soggetta a discordie e disordini coniugali; molti dei genitori soffrivano di disturbi psichici e assumevano comportamenti antisociali; numerosi nuclei familiari vivevano in condizioni disagiate. In più, le scuole erano spesso caratterizzate da ricambio del personale e degli alunni, il che non consentiva lo sviluppo armonico degli studenti dal punto di vista emozionale, socio-relazionale, didattico e cognitivo. Questo e i numerosi studi realizzati in seguito hanno condotto lo studioso a definire la resilienza «an interactive phenomenon that is inferred from findings indicating that some individuals have a relatively good outcome despite having experienced serious stresses

or adversities – their outcome being better than that of other individuals who suffered the same experiences» (Rutter, 2013, p. 474).

Da tali studi hanno preso avvio numerose ricerche che, in ambito psicologico, hanno seguito approcci diversi allo scopo di individuare e descrivere le caratteristiche di tale processo di sviluppo positivo inaspettato rispetto alle condizioni di rischio di partenza.

## *2.1 Le traiettorie di ricerca*

Lo studio della resilienza ha visto il dispiegarsi di differenti traiettorie di ricerca, ciascuna determinata dalle conoscenze pregresse disponibili attorno al fenomeno. Le indagini e gli approfondimenti sul tema, inizialmente, si sono concentrati sul singolo soggetto e sulle caratteristiche personali che gli consentivano di resistere alla portata destabilizzante degli eventi negativi e delle situazioni avverse. In un secondo momento, con il diffondersi delle teorie ecosistemiche dello sviluppo e delle relazioni umane (Bronfenbrenner, 2002; Bronfenbrenner & Morris, 2006), l'attenzione si è spostata sull'indagine che l'azione combinata tra caratteristiche individuali e fattori contestuali e sistemici di ordine ambientale e socio-relazionale hanno sull'adozione di atteggiamenti resilienti.

Risulta possibile, in sintesi, individuare tre vettori di ricerca che si sono susseguiti e intrecciati nel corso del tempo (Camuffo & Costantino, 2010):

- 1) studio descrittivo del fenomeno, incentrato sull'individuazione dei suoi concetti di base e delle possibili metodologie di indagine da adottare;
- 2) studio delle dinamiche e dei processi che caratterizzano le risposte resilienti, basato su approcci sistemici ed evolutivi;
- 3) studio delle strategie utili a promuovere resilienza, attraverso interventi volti a rafforzare i fattori di protezione in contrasto ai fattori di rischio.

### *2.1.1 Lo studio descrittivo del fenomeno: individuazione dei fattori di rischio e di protezione*

In un primo momento, gli studi sulla resilienza sono stati focalizzati sulla descrizione del fenomeno e sull'individuazione dei suoi concetti di base, ovvero degli

elementi che concorrono a ostacolare o a favorire l'inesco e la buona riuscita del processo di ripresa da una condizione fortemente sfavorevole: i *fattori di rischio* e i *fattori di protezione*.

I tentativi di classificazione dei fattori di rischio e di protezione sono stati numerosi, poiché ciascuno di essi è stato articolato in riferimento allo specifico modo di concepire e intendere la resilienza e i suoi processi. Di seguito si riportano i tentativi di classificazione organica dei fattori sopra citati derivanti da approcci ecosistemici.

I *fattori di rischio*, affermano Laudadio e colleghi (2011), «possono essere definiti come condizioni sfavorevoli della persona o del suo ambiente prossimale o distale, presenti a partire dalle prime fasi della vita o insorti in seguito» (p. 39). Questi possono essere di natura:

- *biologica*, nel caso della presenza di malattie o disabilità;
- *psicologica*, in presenza di disturbi psicopatologici e/o comportamenti disadattivi;
- *relazionale e sociale*, in contesti caratterizzati da deprivazione emotiva e/o socio-relazionale;
- *ecologica*, com'è il caso di condizioni ambientali svantaggiate.

Nel corso del tempo e con il procedere degli studi attorno alla resilienza, a una concezione dei fattori di rischio come diametralmente opposti ai fattori di protezione si è andata sostituendo una concezione che vede gli uni e gli altri assumere una determinata funzione in base alle caratteristiche specifiche di ciascun soggetto e/o contesto. Infatti, numerosi studi hanno messo in evidenza come determinati fattori di rischio possono risultare effettivamente tali per alcuni soggetti ma non per altri o avere effetti più incisivi e deleteri su alcuni soggetti e non su altri. In base alle esperienze pregresse, al temperamento soggettivo, al sistema di attribuzione di significato e alla sensibilità di ciascuno, un elemento può rappresentare un fattore di rischio più o meno incisivo e avere ripercussioni più o meno significative sul benessere e sulla salute mentale<sup>7</sup> di un

---

<sup>7</sup> La questione risulta particolarmente saliente dal punto di vista pedagogico: vi sono condizioni specifiche all'interno delle quali, paradossalmente, alcuni fattori consuetamente considerati di rischio assumono la funzione di fattori di protezione, sostenendo la ripresa di soggetti in condizioni di estrema vulnerabilità. È il caso, ad esempio, di bambini e ragazzi che, cresciuti in contesti economicamente, culturalmente e socialmente deprivati, elaborano le proprie strategie di sopravvivenza entrando in dinamiche illecite e affiliandosi a bande criminali. Sebbene, in linea di principio, tale strategia rappresenti il tentativo di elaborazione di una strategia resiliente da parte di tali soggetti, questa non può essere

individuo, di una comunità o di un sistema. Anche l'*intensità*, la *frequenza* e la *durata* dell'esposizione alla situazione di vulnerabilità e ai fattori di rischio hanno una forte incidenza sulla capacità di ciascuno di attivare strategie resilienti (Laudadio *et al.*, 2011): quanto più intensa, frequente e duratura sarà l'esposizione alle criticità, tanto più profonde saranno le sue conseguenze negative. In prospettiva eminentemente pedagogica, Malaguti (2005) ha classificato i fattori di rischio nelle seguenti categorie:

- 1) *Situazione familiare compromessa* (perdita di uno o entrambi i genitori, assenza di una o di entrambe le figure genitoriali, allontanamento protratto nel tempo dal *caregiver*, clima di coppia teso, violenze domestiche, abusi, dipendenze, criminalità, malattie, separazioni o divorzi, ecc.);
- 2) *Fattori sociali e ambientali* (povertà materiale e culturale, perdita/mancanza di una fonte reddituale, migrazione, esclusione sociale, ecc.);
- 3) *Problemi di salute del bambino o della famiglia* (disabilità fisiche, mentali e/o cognitive, sofferenze neonatali, malattie, ecc.);
- 4) *Minacce vitali per il bambino e la famiglia* (terremoti, inondazioni, crolli, guerre, attentati, ecc.).

Va messo in evidenza che «un solo fattore di rischio non sembra sufficiente a determinare un disadattamento, sono necessari altresì più fattori ed è per questo che si parla di rischio cumulativo» (Laudadio *et al.*, 2011, p. 41). È la somma di più fattori di rischio, uniti alle caratteristiche temporali che assumono, a determinare un'effettiva condizione di rischio. Infatti, quanto maggiore è la durata e il numero dei fattori di rischio a cui si è esposti, tanto più è necessario poter contare su forti fattori di protezione – interni ed esterni – che consentano di arginare e limitare le ripercussioni negative.

I *fattori di protezione*, invece, sono elementi e/o caratteristiche personali, relazionali o ambientali che svolgono, appunto, una funzione protettiva nei confronti di un soggetto o di un contesto in presenza di condizioni critiche o di forte avversità. Questi

---

definita tale in quanto li pone comunque in condizione di subalternità e di isolamento rispetto al contesto socioculturale in cui vivono. Come afferma Malaguti (2005), infatti, la resilienza comporta di per sé un esito adattivo socialmente accettabile. Ma «[c]he cosa significa evoluzione favorevole, una risposta socialmente adeguata, una risposta moderata a circostanze singolari, un rischio serio?

I bambini di strada, ad esempio, sviluppano delle strategie di sopravvivenza che ne fanno dei soggetti resilienti ma al di fuori della legge sociale. Si trovano, ad esempio anche nel nostro Paese, persone residenti che operano all'interno della legalità, ma contro valori morali comunemente ammessi» (p. 51). Tali questioni verranno approfondite nei paragrafi seguenti



contribuiscono ad arginare le ripercussioni negative provocate dalla situazione di rischio, attraverso il potenziamento delle *risorse interne* ed *esterne* possedute. Il ruolo dei fattori protettivi è, inoltre, quello di incoraggiare l'individuazione delle inedite possibilità di crescita e apprendimento che si celano oltre le avversità.

Nell'articolo *An Organizational Framework for Conceptualizing Resilience in Children*, Mandleco e Peery (2000) hanno classificato i fattori di protezione suddividendoli in fattori *interni* (biologici e psicologici) ed *esterni* (interni alla famiglia e esterni alla famiglia):

- Fattori protettivi *interni di tipo biologico*: salute generale; predisposizione genetica; temperamento; genere.
- Fattori protettivi *interni di tipo psicologico*: capacità cognitive (intelligenza e stile cognitivo); abilità di  *coping*; caratteristiche della personalità (intrapersonali e interpersonali).
- Fattori di protezione *esterni* al soggetto ma *interni al suo nucleo familiare*: l'ambiente domestico; lo stile genitoriale; i genitori; fratelli/sorelle; nonni.
- Fattori di protezione *esterni* al soggetto ed *esterni al suo nucleo familiare*: gli adulti; i pari; la scuola; la chiesa; asili nido e programmi prescolastici; organizzazioni giovanili; assistenza sanitaria e agenzie di servizi sociali.

Tale classificazione consente di comprendere la complessità irriducibile delle dinamiche resilienti. A concorrere nell'attivazione di tali processi, infatti, vi sono fattori personali e sociali, interni ed esterni che, nel loro agire sistemico e complesso, consentono di attivare risposte resilienti in presenza di situazioni avverse e di reperire gli strumenti cognitivi, metacognitivi, sociali e relazionali utili a farvi fronte. Non solo le caratteristiche interne al soggetto, alla comunità o al sistema, ma anche le condizioni degli ambienti fisici, socio-relazionali e culturali – compresi quelli politici e istituzionali – concorrono nella realizzazione degli esiti evolutivi del processo resiliente. Infatti, «la resilienza del soggetto che si trova ad affrontare un trauma o una condizione particolarmente avversa ha bisogno anche della presenza di un ambiente che sia a sua volta resiliente, ossia che cerchi di ristabilire un equilibrio alla rottura» (Laudadio *et al.*, 2011, p. 55).

### 2.2.2 *Lo studio delle dinamiche e dei processi che caratterizzano le risposte resilienti*

Per tali ragioni, gli studi successivi sulla resilienza si sono focalizzati sulla necessità di comprendere le dinamiche interazionali, complesse e sistemiche, che intervengono nella sua attivazione. In tal senso, gli approcci attualmente più accreditati per la comprensione e la descrizione del fenomeno sono quelli che assumono una prospettiva ecologica, sistemica e interazionista (Cyrulnik, 2009; Cyrulnik & Malaguti, 2005; Kumpfer, 2002; Malaguti, 2005; Richardson, 1990). Tali approcci prendono le mosse dalla teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2002), poi riconcettualizzato e integrato dallo stesso studioso nel *Modello Bioecologico dello sviluppo umano* (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

#### *Il Modello Bioecologico dello sviluppo umano*

Il *Modello Bioecologico* proposto da Bronfenbrenner consta di 4 istanze: il Processo, la Persona, il Contesto e il Tempo. Il nucleo nevralgico del modello è il Processo, ovvero l'insieme delle forme particolari di interazione tra soggetto e ambiente (processi prossimali) che operano nel tempo e costituiscono i meccanismi fondamentali dello sviluppo. Esse, tuttavia, risentono delle caratteristiche della Persona e variano a seconda dei Contesti con cui interagisce e dei periodi di Tempo in cui hanno luogo (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 795). In tale teoria, l'ambiente viene concepito come l'insieme dei sistemi che, organizzati concentricamente, interagiscono transattivamente tra loro e con il soggetto, influenzandone lo sviluppo. Il Contesto, all'interno del *Modello*, viene organizzato in ordine di prossimità rispetto al soggetto e suddiviso in: *microsistema*, *mesosistema*, *esosistema* e *macrosistema*. Ciascun livello ecosistemico influenza in maniera più o meno diretta la vita e lo sviluppo del singolo soggetto.

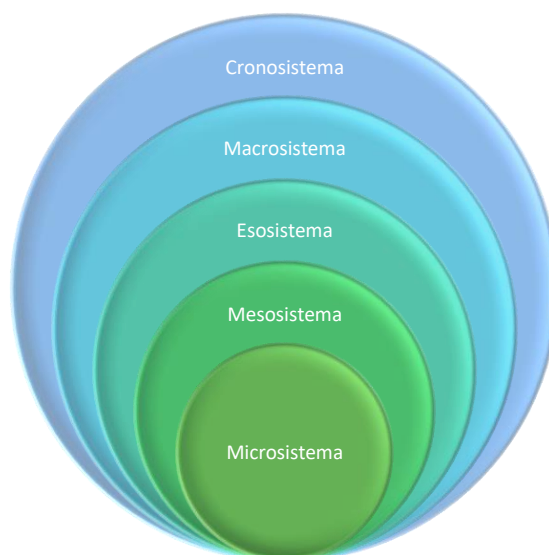


Figura 1. Il Modello Bioecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner & Morris, 2006)

Il *microsistema* è concepito come l'insieme degli ambienti, fisici e relazionali, con cui il soggetto interagisce direttamente. Esso è costituito dall'insieme di attività, ruoli sociali e relazioni interpersonali che hanno luogo in ambienti connotati da particolari caratteristiche fisiche, sociali e simboliche, le quali possono promuovere o inibire la capacità del soggetto di interagire con l'ambiente circostante (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 814). Il riferimento è, ad esempio, all'ambiente familiare e alle relazioni figlio/a-genitori e fratelli-sorelle o all'ambiente scolastico e ai rapporti studente-insegnante o studente-gruppo dei pari.

Il *mesosistema* è costituito dall'interazione tra due o più microsistemi (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 817). Si tratta, ad esempio, delle relazioni intrafamiliari o delle relazioni scuola-famiglia.

L'*ecosistema*, invece, comprende i legami e i processi che vedono coinvolti due o più contesti, all'interno dei quali il soggetto non è, necessariamente, direttamente implicato (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 818). Tali relazioni, tuttavia, hanno comunque notevoli ripercussioni sullo sviluppo del soggetto: è il caso delle dinamiche che hanno luogo all'interno dell'ambiente scolastico, dell'ambiente lavorativo dei genitori, del quartiere, del territorio e tra essi.

Vi è poi il *macrosistema*, ovvero l'ambiente e le relazioni che fanno parte del contesto socio-culturale più ampio in cui il soggetto si sviluppa; all'interno del macrosistema vengono collocati la comunità, la cultura, la politica, le istituzioni e l'insieme di sovrastrutture che condizionano – anche se indirettamente – la vita del soggetto.

Nel modello bioecologico, dunque, vengono identificati e indagati i processi che interferiscono o favoriscono con lo sviluppo dei processi prossimali, considerati di fondamentale importanza per lo sviluppo umano. Infatti, come affermano Bronfenbrenner e Morris (2006), «especially in its early phases, but also throughout the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment» (p. 797). Grazie ai processi prossimali ha luogo lo sviluppo delle competenze cognitive, metacognitive, emotive, sociali e relazionali di ciascun individuo, le quali ricoprono una fondamentale importanza per il suo inserimento attivo, armonico e integrato all'interno dell'ambiente di vita. Per poter condurre a tale esito, tuttavia, è necessario che le interazioni tra soggetto e ambiente prossimale abbiano luogo regolarmente e per periodi di tempo duraturi: in tal modo, hanno luogo i processi prossimali. La dimensione del Tempo, dunque, assume un'importanza decisiva nel corso dello sviluppo umano, al punto che gli studiosi ne hanno individuato le dimensioni sistemiche micro, meso e macro.

All'interno del *cronosistema*, la dimensione del *microtempo* fa riferimento alla continuità/discontinuità delle interazioni che caratterizzano i processi prossimali; il *mesotempo* riguarda la cadenza temporale di queste interazioni in periodi temporali più estesi (giorni o settimane); il *macrotempo*, invece, si riferisce al cambiamento delle aspettative e degli eventi nella società, i quali, ad un tempo, risentono e influiscono sui processi e sui risultati dello sviluppo umano lungo il corso della vita.

Nel modello bioecologico – che rappresenta un tentativo di definizione in chiave ecosistemica delle dinamiche che caratterizzano e determinano lo sviluppo umano – le dimensioni processuali, personali, contestuali e temporali della vita di ciascun soggetto vengono concepite come strettamente interrelate. Ciascuna istanza, infatti, con la propria complessità sistemica, interagisce con le altre e contribuisce a dar forma agli apprendimenti necessari alla sopravvivenza di ciascuno.

La chiave di lettura dei processi di sviluppo offerta dal Modello Bioecologico consente di chiarire le ragioni che inducono a fare riferimento alle teorie sulla resilienza che si espongono di seguito.

Le elaborazioni teoriche sulla resilienza riconducibili all'approccio ecosistemico e ritenute funzionali agli argomenti qui trattati, sono quelle elaborate da Richardson (1990) e Kumpfer (2002).

### *Il modello di resilienza di Richardson*

Richardson (1990) ha descritto la resilienza come il processo attraverso il quale ciascuno, durante il corso della propria vita, superando situazioni critiche o eventi avversi cresce, si arricchisce e rinforza i propri fattori protettivi. Lo studioso riconosce i processi di “rottura” e “reintegrazione”, propri dei processi resilienti, come elementi caratterizzanti i momenti “*up and down*” della vita di ognuno (Richardson, 1990, p. 319).

Nello specifico, a consentire l’attivazione del processo resiliente è la messa in discussione dei paradigmi esistenziali provocata dall’evento critico: questa, infatti, induce il soggetto ad assumere una postura riflessiva rispetto a sé stesso e ai presupposti che di consueto orientano le proprie azioni, le proprie motivazioni e i propri processi decisionali. La destabilizzazione paradigmatica provocata dall’evento avverso – di cui non è possibile, secondo l’autore, determinare un livello di gravità oggettiva – induce il soggetto ad adoperarsi per ristabilire l’equilibrio necessario a ricalibrare le proprie istanze di corpo, mente, spirito e ambiente – che rappresentano, altresì, anche i suoi fattori di protezione – in ragione del proprio ripensamento globale. L’incontro con la criticità, secondo l’autore, spinge inevitabilmente a elaborare strategie di fronteggiamento e di superamento dello stesso. Tuttavia, non tutte le strategie conducono a un esito resiliente in termini evolutivi: «For educational purposes [...] resiliency is presented as a simple linear model that depicts a person (or group) passing through the stages of biopsychospiritual homeostasis, interactions with life prompts, disruption, readiness for reintegration and the choice to reintegrate resiliently, back to homeostasis, or with loss» (Richardson, 1990, p. 310).

Secondo Richardson (1990), dunque, il processo di resilienza ha inizio in qualsiasi momento della vita in cui un soggetto in condizione di omeostasi *biopsicospirituale* – ovvero in uno stato adattato di mente, corpo e spirito alle situazioni della vita – si imbatte in *eventi stressanti*. L’equilibrio omeostatico di ciascuno, per l’autore, viene infatti costantemente sollecitato da fattori esterni – come eventi inaspettati, avversità, opportunità, cambiamenti – o interni – come pensieri e sentimenti ricorrenti – che richiedano un nuovo adattamento.

Nel corso della vita, i soggetti imparano a gestire la portata destabilizzante delle sollecitazioni al proprio equilibrio omeostatico e, in tal modo, sviluppano i fattori protettivi utili ad attivare processi resilienti. Tuttavia, a sconvolgere l’omeostasi possono intervenire eventi inediti dinanzi ai quali non si risulta equipaggiati delle risorse

protettive necessarie a farvi fronte, o perché non sono mai stati esperiti o perché, se già esperiti, non sono state sviluppate le strategie resilienti utili a gestirli ed affrontarli.

Tali perturbazioni inducono, dunque, al crollo del paradigma epistemologico fino a quel momento utilizzato per affrontare le situazioni critiche. I risultati di tale crollo possono essere vissuti come positivi o negativi in base alle modalità di *reintegrazione* che il soggetto – più o meno consapevolmente – decide di attuare.

L'autore individua, dunque, due fasi nel processo resiliente. La prima è la fase del "Povero me": questa è caratterizzata da sentimenti di paura, instabilità, crisi, sofferenza, senso di inadeguatezza e di inefficacia rispetto alla situazione critica o avversa. La seconda è la fase del "Cosa farò?": in questa fase, il soggetto si impegna ad elaborare strategie risolutive di fronteggiamento della criticità per riconquistare l'omeostasi e dà inizio al processo di reintegrazione.

Le possibili strategie di *reintegrazione* individuate sono le seguenti:

- *Reintegrazione resiliente*: consente di trarre apprendimento dalla "rottura" provocata dall'avversità, la cui esperienza comporta una crescita e un'evoluzione del soggetto. Attraverso l'introspezione, il processo di reintegrazione resiliente consente l'identificazione e il rafforzamento delle qualità resilienti del soggetto;
- *Reintegrazione con ritorno all'omeostasi*: comporta il ritorno alla situazione omeostatica preesistente all'arrivo dell'evento avverso. Sebbene essa sia tipica delle situazioni in cui non vi è possibilità di trarre apprendimento dall'esperienza dell'evento negativo – com'è il caso della perdita di una persona cara – essa caratterizza anche coloro che, restando nella propria comfort zone, rifiutano le opportunità di crescita da esso derivanti;
- *Reintegrazione con perdita*: è caratterizzato da comportamenti di resa, abbandono e rassegnazione da parte di coloro che esperiscono la difficoltà. Tale modalità di reintegrazione può aver luogo quando non si è in possesso di tutto il corredo di risorse – cognitive, emotive, sociali e relazionali – necessarie a far fronte positivamente all'evento avverso. Pertanto, il processo di reintegrazione risulta parziale;
- *Reintegrazione disfunzionale*: si sostanzia nell'adozione di comportamenti disfunzionali nella gestione e nel fronteggiamento delle avversità. È il caso dei soggetti che, in seguito alla destabilizzazione, ricorrono alla droga o all'alcool per mettere a tacere i pensieri e le emozioni dolorose.

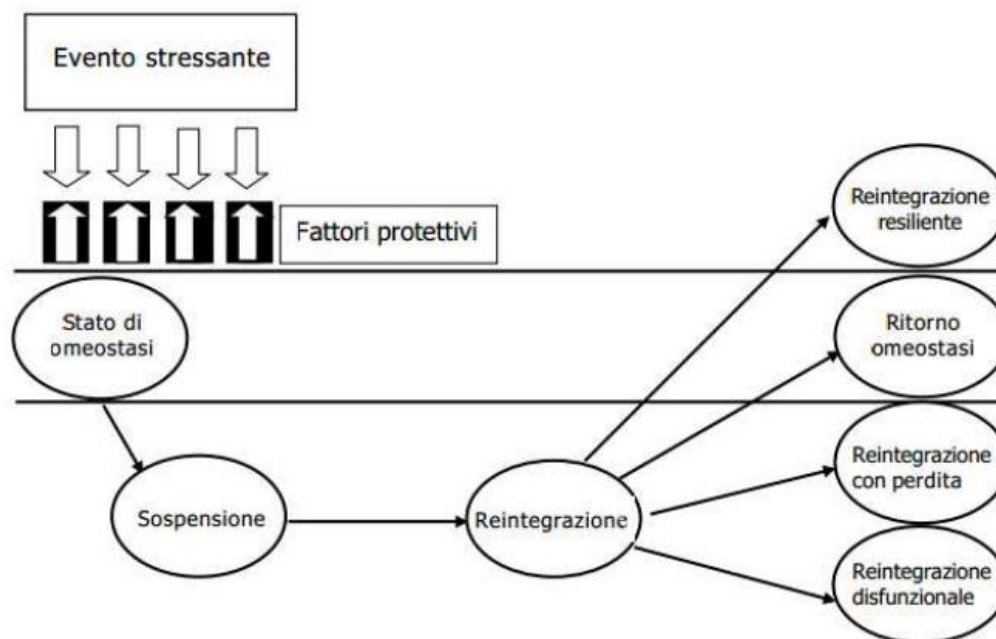


Figura 2. Modello di resilienza di Richardson (1990)<sup>8</sup>

Il modello di Richardson, presentato in modo lineare, ha lo scopo di illustrare i processi di base che muovono le dinamiche resilienti. Tuttavia, come specifica lo stesso autore, nella vita quotidiana possono essere presenti molteplici fattori di disturbo all'equilibrio omeostatico, rispetto a ciascuno dei quali ognuno adotta un comportamento reintegrativo specifico sulla base delle risorse di resilienza che ha sviluppato precedentemente. È possibile che, mentre alcune avversità vengono superate con successo attraverso la reintegrazione funzionale, altre vengono affrontate in modo disfunzionale.

Di fondamentale importanza risulta, ai fini della presente dissertazione, la concezione di Richardson attorno al concetto di "avversità". Questo, indicato dall'autore con il termine "*disruption*", rappresenta la costante possibilità offerta dalla vita e dai suoi eventi di rivalutare i propri paradigmi in termini evolutivi e ri-adattivi e, dunque, di crescita:

Disruptions mean that an individual's intact world paradigm is changed and may result in perceived negative or positive outcomes. It means that a new piece of life's puzzle is

<sup>8</sup> Modello di resilienza di Richardson, traduzione italiana. Disponibile in: <https://www.neuroscienze.net/wp-content/uploads/2014/07/Eucrazia-Prastaro.pdf> [13/11/2023].

there to potentially add to an individual's view of the world. To add to the piece of the puzzle, the pieces of one's paradigms that are affected by the new piece fall apart, thereby allowing the new piece to be incorporated into the world view (Richardson, 1990, p. 311).

Risulta evidente, in tale definizione, il riferimento alle teorie sistemiche e alla concezione complessa della vita, dei suoi eventi e delle molteplici possibilità di fronteggiamento. Infatti, l'antinomia distruzione/crescita (*disruption/growth*) risulta centrale all'interno del modello proposto dall'autore. Oltre a ciò, il riconoscimento di molteplici fattori di protezione, di molteplici possibili modalità di fronteggiamento delle avversità e dell'impossibilità di stabilire un livello di "gravità" delle situazioni negative vissute, aiuta ad aver contezza dell'impossibilità di individuare una sola e comune strategia per il fronteggiamento degli eventi negativi e destabilizzanti che possono interessare la vita di ognuno. Occorre, invece, tenere in costante considerazione l'irriducibile complessità che caratterizza la vita e i suoi eventi, le persone, le loro emozioni e i loro sentimenti, al fine di favorire l'innescare di processi autenticamente resilienti. Questi, infatti, possono aver luogo esclusivamente attraverso l'esercizio del pensiero critico e riflessivo su sé stessi, sulle proprie specificità e sulle proprie strategie di fronteggiamento degli eventi destabilizzanti. Questioni, queste ultime, in alcun modo generalizzabili o sintetizzabili in formule interventistiche preconfezionate.

Sebbene formulato ormai più di 30 anni fa, il modello di resilienza di Richardson risulta tutt'ora attuale.

#### *Il modello di Kumpfer*

Il modello di Kumpfer (2002) rappresenta il tentativo di ricostruire un framework organico di riferimento per la lettura del fenomeno della resilienza. Rispetto a quello di Richardson, il modello proposto da Kumpfer sottolinea maggiormente l'importanza dall'interazione tra individuo e ambiente nell'attivazione di processi di resilienza.

L'autrice concepisce la resilienza come il processo emergente dell'interazione sinergica tra le seguenti istanze: 1) evento avverso; 2) contesto; 3) interazione tra persona e ambiente; 4) fattori di protezione interni, 5) processo resiliente e 6) adattamento o reintegrazione. Ciascuno di questi fattori risulta indispensabile per individuare gli indicatori predittivi di risultati resilienti (Kumpfer, 2002, p. 184).



Come per Richardson, anche per Kumpfer non è possibile determinare il grado di gravità di una situazione avversa: gli eventi vengono percepiti come più o meno dolorosi, difficili e stressanti sulla base del modo in cui vengono valutati dal singolo soggetto. Pertanto, gli stessi fattori di rischio o di protezione non possono essere considerati oggettivamente tali: è la rappresentazione che si ha di essi a determinare la loro funzione. Ritorna, in tal senso, l'importanza dei paradigmi posseduti attribuita da Richardson nella significazione delle situazioni avverse e nell'elaborazione delle strategie per affrontarli.

Per Kumpfer, la possibilità di attivare processi e assumere comportamenti resilienti è influenzata da una serie di fattori interni, il cui sviluppo positivo è fortemente correlato all'ambiente fisico e relazionale in cui il soggetto cresce.

Tra i fattori interni individuati dall'autrice (Kumpfer, 2002, p. 192 e sgg.), vi sono: i *fattori genetici e biologici* (intelligenza, genere, temperamento e personalità, squilibri nei neurotrasmettitori) e i *fattori psicologici*. Questi ultimi vengono suddivisi in:

- *Caratteristiche spirituali o motivazionali* (Sogni/Obiettivi e Propositi nella vita; Spiritualità; Credere nell'Unicità o in Sé stessi; Indipendenza; *Locus of control* interno, Speranza e Ottimismo; Determinazione e Perseveranza);
- *Competenze cognitive* (Competenze intellettuali e Competenze Accademiche e Lavorative, Ragionamento morale, Competenze di intuizione e di riflessione interpersonale, Autostima e Abilità di recuperare l'Autostima; Abilità di pianificazione; Creatività);
- *Competenze comportamentali/sociali* (Competenze sociali e "Capacità di cavarsela in città", Competenze di *problem solving*, Competenze multiculturali e *Bi-Gender*; Empatia e Competenze Sociali Interpersonali);
- *Stabilità emotiva e gestione delle emozioni* (Felicità; Competenze di gestione emotiva; *Humor*);
- *Benessere fisico e competenze fisiche* (Buona salute, Competenze di mantenimento della salute, Sviluppo di talenti fisici, Attrattività fisica).

In buona sostanza, l'insieme delle caratteristiche interne, biologiche e psicologiche, dell'individuo possono supportarlo nell'attivazione di processi resilienti. In tale processo, la consapevolezza che ciascun soggetto ha circa le risorse possedute influenza la valutazione di un evento come più o meno stressante e, di conseguenza, la sua

capacità percepita di essere in grado di farvi fronte. Infatti, nel momento in cui le sollecitazioni ambientali che richiedono risposte di adattamento vengono valutate come ingestibili rispetto alle risorse possedute per affrontarle, si verifica una risposta di reintegrazione maladattiva o non resiliente. Al contrario, quando si ritiene di essere in grado di affrontare l'evento avverso grazie alle risorse possedute, è possibile che si verifichi una risposta resiliente di adattamento (simile al ritorno all'omeostasi delineato da Richardson) o di reintegrazione resiliente.

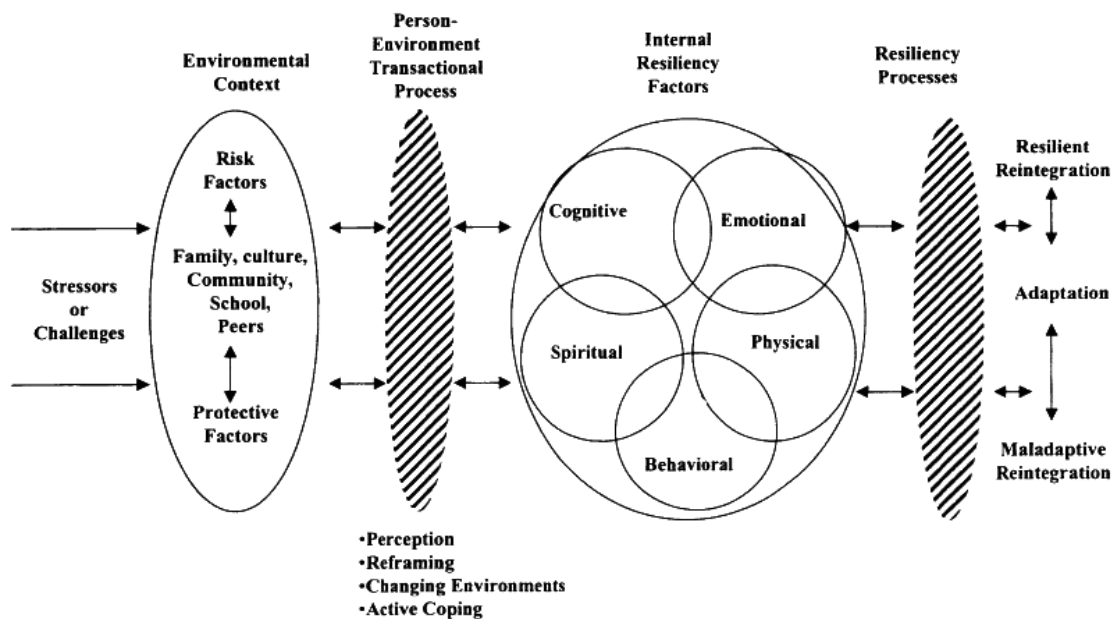


Figura 3. Modello della resilienza di Kumpfer (2002)

Le risposte resilienti, per l'autrice, consistono nel movimento transattivo tra ambiente – che sollecita il soggetto attraverso cambiamenti ed eventi avversi – e soggetto – che risponde alle sollecitazioni grazie alle risorse possedute. Soggetto e ambiente, dunque, nel processo resiliente delineato da Kumpfer si modificano reciprocamente: il soggetto, a contatto con l'avversità derivante dall'ambiente, modifica e sviluppa le proprie competenze o ne acquisisce di nuove. L'ambiente, d'altro canto, a contatto con il soggetto viene modificato dal suo agire trasformativo dell'evento critico in occasione di ripensamento e di crescita reciproca.

L'importanza riconosciuta alla relazione tra soggetto e ambiente all'interno dei modelli qui esposti – che rappresentano solo due dei ben più numerosi tentativi di

sistematizzazione del concetto di resilienza – e il ruolo fondamentale da loro attribuito ai paradigmi posseduti e alla rappresentazione del reale nell’attivazione dei processi resilienti, forniscono importanti spunti riflessivi che aiutano a individuare l’universo semantico all’interno del quale collocare le argomentazioni sulla resilienza intesa in termini pedagogici.

### 2.2.3 *Studio delle strategie utili a promuovere resilienza*

Con il riconoscimento delle potenzialità protettive possedute dall’ambiente fisico e relazionale nel sostenere l’avvio e la buona riuscita dei processi resilienti dei soggetti, gli studi sulla resilienza si sono quindi concentrati sull’individuazione di possibili strategie di rafforzamento e di promozione dei fattori di protezione di natura personale e ambientale.

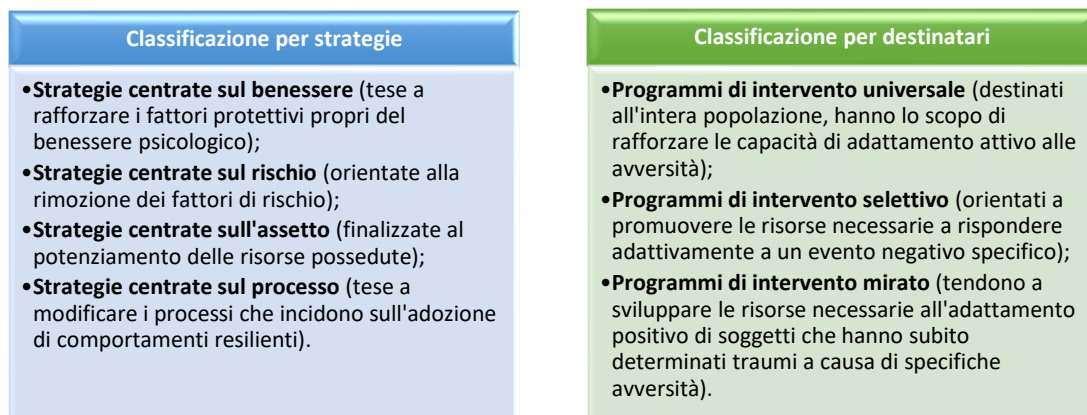
Caratteristica principale di tali studi è il cambio del *focus* di indagine; infatti, l’attenzione, attualmente, risulta maggiormente posta sul rafforzamento dei fattori di protezione e sulla possibilità di svilupparli in via preventiva per equipaggiare i soggetti degli strumenti necessari ad affrontare le difficoltà della vita. Come affermano Camuffo e Costantino (2010), infatti,

elementi chiave di tutti gli interventi che hanno dimostrato di promuovere resilienza sono lo spostamento dello sguardo dai deficit (limiti, mancanze...) alle risorse (competenze, punti di forza, desideri, progetti ecc.) e un approccio positivo alla condizione di vita, con il coinvolgimento non solo della persona e delle strategie che possono essere messe in atto ma anche dei professionisti (p. 125).

Per una buona riuscita dei programmi educativi di promozione dei processi e delle competenze di resilienza, infatti, non solo è necessario che i soggetti destinatari di tali interventi capovolgano la loro visione della difficoltà e acquisiscano consapevolezza sulla loro capacità di affrontarla. Ancor prima, è indispensabile che i professionisti della cura siano in possesso di paradigmi di significazione della realtà autenticamente resilienti: che abbiano lo sguardo rivolto alle potenzialità, che nutrano profonda fiducia nelle possibilità di crescita dei soggetti che prendono in carico e che credono in una possibile e reale trasformazione della criticità esperita in occasione di apprendimento (Freire, 2014a). Ciò, naturalmente, senza trascurare o sminuire la portata negativa,

destabilizzante e finanche dolorosa che tali eventi portano con sé quando piombano nell'esistenza dei bambini o degli adolescenti, degli studenti, degli educandi con cui si interagisce.

Camuffo e Costantino (2010) propongono una classificazione degli interventi che li vede suddivisi per strategie o per destinatari (p. 125).



Schema 1. Classificazione degli interventi di promozione della resilienza (Camuffo & Costantino, 2010)

Attualmente, e in modo particolare a partire dall'avvento del Covid-19, sono numerosi i documenti programmatici nazionali e internazionali che si propongono di attivare processi resilienti nei differenti ambienti di vita umana (AGIA, 2022; Agazzuoli, De Santi & Geraci, 2021; Garista, 2023; Giovannini *et al.*, 2020; Headway, 2022; OECD/EU, 2022; Sala *et al.* 2020; WEF, 2022). Nonostante ciò, tuttavia, si evidenzia ancora una diffusa difficoltà nella comprensione del termine e nella collocazione dello stesso all'interno di un paradigma epistemologico trasformativo.

Emerge, pertanto, il problema principale di operare una ri-generazione dei paradigmi epistemologici di riferimento consuetamente adottati nella comprensione, nella comunicazione e nella traduzione in linee operative del termine *resilienza* a partire, come si diceva poc'anzi, dai professionisti della cura e dalle figure adulte di riferimento.

In apertura del presente capitolo si è fatto cenno alla difficoltà definitoria del termine resilienza e alla sua conseguente nebulosità semantica. Si è altresì asserito che tale difficoltà è possibile che derivi dalle molteplici possibili significazioni del termine

nell'ambito delle diverse discipline che ne fanno uso e sono stati esplorati, in tal senso, i suoi possibili significati.

Di seguito, invece, verranno approfondite alcune questioni relative alle credenze e alle opinioni che il senso comune tende ad attribuire alla resilienza, generalmente – ed erroneamente – intesa come opposto della vulnerabilità.

### 3. *Sulle narrazioni della resilienza a partire dalla crisi e dalla vulnerabilità*

#### 3.1 *Resilienza e (in)vulnerabilità*

La nebulosità semantica che avvolge il termine resilienza può indurre – ed effettivamente induce – a considerarla, erroneamente, alla stregua di un “super-potere” che connota i soggetti e/o i contesti che la possiedono di invincibilità, indistruttibilità e invulnerabilità rispetto alle difficoltà esperite; caratteristiche, queste, riconducibili all'individualismo caratteristico della cultura e delle società contemporanee e ben lontane da quanto possa essere ritenuto associabile all'umano. Infatti, come afferma Lopez (2018),

*L'invulnerabilità, interpretata come una forma di «ignoranza volontaria» (willful ignorance) di quegli aspetti che rendono vulnerabili, ha come obiettivo mantenere i caratteri propri della soggettività contemporanea come l'autosufficienza e l'indipendenza. È una caratteristica fondamentale della soggettività autoritaria, perché essere vulnerabili significa avere il controllo su di sé e sugli altri, cosa non sempre possibile e realizzabile, perché se la vulnerabilità è una caratteristica inevitabile della nostra esistenza, l'invulnerabilità deve essere necessariamente continuamente ricercata, per essere raggiunta e mantenuta (p. 189).*

Essere capaci di non lasciarsi scalfire dalle difficoltà, di non “cadere” e di non “cedere”, di non soffrire, di non sbagliare, di non lasciarsi abbattere, di non perdere sono, infatti, slogan tipici delle narrazioni socioculturali dell'umano “competente” contemporaneo e dei significati comunemente attribuiti al termine “resilienza” come strumento di contrasto alle crisi e alle vulnerabilità. In tal senso, «invece di sviluppare le competenze che si generano a partire dalla condizione, che ci accomuna e che appartiene ad ognuno, di vulnerabilità, la cultura dominante induce a sviluppare tecniche

per evitare, prevenire e combattere la vulnerabilità, fomentando i miti dell'autonomia, del ben-essere assoluto, del controllo, ecc.» (Milani, Ius & Serbati, 2013, p. 72) che pongono l'umano in una condizione di misconoscimento della propria natura ontologica, ovvero in un processo «sistematico di autoinganno» (Lopez, 2018, p. 189).

La negazione dell'universale condizione di vulnerabilità, le narrazioni della crisi in termini esclusivamente negativi (Fabbri, 2019) e la difficoltà definitoria del termine resilienza, inducono coloro che si occupano di processi educativi ad avvertire la necessità di identificare i processi socioculturali che determinano la costruzione, l'adeguamento e la colonizzazione degli immaginari che comporta tale processo di significazione e, di conseguenza, a interrogarsi sulla necessità di individuare l'universo semantico all'interno del quale il termine "resilienza" viene abitualmente – e, spesso, erroneamente – collocato, al fine di poterlo *de-costruire* e *ri-significare*.

A tal fine, risulta necessario riflettere innanzitutto sui processi che determinano la costruzione – e la relativa possibile distorsione – del sistema di significati che orientano e determinano le azioni dei soggetti nei propri ambienti di vita. Tale riflessione risulta funzionale, altresì, a comprendere i processi di ri-significazione propri della resilienza autenticamente trasformativa.

### *3.2 Il processo di costruzione del sistema di significati e le sue possibili distorsioni*

Il processo di costruzione di significato, proprio dell'atto dell'interpretazione, è un processo cognitivo necessario, frutto dell'interazione transattiva tra soggetto e ambiente culturale e sociorelazionale, che consente di dare ordine agli eventi della realtà così da poterli comprendere. Come sostiene Siegel (2021),

[...] grazie a questo processo [...] impariamo a creare categorie e concetti sulla realtà con un insieme di filtri capaci di plasmare i flussi di energia che attraversano il cervello. Senza la creazione di filtri cognitivi, saremo sopraffatti dai flussi non organizzati di energia in entrata dal mondo esterno, che poi si riverserebbero nella nostra esperienza interiore con intensità ed eterogeneità tali da essere difficilmente gestibili. La nostra percezione della vita sarebbe dominata dal caos e una possibile reazione potrebbe essere di isolarsi ed entrare in uno stato di rigida disconnessione (p. 103).

Ciascun soggetto, pertanto, elabora un proprio modo specifico di interpretare la realtà: sulla base delle esperienze pregresse e delle spiegazioni ad esse attribuite, ognuno apprende a dare significato agli eventi a modo proprio. Jack Mezirow (2016) ha individuato due distinti insiemi logico-operazionali che convergono e cooperano nel processo di costruzione del significato: gli *schemi di significato* e le *prospettive di significato*. Di questi, gli

*schemi di significato* sono insiemi di aspettative, consuete e tra loro interconnesse, che governano le relazioni di causa-effetto, i processi di ipotizzazione e di categorizzazione. Ci attendiamo che il cibo soddisfi la nostra fame; che girando la maniglia e spingendo, la porta si apra. Ci aspettiamo di impiegare meno tempo per raggiungere un posto correndo invece che camminando. [...] Gli schemi di significato sono abitudini, si tratta di regole implicite per interpretare (Mezirow, 2016, pp. 1-2).

Questi costituiscono quell'insieme di "regole logiche di base" che guidano il processo di organizzazione degli stimoli provenienti dall'ambiente, facilitandone la comprensione e l'interpretazione. «Le prospettive di significato», invece,

si collocano a un livello logico superiore e sono costituite da schemi, teorie, proposizioni, credenze, prototipi, obiettivi, orientamenti, valutazioni e da ciò che i linguisti chiamano "reti di argomenti". [...] Tali prospettive fanno riferimento a quella struttura di presupposti entro la quale una nuova esperienza è assimilata e trasformata dall'esperienza precedente durante il processo di interpretazione. Esse, dunque, implicano l'applicazione di aspettative abituali a oggetti o eventi, in modo da dar vita a un'interpretazione (Mezirow, 2016, p. 2).

Il sistema di attribuzione di significato si costruisce durante l'intero corso della vita, a partire dalla prima infanzia, attraverso la relazione con le figure educative di riferimento: genitori, insegnanti e altri *caregivers*. Attraverso le interazioni con il proprio ambiente socioculturale e l'acquisizione di apprendimenti formali (Mezirow, 2016; Formenti, 2017), il sistema di attribuzione di significati *prende forma* e, a sua volta, *dà forma* al proprio modo di vivere e interpretare l'esperienza, strutturando i propri paradigmi epistemologici di riferimento.

Permeato e rinforzato da vissuti emotivi, il sistema di attribuzione di significati si costruisce attraverso il linguaggio utilizzato nelle interazioni con le figure educative

significative e, una volta strutturato, costituisce la mappa orientativa dei comportamenti di ciascuno. Esso struttura e guida i processi epistemologici che determinano la comprensione della realtà, l'orientamento delle azioni, l'assunzione delle decisioni. Costituisce l'*habitus*, la «matrice sistemica incorporata che ci fa agire (vedere, sentire, pensare) in un modo che noi sentiamo [...] come adeguato [...] alla situazione qui-e-ora» (Formenti, 2017, p. 3) e, in tal modo, rende operativi l'insieme di criteri logico-valoriali che ciascuno adotta quotidianamente per interpretare, gestire e affrontare gli eventi – più o meno consuetudinari, più o meno piacevoli – della vita.

Data la sua origine situazionale, il sistema di prospettive di significati spesso viene appreso passivamente «attraverso il processo di introiezione, ovvero di accettazione acritica di valori altrui» (Mezirow, 2016, pp. 13-14) e, di conseguenza, applicato in modo ingenuo. In tal modo è possibile che prenda avvio un *processo distorsivo spiraleiforme* che, a partire da interpretazioni dei fenomeni basate su assunzioni acritiche, induce ad assolutizzare e ad accettare come aprioristicamente vere deduzioni semplicistiche, spesso lontane anche dai più remoti fondamenti di razionalità critica (Bertin, 1975; Freire, 2011; Morin, 2000). Tali deduzioni semplicistiche, a loro volta, possono portare ad assumere atteggiamenti e ad adottare comportamenti di risposta agli eventi che assecondano le ideologie e le logiche dominanti, inconsapevolmente introiettate e operazionalizzate. È in tal senso che i significati comunemente attribuiti ai termini utilizzati per descrivere il mondo circostante e i suoi fenomeni possono avere una profonda incidenza sul modo in cui ciascuno li assume, li interpreta e li utilizza per giustificare i presupposti da cui muovono i propri processi motivazionali, decisionali e comportamentali.

Al fine di comprendere la potenziale azione inibitoria e/o promotrice che i processi di attribuzione di significato possono avere nel determinare tanto le proprie credenze su sé stessi e sulla realtà quanto le proprie azioni, allora, risulta necessario, da una parte, che i soggetti in formazione siano in grado di identificare il modo in cui l'ideologia dominante «contribuisca a distorcere le proprie credenze epistemologiche e psicologiche» (Mezirow, 2016, p. 14) e, dall'altra, che i professionisti dell'educazione identifichino «le distorte credenze sociali che agiscono in modo normativo» (Mezirow, 2016, p. 14).

Mezirow (2016) ha distinto tre tipi di distorsioni del sistema di attribuzione dei significati: le *distorsioni epistemologiche*, le *distorsioni socioculturali* o *ideologiche* e le *distorsioni psicologiche*.



Le *distorsioni epistemologiche* sono quelle che riguardano l'origine e l'applicazione dei processi conoscitivi. Esempi di distorsioni epistemologiche possono essere: la convinzione che a ciascun problema corrisponda un'unica – e corretta – soluzione; la credenza che le convenzioni e le sovrastrutture sociali siano immutabili (reificazione); l'assolutizzazione di talune descrizioni dei fenomeni e la generalizzazione aspecifica delle stesse; la considerazione di un'astrazione al pari di un elemento concreto (oggettivazione) (Mezirow, 2016, p. 14).

Le *distorsioni socioculturali*, o *ideologiche*, invece, «si riferiscono a quei sistemi di credenze date per scontate che riguardano le relazioni sociali e di potere, specialmente quelle dominanti, legittimate e rinforzate dalle istituzioni» (Mezirow, 2016, p. 14). Tali tipi di distorsioni agiscono attraverso le convinzioni/convenzioni sociali e i luoghi comuni, che influenzano le relazioni tra soggetti al punto da condizionare il modo in cui questi si comportano e concepiscono sé stessi.

Esempio principe di tale tipo di distorsione sono gli stereotipi: questi, di origine eminentemente culturale, influenzano i soggetti che vengono da essi categorizzati al punto da plasmarne l'identità (Lopez, 2018) e determinarne le possibilità di azione e realizzazione personale percepita. Un'ulteriore distorsione ideologica consiste nel generalizzare l'interesse del singolo o di un piccolo gruppo sociale, ergendolo a interesse dell'intera comunità. Attraverso questo tipo di distorsioni hanno luogo i più importanti condizionamenti socioculturali che, in base al livello di profondità nel quale operano, determinano l'istaurazione di rapporti di potere e la formazione degli immaginari dei singoli soggetti e dei gruppi sociali ai quali essi appartengono. Come afferma Mezirow (2016), infatti, l'ideologia

[...] riflette l'egemonia del collettivo, delle prospettive di significato dominanti che mantengono attivamente lo *status quo*.

L'ideologia è una forma di coscienza prereflessiva che non mette in discussione la validità delle norme sociali esistenti e che resiste alla critica dei suoi presupposti. Tale amnesia sociale si manifesta in ogni aspetto: economico, politico, sociale, sanitario, religioso, educativo, professionale e familiare (p. 15).

Infine, le *distorsioni psicologiche* risultano quelle che, benché il più delle volte traggono origine dalla relazione genitori-figli, condizionano fortemente il modo in cui

ciascun soggetto forma l'idea di sé stesso e, di conseguenza, si sente – o non si sente – in grado di interagire con gli altri e nel suo ambiente di vita.

L'acriticità che caratterizza i processi di acquisizione dei sistemi di attribuzione di significato e l'ingenuità che, spesso, muove la loro adozione, determinano la difficoltà di modificarli in modo sostanziale. Acquisiti e adottati il più delle volte inconsapevolmente, essi sfuggono alla padronanza e al controllo di coloro che li applicano, poiché risultano da percorsi di pensiero dogmatici, lontani dalla riflessività necessaria a una loro applicazione critica e consapevole.

Oltre a ciò, la rigidità di fondo che muove le epistemologie – di origine cartesiana e di orientamento positivista – diffusamente adottate dalle società occidentali che fanno da sfondo all'apprendimento di tali strategie di significazione, rende ancora più complicato il processo di comprensione del mondo attuale. Questo, infatti, per essere realmente compreso richiede l'adozione di pensieri *complessi* (Morin, 2000) – in grado di connettere e collegare le diverse istanze della realtà – e di *riflessività critica* (Mezirow, 2016) – in grado di valutare adeguatamente, a posteriori, i presupposti relativi al processo decisionale che ha guidato le azioni realizzate – entrambi orientati alla promozione di un agire consapevole e trasformativo.

Dal punto di vista educativo, allora, risulta di importanza cruciale riflettere attorno alle distorsioni socioculturali ed epistemologiche che, originando dall'interazione del soggetto con le figure di cura di riferimento e con l'ambiente socioculturale d'appartenenza, ne plasmano gli immaginari e ne determinano l'orientamento delle azioni. A maggior ragione se ad essere al centro di tale distorsione risultano questioni delicate e complesse come quelle che riguardano l'immagine e la percezione che ciascun soggetto ha di sé e della propria capacità di agire (ad)attivamente in una realtà in continuo – e sempre più repentino – mutamento, quali sono le questioni relative alla resilienza.

### *3.3 Le narrazioni della resilienza, della resistenza e le loro possibili distorsioni*

L'ideale di uomo e di donna diffuso dalla cultura neoliberista attraverso le sue molteplici forme e vie di colonizzazione degli immaginari ha indotto ad assumere come punto di riferimento esistenziale un idealtipo di umano *indistruttibile* che, simile a un *automa*, *resiste* alle perturbazioni esterne non lasciandosi “toccare” da esse e riuscendo a rimanere *immutato* dopo averle affrontate. Gli aspetti affettivi, emotivi, sociali e relazionali, propri della natura *vulnerabile* dell'umano, all'interno di tale immaginario

vengono assorbiti da una logica strumentale e diluiti in una logica funzionalista che, poiché entrambe conoscono dell'ineludibilità di tali aspetti, tendono ad asservirli al potenziamento dell'efficienza dell'uomo/donna produttori.

La produttività e l'efficienza, quali uniche capacità pseudo-generative concesse, risultano infatti funzionali alla perpetuazione del sistema neocapitalista del mondo iperglobalizzato, per il quale le dimensioni *lifedeeep* (Loiodice, 2019) della consapevolezza di sé, della consapevolezza emotiva, del riconoscimento del limite, della capacità di pensare in modo critico e complesso e di saper agire in modo consapevole e responsabile, risultano questioni di importanza secondaria (Freire, 2011; 2014a; 2014b; 2021). Emozioni, affetti, relazioni e socialità vengono deprivati, in tale concezione, della loro portata umanizzante e disalienante e vengono contemplati fintantoché risultano asservibili al potenziamento della produttività del singolo e al funzionamento del sistema e/o dell'organizzazione socioeconomica in cui questo vive e agisce. Nell'epoca contemporanea, afferma Loiodice (2019)

tutto è emergenza [...] e si traduce in uno stato di ansia permanente, generando “spezzoni” di performance spesso scollegate tra loro [...], inchiodati in uno stato di provvisorietà e precarietà permanenti, con “episodi di vita” staccati uno dall'altro. Presente, passato e futuro appaiono scollegati fra loro, “bloccati” in un presente onnipresente che tende a dimenticare il passato e ad avere paura del futuro (p. 37).

Vien da sé che i sentimenti e le emozioni comunemente ritenuti “negativi” – quali possono essere il *senso di incertezza* e di *smarrimento*, la *paura*, il *dolore* e la *tristezza* – tipicamente esperiti in situazioni inedite, incerte, impreviste e traumatiche vengono generalmente identificati come “difetti di sistema” e giudicati in ragione dell’“impedimento all'azione” che provocano. Essi, infatti, poiché vissuti in situazioni in cui la possibilità di agire risulta ostacolata dall'impossibilità di prevedere lo sviluppo futuro degli eventi, rallentano e ostacolano lo svolgimento dei compiti esecutivi e produttivi in cui si sostanziano le uniche *chance* di dispiegamento ontologico concesse all'umano.

Di conseguenza, gli eventi imprevisti e avversi – in quanto “accidenti” esistenziali storicamente verificabili e, talvolta, inevitabili – vengono generalmente vissuti e interpretati come “prove di resistenza”, in cui l'unico comportamento ritenuto socialmente

accettabile e autenticamente resiliente risulta quello solo e sempre vincente di chi riesce a “non mollare”, a “essere forte” e a “non lasciarsi abbattere” dalle difficoltà.

Il senso di vuoto, di stasi, di timore e di smarrimento tipico dei momenti difficili e del loro impatto sulla sensibilità e sull’emotività di ognuno viene eluso, giudicato “da perdenti” e, quando sperimentato, vissuto come autentico “malfunzionamento”, “disturbo” o elemento sintomatico di “anormalità”. È in tale processo degenerare di attribuzione di significato che avviene la distorsione semantica del termine resilienza che, anziché essere inteso in termini pedagogici complessi (Morin, 2000), problematicisti (Bertin, 1975), problematizzanti, emancipativi (Freire, 2011) e trasformativi (Mezirow, 2016; Formenti, 2017), viene trasformato in sinonimo di *ottusa* resistenza. Come afferma Scardicchio (2020), infatti,

In questo spazio-vertigine sta il rischioso equivoco generatosi negli ultimi anni intorno al costruito di resilienza.

Sbalzato fuori dai contesti specialistici, ha innervato svariati ambiti, sia scientifici che pop, diventando parola-slogan da tirar fuori per descrivere lo stesso mito del secolo scorso: il superuomo, declinato in versione anche femminile – ma non troppo –, l’immagine allucinatoria di chi non si spezza di fronte a nessuna avversità (p. 38).

In generale, infatti, quando il termine resistenza viene utilizzato come equivalente di resilienza, non viene quasi mai considerato nei termini emancipativi di un processo di *coscientizzazione* volto alla liberazione e al riscatto dei singoli e delle comunità dalle ideologie dominanti (Freire, 2011), ma come postura *resistiva*<sup>9</sup> di chi non si lascia scalfire, attraversare, *trapassare* dall’imprevedibile, dall’ignoto, dal dolore e dalla sofferenza di cui essi sono, spesso, portatori. Tuttavia, «[a]vere un alto livello di resilienza non significa essere insensibili al dolore e allo *stress*, significa attraversarli e trovare gli strumenti per uscirne sostanzialmente rinnovati» (Vaccarelli, 2016, p. 29).

---

<sup>9</sup> Al fine di operare una disambiguazione del termine “resistenza”, che nell’ambito della pedagogia emancipatrice di matrice freiriana (Cfr. Freire, 1968/2011; 1992/2014; 1996/2014; 2021) e dell’attivismo pedagogico (Cfr. le opere di Danilo Dolci e Aldo Capitini; per gli argomenti trattati nella presente dissertazione, cfr. Philippe Merieu, 2007/2013) vanta di una imponente tradizione virtuosa, di seguito verrà utilizzato il termine “resistività” per fare riferimento agli atteggiamenti e ai comportamenti di resistenza “degenerata” che, anziché favorire la liberazione delle menti dalle pluriformi colonizzazioni del pensiero dominante, in vero incarnano e favoriscono il disconoscimento della natura umana e della sua vulnerabilità, in netta opposizione con il significato virtuoso di cui risulta portatore il termine “resistenza” in ambito pedagogico (Contini, 2009).

A ben guardare, dei numerosi significati in origine attribuiti al verbo latino *resilio*<sup>10</sup> – al quale è possibile ricondurre la radice etimologica dell’odierna resilienza – quello ancor oggi rintracciabile nei significati ad essa associati risulta quello di *rimbalzare*: saltare all’indietro, schivare, schermarsi, sottrarsi – ovvero, resistere – alla portata perturbante propria degli eventi difficili e delle situazioni dolorose e impreviste sono i comportamenti propri di chi, oggi, viene considerato resiliente.

In tal modo, tuttavia, anche la resistenza perde il suo valore pedagogico ed emancipativo: da processo volto all’emancipazione e all’autoaffermazione dei soggetti in contrasto alle pressioni omologanti e asserventi dei poteri forti, essa diventa processo di assoggettamento agli stessi. Intesa come super-potere di un super-umano, infatti, tale concezione di resistenza resta distante da quella che è la natura autentica dell’uomo e della donna: fragile e vulnerabile e, perciò stesso, trasformativa e resiliente.

Approfondendo l’analisi della distorsione del termine e del suo utilizzo corrente, dunque, si scopre che in tale concezione/narrazione distorta della resilienza risiede anche la perdita della sua portata autenticamente trasformativa.

La concezione di resilienza che la intende quale super-potere resistivo dinanzi alle difficoltà, alle criticità, agli eventi imprevisti e a tutte le emozioni cosiddette *negative* che essi provocano, induce infatti a negare la possibilità di cogliere l’esperienza dell’imprevisto quale occasione preziosa per sperimentare un’evoluzione inaspettata e una crescita autentica, ovvero un apprendimento significativo frutto di una trasformazione profonda.

Come afferma Morin (2015), infatti,

Ogni evoluzione è frutto di una devianza riuscita, il cui sviluppo trasforma il sistema nel quale è nata: la devianza disorganizza il sistema mentre lo riorganizza. Le grandi trasformazioni sono morfogenesi, creatrici di nuove forme, che possono costituire vere metamorfosi. In ogni modo, non esiste evoluzione che non sia disorganizzatrice/riorganizzatrice nel suo processo di trasformazione di metamorfosi (p. 84).

Paradossalmente, allora, la negazione e la resistenza ai vissuti di dolore, di incertezza, di inquietudine rappresenta la rinuncia ad aprirsi alle possibilità di

---

<sup>10</sup> Il Dizionario Latino Olivetti riporta le seguenti definizioni del verbo *resilio*: 1. *salire all’indietro*; 2. *ritornare di corsa, ritirarsi velocemente, retrocedere*; 3. *restringersi, contrarsi*; 4. *rimbalzare*; 5 (in senso figurato) *rinunciare, desistere, abbandonare*; 6. *disdire* (la risorsa è consultabile online al link: <https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=resilio>).

apprendimento evolutivo che si celano *dietro e oltre* tali vissuti esperienziali; rappresenta, in altri termini, la rinuncia aprioristica ad avviare processi di crescita *autenticamente resilienti*.

Va specificato, tuttavia, che nei soggetti e nei sistemi umani il processo di resilienza può essere facilitato e sostenuto dalla presenza di una rete relazionale – familiare, istituzionale e di comunità – che funga da fattore protettivo, del soggetto e della società, rispetto ai vissuti dolorosi e traumatici. Come sostiene Cyrulnik (2009), infatti,

[...] l'effetto dei traumi differisce a seconda delle relazioni familiari, delle istituzioni e dei miti. Ma si delinea una regolarità: più la relazione sociale è disorganizzata, più i disturbi saranno gravi. [...] l'abbandono impedisce il lavoro di resilienza. La negligenza affettiva di una famiglia malfunzionante, la negligenza istituzionale che non prevede aiuto medico, psicologico o finanziario, la negligenza culturale di una società che abbandona i suoi storpi perché non hanno più alcun valore, tutte queste prese di distanza paralizzano la ripresa di un percorso di resilienza e rinchiudono una parte della popolazione entro una sorta di campo di rifugiati psichici, che non potranno più partecipare all'avventura sociale (p. 39).

La competitività, la tendenza all'individualismo e l'esaltazione della capacità di “farcela da soli”, propri della cultura e delle società contemporanee, ostacolano la possibilità di costruire comunità solidali (Ceruti & Bellusci, 2021; Morin, 2016; 2020) e di reperire, nella società in cui si vive, i supporti emotivi ed affettivi necessari ad affrontare l'esperienza dolorosa. L'evento critico, infatti, qualsiasi sia la sua natura, può provocare ripercussioni più o meno significative sul proprio modo di concepirsi, di comprendere e di significare gli eventi e di ritenersi in grado di elaborare strategie utili a fronteggiarli. La rete sociale di appartenenza e l'insieme dei legami affettivi, in tal senso, svolgono un ruolo protettivo fondamentale: supportano l'individuo nel riconoscimento delle future possibilità di realizzazione che, nei momenti difficili, possono essere oscurate dai vissuti di dolore. Tuttavia, in una società che pecca di empatia, che non riconosce i vissuti di tristezza e di dolore e che confonde la resilienza con la resistività, l'azione supportiva necessaria al soggetto sofferente viene meno.

Per tale ragione, la comune tendenza alla negazione/misconoscimento/rifiuto della vulnerabilità, della fragilità e dei vissuti dolorosi – che possono *toccare* le vite di ciascuno in diversi modi: attraverso fallimenti, delusioni affettive, lutti – risulta una

questione pedagogica quanto mai urgente, a maggior ragione se rapportata a soggetti ancora in fase di sviluppo e, in particolar modo, agli adolescenti.

Questi, infatti, poiché costituzionalmente in continuo cambiamento a causa dei *compiti di sviluppo* che interessano la loro fascia d'età (Fratini, 2007; Mancaniello, 2018; Siegel, 2014; 2021), risultano particolarmente esposti a subire le ripercussioni negative di un ambiente socioculturale poco predisposto a fornire loro il supporto sociale, politico, economico e culturale di cui hanno *fisiologicamente* bisogno. Gli adolescenti, evolutivamente impegnati nel delicato e complesso processo di integrazione tra i diversi *stati de Sé* (Siegel, 2014; 2021), necessitano di una struttura relazionale e socioculturale coesa che funga da struttura ecosistemica di supporto nel portare a termine i propri compiti di sviluppo armoniosamente, e li guidi attraverso i sentieri tortuosi e talvolta inspiegabili delle esperienze della vita (Pellai e Tamborini, 2021). A maggior ragione se le loro figure adulte di riferimento incarnano atteggiamenti e comportamenti che favoriscono l'isolamento e l'individualizzazione e che nutrono il mito dell'uomo e della donna *automa*, indistruttibile e invulnerabile, falsamente immune alle perturbazioni che, almeno una volta nella vita, pervadono l'esistenza e spingono a rivalutare i propri *modi operandi e cogitandi*.

In tal modo, infatti, nella vita e nella mente degli adolescenti ha luogo un'autentica crisi tra le emozioni e i sentimenti percepiti e vissuti e quelli socialmente e culturalmente riconosciuti e ritenuti accettabili; crisi per cui, talvolta, i giovani iniziano ad esperire diverse forme di disagio esistenziale (Benasayag & Schmit, 2013; Crepet, 2021; Fratini, 2007) che possono arrivare a compromettere il loro stato di benessere e salute mentale.

Appare chiaro allora come, per delineare un'idea di resilienza personale e sistemica che, in termini pedagogici, risulti quanto più possibile rispettosa della natura agente, attiva e trasformativa dell'umano, occorra innanzitutto ripartire dalla «modificazione di paradigma che il concetto di resilienza richiama» (Malaguti, 2005, p. 28). Si tratta di rivalutare il significato attribuito ai termini – e, dunque, agli eventi – dai quali essa scaturisce: crisi, difficoltà, vulnerabilità, eventi inattesi più o meno traumatici costituiscono, infatti, i fattori di innesco dei processi resilienti.

Focalizzare l'attenzione sulla resilienza implica, in primo luogo, un cambiamento di sguardo sugli eventi che caratterizzano la natura e la condizione umana. Richiede di indagare e comprendere la dimensione della vulnerabilità, parte costitutiva dell'essere

umano, più o meno presente anche in funzione delle condizioni di contesto. Si tratta di incontrare la sofferenza, accettarla e trovare forme di elaborazione che permettano alla persona di integrare le *parti luce* con le *parti buie*, le risorse con i limiti, e comprendere che l'esperienza traumatica, che rimane scritta nel profondo dell'animo, può divenire occasione formativa, non solo per chi la incontra in prima persona, ma anche per coloro che indirettamente la vivono. Non significa negare il dolore, o sostenere che esso sia meraviglioso e facilmente modificabile, quanto piuttosto riflettere su di una condizione, che è quasi un dato di fatto, con maggiore o minore intensità, nella vita di ognuno (Malaguti, 2005, p. 28).

In tal senso, quindi, essere resilienti «non coincide con la capacità di ristabilire l'ordine precedente alla rottura» causata dall'evento doloroso, imprevisto o inatteso, «ma col paradosso della collaterale bellezza da quella stessa generata» (Scardicchio, 2020, p. 39). Non si tratta di esaltare il dolore, la sofferenza o la tristezza, ma di acquisire consapevolezza del fatto che questi vissuti, esperiti in seguito ad eventi destabilizzanti nelle forme quotidiane dell'incapacità di dare significato alla realtà (Frankl, 2018) e nell'impotenza percepita di agire all'interno di essa (Seligman, 2013), se letti attraverso le lenti della resilienza trasformativa possono diventare, in modo inaspettato, autentici *slanci evolutivi*, ovvero presupposti utili a una possibile *rinascita*.

In altre parole si tratta, come afferma Scardicchio (2020), di sviluppare la capacità di

[...] aderire alla realtà e prendendone l'urto, guardare in faccia l'impotenza che abbiamo, che siamo, il limite che ci è costitutivo, scendere al cospetto del nostro abisso e poi lì, osservare. Osservare di poter scegliere: scegliere se indugiare, cedere alla dipendenza anche chimica che i vissuti di dolore generano nel nostro sistema nervoso, oppure se creativamente sperimentare il principio cuore delle scienze della complessità, la capacità – epistemica e pragmatica – di trovare nel vincolo la possibilità (p. 49).

È solo al cospetto del limite che ci è data la possibilità avviare il *processo metamorfico* in cui *apprendiamo ad essere in forme nuove*, trasformando i vissuti dolorosi che stare al suo cospetto provoca in energia evolutiva, in occasioni inedite di adattamento trasformato e trasformativo perché conscio e, nella maggior misura possibile, consapevole dei processi che lo innescano. L'imprevedibilità della nostra realtà e la complessità che la caratterizza si impongono come limiti-imperativi esistenziali che



governano le nostre vite e, più che eluderli, è necessario divenire in grado di comprenderli, di metabolizzarli (Scardicchio, 2020) e di trasformarli in forme nuove di pensare, di agire... ovvero, di vivere (Morin, 2015).

La questione riguarda la scelta di trasformare i propri paradigmi cristallizzati di comprensione della realtà e dei suoi eventi in paradigmi dinamici, complessi e comprendenti, capaci di concepire le antinomie costitutive della realtà, a partire da quella di costruzione/distruzione, al di là della loro apparente inconciliabilità intuitiva. È un processo, quello della trasformazione paradigmatica, complesso e doloroso, in quanto richiede la disponibilità a lasciare andare le proprie abitudini di pensiero consolidate per far spazio a idee, valori, processi cognitivi inediti. È un atto metamorfico, dove

[...] metamorfosi significa che non c'è rottura totale con il passato: al contrario si utilizza l'esperienza culturale della storia passata dell'umanità.

È quel processo di trasformazione che conosciamo molto bene nel bruco che, chiudendosi nella sua crisalide, comincia ad autodistruggersi in quanto bruco, distruggendo anche il suo sistema digestivo, per autocostruirsi con delle ali come farfalla. Il bruco è divenuto altro a partire da se stesso.

Si sa con quale difficoltà, quando la crisalide si apre, la farfalla giunga a dispiegare le ali prima di poter prendere il volo. Come un parto, la metamorfosi si compie nel dolore (Morin, 2016, pp. 71-72).

E questo è quanto accade nei processi di resilienza, sia quando vissuti dai soggetti, sia quando operati dai sistemi in cui essi vivono e con cui interagiscono.

#### *3.4 Analogie e differenze tra resilienza personale e sistemica*

Infatti, così come accade in natura per i sistemi viventi autopoietici (Maturana & Varela, 2021) i processi di adattamento sono risposte sistemiche necessarie, che originano dall'impatto che i mutamenti e le perturbazioni che avvengono in un dato ambiente hanno sull'ambiente stesso e sui sistemi in esso viventi e con esso strettamente correlati.

Tali perturbazioni, spesso imprevedute, causano uno sconvolgimento nell'organizzazione pregressa del sistema e richiedono una sua metamorfosi – nel senso letterale di un “cambiamento di forma” – indispensabile tanto a preservarne il funzionamento –

nel rispetto della sua identità specifica – quanto a salvaguardarne l’esistenza. Si tratta della capacità *auto-eco-organizzativa* propria del vivente:

L’auto-organizzazione del vivente è sottomessa continuamente alla disintegrazione. La sua attività permanente comporta dispendio di energia e processi di degradazione che conducono alla morte, da cui la necessità di attingere energia, organizzazione e informazione dell’ambiente. L’autonomia del vivente può mantenersi solo nella dipendenza dalla sua ecologia: da qui il concetto chiave di auto-eco-organizzazione. E questo paradosso: l’autonomia ha bisogno di essere dipendente per essere autonoma (Morin, 2018, pp. 61-62).

In altre parole, ciascun sistema vivente, per sua natura, è portato a modificarsi, ad apprendere una nuova forma, trasformandosi e adattandosi metamorficamente ai mutamenti del suo dominio esistenziale, cambiando nella misura adattiva utile e necessaria a garantirsi la sopravvivenza all’interno delle nuove e mutate condizioni ambientali.

In generale, la cultura *mainstream* attribuisce a tale processo adattivo di gestione e fronteggiamento delle criticità il nome di resilienza. Essa, dunque, sebbene tradizionalmente associata agli esseri umani – intesi come individui – e alla loro capacità di far fronte ad eventi avversi, risulta in vero una capacità propria di numerose entità sistemiche presenti nella realtà. Poiché *immerse* nella dinamicità propria della storicità dell’esistenza, infatti, anche ciascuna di tali entità sistemiche si trova, inevitabilmente, a far fronte agli eventi e alle perturbazioni imprevedute che, in modo più o meno frequente, la attraversano.

In tal modo, ciascuna organizzazione sistemica è chiamata a elaborare strategie utili a preservarsi, adattandosi attivamente ai cambiamenti che la coinvolgono.

Risulta dunque evidente quanto la stessa sopravvivenza dei sistemi viventi auto-poietici – e, dunque, anche degli esseri umani e dei sistemi *in cui* e *con cui* evolvono – è data dalla loro capacità di *apprendere permanentemente* forme nuove di essere, modificandosi nella misura necessaria ad attuare risposte resilienti ai cambiamenti che avvengono nell’ambiente. In prospettiva eminentemente pedagogica, infatti, come affermava Umberto Margiotta (2015)

il concetto di autopoiesi vuole sottolineare che individuo e ambiente sono tanto strettamente coimplicati tra di loro e interdipendenti, essendo strutturalmente conformati ciascuno sui contorni dell'altro, che diviene a rigore impossibile pensarli come realtà autonome dualisticamente contrapposte. L'individuo esprime le dinamiche processuali dell'ambiente che abita e per il quale è evolutivamente predisposto; allo stesso modo, l'ambiente si costituisce in quanto orizzonte di manifestazione dei fenomeni organici individuali: l'unità individuo-ambiente risulta pertanto complessivamente come una realtà sistemica autonoma. In questo senso, l'unità autopoietica non è mai definitiva, e ha sempre ancora da esplicitare la sua natura.

L'autopoiesi è una caratteristica essenziale del vivente, poiché definisce la proprietà di un organismo di mantenere un equilibrio omeostatico tra il tutto e le sue parti. Essa è il sistema fondamentale delle azioni che configurano l'esperienza cosciente, attraverso cui la persona si riconfigura ricorsivamente in relazione all'ambiente (p. 95).

Le teorie della complessità suggeriscono che le organizzazioni sistemiche, in presenza di una perturbazione che minacci l'integrità del sistema, elaborano strategie di fronteggiamento utili a preservare le condizioni – intrinseche ed estrinseche – minime necessarie a garantire il perpetuarsi del loro funzionamento. Si tratta di un processo che caratterizza il funzionamento sistemico in quanto tale, in virtù della sua unica necessità di preservare e perpetuare le condizioni indispensabili ad assicurare a se stesso la propria sopravvivenza (Maturana & Varela, 2021). Detto altrimenti, in presenza di una perturbazione proveniente dall'ambiente, un sistema vivente autopoietico elabora strategie adattive tali per cui la sua integrità sistemica possa essere preservata.

Ciò accade a qualsiasi livello di complessità sistemica: a partire da quella propria dei più piccoli microrganismi, passando per quella degli organismi viventi complessi e delle organizzazioni sociali (Luhmann, 1995) le quali a loro volta si organizzano in sistemi istituzionali e in sovrastrutture simboliche, che le caratterizzano, le ordinano e le orientano. Infatti, come afferma Morin (2018),

[1]e società umane sono esseri viventi dotati di auto-eco-organizzazione. Sono al contempo macchine fisiche, macchine viventi, macchine sociali.

Il linguaggio esiste come prima necessità di comunicazione in tutte le società umane; allo stesso tempo dispone di tutte le caratteristiche della vita: evoluzione, metamorfosi; alcune parole muoiono, nascono, derivano, alcuni costrutti cambiano (p.82).

La necessaria e inevitabile interdipendenza *ecologica* tra unità sistemica e ambiente<sup>11</sup> induce quindi ciascun ecosistema – dal micro al macro – a elaborare le strategie necessarie a preservare e *autoprodurre* le relazioni, interne ed esterne, indispensabili a garantire la sopravvivenza propria e dei componenti che lo costituiscono come tale. Si tratta di ciò che, in ambito neurobiologico, è stato definito *allostasi* (McEwen, 2002), ovvero capacità di un sistema – nella teoria di McEwen, nello specifico, di un sistema fisiologico – di mantenere una forma di stabilità *attraverso* il cambiamento. Essa «si verifica in risposta alle pressioni ambientali, rispetto alle quali, attraverso dei cambiamenti su se stesso, il sistema fisiologico è in grado di adeguarsi, modificandosi» (Laudadio et al., 2011).

Tale comportamento sistemico, lungi dall'esprimere l'orientamento a uno scopo o a un fine specifico intrinseco al sistema stesso – ovvero una sua preesistente tensione teleologica innata – caratterizza in realtà la relazione tra sistema e ambiente: relazione imprescindibile, al di fuori della quale il sistema perde le sue caratteristiche determinanti e cessa di essere tale. Sistema e ambiente, infatti, intrattengono una relazione definita da Maturana e Varela (2021) *accoppiamento strutturale*:

Se l'organizzazione di una unità composita [sistema] rimane invariante mentre subisce cambiamenti strutturali indotti e selezionati attraverso le sue ricorrenti interazioni nel suo medium [ambiente], cioè, se il suo adattamento è conservato, allora il risultato di questa storia di interazioni è la selezione [...] di una sequenza di cambiamenti [...] che dà luogo al fatto che la struttura mutante dell'organismo [ovvero del sistema] segue la struttura mutante del medium [ovvero dell'ambiente] attraverso un accoppiamento strutturale continuato con esso (p. 34).

Ciò a dire che, nella relazione necessaria tra un sistema e il suo ambiente di realizzazione – concepito come sistema anch'esso – si verifica l'*accoppiamento strutturale* nella misura in cui, nel corso delle necessarie interazioni tra l'uno e l'altro, ciascun sistema apporta e subisce mutamenti in relazione ai mutamenti apportati e subiti dal

---

<sup>11</sup> Quanto affermato può essere riferito all'interdipendenza ecologica vigente tra cellula (unità sistemica) e organo (ambiente o dominio), organo e organismo, organismo e ambiente esterno, ambiente esterno ed ecosistemi con esso interagenti, ecosistemi e mondo, mondo e universo e così via. Oltre all'aspetto bio-fisiologico, ci si riferisce all'interdipendenza ecologica di tipo relazionale facendo riferimento a soggetto e nucleo familiare, nucleo familiare e comunità di appartenenza, comunità e società, eccetera eccetera.

sistema con cui è in relazione, mantenendo costante l'equilibrio omeostatico necessario a non disintegrarsi come unità sistemica autonoma, anche se non indipendente.

È in tal senso che la resilienza, in quanto processo adattivo, risulta proprio dei sistemi viventi in generale e dei sistemi/esseri umani in particolare. Tuttavia, sebbene tale processo non riguardi esclusivamente gli esseri umani ma interessi tutte le unità sistemiche viventi e del vivente che, dotate di plasticità e flessibilità, intrattengono con il loro ambiente un rapporto transattivo e di reciproco condizionamento, in riferimento ai sistemi umani emergono numerosi interrogativi rispetto alle possibili “pieghe” che tali tendenze adattive orientate al mantenimento dell'omeostasi e del funzionamento sistemici possono assumere e quali ripercussioni esse possono avere, tanto sui singoli individui quanto sulla collettività.

Se è vero, infatti, che un sistema, qualsiasi sia la sua natura – umana o non umana, sociale o non sociale, cognitiva o non cognitiva, animata o inanimata – inevitabilmente subisce e agisce, ad un tempo, cambiamenti strutturali, è altresì vero che, all'interno dei sistemi sociali, la direzione intrapresa da tali cambiamenti dipende in larga misura dalla *coscienza* e dalla *consapevolezza* che coloro che agiscono all'interno della realtà hanno: delle dinamiche sistemiche; delle ripercussioni che queste possono avere su di sé e sulla realtà; della propria capacità di gestirle; e, in base a tali consapevolezze, dalla capacità che acquisiscono di significare gli eventi perturbanti e di trasformarne la portata sconvolgente in energia utile a riconfigurare le criticità in inedite occasioni di apprendimento.

Infatti, l'interdipendenza tra un sistema e il suo ambiente ai fini del mantenimento dell'equilibrio *allostatico* (McEwen, 2002) necessario alla sua perpetuazione, non comporta, di per sé, un orientamento teleologico predefinito e non induce necessariamente a una trasformazione del sistema in termini positivi. Sebbene risulti inevitabile che i sistemi viventi attuino strategie adattive in risposta ad eventi avversi, non è detto che tali risposte risultino resilienti, ovvero evolutive, trasformative e tese al miglioramento della condizione esistenziale dell'umano. A maggior ragione se le narrazioni sociali continuano a promuovere un tipo di resilienza che risulta identificabile con la resistività.

L'ideologia dominante, infatti, continua a propagandare un concetto di resilienza che, a lungo andare, potrebbe provocare – e, in un certo senso, si ritiene stia già provocando – la dissoluzione – non solo figurata, ma anche strutturale – del sistema sociale in generale – ovvero tra le sue molteplici istanze – e dell'umano in particolare –

ossia tra le sue molteplici dimensioni: soggettiva, intersoggettiva, emotiva, affettiva, razionale, culturale, valoriale, spirituale, professionale, eccetera – al punto che, anche qualora il processo di resilienza riuscisse ad avere luogo, il suo epilogo potrebbe risultare non resiliente.

Infatti, dalla mancata possibilità di espressione e di riconoscimento della vulnerabilità e dalla mancata normalizzazione dei vissuti di crisi esperiti in situazioni inedite e imprevedute, può derivare un'autentica *crasi* tra la natura ontologica dell'essere umano – che è vocata al miglioramento di sé in termini attivi, generativi e trasformativi (Freire, 2011) – e i limiti socioculturali entro i quali tale natura trova l'effettiva possibilità di esprimersi e di realizzarsi. Le differenti definizioni di resilienza presenti in letteratura, a tal proposito, «convergono su due aspetti: sulla resistenza a un trauma, a un avvenimento, a uno stress riconosciuto come serio, e su un'evoluzione soddisfacente, socialmente accettabile. Queste due dimensioni sono inseparabili dalla nozione di resilienza» (Malaguti, 2005, p. 51) intesa in termini pedagogici ed ecosistemici.

### *3.5 La resilienza come processo di coscientizzazione*

A ben guardare, la negazione e/o il mancato riconoscimento delle possibilità di dispiegamento esistenziale dell'umano si traduce in vissuti di disagio, esperito nei termini di un'incongruenza costante tra *ciò che si è/ciò che si sente* e ciò che, invece, viene offerto, riconosciuto e concesso come *effettiva possibilità di essere e di sentire*. Disagio esistenziale, questo, che, in base all'età specifica in cui viene sperimentato, può manifestarsi in modi e comportamenti differenti.

Nel caso specifico della presente dissertazione, il riferimento è all'età adolescenziale e ai fenomeni di disagio giovanile, con particolare riferimento ai comportamenti antisociali. Questi, in base alle specificità dei singoli soggetti che li esperiscono e li attuano, si possono tradurre tanto in atteggiamenti di ripiegamento su sé stessi quanto in comportamenti aggressivi e violenti nei confronti del prossimo. A partire dall'evento pandemico, infatti, la crescente manifestazione, più o meno palese, delle molteplici forme di disagio giovanile, interroga in maniera sempre più insistente le istituzioni formative e gli ambienti di vita vissuti da giovani e adolescenti, in primis la scuola<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> L'argomento sarà oggetto di approfondimento del capitolo successivo.

Dal punto di vista educativo, dunque, al fine di comprendere i processi culturali alla base dei vissuti di disagio che interessano gli ambienti formativi, si ritiene indispensabile ragionare attorno alle conseguenze che la distorsione semantica del termine resilienza e l'adozione di paradigmi epistemologici *disumanizzanti* operano nel momento in cui, contribuendo al rafforzamento dell'idealtipo di umano-automa che adotta comportamenti ed atteggiamenti *resistivi* piuttosto che *resilienti*, avviliscono le sue possibilità di autentica realizzazione o, in termini freiriani, di *umanizzazione* (Freire, 2011).

Distante dai paradigmi epistemologici ecosistemici – che risultano gli unici capaci di cogliere e comprendere la complessità della realtà e di interpretare le sue criticità *problematizzandole* – tale idea di umano e di resilienza, in vero, risulta riconducibile a quell'immaginario di realtà, di matrice positivista, che tende a semplificarla, a frammentarla e a concepirla come statica, totalmente conoscibile e tendenzialmente uniforme, ovvero caratterizzata da processi di causalità lineare e abitata da contrapposizioni logiche concepite come inconciliabili. Paradigmi, questi, che, considerate la complessità dell'umano e la crescente ipercomplessificazione dei processi che interessano ciascuno dei suoi ambiti di vita, risultano sempre meno capaci di equipaggiare le menti e le azioni dei soggetti tanto delle *strategie di comprensione* quanto delle *competenze di vita* necessarie ad agire consapevolmente, responsabilmente, attivamente e trasformativamente nella realtà.

Tali spiegazioni, infatti, non solo tradiscono la natura pedagogica propria del processo di resilire, ma violano in vero la stessa natura umana, di per sé *inconclusa* e *incompiuta* (Freire, 2011), ontologicamente *vulnerabile* (Lopez, 2018) e per ciò stesso distante dall'invincibilità, dall'indistruttibilità e dall'invulnerabilità propagandate dalle culture e dalle ideologie dominanti. Esse snaturano, in altre parole, la portata trasformativa intrinseca del processo di resilire, che è processo creativo e ri-creativo della vita, del vivente e dell'umano<sup>13</sup> proprio in virtù del fatto che scaturisce dalla costatazione oggettiva del limite che *si ha*, del limite che *si è*.

Per approfondire, mentre nel caso dei sistemi viventi non umani il processo di resilire – ovvero l'autopoiesi (Maturana & Varela, 2021) – non risulta *intenzionalmente* teso al raggiungimento di un fine specifico, nel caso dei sistemi viventi umani esso risulta, invece, teleologicamente orientato alla trasformazione virtuosa dei propri paradigmi epistemologici e d'azione rispetto alle avversità. La reale differenza tra sistemi

---

<sup>13</sup> La resilienza si ritiene processo proprio del vivente, tanto a livello del singolo soggetto, nelle sue dimensioni *bio-psico-sociologiche* e *culturali*, quanto a livello sociale e sistemico.

viventi umani e non umani sta, dunque, nella capacità dei primi di prendere *consapevolezza* circa la propria natura e di orientare coscientemente i propri pensieri e delle proprie azioni, muovendo da taluni presupposti esplicativi e motivazionali (Paolozzi & Maddalena, 2023).

Caratteristica specifica della resilienza pedagogicamente intesa è, allora, la potenziale metamorfosi dei paradigmi esplicativi insita nella sua attivazione. Come afferma Scardicchio (2020),

Diversamente dalla risposta di resistenza, la resilienza è dunque processo metamorfico [...].

Non, dunque, l'ostinarsi a "non crollare", né l'irretimento in un "pensiero positivo" dove "sorridere sempre" corrisponde al superpotere del sopportare, resistere, *tenere la propria forma*: resilire è lasciarla andare.

Come è capacità propria dei sistemi viventi complessi: dis-apprendere una routine pure sino ad allora vitale, per riscriverne una inedita [...] (p. 39).

Nel caso specifico degli esseri umani – in quanto soggetti *senzienti* e capaci di scelte teleologicamente orientate – la resilienza risulta allora determinata dalla presa di coscienza circa la propria natura carente, manchevole, deficitaria, mutevole e per ciò stesso dinamica e aperta al cambiamento.

La possibilità di rispondere ad-attivamente all'imprevedibilità che permea i tempi e gli spazi in cui si vive è connaturata, quindi, alla consapevolezza che si ha circa la propria natura costitutiva di essere «"esseri in divenire", incompleti, inconclusi, nella realtà e come una realtà, la quale, perché è storica, è anch'essa incompleta» (Freire, 2011, p. 73). È la consapevolezza di essere ontologicamente inconclusi e, pertanto, in continuo divenire, che apre alla possibilità di realizzare trasformazioni autenticamente evolutive.

In tal senso, Paulo Freire (2011) ha parlato della necessaria *coscientizzazione* dell'uomo (e della donna) circa la propria condizione storico-sociale-culturale ed esistenziale.

Il processo di coscientizzazione – che qui si ritiene essere il primo passaggio del processo resiliente – risulta imprescindibile allo sviluppo del saper pensare e del saper agire all'interno della realtà in direzione trasformativa ed emancipativa. Questo, per l'autore, risulta il presupposto imprescindibile per la stessa educabilità dell'umano,



intesa come percorso di liberazione dagli immaginari culturali che ne limitano le potenzialità di sviluppo e di realizzazione. In tal modo, il processo di *coscientizzazione* risulta preconditione necessaria a garantire l'avvio di processi: di emancipazione dalle criticità; di sviluppo del pensiero critico e consapevole; e di trasformazione delle situazioni-limite che permeano la realtà da ostacoli invalicabili a inedite occasioni di apprendimento.

La coscienza rispetto alla propria costitutiva mancanza, infatti, è ciò che può consentire l'emergere del desiderio di colmarla: è il processo alla base dell'apprendimento autentico e significativo, che diviene tale nel momento in cui il soggetto, percependosi incompleto, viene mosso dal bisogno di colmare le sue carenze (Freire, 2011; Recalcati, 2014). Si tratta dello stesso processo grazie al quale, in modo inconsapevole, i sistemi viventi rinunciano alle istanze non più funzionali a garantire l'adattamento sistemico alla realtà per far spazio all'elaborazione di istanze nuove e inedite. È, analogamente, lo stesso processo in cui si sostanzia la plasticità cerebrale: la rete neuronale è in grado di ri-strutturare le proprie connessioni sinaptiche in seguito a una perturbazione che ha richiesto una modificazione, un "ricalcolo" delle sue modalità di funzionamento.

È allora dalla consapevolezza della "mancanza", del vuoto, del *vulnus* che può avere origine il processo creativo della resilienza: a partire dai limiti e dalle vulnerabilità (Lopez, 2018) che, in quanto caratteristiche costitutive del vivente, accomunano il genere umano.

Risulta allora, dal punto di vista pedagogico, imprescindibile formare i soggetti alla resilienza. Questa, favorendo l'acquisizione dalla consapevolezza circa le proprie peculiarità esistenziali, consente di elaborare e attribuire un senso rinnovato all'imprevedibilità della vita.

L'inedito e l'imprevisto, ritenuti nemici giurati del razionalismo calcolatore e separatore proprio delle culture e delle ideologie dominanti (Morin, 2001), in tale ottica diventano portatori di un ventaglio di possibilità che, fino a quel momento, non era possibile prospettare. Le situazioni impreviste, infatti, pongono inevitabilmente in una condizione di spaesamento che, sebbene comporti una serie di vissuti, sentimenti ed emozioni negative, in seguito alla loro metabolizzazione consente di mettere in luce aspetti della realtà e di prendere in considerazione aspetti di sé che, precedentemente, non venivano considerati:

In un primo momento, non si ha scelta: la contrattura antalgica tenta di diminuire la sofferenza, si stringono i denti, non si pensa. Ma, subito dopo, ci si domanda come fare per ri-diventare esseri umani. Il rimuginio impone l'immagine della ferita o della desolazione. [...] Ma la costrizione a spiegare, la rabbia di comprendere possono anche creare una preoccupazione costante, alla quale il soggetto ferito consacra la propria energia per organizzare la nuova esistenza, per lottare contro la ferita e imparare a vivere diversamente. Un neosviluppo di questo tipo, di fronte a una nuova realtà, con in testa una nuova filosofia dell'esistenza, una nuova sensibilità verso il mondo [...], utilizza le immagini e le parole dello sconvolgimento trascorso per farne qualcosa in funzione del futuro. Un processo di questo tipo avvia un lavoro di resilienza (Cyrułnik, 2009, pp. 39-40).

Tuttavia, tali consapevolezza e modi di concepire la realtà, in quanto controintuitivi, vanno esercitati: considerato l'immaginario negativo che ruota attorno alla crisi e al senso di incertezza, alle emozioni e ai vissuti che l'accompagnano, di fondamentale importanza risulta fermarsi, e *formarsi*, a guardare ad essa in modo inedito. Come afferma Fabbri (2019), infatti, la narrazione della crisi che rimarca i suoi soli aspetti negativi «sembra assolutizzare l'esperienza della crisi, non considerarla come funzionale a un processo di trasformazione della civiltà ma come tendenzialmente risolta in sé stessa» e, conseguentemente, «rischia di erigersi a fondamento dell'esistenza stessa, aprendo a concezioni negative del nichilismo in cui tutto ciò che accade può imporsi in nome di un principio di casualità, arbitrarietà e di ricorso alla forza» (pp. 34-35).

La mancanza di un processo di significazione resiliente della crisi esperita e dei vissuti che essa porta con sé può indurre, infatti, a tutte le età, ad adottare atteggiamenti difensivi nei confronti delle minacce percepite. Oggi, come già accennato, con specifico riferimento all'adolescenza tali vissuti si traducono in molteplici forme di disagio. Tra queste, una posizione di triste rilevanza è occupata dai comportamenti antisociali<sup>14</sup>, più o meno aggressivi, finanche violenti, sia nei confronti propri – com'è il caso della depressione o dell'autolesionismo – sia nei confronti del prossimo – com'è il caso dei fenomeni discriminatori e/o violenti, tra cui il bullismo–.

L'imperativo pedagogico che si impone è, dunque, quello di accompagnare i giovani e gli adolescenti nel processo di riappropriazione delle proprie capacità di comprendere l'esistenza, dare a essa un significato e viverla attivamente. Pertanto, dal

---

<sup>14</sup> Tali argomenti saranno oggetto di approfondimento del capitolo successivo.

momento che «[1]a 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» (Pinto Minerva, 2004, p. 24), risulta indispensabile intercettare e delineare l'insieme di abilità e competenze che possono essere ricondotte al costrutto di resilienza.

#### 4. Individuare le competenze di resilienza

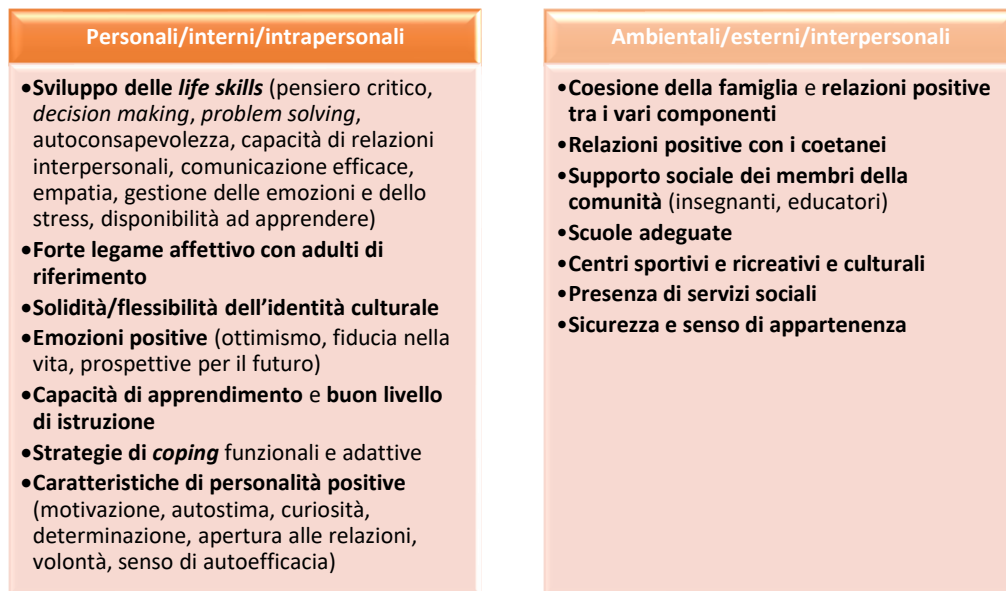
Sebbene, come si è provato a dimostrare nelle pagine precedenti, la resilienza sia un processo appartenente al vivente, non sempre viene attivata spontaneamente. Come dimostrano molti studi empirici, vi sono condizioni all'interno delle quali i soggetti risultano maggiormente predisposti ad attivare processi resilienti che inducano a un esito di reintegrazione resiliente e altri in cui, quegli stessi soggetti, non lo sono. Ciò può dipendere da numerosi fattori, di natura interna o esterna: competenze personali, caratteristiche ambientali e contesti relazionali. Questi ultimi, in tal senso, possono svolgere un ruolo determinante nell'attivazione dei processi resilienti, in quanto possono risultare – in base alle caratteristiche specifiche e alle storie di vita di ciascun soggetto – fattori di rischio o fattori di protezione nel fronteggiamento degli eventi avversi. Come afferma Malaguti (2005), infatti, «La resilienza, in ogni momento, è 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» (p. 51).

Considerata la complessità del costrutto della resilienza, la delicatezza delle sue fasi di realizzazione e la molteplicità delle abilità, soggettive, intersoggettive e di contesto, che chiama in causa, pensare alle sue possibili modalità di promozione in termini educativi significa agire su un duplice fronte: da una parte, sull'apprendimento e sulla promozione delle abilità e delle competenze interne a ciascun soggetto e, dall'altra, sul rafforzamento della coesione del tessuto sociale, relazionale e culturale di cui fa parte.

La natura umana in quanto tale, nella sua complessità, accanto alle competenze tecnico-professionali utili alla produttività e indispensabili a vivere nel sistema socio-economico attuale, ha bisogno anche, e prima ancora di queste ultime, delle competenze e delle abilità necessarie, *in primis*, ad acquisire una buona consapevolezza di sé e, *in secundis*, delle competenze e delle meta-competenze utili ad agire attivamente,

consapevolmente e responsabilmente all'interno della realtà e al cospetto delle avversità.

Perché ciò accada, è necessario che l'ambiente di vita predisponga le condizioni necessarie per consentire a ciascuno di dispiegare e realizzare le proprie potenzialità esistenziali, offrendo il più ampio ventaglio di opportunità possibili, utili a garantire effettive possibilità di realizzazione, crescita e sviluppo nel rispetto delle proprie specificità, propensioni e aspirazioni (Nussbaum, 2012). Mancinelli e Reale (2020) sintetizzano come segue le risorse (interne ed esterne) che possono supportare gli adolescenti ad attuare risposte resilienti:



Schema 2. Fattori di protezione interni ed esterni (Mancinelli & Reale, 2020)

Le *life skills* sono quelle che l'*Organizzazione Mondiale della Sanità* nel 1993 ha definito «abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (WHO, 1993, p. 1).

Nella più recente rielaborazione e sistematizzazione effettuata dalla Commissione Europea (Sala *et al.*, 2020), le *life skills* sono state organizzate nel *framework* delle *LifeComp*, in cui viene messa in evidenza l'interdipendenza dinamica tra le diverse componenti individuate. Il *framework* elaborato dalla Commissione Europea individua 3 Aree di sviluppo tra loro interrelate e connesse al contesto socioculturale. Per ciascuna area, vengono individuate tre competenze-chiave:

1. Area Personale: auto-regolazione (consapevolezza e gestione delle emozioni); flessibilità (abilità di gestire i cambiamenti e l'incertezza; capacità di affrontare le sfide); benessere (ricerca della soddisfazione della vita; cura della salute fisica, mentale e sociale; adozione di uno stile di vita sostenibile);
2. Area sociale: empatia (comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori altrui; capacità di fornire risposte appropriate); comunicazione (uso di strategie di comunicazione, codici e strumenti pertinenti, a seconda del contesto e del contenuto); collaborazione (Impegno nelle attività di gruppo e nel lavoro di squadra, riconoscendo e rispettando gli altri);
3. Area dell'Imparare ad imparare: *growth mindset* (convinzione nella propria e altrui potenzialità di imparare e progredire continuamente); pensiero critico (valutazione delle informazioni e degli argomenti per supportare conclusioni ragionate e sviluppare soluzioni innovative); gestione dell'apprendimento (pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento).

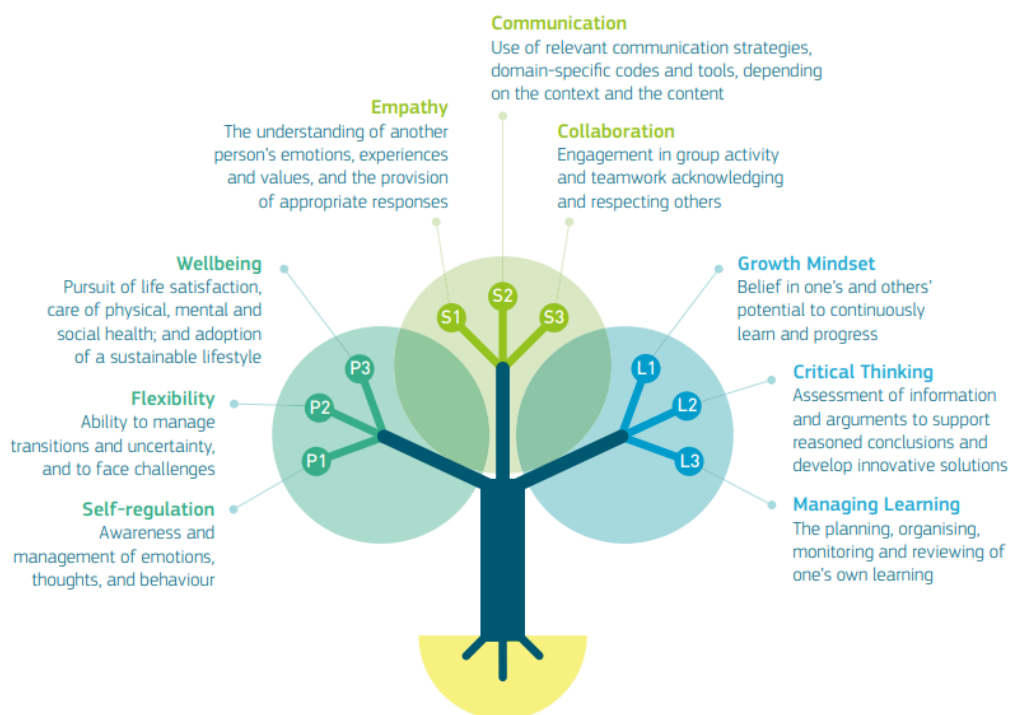


Figura 4. Quadro delle LifeComp in sintesi (Sala et al., 2020)

Tali meta-competenze, in vero, risultano indispensabili al benessere e alla salute mentale dei singoli e, di conseguenza, delle comunità di appartenenza. Le competenze

per la vita, infatti – definite dalla *World Health Organization* (1993) come insieme di competenze psicosociali che favoriscono lo sviluppo e il mantenimento del benessere e della salute mentale personale e sociale – sono competenze-chiave indispensabili a vivere la vita con un atteggiamento positivo e socialmente disponibile, preparato ad affrontare le avversità in modo critico, proattivo e consapevole.

Il quadro europeo delle *LifeComp*, nello specifico, è basato su una mentalità collaborativa, assertiva e integra. In tal senso, riconosce l'importanza fondamentale del rispetto della diversità e delle esigenze altrui. Si propone di formare le competenze utili a rendere i soggetti in grado di identificare e fissare i propri obiettivi, gestire la complessità, reperire le proprie fonti di motivazione, essere in grado di chiedere aiuto quando necessario, sviluppare resilienza e fiducia e apprendere per tutta la vita. «A problem-solving attitude supports the learning process, as well as the individual's ability to handle obstacles and to change. It includes the desire to apply prior learning and life experiences, and the curiosity to look for opportunities to learn and develop in a variety of life contexts» (Sala *et al.*, 2020, p. 12).

In tal modo, il quadro delle *LifeComp* sembra riuscire a fare sintesi delle competenze interne necessarie a promuovere l'adozione di comportamenti resilienti, sia a livello personale che ecosistemico.

Sebbene la resilienza sia per lungo tempo stata associata ai soli eventi traumatici, oggi, con l'ipercomplessificazione della realtà, la trasformazione dell'emergenza da stato a condizione permanente e la perdita dei punti di riferimento sociali, culturali e valoriali, essa risulta autentico bisogno educativo generalmente avvertito essere umano. Infatti,

Il continuo e il discontinuo, il separato e l'inseparato sono nello stesso tempo inseparabili. Illogicamente, il reale e l'irreale sono l'uno nell'altro. La stoffa del nostro reale comporta coltri, buchi, emergenze che sono sub-logiche, sovra-logiche, a-logiche, extra-logiche, non sappiamo bene...

L'emergenza è logicamente indeducibile: possiamo solo constatarla. [...]

Il caos non è solo interiore al cosmo, è anche interno al cosmo. Questo non è solo ordine: è anche dialogica permanente, retroattiva e ricorsiva tra ordine, disordine, organizzazione. Il caso, questo sconosciuto, vi è onnipresente. Anche nella nostra

concezione dell'universo umano, la realtà obbedisce alla logica classica solo se si taglia in pezzi separati (Morin, 2018, pp. 34-35)

In tale, pressoché indicibile, complessità, i soggetti si trovano, spesso, privi degli strumenti cognitivi e metacognitivi utili a dare significato alla realtà e finanche alla vita stessa. E, in tal modo, tendono ad assumere atteggiamenti e comportamenti disumanizzanti, che riducono le proprie potenzialità al ripiegamento su sé stessi e/o al rifiuto, finanche aggressivo o violento, dell'altro: minaccia tra le minacce, la sua diversità lacera i brandelli di integrità che restano degli *habiti* epistemologici positivisti, ormai non più funzionali allo svolgimento del loro compito, eppure ostinatamente perpetuati dalla cultura contemporanea.

A raccogliere i brandelli di epistemologie ormai trascorse, tuttavia, c'è l'adolescenza. Questa, smarrita dinanzi alla complessità e al caos sociale e logico-valoriale che governa la realtà contemporanea, nel tentativo di trovare un senso alla propria esistenza si scopre, il più delle volte, priva(ta) degli strumenti utili per farlo. È in tal senso che, si ritiene, essi – insieme alla comunità e agli ambienti in cui vivono – manifestino un autentico bisogno educativo di resilienza, personale ed ecosistemica.

## Capitolo III

### Disagio esistenziale in Adolescenza. Relazioni inter-trans-sistemiche e resilienti

Connessioni: intero e non intero,  
convergente divergente, consonante dissonante:  
e da tutte le cose l'uno e dall'uno tutte le cose.

*Eraclito, Frammenti, n. 19*

Nei capitoli precedenti della presente dissertazione, sono stati messi in luce i paradigmi epistemologici e le principali teorie di riferimento che hanno guidato lo studio pedagogico della resilienza ecosistemica, intesa come *processo di apprendimento trasformativo* utile, finanche necessario, all'umano e ai suoi contesti di vita per fronteggiare le avversità.

In questa sede si proporrà un'introduzione approfondita allo studio di caso che verrà esposto nel capitolo a seguire, mettendo in relazione il concetto di resilienza ecosistemica con il fenomeno della crescita esponenziale del disagio adolescenziale (Benzoni, 2017; 2019) manifestato, in particolar modo, in seguito all'evento pandemico (Consiglio Nazionale dei Giovani, 2022; Openpolis, 2022b; Vicari & Pontillo, 2022). Tale fenomeno ha preso forma, tra gli altri ambienti di vita, all'interno degli ambienti scolastici. Le scuole, infatti, dopo la ripresa delle attività didattiche in presenza, si sono trovate a dover gestire il polimorfismo del disagio che studenti e studentesse hanno manifestato, in modo crescente, all'interno dei loro ambienti.

Considerata la natura complessa del fenomeno in esame e le molteplici interconnessioni che comporta, l'argomentazione prenderà le mosse da una, tra le possibili, panoramica del contesto socioculturale, comunicativo e relazionale all'interno del quale tale fenomeno è emerso, interessando, in particolar modo, il benessere mentale e le attitudini relazionali di studenti e studentesse adolescenti. In un secondo momento, verranno esplorate le forme e le dimensioni del disagio esistenziale adolescente. In seguito, verrà approfondita l'età dell'adolescenza, le sue caratteristiche di sviluppo neurobiologico e relazionale e i suoi bisogni educativi emergenti. Infine, verrà messo



in luce il ruolo ricoperto dal sistema scolastico e, in particolar modo, dagli insegnanti nelle azioni di contrasto all'emergere disagio.

### 1. *Il contesto*

Il modo in cui la pandemia da Covid-19 ha invaso e pervaso ogni ambito di vita, destabilizzandone il già precario ordine preesistente, ha messo in evidenza numerose fragilità a ogni livello del sistema.

*In primis*, a livello *macrosistemico*, l'evento pandemico ha reso evidente l'*inefficienza dei paradigmi epistemologici* adottati (Morin, 2020). In modo incontrovertibile è emerso il fatto che ciascuno degli ambiti di vita umana non possa più essere pensato come separato da tutti gli altri. Le dimensioni *ecologiche e ipercomplesse* della vita (Bronfenbrenner, 2002; Capra, 2014; Morin, 2018), della mente attraverso cui la si comprende (Bateson, 2008) e delle azioni attraverso cui la si agisce (Morin, 2020), infatti, si sono mostrate chiaramente, in ogni loro sfaccettatura. Gli enunciati delle teorie della complessità sono risultati tangibili e universalmente constatabili: il concetto di *sistema* – in modo più o meno consapevole – ha preso forma nelle menti di ciascuno e di tutti mostrando come politiche economiche iper-globalizzate, de-regolamentate, esclusivamente asservite all'economia neocapitalista e alla logica del consumo non rispondono ai criteri di *cura e sostenibilità* sociale (Cambi, Certini & Nesti, 2017; Ceruti & Bellusci, 2021), ambientale e finanche economica indispensabili alla perpetuazione dello stesso sistema socioeconomico. Le ripercussioni causate dalla *globalizzazione negativa* (Bauman, 2007), dalla logica del *possiedo dunque sono* (Fromm, 2022), dalla compartimentazione e dall'iperspecializzazione dei saperi e delle competenze (Morin, 2000; 2001; 2015) e dallo sfruttamento sfrenato delle risorse umane e ambientali, unite alla forza impetuosa racchiusa nell'impercettibile microrganismo del virus Sars-Cov-2, hanno messo in ginocchio il funzionamento dell'intero sistema socioeconomico mondiale, insieme ai suoi mezzi e ai suoi strumenti di produzione, e hanno chiesto l'adozione di nuovi paradigmi di significazione delle, e di azione nelle, avversità.

*In secundis*, e di conseguenza, la pandemia ha mostrato la generale *incapacità del sistema di elaborare politiche utili a far fronte alle avversità* in modo dinamico, flessibile, attivo e trasformativo. In modo dirompente, la generale inabilità ad intercettare le criticità del fenomeno e di mettere in atto strategie utili ad arginarne le ripercussioni

negative – sia dal punto di vista economico e sanitario che dal punto di vista socio-relazionale – ha mostrato le grandi lacune dei sistemi governativi in termini di strategie di previsione, prevenzione e gestione dell'emergenza (Openpolis, 2022a). Tale incapacità ha provocato, talvolta, disastrose conseguenze negative, tanto a livello di politiche di gestione quanto a livello di benessere e salute mentale dei cittadini. Le disposizioni dei governi – principalmente orientate a preservare la *salute fisica* dei cittadini – non sono state accompagnate da azioni programmatiche tese anche alla salvaguardia della loro *salute mentale*, sottovalutando i possibili – e molto meno arginabili – effetti di ritorno. Ciò è stato acuito dalla disattenzione (o disinteresse?) ad accompagnare la promulgazione delle disposizioni con spiegazioni divulgative chiarificatrici, che favorissero una comprensione effettiva del fenomeno in atto a tutte le fasce della popolazione e, pertanto, un adattamento attivo, responsabile e consapevole dei cittadini e delle cittadine. Al contrario – e in perfetta coerenza con la logica del libero mercato – i confronti pubblici sul tema hanno spesso assunto i caratteri di autentiche invettive politiche, dando voce a personalità spesso incompetenti attorno a questioni di sanità e, dunque, prive delle conoscenze e delle competenze necessarie a comunicare efficacemente l'entità e le caratteristiche del fenomeno in modo chiaro e universalmente comprensibile.

In ultima istanza, come effetto diretto delle questioni sopra accennate, la pandemia ha svelato la *forte difficoltà ad avviare processi resilienti*, tanto a livello *micro* quanto a livello *eso, meso e macro*-sistemico (Bronfenbrenner, 2002; Bronfenbrenner & Morris, 2006). All'interno di ciascun dominio di vita umana è emersa l'urgenza di reperire strategie utili ed efficaci a gestire un evento inedito, di dimensioni inizialmente indefinite e indefinibili e dalle ripercussioni imprevedibili. Dinanzi ad esse, i differenti tentativi di gestione delle criticità, nei modi e nelle forme conosciute, non risultavano più funzionali alla perpetuazione del funzionamento dell'intero ecosistema. Si proponevano, infatti, strategie d'intervento per lo più settoriali, parcellizzate e frammentate, cieche dinanzi alla multidimensionalità del problema e generalmente disinteressate delle sue possibili ripercussioni *a lungo termine*. Ciò accadeva in quanto il fine ultimo degli interventi attuati era quello di preservare, nella maggiore misura possibile, le caratteristiche – fisiche e *meta*-fisiche – della realtà preesistente, limitandosi ad arginare le conseguenze *immediate* dell'emergenza (Openpolis, 2022a). Emblematiche sono state, in tal senso, le numerose invocazioni del *ritorno alla normalità*: un ritorno che, dopo un cambiamento epocale come quello in atto, già da allora risultava poco

realizzabile, oltre che controproducente dal punto di vista della possibilità di promuovere resilienza pedagogicamente intesa (Olivieri & Cardinali, 2021).

### 1.1 Il bisogno di resilienza emergente

Proprio nel comune auspicio del *ritorno alla normalità* è possibile scorgere l'equivoco semantico (Scardicchio, 2020) diffuso e profondamente radicato negli immaginari attorno alla resilienza. Nelle narrazioni e nelle azioni programmatiche adoperate, infatti, vi è stata – e in larga misura continua ancora ad esserci – una profonda dissonanza tra la resilienza che la contingenza richiedeva come necessaria risposta di adattamento e sopravvivenza – e che è persino stata inserita nel nome del documento programmatico per eccellenza elaborato per contrastarne le ricadute negative, il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (2021) – e il comportamento adoperato dai sistemi per avviare dinamiche resilienti, in termini di linee programmatiche politiche, economiche, sanitarie, educative, sociali e culturali necessarie per la sua concretizzazione.

In altre parole, mentre resilire emergeva come bisogno di sopravvivenza al caos della crisi provocata dall'evento pandemico, nella *realtà delle parole e dei fatti*<sup>1</sup> gli

---

<sup>1</sup> Come afferma Paulo Freire (2011) «Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Freire, 2011, p. 77). Il pedagogista brasiliano, infatti, ha riconosciuto due dimensioni costitutive della parola: l'*azione* e la *riflessione*. L'autore attribuisce alla parola una potenzialità generativa che consente la reale trasformazione del mondo grazie all'unione inscindibile tra le sue due dimensioni. La parola autentica è, in altre parole, *azione trasformativa*.

Ciò, tuttavia, non significa che tutte le parole pronunciate siano *autentiche* e, di conseguenza, *trasformative*. Vi sono parole che, a causa del venir meno dell'una o dell'altra delle loro istanze costitutive, non risultano in grado di attivare il processo trasformativo e, pertanto, non risultano parole *autentiche*: «[...] se alla parola manca il momento dell'azione, ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione, e ne risulta un'inflazione di suoni, che è verbosità, bla-bla-bla. [...] Se invece si mette l'accento esclusivamente sull'azione, con il sacrificio della riflessione, la parola diventa *attivismo*. Questo, che è azione per l'azione, minimizza la riflessione, nega anche la vera prassi e rende impossibile il dialogo» (p. 78). Ciascuna delle dicotomie causate dal venir meno di una delle due dimensioni della parola, «diventando forma non autentica di esistenza, genera forme non autentiche di pensiero, che rafforzano la matrice da cui hanno avuto origine» (p. 78). All'interno del paradigma emancipativo proprio della pedagogia freiriana, la parola assume un ruolo chiave nel consentire all'essere umano di *praticare* la trasformazione delle criticità presenti nel mondo in cui vive e nel sovvertire le ideologie dominanti da cui hanno avuto origine. In tal senso, la parola pronunciata deve essere azione che stimola la riflessione, su di sé, sul mondo circostante e sull'altro.

La parola resilienza, così come utilizzata durante e dopo la pandemia nei differenti contesti di vita, si ritiene sia stata privata dell'azione: utilizzata in modo non corrispondente al significato attivo e trasformativo che le è proprio, paradossalmente il suo utilizzo potrebbe aver contribuito all'acuirsi del malessere che è derivato dai vissuti pandemici. In quel momento, infatti, si chiedeva alla popolazione di essere resiliente senza fornirle gli strumenti necessari ad esserlo. In aggiunta, si auspicava resilienza mentre ci si augurava la possibilità di tornare allo stato precedente delle cose, in evidente contrapposizione con il cambiamento che la resilienza autentica comporta.

A ben guardare, così come messo in evidenza nel capitolo precedente, il termine resilienza include in sé una trasformatività evolutiva che richiede necessariamente il cambiamento dei pensieri e delle

atteggiamenti, i comportamenti e le decisioni adottate risultavano riconducibili all'universo paradigmatico e prassico della *resistività*<sup>2</sup>, che auspicava il ritorno alla condizione preesistente seguendo una logica reiterativa piuttosto che trasformativa. In tal modo, anziché incentivare e incoraggiare processi di superamento delle avversità resilienti, le strategie attuate – pretendendo di conservare le condizioni preesistenti – ne contrastavano le possibilità di realizzazione. Ciò in netta opposizione con «Il potere creatore del mondo vivente» che, come afferma Cyrulnik (2009), dopo un evento sconvolgente «non fa mai riapparire la vita sotto un medesimo aspetto. Dopo il caos esso ne inventa di nuovi» (p. 28).

Infatti, il funzionamento sistemico – che, come si è tentato di mettere in luce nei capitoli precedenti, è caratteristico della vita e degli ambienti umani – è garantito dalla relazione e dall'interconnessione tra le sue diverse istanze che, legandosi tra loro in una rete ecosistemica (Capra, 2004), assicurano il funzionamento di sé stesse e della rete più ampia di cui fanno parte. I sistemi viventi, per loro natura, necessitano di conservare le proprie interconnessioni<sup>3</sup> reticolari e *rizomatiche* (Frabboni & Pinto Minerva, 2013), e lo fanno *riadattandosi costantemente* ai cambiamenti richiesti dall'ambiente esterno e, dunque, *mutando*. Tale processo di mutamento adattivo richiede ai sistemi di trasformarsi fino ad arrivare, talvolta, a *dis-integrarsi*, per *re-integrarsi* in forme nuove e inedite; è in tal senso che *resilire è atto proprio del vivere*: dal momento che la *distruzione creatrice* e la *creatività distruttrice* – l'una eraclitea (Diano & Serra, 1989) e l'altra moriniana (Morin, 2016, p. 72) – risultano, controintuitivamente e problematicisticamente (Bertin, 1975), entrambe, dinamiche proprie della vita<sup>4</sup>. In tal senso, afferma Morin (2018),

---

azioni. Essa è, pertanto, azione e riflessione. O meglio: azione che scaturisce dalla riflessività trasformativa su sé stessi, sul proprio modo di agire e sul mondo circostante. Ciò è quanto determina la differenza tra un adattamento resiliente, che è attivo e in quanto tale richiede una trasformazione di sé e del proprio modo di leggere gli eventi – da cui deriva, di conseguenza, la possibilità di agire criticamente nel mondo – e adattamento non resiliente, che comporta l'auspicio del ritorno alla condizione precedente all'arrivo della perturbazione.

<sup>2</sup> Le differenze tra resilienza e resistività sono state esplorate nel capitolo precedente.

<sup>3</sup> Ciò accade perché ciascun sistema ha, come suo unico scopo, quello di *continuare a vivere* e, per farlo, si modifica costantemente, nella misura utile a perpetuare la sua integrità e il suo funzionamento e quello dei sistemi circostanti, rispondendo *adattivamente* alle minacce di disintegrazione paventate dalle perturbazioni esterne.

<sup>4</sup> In termini problematicisti, il binomio antinomico *creatività/distruzione* sta alla base del processo resiliente, che è alla base del funzionamento della vita. A tal proposito, afferma Cyrulnik (2009):

«[...] una catastrofe costituisce l'esito di un'evoluzione adattata che porta al crollo. Tuttavia, il fermento della vita è così potente che il sistema si rimette a funzionare, ma sotto un'altra forma.

Sembra anche che la catastrofe sia una regola dell'evoluzione. Alla fine del Permiano, duecentocinquanta milioni d'anni fa, il 90% delle specie marine è sparito in un lampo di duecentomila anni. Poi la vita oceanica è ricominciata e sono apparse nuove specie faunistiche. Questa cesura catastrofica si è

La vita è intelligente, ingegnosa, creatrice, meravigliosa, piena di senso e, nello stesso tempo, incomprensibile, assurda, insensata, orribile. L'organizzazione dei viventi è un capolavoro di complessità, ma la vita è pura follia.

Si vorrebbe trovare assolutamente un senso alla vita, ma, se c'è un senso, non è nel senso in cui intendiamo la parola "senso". È annidato insieme all'insensato.

Il solo senso della vita è nella sua finalità: vivere per vivere, finalità di cui non si può trovare il senso (p. 71).

Comprendere la complessità controintuitiva della vita e fare di questa comprensione l'assunto epistemologico di base dei propri processi di pensiero è presupposto indispensabile, per noi esseri umani, per avviare processi di pensiero e di azione autenticamente resilienti.

Nello specifico, se nel caso dei sistemi viventi diversi dall'uomo e dalla donna tale processo avviene a livello di *struttura estrinseca*, per l'essere umano ciò avviene principalmente a livello di *struttura epistemologica*<sup>5</sup>: il processo di de-costruzione e ricostruzione in cui si sostanzia il resilire è processo di *metamorfosi epistemica*, da cui scaturisce il *sapere agire* e il *sapere di potere agire* all'interno della realtà, che in termini di competenze si traducono in consapevolezza di sé, *know-how*, speranza (Scardicchio, 2022; Snyder, 2002), ottimismo (Seligman, 2013) e senso di autoefficacia (Bandura, 2016). Come afferma Pinto Minerva (2004), infatti, la resilienza chiama in causa

un *dinamismo cognitivo* che consente, soprattutto ai soggetti in situazioni di difficoltà, di predisporre 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 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

---

prodotta cinque volte nella storia del pianeta, al punto che taluni biologi chiamano in causa una resilienza naturale. Il potere della vita è così grande che, come un enorme torrente, riprende l'avvio dopo un avvenimento sconvolgente, sotto altre forme» (pp. 27-28).

<sup>5</sup> Nel caso specifico dell'età dell'adolescenza, come si vedrà a breve, il processo metamorfico a cui si fa riferimento coinvolge tutti gli aspetti dell'esistenza: il funzionamento cerebrale, il corpo, il modo di comprendere e significare la realtà e di agire in essa, durante l'età pubere cambiano tutti radicalmente. Ciò rende gli adolescenti particolarmente predisposti ad avviare processi resilienti.

continuo processo *autopoietico* che consente all'individuo di andare *oltre* e superare i limiti posti dalle difficoltà (p. 24).

È in tal senso che l'educazione alla resilienza si rivela un compito squisitamente pedagogico: dal momento che «[l]a possibilità di pervenire a spiegazioni onnicomprehensive del proprio mondo [...] risponde [...] al profondo bisogno che l'uomo ha di controllare l'angoscia della precarietà, che contrassegna la propria condizione esistenziale, e la costitutiva insicurezza di un pensiero aperto su interrogativi radicali e inquietanti» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 59). Le dinamiche proprie della vita, a causa della loro imprevedibilità, sfidano quotidianamente i propri assunti epistemici e le proprie strategie di significazione: è ciò che accade quando, in presenza di eventi inaspettati e inspiegabili, ci si interroga intorno ai nessi causali che ne hanno provocato l'accadimento e attorno alle possibili strategie di gestione/soluzione. È da tale difficoltà esplicativa, ovvero in presenza di *situazioni-limite* (Freire, 2011) o *dilemmi disorientanti* (Mezirow, 2016), che affiorano sia il bisogno impellente di *scoprire* il senso della vita sia il tentativo di attribuirle un significato. Infatti, la capacità di attribuire senso alla realtà e di intuirne le dinamiche di complessità risulta abilità umana indispensabile, necessaria<sup>6</sup> a valutare la vita come degna di essere vissuta. Anche se questo, spesso, risulta un processo difficile e dispendioso in termini di energie cognitive, emotive e comportamentali.

Indipendentemente dall'entità dell'evento, dinanzi a tali sconvolgimenti epistemici, tendono ad emergere una serie di domande metariflessive che interpellano, ad un tempo, la sfera *cognitiva* (“Quali sono le cause che hanno contribuito al verificarsi di questo evento?”), *metacognitiva* (“Cosa si sarebbe potuto fare per evitare che ciò accadesse?”), *esistenziale* (“Che ne sarà di me, dopo questo?”) e *prassica* (“Cosa si potrebbe fare per evitare che ciò accada di nuovo?”). Le risposte a tali domande, che emergano dal singolo o da un'intera organizzazione sociale, vengono elaborate in processi *riflessivi* che coinvolgono tanto i singoli soggetti quanto la loro comunità di

---

<sup>6</sup> Negli esseri e nei sistemi umani, la possibilità di avviare processi di resilienza trasformativa è strettamente legata ai significati attribuiti agli eventi. I significati culturalmente condivisi attorno a un fenomeno determinano il modo in cui i soggetti agiscono in relazione a quel fenomeno. Questi, infatti, agendo da filtri cognitivi, «sono [...] in grado di plasmare il nostro modo di *percepire* il mondo, di *dare un nome alle esperienze attraverso il linguaggio* e di *influire sul nostro comportamento*. I filtri possono essere [...] costruzioni neurali, all'interno del cervello, ma possono anche avere pattern di condivisione di informazioni che definiamo “comunicazione relazionale” o “significato radicato nella cultura”» (Siegel, 2021, p. 103).

appartenenza, in un processo interattivo di reciproco condizionamento che svolge una funzione autoregolativa intra- e inter-sistemica.

All'interno dei diversi sistemi sociali la "riflessione" si configura come un caso particolare della "riflessività" fondata sull'autoreferenza sistemica, propria di ogni organizzazione, che non è riferibile alla semplice coscienza soggettiva ma si connota, piuttosto, come una "struttura antropologica" caratterizzante le diverse forme del conoscere e del vivere umano e declinata nel pensare, nel rappresentare, nell'agire a livello individuale e collettivo [...].

La riflessività è un dispositivo funzionale alla autoregolazione dei sistemi sociali sulla scorta della complessità delle interazioni e delle retroazioni che vi si generano e si realizza attraverso processi e pratiche riflessive (Striano, 2012, p. 360).

Tali processi metariflessivi, considerata la loro plasticità costitutiva, si modificano e si plasmano costantemente: essi, infatti, subiscono l'influenza delle idee, delle opinioni, delle credenze e dei valori soggettivi e collettivi, che si trasmettono attraverso molteplici forme di comunicazione, verbale, visiva e scritta.

Educare il pensiero alla resilienza significa, in buona sostanza, formarlo alla capacità riflessiva e metariflessiva di sapersi *strutturare*, *de-strutturare* e *ri-strutturare criticamente*, in funzione delle *necessità adattive emergenti* nel corso dell'esperienza, ovvero nello scambio transattivo (Dewey, 2014; 2019; Margiotta, 2015) tra soggetto e ambiente esterno, fisico e relazionale:

[...] gli individui [...] vivono in una serie di situazioni. E quando si dice che essi vivono in queste situazioni [...] significa che è in corso un'interazione fra un individuo e oggetti e altre persone. La situazione e l'interazione non si possono concepire l'una scissa dall'altra. Un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce fra un individuo e il suo ambiente [...]. L'ambiente [...] sono le condizioni, quali esse siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie (Dewey, 2014, pp. 30-31).

Ciò a dire che il processo di costruzione del significato dell'esperienza coinvolge una serie di fattori, intrinseci ed estrinseci, e avviene nel rapporto interattivo inscindibile tra soggetto/individuo e contesto/situazione/ambiente. Ovvero, attraverso l'interazione transattiva tra soggetto e cultura.

Se dunque resilire è questione educativa ed epistemologica che emerge dall'esperienza come necessità di attribuirle significato, risulta necessario riconoscere il ruolo che ricopre il complesso e delicato processo di apprendimento e di costruzione delle proprie strategie di attribuzione semantica nel determinare “le direzioni” che i pensieri riflessivi e le azioni che ne conseguono intraprenderanno.

Per gli esseri umani, dunque, riuscire a dare senso alla vita, in particolar modo alla propria, è un atto imprescindibile. Anche – e soprattutto – nei momenti maggiormente destabilizzanti (Cyrułnik, 2009; Cyrułnik & Malaguti, 2005; Frankl, 2018; Economi, 2002; Malaguti, 2005; Scardicchio, 2020; Vaccarelli, 2016): soprattutto dinanzi a forti criticità, è la capacità di attribuire senso alla vita e ai suoi eventi che consente l'avvio di dinamiche e comportamenti resilienti.

In tal senso si pone, dunque, la questione pedagogica ed educativa relativa alle modalità attraverso le quali i sistemi, umani e dell'umano, abbiano elaborato strategie di significazione rispetto ai *compiti di adattamento* posti dalla crisi globale causata dalla pandemia. Infatti, sebbene la resilienza risulti bisogno trasformativo intrinsecamente radicato nei sistemi viventi, nel caso specifico degli esseri e dei sistemi umani questo viene spesso avversato dalle forze resistive degli *equivoci* e delle *distorsioni* attorno al suo significato, che operano attraverso le narrazioni delle istituzioni formative – formali, non formali e informali (Frabboni & Pinto Minerva, 2013) – che si occupano di trasmetterlo.

Sebbene ad oggi non risulti ancora possibile procedere a un'analisi compiuta delle ripercussioni negative provocate dal periodo pandemico, è possibile altresì focalizzare l'attenzione su alcune di esse e interrogarsi attorno ai dati ad oggi disponibili.

Nello specifico, come già accennato, la pandemia ha interessato in particolare la socialità e ha imposto un cambiamento radicale, da un momento all'altro, del modo in cui questa veniva vissuta e intesa. Tale cambiamento ha avuto forti ripercussioni sui giovani e, in particolar modo, sugli adolescenti, i quali hanno dovuto fare affidamento sulle narrazioni massmediali – che, come detto in apertura, non sempre hanno posto adeguata attenzione all'impatto che le loro strategie comunicative potevano avere sul benessere e sulla salute mentale degli ascoltatori – per attribuire un senso ai vissuti destabilizzanti e deprivanti della pandemia.

Ciò ha chiamato in causa la scuola. Questa, come principale ambiente educativo e formativo che, al di fuori del nucleo familiare, si occupa della loro educazione e della



loro formazione, si è trovata a dover gestire il modo in cui gli adolescenti hanno significato gli eventi pandemici ed elaborato strategie per affrontarne le ripercussioni negative dal punto di vista emotivo, affettivo e socio-relazionale, oltre che didattico (Consiglio Nazionale dei Giovani, 2022). Spesso privi, l'una e gli altri, degli strumenti cognitivi e metacognitivi necessari a farlo in modo critico e consapevole.

### *1.2 Le narrazioni della crisi e l'emergere del disagio*

Come sopraccennato, l'evento pandemico ha lasciato emergere le numerose vulnerabilità dei sistemi economico-politico-sociali. Essa ha messo in discussione il modo in cui, tradizionalmente, si era abituati non solo a *gestire e affrontare*, ma finanche a *concepire* la crisi e i problemi, a *reperire le risorse* per contrastarli, a *elaborare strategie di gestione e individuare possibili ipotesi risolutive*. L'interrelazione, l'interdipendenza e l'inter-retro-azione (Morin, 2020) inevitabile e necessaria tra i diversi contesti di vita del sistema esistenziale umano, ha mostrato il modo in cui ognuno di essi influenzi gli altri e, allo stesso tempo, ne risulti influenzato in modi molteplici e differenti.

I cambiamenti improvvisi e inaspettati nei sistemi e negli ambienti di vita umani hanno avuto un forte impatto sui modi di vivere e, di conseguenza, sul benessere e la salute mentale dei singoli soggetti. A qualsiasi età, infatti, ci si è trovati a dover gestire, più o meno autonomamente, l'improvvisa interruzione delle attività quotidiane e il cambiamento delle consuete modalità di relazione. Ciò ha avuto notevoli ripercussioni sull'intera popolazione mondiale che, a ogni età della vita, ha dovuto *riadattare* le proprie abitudini quotidiane a nuovi stili di vita utili ad arginare la diffusione della malattia, a partire dal ripensamento delle modalità relazionali.

Nel caso specifico del contesto italiano, la pandemia ha mostrato il modo in cui la crisi esperita anche da uno solo dei sotto-sistemi istituzionali – politico, sanitario, economico, dell'istruzione – risulti inevitabilmente interrelata a quelle degli altri,

positivamente<sup>7</sup> o negativamente<sup>8</sup>, sia in termini di cause scatenanti che in termini di conseguenze.

In Italia, prendere immediatamente le distanze dagli altri è risultata la strategia governativa elaborata per preservare la salute fisica dei singoli e dell'intera comunità. Questo, in molti casi, a discapito della salute mentale di ciascuno e di tutti. Parola d'ordine: *isolamento*. O, meglio ancora, *distanziamento sociale*: prendere e mantenere le distanze dagli altri, avere il minor numero possibile di contatti diretti con i non-conviventi e, anche con questi ultimi, ridurre al minimo le interazioni ravvicinate è stata individuata, infatti, come la principale e più efficace strategia immediata di gestione dell'emergenza sanitaria, metodo d'elezione per contenere e contrastare la diffusione del virus e per preservare il sovraccarico delle strutture sanitarie, purtroppo carenti delle risorse utili a far fronte all'emergenza.

Bambini, adolescenti, adulti e anziani, confinati forzatamente all'interno delle mura domestiche e obbligati a ridurre al minimo le interazioni sociali dirette, hanno quindi

---

<sup>7</sup> L'interruzione improvvisa delle attività produttive consuetamente svolte in presenza e la digitalizzazione delle attività antropiche, come mette in evidenza l'*European Space Agency* (2020), ha mostrato immediatamente i suoi effetti benefici sull'ambiente<sup>7</sup>, rendendo manifesta l'incisività delle scelte quotidiane e delle abitudini di vita degli individui sull'intero ecosistema, non solo nazionale ma anche mondiale

<sup>8</sup> Per fornire un esempio concreto, la crisi del sistema sanitario dovuta alla scarsità del personale, alla penuria di dispositivi di protezione, alla carenza di posti letto e di strutture attrezzate per gestire i pazienti in isolamento – oltre a quelli già in cura o necessitanti di trattamenti differenti da quelli per la Covid-19 – ha aggravato la già esistente crisi del sistema economico che, a causa della prima, ha dovuto sospendere le attività produttive cosiddette “non-essenziali” – provocando, in tal modo, gravi difficoltà per numerosi datori di lavoro, lavoratori e lavoratrici – con particolare riferimento a quelli delle piccole e medie imprese – nel reperimento di fonti di sostentamento per sé stessi e per le loro famiglie. Oltre a ciò, essa ha richiesto – o, sarebbe meglio dire, preteso e imposto – una metamorfosi radicale della maggior parte delle prestazioni professionali – fino ad allora concepite come attuabili solamente in presenza – che, da quel momento in poi, hanno dovuto ripensarsi a distanza, pena il venir meno dei posti di lavoro o la chiusura delle attività (ISTAT, Rapporto annuale 2021).

Entrambe tali criticità, poi, hanno avuto ripercussioni pluridimensionali sulle preesistenti fragilità delle diramazioni istituzionali del sistema governativo. Tra le altre, l'istituzione scolastica nello specifico ha dovuto fare i conti con le sue gravose obsolescenze – tanto relative all'apparato amministrativo-burocratico quanto alla tipologia di formazione del personale docente e alle tecniche, agli strumenti e alle metodologie didattiche applicate fino a quel momento – e dar prova della propria capacità di ripensamento. Nonostante le numerose difficoltà strutturali, infatti, la scuola ha elaborato pressappoco immediatamente una strategia utile a sopperire alla necessità impellente di garantire continuità formativa a studentesse e studenti di ogni ordine e grado scolastico: essa è mutata radicalmente, s-materializzandosi e predisponendo modalità di erogazione dei contenuti didattici fruibili a distanza. Ciò, tuttavia, ha lasciato emergere le numerosissime fragilità insite in essa: da una parte, le scuole non ancora digitalizzate e gli insegnanti privi o carenti nelle *digital skills* hanno riscontrato numerose difficoltà nella realizzazione delle nuove e necessarie modalità di erogazione didattica *online*; dall'altra, la fruizione della DaD è risultata particolarmente ostica per studenti e genitori sprovvisti di connettività alla rete internet e di *digital devices* idonei all'utilizzo delle piattaforme istituzionali. In tal modo, l'evento pandemico ha messo in risalto le molteplici forme di *povertà educativa e disparità socio-culturale* presenti all'interno del territorio nazionale (Openpolis, 2023b), le quali – oltre che dal calcolo matematico del reddito medio procapite – passano in vero anche dalle opportunità *capacitanti* (Nussbaum, 2012) che lo Stato mette – o non mette – a disposizione dei cittadini nei loro molteplici contesti di vita.

tutti dovuto elaborare, necessariamente, inedite strategie di adattamento al nuovo stile di vita e di socialità imposto dall'emergenza pandemica attraverso le disposizioni del governo.

Tuttavia, tale processo di adattamento *obbligato*, anziché essere consapevolmente e adeguatamente maturato grazie a processi di *riflessione critica* attorno ai mutamenti in atto, è stato in realtà attuato come strategia d'emergenza di risposta al senso di incertezza, finanche di paura, intensamente esperito e diffuso.

Nei primissimi tempi della pandemia, la promulgazione da parte del governo dei numerosi “atti covid” volti al contenimento dell'emergenza ha spesso disorientato i cittadini, fomentando instabilità e paure preesistenti e provocando, talvolta, atteggiamenti e comportamenti irrazionali. Come evidenzia l'Osservatorio normativo di Openpolis (2023)<sup>9</sup>, infatti, gli atti promulgati in materia di emergenza sanitaria (ordinanze, DPCM, Decreti Ministeriali e Interministeriali, decreti-legge, circolari, ecc.) nel solo 2020 sono stati 468, ovvero 39 al mese *in media*. Ciò significa che, più di una volta al giorno, i cittadini italiani ricevevano disposizioni, radicalmente differenti da quelle di consueto adottate, relative alle possibilità – o, sarebbe meglio dire, ai divieti – di agire e di interagire negli spazi e negli ambienti di vita, oltretutto ai tempi e alle modalità con cui poterlo fare.

In un clima nazionale già segnato dall'instabilità politica, sociale ed economica e da numerose emergenze socio-economiche e culturali – tra le quali il fenomeno migratorio era quello che destava, allora, maggiore preoccupazione e interesse nell'ambito del dibattito pubblico (Recalcati, 2023) – la diffusione del virus, l'intensità della malattia, il progressivo aumento dei decessi ad essa correlati, l'acuirsi della crisi economica e il continuo mutamento del panorama normativo non hanno fatto altro che amplificare il profondo senso di inquietudine, instabilità e incertezza già da tempo esperito.

Ciò, tra le altre motivazioni, può essere anche ricondotto al fatto che le narrazioni che accompagnavano la promulgazione di tali disposizioni non consentivano un adattamento critico e consapevole alle stesse dei cittadini. La comunicazione delle direttive governative volte al contenimento della pandemia, a ben guardare, non è stata corredata – come invece avrebbe dovuto essere – da una campagna informativa neutra, oggettiva e chiara, tesa a rendere consapevoli cittadini e cittadine di tutte le età delle

---

<sup>9</sup> L'elenco completo dei dati aggiornato al 3 maggio 2023 è consultabile al link: <https://www.openpolis.it/numeri/lelenco-completo-degli-atti-covid/> [19/11/2023].

motivazioni che hanno spinto il governo a prendere tali decisioni restrittive di limitazione straordinaria della libertà personale.

Le ragioni riportate durante le dichiarazioni dell'allora Presidente del Consiglio dei Ministri, infatti, adducevano argomentazioni che, piuttosto che guidare la popolazione nei processi di informazione oggettiva e comprensione critica del fenomeno – seppur emotivamente e, talvolta anche razionalmente, faticose –, finivano invece con il sollecitare emozioni e sentimenti di paura (Poma, 2020), provocando, talvolta, risposte istintive e iperprotettive di massa tali per cui persino i propri conviventi venivano percepiti come minacce<sup>10</sup>.

Lo stesso è valso per i notiziari televisivi e le testate giornalistiche, che per narrare la pandemia hanno elaborato metafore che, come riporta Spina (2020), rimandavano costantemente a scenari disastrosi come quelli di guerra, catastrofi naturali o altre malattie mortifere, prediligendo l'uso di termini quali “paura”, “pericolo”, “panico”, “allarme”, “allerta”, “flagello”, “collasso”, “paralisi”, “catastrofe” e finanche “apocalisse” per descrivere metaforicamente i fenomeni legati all'evento pandemico.

Attraverso tutti i canali informativi disponibili, la comunicazione di massa è stata generalmente caratterizzata da un *lessico della paura* che ha contaminato le narrazioni del quotidiano e, conseguentemente, gli immaginari sociali. In tal modo, queste hanno fomentato inquietudini e confusioni già esistenti, le quali, da una parte, hanno reso particolarmente difficoltosa l'elaborazione di paradigmi di significazione utili a dar senso alla realtà – che, considerato il confinamento improvviso entro le mura domestiche, aveva perso di *diretta* conoscibilità – e, dall'altra, hanno contribuito a inibire la possibilità di azione percepita.

Leggendo tali dinamiche attraverso uno sguardo eminentemente educativo, nelle scelte strategiche e nei contenuti comunicativi del periodo pandemico è possibile scorgere alcuni retaggi culturali che possono essere associati a quella che potrebbe essere definita *cultura educativa colonizzatrice* (Freire, 2011; Recalcati, 2014). Come quest'ultima, infatti, pretende di educare non attraverso la presa di coscienza, chiara e consapevole, rispetto alle criticità della realtà, ma attraverso la *colonizzazione emotiva degli immaginari*, con minacce più o meno late racchiuse dentro narrazioni bonarie, così la promulgazione delle disposizioni è risultata incapace, in realtà, di ricostruire la

---

<sup>10</sup> A ciò si aggiunga il fatto che, in alcuni casi, il confinamento entro le mura domestiche rappresentava già di per sé una condizione di pericolo. Si considerino, in tal senso, i casi di maltrattamento e violenza domestica su donne e minori (Longo *et al.*, 2022; Milani, 2023).

complessità dei fenomeni e restituirla in modo comprensibile a tutte le fasce della popolazione. In tal modo, essa non è riuscita a in-formare autenticamente i soggetti e a consentire loro di *scegliere* di rispettare le disposizioni come esito di una valutazione critica, consapevole e responsabile delle loro azioni e delle possibili conseguenze delle stesse. Le strategie adattive attuate dalla popolazione hanno riprodotto quindi, sostanzialmente, il circuito della paura, notoriamente caratterizzato da reazioni comportamentali a stimoli esterni per lo più inconse, istintive e incontrollate. Dal punto di vista neurobiologico (Siegel, 2021) infatti,

[...] per quanto riguarda la reazione di paura, il cervello è predisposto a creare, in maniera non conscia, una sorta di “profezia che si autoavvera”. Se l’amigdala è eccessivamente “sensibile” e trasmette un segnale di “Pericolo!”, altera automaticamente i processi percettivi della persona, che tenderà a interpretare come “minacciosi” i segnali che provengono dal mondo esterno [...]. [...] l’intero organismo entra così in uno stato di allarme [...]. Il processo [...] attiva [...] reazioni di attacco-fuga-congelamento [...]. Se nel momento in cui si verifica questo stato [...] sono attive rappresentazioni mentali particolari, queste ultime verranno associate nella memoria un senso di pericolo (p. 316)

e, di conseguenza, le reazioni e i comportamenti messi in atto sfuggiranno al controllo della coscienza e alla consapevolezza.

In piena emergenza sanitaria, dunque, percependo la salute fisica propria e dei propri cari fortemente minacciata da un “pericolo” invisibile, proveniente da un luogo sconosciuto ai più e le cui conseguenze risultavano riconducibili a soli scenari catastrofici e potenzialmente letali – paventati e rafforzati dalla comunicazione di massa verbale e visiva – le strategie di fronteggiamento e reazione al fenomeno pandemico dei soggetti hanno cavalcato l’onda della paura, impedendo l’emergere della *razionalità critica* necessaria ad agire in modo responsabile *perché* consapevole. A muovere e giustificare la scelta della popolazione, in particolar modo di quella giovanile, di evitare di avere contatti diretti con i non conviventi, in molti casi, non è stata la reale contezza delle possibili conseguenze derivanti dal contatto ravvicinato; è stata, in realtà, la paura: di ammalarsi e di fare ammalare i propri cari o di subire le ripercussioni della violazione delle norme restrittive.

La paura intensamente e per lungo tempo costantemente esperita, unita ai sentimenti di incertezza, frustrazione, rabbia e senso di impotenza – che, come riporta il

report pubblicato da Openpolis (2022c), risultano i sentimenti negativi maggiormente vissuti dai giovani tra i 16 e i 24 anni durante la pandemia – ha avuto severe conseguenze sulla salute e sul benessere delle diverse fasce della popolazione, visibili già dai primi tempi della pandemia. Scombinando il modo in cui venivano fino ad allora concepiti i *possibili* – ovvero le azioni e gli eventi che, in potenza, possono essere realizzati – e i *pensabili* – ovvero i criteri socio-valoriali con i quali i fenomeni e le azioni vengono valutati come accettabili – (Benasayag & Schmid, 2013), la pandemia ha innescato un'autentica crisi epistemologica dinanzi alla quale reperire i punti di riferimento attraverso cui riuscire a dare senso alla realtà diveniva sempre più difficoltoso. Da qui, allora, la crescente manifestazione di nuovi vissuti di disagio e l'inevitabile acuirsi di quelli preesistenti.

Guardando al fenomeno in prospettiva pedagogica sembra possibile scorgere in tali dinamiche l'emergere di un nuovo bisogno educativo emergente: quello della *resilienza*.

In particolar modo, nei giovani e negli adolescenti.

Conoscere le caratteristiche del disagio giovanile, le sue dimensioni e modalità di manifestazione risulta, allora, di importanza fondamentale per elaborare interventi educativi volti alla promozione di competenze, comportamenti e processi resilienti.

## 2. *Disagio esistenziale in adolescenza: forme e dimensioni*

Il dizionario etimologico Pianigiani riporta come prima definizione del termine disagio «Incomodo per mancanza di ciò che necessario o acconcio a' bisogni della vita»<sup>11</sup>. A partire da tale definizione sembra possibile affermare che una situazione di disagio si verifica nel momento in cui, all'interno di un ambiente o di un contesto di vita specifico, non si pongono le condizioni necessarie a soddisfare i propri *bisogni esistenziali*. Questi ultimi possono riguardare ogni ambito della vita: quello fisico e quello psicologico o spirituale, quello soggettivo e quello relazionale, quello intimo e quello pubblico, quello personale e quello professionale, quello individuale e quello sociale. Per ciascuno di tali ambiti di vita, infatti, risulta indispensabile aver accesso a concrete possibilità di dispiegamento delle attitudini personali e di soddisfacimento dei propri bisogni esistenziali – primo tra tutti la capacità di dare significato alla vita e

---

<sup>11</sup> *Disagio*, in Dizionario etimologico online Pianigiani. Disponibile in: <https://www.etimo.it/?term=disagio> [23/11/2023]

ai suoi eventi – pena il ripiegamento su sé stessi, l’indebolimento della possibilità di azione percepita e/o l’istaurarsi di uno stato di frustrazione e disagio esistenziale. Dalla mancanza delle condizioni sopra esposte, possono scaturire tanto l’adozione di comportamenti antisociali quanto importanti ripercussioni ad ogni livello della salute mentale<sup>12</sup>.

### 2.1 I comportamenti antisociali

I comportamenti antisociali comunemente attribuiti agli adolescenti risultano quelli legati alla criminalità, alla dipendenza patologica e ad atti più o meno esplicitamente aggressivi o violenti (Openpolis, 2021). In questa sede, tuttavia, l’espressione *comportamenti antisociali* viene utilizzata per fare riferimento non solo a condotte criminali o esplicitamente violente – dunque socialmente giudicate come pericolose *dalla e per* la comunità – ma anche a quelle che rendono manifesta la volontà di *auto* o *etero* isolamento, quelle autolesive e quelle autodistruttive. Tale categoria concettuale include, pertanto, anche i fenomeni di ritiro sociale, di esclusione, emarginazione e discriminazione, relazionalità negativa con adulti o con i pari, il bullismo e il cyberbullismo, i NEET e l’abbandono scolastico, fino a ricomprendere l’autolesionismo e le tendenze suicidarie.

Per la concettualizzazione e la comprensione del fenomeno così inteso, una posizione particolarmente affine all’approccio ecologico adottato nella presente dissertazione risulta quella delineata da Chello (2022) che, per lo studio dello stesso, propone di adottare un approccio *pragmatista e transazionale*. Attraverso tale approccio, i comportamenti antisociali adottati dagli adolescenti risultano comportamenti *tattici*<sup>13</sup> emergenti dalla relazione che essi intrattengono con il loro ambiente, dalla specificità delle condizioni storiche e circostanziali in cui si trovano. Esse, pertanto, non dipendono solamente dal soggetto che le compie o esclusivamente dalle pressioni provenienti dall’ambiente fisico o sociale, ma si sostanziano nell’unità transazionale tra

---

<sup>12</sup> L’idea di “mente” a cui fa riferimento il concetto di salute mentale comprende, in prospettiva batesoniana (Bateson, 2008), tutti gli aspetti della vita dell’uomo: fisico, psicologico, socio-relazionale e ambientale. Ciascuno di tali aspetti, infatti, risulta di fondamentale importanza a garantire uno stato di benessere autentico e integrale, tanto dei singoli soggetti quanto delle società a cui appartengono.

<sup>13</sup> L’autore distingue il comportamento strategico da quello tattico e, a tal proposito, precisa: «Se, infatti, organismo e ambiente sono un’unica totalità relazionale, allora il soggetto non può essere pensato come stratega, cioè come unica fonte autoriale dell’agire, ma è appunto un tattico a cui non è mai garantita una indipendenza dalla storia e dalle circostanze. Il tattico, infatti, è colui che è sempre immerso nella situazione e da cui non può mai emanciparsi totalmente» (Chello, 2020, p. 204).

l'uno e le altre che, dotati entrambi di specificità irripetibili e non generalizzabili, inter-retro-agiscono transattivamente gli uni sugli altri generando i fenomeni antisociali come comportamenti adattivi specifici.

In tale ottica «il comportamento antisociale, lungi dall'essere determinato da fattori bio-psicologici e/o socioculturali e lungi dall'essere una scelta strategica del soggetto, è il risultato di un co-adattamento tattico tra la transazione organismo-ambiente e la situazione specifica che si abita» (Chello, 2022, p. 204).

L'adozione di tale paradigma interpretativo dei comportamenti antisociali risulta preziosa per le riflessioni qui condotte in merito alla possibilità di promuovere resilienza ecosistemica. Infatti, questo consente, da una parte, di ragionare attorno alla quota di responsabilità che detengono tanto l'adolescente quanto il suo ambiente e la sua comunità di appartenenza nella manifestazione dei fenomeni antisociali e, dall'altra, di mettere in luce il fatto che questi ultimi siano, in ultima analisi, una risposta di reciproco adattamento – sebbene maladattivo – in cui si sostanzia la relazione transazionale tra soggetto e ambiente. Proprio in quest'ultimo aspetto risulta manifesto il bisogno educativo che i comportamenti antisociali esprimono.

A ben guardare, l'emergere dei comportamenti antisociali può essere dunque interpretato come il risultato nefasto dell'interazione tra un ambiente e un soggetto che, in situazione di vulnerabilità, allo scopo di assicurarsi la sopravvivenza e in mancanza di strategie di adattamento virtuose ne hanno elaborate alternative, anche se compromettenti e deleterie per sé stessi. In altre parole, questi possono essere considerati, in termini pedagogici, come il risultato della mancanza di comportamenti resilienti.

## *2.2 Benessere e salute mentale*

Il concetto di salute mentale comprende tutti gli ambiti di vita umani. Le sfere del benessere – da quella fisica e psicologica a quella socio-relazionale e contestuale – non possono essere concepite in modo separato: al venir meno di una, le altre inevitabilmente ne risentono. Godere di un buono stato di salute mentale significa, allora, poter fruire delle condizioni – fisiche, psicologiche, relazionali, contestuali – minime necessarie a garantire il soddisfacimento dei propri bisogni esistenziali, qualunque sfera della vita interessino.

Durante il periodo pandemico, a ben guardare, tutti gli aspetti della salute umana sono stati minacciati: dalla malattia, dalle restrizioni, dal venir meno delle occasioni



di socializzazione, dallo spaesamento provocato dal cambiamento imposto delle abitudini di vita, dall'interruzione delle attività formative e lavorative. Tuttavia, se per ciò che concerne la salute fisica è risultato più semplice individuare strategie protettive che consentivano di arginare la diffusione della malattia, per la salute mentale il processo di identificazione delle minacce e di elaborazione delle strategie di protezione dalle stesse è risultato – e risulta ancor oggi – più complicato.

Soprattutto dal momento che le minacce a quest'ultima consistevano nelle stesse strategie protettive della prima.

Il concetto di salute mentale risulta strettamente collegato a quello di resilienza sistemica. La salute mentale è infatti definita nel *World mental health report* (WHO, 2022b) come uno stato di benessere mentale che rende i soggetti in grado di affrontare gli stress della vita, di mettere a frutto e coltivare le proprie capacità, di imparare a lavorare bene e di contribuire positivamente al benessere della propria comunità. Esso risulta, pertanto, un costrutto complesso: a concorrere alla sua istaurazione e al suo mantenimento intervengono fattori individuali, familiari, comunitari e delle strutture sociali. Questi ultimi, così come è stato argomentato per la resilienza sistemica nel capitolo II, possono svolgere la funzione di fattori di rischio o di fattori di protezione per la sua promozione (*Schema 2*) sulla base delle loro caratteristiche specifiche.

Lo stato di salute mentale interessa tanto la sfera personale dei singoli quanto la sfera sociale delle comunità di appartenenza: una comunità formata da soggetti che godono di un buono stato di salute mentale sarà una comunità viva e prolifica, tanto in termini di relazioni positive quanto in termini economici; al contrario, comunità caratterizzate da uno stato di salute mentale precario ne risentiranno sia dal punto di vista della relazionalità sia dal punto di vista della produttività economica. Viceversa, condizioni culturali, sociali, sanitarie o economiche svantaggiate contribuiranno negativamente sullo stato di salute dei soggetti e delle comunità che le vivono.

Schema 3. Fattori di rischio per la salute mentale (WHO, 2022b)

Individuali	Familiari e comunitari	Strutturali
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fattori genetici</li> <li>• Basso livello di istruzione</li> <li>• Uso di alcol e droghe</li> <li>• Dieta non sana</li> <li>• Obesità e altri rischi metabolici</li> <li>• Disturbi cronici</li> <li>• Deficienza nella vitamina D</li> <li>• Carenze fisiche</li> <li>• Disturbi del sonno</li> <li>• Complicazioni ostetriche alla nascita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abuso e violenza sessuale</li> <li>• Abuso emotivo e fisico e negligenza</li> <li>• Uso di sostanze da parte della madre durante la gravidanza</li> <li>• Bullismo</li> <li>• Violenza da parte del partner</li> <li>• Essere un veterano di guerra</li> <li>• Perdita improvvisa di una persona cara</li> <li>• Tensione lavorativa</li> <li>• Perdita del lavoro e disoccupazione</li> <li>• Vita urbana</li> <li>• Appartenere a una minoranza etnica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crisi climatica, inquinamento o degrado ambientale</li> <li>• Infrastrutture di scarsa qualità</li> <li>• Scarso accesso ai servizi</li> <li>• Ingiustizia, discriminazione ed esclusione sociale</li> <li>• Disuguaglianze sociali, economiche e di genere</li> <li>• Conflitti e sfollamenti forzati</li> <li>• Emergenze sanitarie</li> </ul>

Schema 4. Fattori di protezione per la salute mentale (WHO, 2022b)

Individuali	Familiari e comunitari	Strutturali
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fattori genetici</li> <li>• Abilità sociali ed emotive</li> <li>• Senso di autostima e padronanza di sé</li> <li>• Buona salute fisica</li> <li>• Attività fisica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buona alimentazione perinatale</li> <li>• Buona genitorialità</li> <li>• Sicurezza fisica e protezione</li> <li>• Reti sociali, capitale sociale e supporti sociali positivi</li> <li>• Spazi verdi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sicurezza economica</li> <li>• Infrastrutture di buona qualità</li> <li>• Parità di accesso ai servizi</li> <li>• Ambiente naturale di qualità</li> <li>• Giustizia sociale e integrazione</li> <li>• Reddito e protezione sociale</li> <li>• Uguaglianza sociale e di genere</li> </ul>

Come riportano i dati del report *Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact. Scientific brief* (WHO, 2022a) l'evento pandemico ha portato a un generale aumento a livello mondiale dei problemi relativi alla salute mentale già dal 2020. Questi hanno avuto un'incidenza maggiormente negativa nei paesi più colpiti dalla diffusione della malattia, a causa delle misure di contenimento più stringenti.

Dalla sintesi dei dati raccolti nel documento si evince che gli adolescenti e i giovani, insieme a soggetti di genere femminile di tutte le età, risultano i più colpiti.

A livello mondiale, i malesseri di cui si è registrato il maggior incremento rispetto al periodo pre-pandemico risultano l'ansia (+25,6%) e la depressione (+27,6%). Oltre a ciò, sebbene non vi siano stati aumenti considerevoli nei tassi di suicidio, considerata la loro correlazione con l'aumento della crisi economica, dall'analisi non viene escluso il rischio di un loro possibile incremento negli anni a venire.

Per quanto riguarda gli adolescenti, l'interruzione improvvisa e forzata delle attività consuetudinarie – prima tra tutte la frequenza degli ambienti scolastici e delle attività didattiche – e delle relative occasioni di socializzazione – fondamentali per l'assolvimento dei loro compiti di sviluppo (Fratini, 2007; Mancaniello, 2018; Siegel, 2014; 2021; Vicari & Pontillo, 2021) – ha comportato un peggioramento del loro stato di benessere e salute mentale e della situazione di disagio preesistente.

Nello specifico del contesto italiano, l'indagine qualitativa *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi* realizzata dall'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità<sup>14</sup> (AGIA, 2022), ha descritto tale stato di disagio come autentica *emergenza salute mentale*. I professionisti della cura partecipanti all'indagine hanno riportato quali disturbi e sintomi emergenti, in ordine decrescente di frequenza: disturbi del comportamento alimentare; ideazione suicidaria, tentato suicidio e suicidio; episodi di autolesionismo; alterazioni del ritmo sonno-veglia; comportamenti di ritiro sociale.

Con peggioramenti evidenti in seguito alla pandemia – così come riportato dal rapporto ISTAT sul *Benessere equo e sostenibile* (ISTAT, 2022) – tra il 2020 e il 2021 nello stato di salute mentale degli adolescenti tra i 14 e i 19 anni si è registrato un calo del 3,6%<sup>15</sup>, che risulta essere quello più significativo tra quelli registrati nello stesso periodo di tempo per le altre fasce d'età.

I dati fin qui riportati vengono confermati dall'indagine realizzata nell'ambito dello studio internazionale *Health Behaviour in School Aged Children* del 2022 (Cosma *et al.*, 2022). Svolta con cadenza quadriennale, la ricerca in Italia<sup>16</sup> è stata condotta dall'Istituto Superiore di Sanità in collaborazione con le Università di Torino, Siena e Padova, il Ministero della Salute e il Ministero dell'Istruzione e del Merito (ISS, 2022) e ha esplorato i comportamenti correlabili alla salute e al benessere fisico, psicologico e socio-relazionale di ragazzi e ragazze di 11, 13 e 15 anni. Inoltre, dal 2022, il campione ha incluso anche soggetti di 17 anni – in osservanza del DPCM *Identificazione dei sistemi di sorveglianza e dei registri di mortalità, di tumori e di altre patologie, in*

---

<sup>14</sup> AGIA (2022). *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi* Disponibile in: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf> [15/11/2023]

<sup>15</sup> Openpolis (2022). *La salute mentale di bambini e ragazzi dopo l'emergenza Covid*. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/la-salute-mentale-di-bambini-e-ragazzi-dopo-lemergenza-covid/> [25/10/2023]

<sup>16</sup> Tutti i dati di seguito riportati sono tratti dalle schede di sintesi *HBSC 2022. Principali risultati*, pubblicati sulla pagina web dell'Istituto Superiore di Sanità. Disponibile in: [https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi\\_2022.pdf](https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi_2022.pdf)

*attuazione del Decreto legge n. 179 del 2012*, che nel 2017 ha esteso l'osservazione dei comportamenti a rischio anche a questa fascia d'età –. I dati raccolti sono stati collezionati da tutte le regioni italiane, all'interno di classi I e III delle scuole secondarie di primo grado e in classi II e IV delle scuole secondarie di secondo grado, nel periodo di tempo che va da febbraio a giugno del 2022.

I comportamenti correlati alla salute esplorati dalla ricerca riguardano i seguenti aspetti: alimentazione e attività fisica; assunzione di alcol e fumo e pratica del gioco d'azzardo; scuola, famiglia, rapporto tra pari; bullismo e cyberbullismo; uso dei social media; salute e benessere. Infine, per l'anno 2022, il report ha anche indagato l'impatto della pandemia da Sars-Cov-2 sul benessere dei ragazzi e delle ragazze.

Dal confronto dei dati pubblicati nel report del 2022 con quelli del 2018, emerge un generale peggioramento dei comportamenti associabili alla salute e al benessere in tutte le fasce d'età, che si dimostra di dimensioni più significative in soggetti di genere femminile.

Una lettura complessiva dei dati riportati nella scheda di sintesi della ricerca del 2022 lascia emergere che, a livello nazionale, con il crescere dell'età aumenta il numero degli e delle adolescenti che adottano *comportamenti a rischio*. Per i ragazzi e le ragazze di 15 anni, infatti, si registrano i dati più negativi pressoché nella totalità degli indicatori, con incidenza maggiormente negativa in molti di questi per i soggetti di genere femminile<sup>17</sup>.

Per quanto riguarda i *comportamenti a rischio*, l'*assunzione di alcol* è un comportamento che interessa *almeno la metà* dei soggetti quindicenni intervistati di entrambi i generi: il 54,1% delle ragazze e il 50,3% dei ragazzi di 15 anni affermano di aver bevuto alcol negli ultimi trenta giorni, mentre il 21,3% delle ragazze e il 15,6% dei ragazzi della stessa età affermano di essere stati ubriachi almeno due volte nella vita.

Tra soggetti della stessa età si registrano divari di genere più significativi nei comportamenti legati al *fumo*: il 29,2% delle ragazze a fronte del 20,1% dei ragazzi afferma di aver fumato almeno un giorno negli ultimi 30 giorni. Tuttavia, è rispetto ai *comportamenti sedentari legati all'utilizzo dei social media* e nella pratica del *gioco d'azzardo* che si registra uno scarto tra i generi pari almeno ad almeno 20 punti percentuali. A

---

<sup>17</sup> I dati che si espongono di seguito rappresentano una sintesi parziale di quelli riportati nel report *HBSC 2022. Principali risultati* (Disponibile in: [https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi\\_2022.pdf](https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi_2022.pdf)). I dati selezionati risultano particolarmente utili, a giudizio di chi scrive, per comprendere i sintomi relazionali del disagio manifestato da ragazzi e ragazze adolescenti.

passare più di due ore al giorno nell'utilizzo di *social networks* sono il 66,4% delle ragazze intervistate a fronte del 45% dei coetanei di genere maschile. Per quanto riguarda la pratica del gioco d'azzardo il 47,2% dei ragazzi a fronte del 21,5% delle ragazze quindicenni affermano di aver giocato almeno una volta nella vita e il 37,5% dei ragazzi rispetto al 14% delle ragazze dichiarano di aver giocato almeno una volta negli ultimi 12 mesi.

Rispetto all'ambito *relazionale*, i dati mostrano che sono sempre i ragazzi e le ragazze di 15 anni a percepire un *minor sostegno della rete sociale prossimale* in cui vivono, sia a livello *familiare* che a livello *amicale* e delle *relazioni scolastiche*.

A livello *familiare*, al crescere dell'età diminuisce la facilità con cui i ragazzi e le ragazze ritengono facile aprirsi con entrambi i genitori; lo stesso vale per la percezione di avere un elevato supporto familiare (nel prendere decisioni o nel sostegno emotivo in situazioni difficili). Nello specifico, della totalità dei soggetti di 11, 13 e 15 anni intervistati, il 68% dei ragazzi e il 60% delle ragazze afferma di godere di un buon livello di sostegno familiare. Tuttavia, per quanto riguarda i quindicenni, le percentuali diminuiscono rilevando che solo il 52% delle ragazze e il 61% dei ragazzi sente di avere un adeguato sostegno familiare, a fronte del rispettivo 67% nelle ragazze e 70% nei ragazzi registrati nell'indagine 2017/2018.

A livello *amicale*, sebbene il *numero di contatti giornalieri con gli amici stretti* aumenti con l'aumentare dell'età per entrambi i generi, rispetto ai dati rilevati nell'indagine del 2017/2018 si registra un decremento.

A livello di *relazioni scolastiche*, infine, sia la qualità del *rapporto con gli insegnanti* che *con i compagni e le compagne di classe* diminuisce al crescere dell'età e, per entrambi gli indicatori, si registra un peggioramento rispetto ai dati rilevati nell'indagine precedente.

Nello specifico, per ciò che concerne il *rapporto con gli insegnanti*, sulla totalità dei soggetti di tutte le età e di entrambi i generi intervistati, il 70% afferma di sentirsi accettato per com'è dai propri insegnanti, il 50% afferma di sentire che gli insegnanti sono interessati a loro e il 55% dichiara di fidarsi dei propri docenti. Guardando le percentuali per età, tuttavia, si scopre che: rispetto al sentirsi accettati dai propri insegnanti si passa dall'85,7% degli adolescenti di 11 anni al 61,8% degli adolescenti di 15 anni; rispetto all'interesse dimostrato dagli insegnanti nei propri confronti, si passa dal 61,7% degli undicenni al 35,4% dei quindicenni. Rispetto alla fiducia riposta nei docenti, infine, si passa da un 73% dei soggetti di 11 anni al 36,3% dei soggetti di 15

anni. Risulta evidente, dunque, il peggioramento della qualità del rapporto con gli insegnanti al crescere dell'età degli adolescenti.

Per quanto riguarda il *rapporto con i compagni di classe*, più dei due terzi della totalità degli e delle adolescenti intervistate riferisce di sentirsi accettato dai compagni e circa il 60% li percepisce gentili e disponibili. Anche in questo caso, sebbene in misura minore rispetto al peggioramento che si registra nella qualità del rapporto con gli e le insegnanti, le percentuali si abbassano all'aumentare dell'età: ad affermare di sentirsi accettati si passa dal 76,5% degli undicenni al 66,6% dei quindicenni e a percepire i propri compagni come gentili e disponibili si passa dal 69,7% degli undicenni al 58% dei quindicenni.

Discorso a parte meritano i dati raccolti relativi ai fenomeni di *bullismo* e *cyberbullismo*. I dati, infatti, dimostrano che tali fenomeni tendono a diminuire all'aumentare dell'età (si passa dal 20% degli undicenni al 10% dei quindicenni). Tuttavia, anche in questo caso, le ragazze che dichiarano di esserne state vittime negli ultimi mesi sono più numerose rispetto ai ragazzi e ciò riguarda in particolar modo il cyberbullismo. Unica eccezione riguarda il bullismo nei 15 anni di età, del quale risultano maggiormente vittime i soggetti di genere maschile (nella percentuale del 9,9% rispetto al 9,2% dei soggetti di genere femminile della stessa età).

Per quanto riguarda i dati relativi allo *stato di benessere e salute percepito*, gli adolescenti che affermano di godere di uno stato di salute eccellente sono il 31%, dato in diminuzione rispetto alla rilevazione precedente (35%). Anche in questo ambito si registrano i risultati peggiori sempre nei quindicenni, con incidenza particolarmente negativa nei soggetti di genere femminile. In modo particolare per quanto concerne la presenza di *sintomi associabili allo stress psicosociale* (mal di testa, mal di stomaco, mal di schiena, sentirsi giù di morale, irritabilità, nervosismo, difficoltà ad addormentarsi, ecc.), il 48% dei ragazzi e il 74% delle ragazze dagli 11 ai 15 anni dichiara di soffrire di almeno due sintomi più di una volta alla settimana. Leggendo le percentuali per età anagrafica si scopre che queste aumentano con l'aumentare dell'età, passando dal 45,1% dei ragazzi di 11 anni al 51,6% dei ragazzi di 15 anni e dal 59,7% delle ragazze di 11 anni al 84,7% delle ragazze di 15 anni. Anche quest'ultima rilevazione mostra un peggioramento rispetto ai dati raccolti nell'indagine 2017/2018.

Lo stesso trend viene registrato in relazione ai dati che riguardano l'*impatto della pandemia su rapporti familiari, rendimento scolastico, salute mentale* e vita in generale. Infatti, sebbene il 54% degli studenti e delle studentesse intervistati dichiarino un

*miglioramento nei rapporti familiari* e il 42% nel *rendimento scolastico*, per entrambi i fenomeni le percentuali decrescono con il crescere dell'età. Inoltre, il 52% delle ragazze e il 31% dei ragazzi dagli 11 ai 17 anni dichiarano che la pandemia ha avuto un *impatto negativo sulla propria salute mentale*. Questi ultimi dati sono accentuati nei ragazzi e nelle ragazze di età più avanzata, con incidenza maggiormente negativa sempre nelle ragazze (queste ultime nella misura del 66% a fronte del 41% dei ragazzi coetanei).

Ulteriori dati particolarmente significativi in relazione alle riflessioni fin qui condotte risultano quelli che indagano le fonti di informazione sulla pandemia: studenti e studentesse dichiarano di aver fatto principalmente riferimento a giornali e TV (55%), alla famiglia (47%) e ai social media (47%). Questi ultimi dati risultano particolarmente significativi, dal momento che forniscono indizi preziosi per comprendere il ruolo svolto dalle narrazioni sociali dell'evento pandemico sulla significazione degli eventi elaborata da ragazzi e ragazze, sull'andamento del loro stato di benessere e di salute fisica e mentale e sui comportamenti e sulle abitudini adottate nel periodo post-pandemico.

I comportamenti adottati dalle fasce d'età più giovani della società risultano, dunque, diffusamente maladattivi, oltre che, sempre più di frequente, auto-distruttivi.

Una lettura trasversale dei dati sopra riportati consente di mettere in luce due aspetti fondamentali del fenomeno: da una parte, il fatto che il crescente dilagare dei malesseri manifestati, in particolar modo negli ultimi anni, dagli adolescenti, si inserisce in realtà all'interno di un processo di peggioramento che, lungi dall'aver avuto luogo durante il periodo pandemico, li vede protagonisti già da diverso tempo; dall'altra, il fatto che la crisi da questi esperita coinvolge simultaneamente ogni livello della loro esistenza. Rispetto al secondo aspetto, l'adozione di comportamenti antisociali o dannosi per la salute (come l'uso/abuso di alcol e fumo o il gioco d'azzardo), la percezione della mancanza di un adeguato sostegno familiare, la rarefazione dei contatti con i pari e il peggioramento delle relazioni intra-scolastiche, rendono evidente che lo stato di turbamento che li coinvolge gli adolescenti riguarda non solo la loro interiorità, ma anche la loro sfera relazionale più o meno prossimale, riversandosi, di conseguenza, in ogni ambito della loro vita. A ben guardare si tratta, dunque, di una crisi radicale, che necessariamente occorre rapportare alla più ampia crisi universalmente esperita dall'intero contesto socioculturale in cui si manifesta.

Quest'ultima – che, come si è detto a più riprese, si ipotizza affondi le sue radici in questioni di natura eminentemente epistemologica, ovvero che sia causata dalla mancanza di paradigmi interpretativi utili a dare significato ai cambiamenti repentini e incontrollabili che coinvolgono da diverso tempo ogni ambito di vita umano – vede direttamente coinvolti tutti gli attori sociali che partecipano alla vita dei ragazzi e delle ragazze, e provoca, negli uni e negli altri, l'incapacità di attuare *risposte adattive* che risultino *trasformativamente resilienti*. In assenza delle stesse, l'essere umano – che, in quanto essere vivente, porta in sé il primordiale desiderio esistenziale di continuare a vivere – è portato inevitabilmente a elaborare strategie di adattamento alternative che, nel caso degli adolescenti, spesso si traducono nei comportamenti disfunzionali sopra descritti. Questi, in estrema sintesi, rappresentano dunque un tentativo di *reintegrazione*<sup>18</sup> delle difficoltà esperite che, o per mancanza di fattori di protezione intrinseci, o per mancanza di fattori di protezione estrinseci, o – peggio ancora – per mancanza di entrambi, *non ha avuto un esito resiliente*. Come afferma Cyrulnik (2009), infatti, «[l']adattamento, inevitabile, non è sempre un segno di salute» (p. 29).

Ciò lascia emergere una serie di domande che chiamano in causa il sapere/agire pedagogico (Loiodice, 2019). Quali sono le ragioni educative alla base del disagio? Per quale ragione l'adolescenza ne risulta particolarmente colpita? Quali sono le responsabilità delle agenzie educative implicate nella sua manifestazione? Quali attori sono in essa direttamente e indirettamente implicati? È possibile progettare interventi educativi utili ad arginare tale fenomeno? Se sì, qual è la finalità e quali gli obiettivi che tali interventi devono proporsi di perseguire? Quali azioni potrebbero favorire il loro raggiungimento?

Sebbene non risulti possibile, dal punto di vista problematicista, pervenire a una risposta univoca a tali domande, si rende comunque indispensabile il tentativo di elaborare una lettura interpretativa del fenomeno utile a comprenderlo. A tal fine, sembra opportuno innanzitutto riportare le evidenze sopra riportate alle caratteristiche dei processi di sviluppo adolescenziale e ai loro compiti evolutivi.

---

<sup>18</sup> L'argomento è stato approfondito nel capitolo precedente.



### 3. *L'adolescenza: caratteristiche e specificità di sviluppo*

L'età dell'adolescenza viene generalmente associata all'incomprensibilità e all'indomabilità dei comportamenti che la caratterizzano. Dipinta di frequente come età-*incubo* dagli adulti che con essa interagiscono, le specificità che le si riconoscono sono – spesso non a torto – la dis-obbedienza, la sovversività, il rifiuto, il rinnegamento, l'imprevedibilità, l'impulsività, il caos. L'adolescenza risulta, infatti, un periodo dello sviluppo umano particolarmente tumultuoso e notoriamente caratterizzato dalla trasformazione: dal punto di vista corporeo e mentale, l'adolescente si trova a vivere una serie di cambiamenti profondi, per lo più incontrollabili, a cui deve far fronte tentando di governare nel contempo anche le sue istanze di *differenziazione* e di *individuazione* rispetto al nucleo familiare. In tal senso, la trasformazione adolescenziale assume i connotati di un'autentica *catastrofe* (Cyrulnik, 2009; Mancaniello, 2018; Tagliapietra, 2022), generata dalla crisi della condizione preesistente e generativa di evoluzioni inedite e imprevedibili.

I numerosi cambiamenti che ragazzi e ragazze si trovano ad affrontare vengono consuetamente definiti *compiti di sviluppo*: la maturazione sessuale e la ri-definizione dell'identità, la complessificazione e l'astrazione dei processi cognitivi, il ri-modulamento delle relazioni interpersonali fondamentali sono tutti “incarichi” evolutivi che spetta all'adolescente compiere e dall'esito dei quali deriva anche il loro stato di benessere. In tal senso, come afferma Fratini (2007)

Per compiti di sviluppo si intendono quei compiti che l'adolescente deve affrontare e risolvere in funzione della propria crescita e del divenire adulto e questo paradigma di fondo ipotizza che il disagio possa insorgere ogni qualvolta il soggetto si trovi a sperimentare una battuta d'arresto o un fallimento di fronte all'adempimento di un compito evolutivo (p. 17).

Di seguito, dunque, si procederà all'esplorazione dei principali compiti di sviluppo adolescenziali, riconducibili ai macro-gruppi di cambiamenti radicali da cui derivano: il cambiamento corporeo, il cambiamento cerebrale e il cambiamento relazionale.

### 3.1 Il cambiamento corporeo

Dal punto di vista fisico, i cambiamenti che avvengono nel corpo dell'adolescente vengono sollecitati dall'avvio del processo di maturazione sessuale, ovvero dall'inizio della pubertà. La *comparsa dei caratteri sessuali secondari* comporta, pertanto, grandi mutamenti *del e nel* corpo delle ragazze e dei ragazzi.

Per quanto riguarda i mutamenti del corpo, ad esempio, mentre le prime vedono la comparsa del seno e l'arrotondamento dei fianchi, i secondi assistono, invece, all'aumento delle dimensioni degli organi genitali, alla comparsa della peluria sul volto e a forti cambiamenti nel tono di voce.

L'insieme dei cambiamenti *del* corpo si accompagna all'insieme dei mutamenti *nel* corpo, ossia alla *maturazione fisiologica degli organi genitali e alla modificazione del loro funzionamento*. Queste portano con loro la manifestazione di fenomeni inediti per ragazzi e ragazze, come l'erezione o l'eiaculazione per i primi e le mestruazioni per le seconde.

Il periodo della pubertà coincide, inoltre, con l'*emergere della sessualità*, che a sua volta porta con sé una serie di *vissuti emotivi intensi e altalenanti*, spesso difficili da governare, principalmente esperiti quando, in presenza di qualcuno dal quale ci si sente attratti in un modo nuovo, si sperimentano emozioni e sensazioni mai sperimentate prima. In questo periodo prende dunque avvio anche la *fase di esplorazione e di scoperta della propria identità di genere e del proprio orientamento sessuale*, entrambi delicatissimi processi di fondamentale importanza per la formazione dell'identità *tout court*.

In tale processo radicalmente metamorfico, le caratteristiche fisiche alle quali, fino a quel momento, era stata ancorata la propria identità – ovvero quelle proprie del *corpo bambino* – improvvisamente scompaiono e lasciano il posto a trasformazioni inedite, delle quali non è possibile prevedere l'esito ultimo. Come afferma Mancaniello (2018),

La *trasformazione* corporea è il cambiamento che si impone all'adolescente in modo incontrollabile e segna la fine e il *lutto* della propria *dimensione infantile*, di quel corpo ben integrato nella propria mente e che adesso sta lasciando il posto ad un nuovo aspetto che non ha niente di rassicurante familiarità. A questa nuova forma, si associano anche forti emozioni inesplorate sensazioni dovute alla travolgente comparsa della sessualità, la quale si presenta carica di tensioni e mette di fronte a nuove responsabilità,

comportando anche ad un visibile spostamento di rapporto con gli adulti, con i quali il nuovo corpo ormai visibilmente sessuato entra in conflitto (p. 54).

Tutto ciò comporta la necessità viscerale di ri-definire la propria identità e di reperire le strategie necessarie a farlo, questioni che si impongono quali compiti di sviluppo primari dell'età adolescenziale.

Comprendere e dar senso alle trasformazioni vissute dentro e fuori dal corpo risulta un'impresa impegnativa e totalizzante, che assorbe molte delle energie cognitive ed emotive degli adolescenti: «[q]uesti cambiamenti, a volte repentini ed improvvisi, a volte più lenti e costanti, coinvolgono l'intera personalità e richiedono un grande impegno di energie psichiche e di riorganizzazione dell'intero Sé» (Mancaniello, 2018, p. 55).

Oltre a ciò, ai cambiamenti relativi alle forme e al funzionamento del corpo adolescente si associano quelli relativi al funzionamento della sua mente.

### 3.2 *Il cambiamento mentale*

Il processo di ri-definizione identitaria dell'età adolescenziale è accompagnato da una serie di profondi cambiamenti che hanno luogo dal punto di vista cerebrale, tesi a realizzare l'*integrazione*<sup>19</sup> fondamentale tra le diverse aree del cervello. Da questo punto di vista,

[d]urante gli anni dell'adolescenza avvengono cambiamenti [...] che riguardano una molteplicità di aspetti, dalla memoria al pensiero al ragionamento, dalla capacità di concentrazione ai processi decisionali, fino alle modalità di relazione con gli altri. Nel periodo che va all'incirca dai dodici ai ventiquattro anni, si verifica un'intensa

---

<sup>19</sup> L'integrazione è il processo attraverso il quale si realizza il collegamento armonico tra aree differenziate del cervello, ed è a sua volta composto da due processi fondamentali: la *differenziazione* e il *collegamento*. La prima è data dalla crescente specializzazione di aree cerebrali deputate allo svolgimento di taluni compiti; il secondo è la dinamica in cui si realizza la connessione tra le differenti aree specializzate. Così come accade per gli altri sistemi complessi della realtà, nel momento in cui le parti differenziate si integrano in un'unità funzionale, pur mantenendo la loro specificità lasciano emergere caratteristiche inedite, precedentemente non possedute dai suoi singoli componenti e specifiche di quell'unità sistemica. Quando tale processo garantisce un equilibrio tra istanze di differenziazione e di collegamento, ha luogo un'integrazione armonica tra le sue diverse parti che risulta caratterizzata da *flessibilità, adattabilità, coerenza, energia e stabilità* (Siegel, 2021, p. 20), espressioni di un buono stato di salute del sistema che le manifesta. Al di fuori dell'equilibrio sopra menzionato, invece, si verificano condizioni in cui prevalgono caos o rigidità, che impediscono la realizzazione di un'integrazione armonica.

accelerazione nella crescita e maturazione, che non ha paragoni nelle fasi precedenti della vita (Siegel, 2014, p. 18).

In particolare, i cambiamenti che avvengono a livello cerebrale durante l'età pubere vedono protagonisti due processi fondamentali e delicati che favoriscono il processo di integrazione e incidono sui comportamenti e sulle dinamiche decisionali degli adolescenti: la *potatura* (o *pruning*) e la *mielinizzazione*.

### *La potatura*

La *potatura* consiste nel processo di *riduzione del numero di cellule neuronali e di connessioni sinaptiche* inutilizzate durante lo svolgimento delle attività cerebrali. Il processo di riorganizzazione a cui è sottoposto il cervello adolescente induce a un'accelerazione del processo di potatura che porta, da una parte, alla specializzazione dei circuiti cerebrali precedentemente consolidati e, dall'altra, alla perdita di quelli inutilizzati. Questo processo, necessario a consentire l'*integrazione* sopra menzionata, risulta, ad un tempo, determinato da fattori di tipo genetico, plasmato dalle esperienze compiute e intensificato da eventi fortemente stressanti<sup>20</sup>.

Nello specifico, lo sviluppo neuronale

[...] comincia nell'utero materno e continua fino a prima della pubertà, ossia in media fino a un'età di circa undici anni per le femmine e di dodici anni e mezzo per i maschi. Un certo grado di potatura inizia prima dell'adolescenza con l'apprendimento e lo sviluppo di abilità; tuttavia, la riduzione del numero complessivo di neuroni e delle loro connessioni raggiunge un picco durante l'intenso rimodellamento cerebrale che si verifica proprio nel corso dell'adolescenza (Siegel, 2014, p. 88).

Tutto ciò influenza *il* e viene influenzato *dal* modo in cui, ciascuno, è abituato a concentrarsi sugli stimoli esterni. L'attenzione, infatti, dal momento che consente di

---

<sup>20</sup> Gli eventi fortemente stressanti, in special modo quelli esperiti durante l'infanzia e l'adolescenza, hanno un effetto altamente deleterio nello sviluppo neuronale del soggetto. Questi, infatti, se correlati a caratteristiche genetiche specifiche, rappresentano un fattore di rischio importante per l'emergere di condizioni patologiche con l'avanzare dell'età. Come afferma Siegel (2021), «[i]n presenza di esperienze fortemente stressanti, potrebbero essere ad alto rischio i bambini che presentano una "sottoproduzione di sinapsi" geneticamente programmata, o che potrebbero avere una variante genetica che crea squilibri nella sintesi di neurotrasmettitori associati, come la dopamina: geni ed esperienze interagiscono nel creare condizioni di rischio per lo sviluppo di patologie successive, rischio che è espresso all'interno dei circuiti cerebrali» (p. 245).

far convergere l'insieme dell'energia e delle informazioni interne ed esterne nell'attivazione di reti neurali precipue, risulta il mezzo principale attraverso il quale è possibile rafforzare le connessioni sinaptiche ed evitare che esse vengano eliminate durante il processo di potatura.

### *La mielinizzazione*

D'altra parte, il processo di *mielinizzazione* è quello che consente di rendere più saldo il collegamento tra neuroni e più efficiente la comunicazione e lo scambio di informazioni tra loro. Questo consiste nella formazione della guaina mielinica, che «riveste l'assone del neurone, ossia il prolungamento principale della cellula nervosa, il quale, estendendosi verso l'esterno, crea connessioni sinaptiche con altri neuroni» (Siegel, 2014, p. 89). Attraverso l'esperienza, con l'apprendimento di nuove abilità e di nuove conoscenze, aumenta il numero di connessioni sinaptiche sollecitate dall'esperienza e può verificarsi la nascita di neuroni nuovi, deputati allo svolgimento delle nuove abilità acquisite. «Successivamente alla creazione di queste nuove connessioni sinaptiche, si forma la mielina, che appunto rende il circuito più rapido, coordinato ed efficiente» (Siegel, 2014, p. 89). La mielinizzazione svolge dunque il ruolo fondamentale di avvolgere i prolungamenti neuronali e potenziare l'efficienza del passaggio delle informazioni all'interno di gruppi neuronali specifici e tra gruppi neuronali differenti, consentendo l'affinamento delle abilità, il miglioramento della coordinazione tra aree cerebrali differenti e la sedimentazione delle conoscenze apprese.

Grazie all'azione sinergica delle attività di *potatura* – che alleggerisce la quantità di neuroni implicati nei processi di attivazione cerebrale e consente la specializzazione di quelli preesistenti – e di *mielinizzazione* – che favorisce l'irrobustimento delle connessioni sinaptiche e l'efficientamento del loro funzionamento – è possibile dunque favorire processi di *integrazione* cerebrale, ovvero di «*collegamento tra parti differenziate*» (Siegel, 2021, p. 18) del cervello, grazie ai quali è possibile sviluppare capacità soggettive fondamentali, quali l'autoconsapevolezza, l'empatia, l'autoregolazione emotiva e la capacità di adattarsi ai cambiamenti quali *proprietà emergenti* dall'integrazione sinergica tra aree cerebrali differenziate.

Risulta necessario, tuttavia, procedere a talune puntualizzazioni.

Il delicatissimo processo di potatura ha una serie di implicazioni sul modo in cui gli adolescenti pensano e agiscono, influenzando sui loro pensieri, sui loro comportamenti e sulla loro capacità di autoregolazione emotiva. Qualora vi sia la presenza di uno o più

fattori di rischio pregressi – quali particolari predisposizioni genetiche, l’esposizione prolungata ad ambienti socio-culturalmente o emotivamente depauperati o vissuti traumatici nell’età infantile – il *pruning* può portare alla comparsa di comportamenti e vissuti disfunzionali:

Durante l’adolescenza, il processo di potatura, unitamente ai cambiamenti ormonali e alle modifiche nell’espressione delle informazioni contenute nei geni, influenza l’attività neuronale e lo sviluppo di sinapsi, trasformando radicalmente il funzionamento del cervello. Tuttavia, se durante l’infanzia sono già presenti vulnerabilità nella struttura del cervello, i cambiamenti che avvengono nel corso dell’adolescenza possono farle emergere, proprio in conseguenza della riduzione del numero, già di per sé insufficiente, di neuroni e delle loro connessioni (Siegel, 2014, p. 102).

Il processo di potatura, dunque – che è una delle espressioni principali dei processi di neuroplasticità – espone a una vulnerabilità senza precedenti che, in presenza di situazioni critiche, può compromettere la realizzazione di un’armoniosa *integrazione* tra le differenti aree cerebrali. Dalle difficoltà integrative possono derivare, ad esempio, l’incapacità di pensare e agire in modo equilibrato e sano, la difficoltà di interagire positivamente con gli altri e la manifestazione, tra gli altri, di fenomeni disfunzionali quali disturbi d’ansia o dell’umore, depressione, disturbi ossessivo-compulsivi e attacchi di panico.

Quando l’umore o il pensiero diventano disfunzionali, ossia sono dominati da rigidità o caos che compromettono il funzionamento adattivo per lunghi periodi di tempo, impedendo di interagire con gli altri e di prendersi cura di se stessi in modo adeguato, è possibile che un’adolescente non stia semplicemente sperimentando l’inevitabile intensità emotiva che contraddistingue questo periodo della vita, ma che ci sia dietro qualcosa di più (Siegel, 2014, p. 103).

Infatti, durante l’adolescenza può accadere che vi siano delle fasi in cui il processo di integrazione risulti particolarmente ostico da realizzare; queste, tuttavia, con un adeguato supporto relazionale e attraverso l’assolvimento degli ulteriori compiti di sviluppo, vengono di norma naturalmente superate. In altri casi, invece, la profonda difficoltà esperita è in realtà da ricondurre a una serie di fragilità di fondo che

caratterizzano il soggetto adolescente e che non gli consentono di portare a termine il processo di integrazione cerebrale in modo armonico.

In un caso o nell'altro, risulta di fondamentale importanza considerare, dal punto di vista pedagogico, l'importanza di tale processo evolutivo, poiché «[l]a mancanza di integrazione nel cervello ha come naturale conseguenza una riduzione della flessibilità mentale e della resilienza, ossia della capacità di resistere e riprendersi da condizioni di stress e difficoltà» (Siegel, 2014, p. 103). È per tale ragione che la formazione di reti relazionali supportive, che vedano protagonisti tanto gli adulti significativi – genitori, educatori, insegnanti – quanto il gruppo dei pari risulta indispensabile per favorire un adeguato processo di integrazione armonica tra le differenti aree cerebrali. Infatti, «[l]o sviluppo mentale, la presenza di relazioni in grado di sostenerci, il senso di appartenenza a un gruppo, sono tutti elementi in grado di esercitare un influsso sul raggiungimento e il mantenimento dell'integrazione cerebrale che è alla base del cammino verso la salute» (Siegel, 2014, p. 104).

Perché ciò si realizzi, è necessario che tanto ragazzi e ragazze quanto i loro adulti di riferimento acquisiscano conoscenze utili a comprendere le specificità dell'età adolescenziale e divengano, quindi, consapevoli delle caratteristiche specifiche del pensiero e dell'azione della mente adolescente.

#### *Le caratteristiche emergenti della mente adolescente*

I cambiamenti del funzionamento cerebrale sopra menzionati provocano l'emergere di alcune caratteristiche distintive della mente adolescente che, come afferma Siegel (2014), possono essere così enunciate (pp. 19-20):

1. *La ricerca di novità.* La ricerca costante di nuove esperienze dalle quali si possano trarre elevate gratificazioni è una caratteristica precipua dell'età adolescenziale. Ciò accade poiché i processi di modificazione cerebrale, in presenza di situazioni inedite, provocano un aumento esponenziale di *dopamina*. Sebbene durante questo periodo dello sviluppo i livelli di base della dopamina rimangono generalmente bassi – motivo per il quale gli adolescenti si sentono spesso annoiati – il suo rilascio risulta esponenzialmente maggiore in presenza di novità rispetto a quello esperito durante le altre età della vita. Ciò porta i *teenagers* a sentire una profonda eccitazione in presenza di situazioni inedite, che va a rompere la monotonia di consueto esperita nella quotidianità. Per tale

ragione, essi tendono a incappare, spesso, in situazioni-limite che rischiano di mettere a repentaglio la loro vita. Dall'aumento del rilascio di dopamina, infatti, derivano alcuni comportamenti tipicamente adottati nell'età adolescenziale, come: l'*impulsività*, che censura la riflessività e porta ad avere reazioni istintive, talvolta spropositate; la tendenza ad attuare comportamenti che espongono al rischio di *dipendenza*, come l'assunzione di alcol, di sostanze stupefacenti o la pratica del gioco d'azzardo; l'*iper-razionalità*, che induce ad attribuire maggiore importanza alle sole conseguenze positive delle azioni e a sottovalutare quelle negative, com'è il caso della partecipazione ad attività pericolose o illecite (Siegel, 2014, pp. 74-77).

2. *Il coinvolgimento sociale*. Durante la fase puberale, si è naturalmente portati a instaurare *legami significativi* al di fuori del nucleo familiare. Il gruppo dei pari diventa un punto di riferimento indispensabile, necessario a far fronte alle numerose sfide che i cambiamenti neurofisiologici portano con sé. I coetanei svolgono, in tal senso, una funzione supportiva fondamentale, dal momento che comprendono e condividono la radicale trasformazione che si sta vivendo e le numerose difficoltà che ne derivano. Allo stesso modo, anche gli adulti di riferimento svolgono un ruolo essenziale: essi aiutano a comprendere e contenere le esplosioni emotive tipiche dell'età e forniscono linee guida fondamentali per ri-orientarsi dinanzi al caos tumultuoso dell'esperienza di crescita.
3. *"Effervescenza" emotiva*. Durante l'adolescenza le emozioni vengono vissute con particolare intensità. Ciò consente di vivere le esperienze, positive e negative, con forte partecipazione emotiva.
4. *Esplorazione creativa*. Lo sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo e della capacità di realizzare pensieri complessi consentono di leggere e interpretare i fenomeni della realtà in modo inedito. In tal modo, gli e le adolescenti risultano in grado di elaborare soluzioni creative ai problemi presenti nella realtà, dinanzi ai quali il pensiero adulto, spesso irrigidito nei suoi *habiti* mentali, è portato ad assumere atteggiamenti di accettazione passiva o a reiterare soluzioni ormai obsolete e inefficaci.

Siegel individua, per ciascuna delle caratteristiche della mente adolescente, aspetti positivi e negativi (Siegel, 2014, pp. 19-20). Di seguito se ne riporta uno schema riassuntivo:



	Aspetti positivi	Aspetti negativi
<b>Ricerca di novità</b>	L'apprendimento di strategie di gestione dell'eccitazione per le novità può far emergere la capacità di progettare creativamente la propria vita e aumentare l'entusiasmo di viverla.	L'intensa eccitazione provocata dalla novità può indurre a minimizzare gli aspetti negativi e i rischi che questa porta con sé.
<b>Coinvolgimento sociale</b>	La propensione alla costruzione di legami significativi consente di creare una rete di supporto utile nelle avversità.	L'isolamento dagli adulti o il rifiuto da parte di questi ultimi espone al rischio di compiere azioni lesive o pericolose.
<b>"Effervescenza" emotiva</b>	Le emozioni intense possono contribuire a vivere la vita con entusiasmo.	L'accentuata sensibilità emotiva può indurre a comportamenti impulsivi e sbalzi d'umore.
<b>Esplorazione creativa</b>	Se custodita durante l'intero corso della vita, può consentire di godere dell'esperienza dell'esistenza anche nell'ordinarietà della vita adulta.	La preoccupazione di attribuire senso alla propria vita e la vulnerabilità provocata dai cambiamenti in atto può indurre a esperire profonde crisi esistenziali, all'incapacità di definire la propria identità e a subire passivamente i condizionamenti del gruppo di coetanei.

Schema 5. Aspetti positivi e negativi delle caratteristiche della mente adolescente (Siegel, 2014, pp. 19-20)

Le caratteristiche dell'adolescenza fin qui enucleate e l'insieme dei loro aspetti, positivi e negativi, consente di comprendere il ruolo fondamentale che è ricoperto all'insieme dei mutamenti relazionali che interessano la fase di sviluppo adolescenziale.

### 3.3 Il cambiamento relazionale

Le numerose istanze di cambiamento che coinvolgono l'adolescente non risparmiano l'aspetto relazionale. Anzi, nel faticoso e imprescindibile processo di ricostruzione dell'identità, generato dai cambiamenti finora descritti, risultano necessariamente implicati anche una serie di "ricalcoli" relazionali, che riguardano tanto il *modo di relazionarsi* quanto quello di *valutare le relazioni*, sia quelle con i genitori e con le altre figure adulte di riferimento sia quelle con i pari.

Proprio in ragione della necessaria ridefinizione identitaria, il rapporto con l'altro da sé risulta indispensabile: attraverso il confronto – e lo scontro – con esso, il soggetto adolescente individua e stabilisce i criteri ideologici, morali e valoriali che, sostituendosi a quelli acriticamente acquisiti durante l'infanzia, assolvono il ruolo di punti di ancoraggio della propria identità e della propria personalità. Come afferma Lopez (2018), infatti, «[l]'identità [...] è data dalla *rete di relazioni intersoggettive* che si stabilisce sin dalla nascita all'interno dei contesti di vita e di cultura con cui si viene in contatto» (p. 15) e, pertanto, «sono dunque gli "altri significativi" ad avere un ruolo

nella costruzione dell'identità, che non si fonda su categorie imposte ma è prodotta dall'individuo stesso, che la costruisce nel corso dello scambio, del dialogo con l'altro» (Lopez, 2018, p. 14).

In primo luogo, a causa dei cambiamenti fisici e della progressiva complessificazione dei processi cognitivi, nelle ragazze e nei ragazzi emerge il desiderio di affermarsi in quanto enti a sé stanti rispetto alla famiglia d'origine e di rivalutare l'insieme delle credenze e delle conoscenze fino a quel momento reputate vere in virtù del solo fatto che a ritenerle tali e a pronunciarle fossero le proprie figure adulte di riferimento.

Come afferma Mancaniello (2018), a tal proposito, la realizzazione della fallibilità degli adulti e, talvolta, della fallacia delle credenze da loro trasmesse, le quali hanno rappresentato i propri punti di riferimento per l'intera durata dell'infanzia, assume i connotati di un autentico *lutto* per i giovani e le giovani in età pubere. Durante questa età, infatti,

Un primo distacco è il *lutto per la morte della famiglia*, per il quale, pur con molta sofferenza, viene a crollare la visione, caratteristica dell'infanzia, di onnipotenza ed ipervalutazione dei genitori e diventa forte la necessità di spezzare il legame con essi, di appropriarsi della propria possibilità di decidere, di vivere la propria autonomia, anche se poi diventa disorientante scegliere da soli (p. 54).

Il lutto generato dal disvelamento della *verità soggettivamente intesa* (Fratini, 2015) lascia quindi affiorare un forte senso di inquietudine, legato alla necessità di trovare nuove spiegazioni a questioni rispetto alle quali non ci si era interrogati, fino a quel momento. Emergono, per tali ragioni, innumerevoli domande di carattere esistenziale, che coinvolgono ogni aspetto della vita dell'adolescente, che lo interrogano

[...] sulla storia dei propri rapporti interni con i genitori, su chi loro sono e chi sono stati, e su chi è lui, chi è stato e potrà diventare. Egli si chiede nel contempo che cosa è giusto ora conservare di ciò che è stato a lui trasmesso dai propri genitori, e da che cosa è invece opportuno, per quanto doloroso, separarsi e prendere le distanze [...] (Fratini, 2015, pp. 23-24).

Oltre a ciò, dal momento in cui la propria immagine riflessa nello specchio e il proprio timbro di voce risultano gradualmente più simili a quelli “dei grandi” che a

quelli “dei piccoli”, nasce e cresce sempre più forte il desiderio di legittimare e dar voce ai propri pensieri, con pari dignità di quanto accade tra adulti. Tale desiderio è sostenuto dallo sviluppo neocorticale e dalla capacità di ragionare per astrazione, che permette di generare pensieri, posizionamenti ideologici e orientamenti morali razionalmente fondati e criticamente valutati.

In tale processo, l’adulto – incarnazione vivente della tradizione, della *routine* e del già noto – diviene rappresentazione di tutto ciò da cui si tenta di prendere le distanze: ha inizio, così, l’arduo percorso di de-costruzione e ri-costruzione della propria identità, originale e autentica, insieme alla ricerca di un proprio sistema di valori di riferimento e di un proprio modo di leggere, interpretare e affrontare gli eventi che si verificano nel mondo circostante, in modo autonomo e differenziato rispetto a quello adottato dal proprio nucleo familiare.

Durante il percorso, difficile e doloroso, di progressiva *individuazione* rispetto alla famiglia d’origine, ruolo fondamentale è svolto dal *gruppo dei pari*: gli amici, i compagni di scuola, i ragazzi e le ragazze che praticano il proprio stesso sport o frequentano gli stessi luoghi, risultano punti di riferimento imprescindibili per la costruzione della propria identità personale e sociale. Con loro ci si confronta, ci si confida, si dialoga e ci si scontra. In ogni caso, la loro presenza costante assume per gli adolescenti un valore *sacro*, ineludibile e che non può essere messo in discussione. Il contatto con essi risulta infatti di vitale importanza, poiché consente di avere un termine di paragone, oltre che un punto di ancoraggio, attraverso il quale comprendere e significare i profondi mutamenti che si vivono, dinanzi ai quali, spesso, gli adulti non si rivelano in grado di fornire spiegazioni chiarificatrici.

Così, è in particolar modo nel confronto con i coetanei che l’adolescente costruisce la propria identità, definisce il proprio modo di relazionarsi all’altro, entra in contatto con la differenza e con il suo effetto perturbante, esercita i conflitti – sia interni al sé che esterni ad esso – e impara a calibrare le emozioni che, siano esse positive o negative, spesso, emergono incontrollate, risultando talvolta difficili da gestire.

All’interno del gruppo di coetanei, inoltre, vengono cercate le risposte a ulteriori domande di carattere esistenziale: «quali sono il mondo e la società in cui egli vive, in quali valori etici e in quali ideali egli si riconosce, quale futuro lo aspetta in questa società e a quale futuro andrà incontro la società stessa» (Fratini, 2015, p. 23).

A tal proposito, Burgio (2018) mette in evidenza il fatto che, nel periodo dell’adolescenza, il gruppo dei pari assolve il duplice ruolo di formare la *reputazione* dei

singoli componenti e di fornire dei modelli, valoriali e comportamentali, a cui poter fare riferimento:

Durante infanzia e adolescenza, la definizione della propria collocazione nella società è un compito di sviluppo fondamentale, e ognuno/a trae dalla propria rete relazionale gli strumenti concettuali e pratici per definire la propria posizione sociale e negoziare la propria reputazione [...]. Il gruppo dei pari è il contesto a cui ci si riferisce per individuare i modelli a cui fare riferimento, sulla base della condivisione di un vasto orizzonte valoriale, che comprende le condotte morali, amicali, sentimentali... (p. 33).

Quella che si viene a creare tra adolescenti è un'autentica cultura a sé stante, fatta di linguaggi, mezzi di comunicazione e norme logico valoriali notevolmente differenti da quelli degli adulti. La *cultura adolescente* esprime la normazione dei bisogni comunemente da loro esperiti, che spesso non trovano possibilità di riscontro pratico all'interno della cultura adulta. Per tale ragione, il loro modo di esprimersi, di comportarsi, di atteggiarsi, finanche di vestirsi e di truccarsi, risultano, talvolta, *perturbanti* rispetto agli usi e ai costumi propri della cultura adulta, che a sua volta tende a rifiutarli e a stigmatizzarli come devianti perché distanti dai canoni generalmente condivisi. Ciò provoca la tendenza al rifiuto reciproco e alla chiusura degli uni nei confronti degli altri.

Tuttavia, l'incomunicabilità che spesso caratterizza il rapporto adolescente-adulto non giova a nessuno dei due termini della relazione. Infatti, se, da una parte, la chiusura dell'adulto nei confronti dell'adolescente lo porta ad auto-estranarsi irrimediabilmente dalla vita e dai vissuti di quest'ultimo, dall'altra il rifiuto dell'adolescente nei confronti dell'adulto lo espone a una serie di rischi e di pericoli che possono avere severe conseguenze, anche a lungo termine, sulla sua vita<sup>21</sup>.

Di fondamentale importanza risulta, allora, rigenerare le relazioni intergenerazionali. A fare un passo in più, in tal senso, è necessario che siano gli adulti.

Gli adulti significativi, infatti, interni ed esterni al nucleo familiare ricoprono una funzione essenziale nella vita dei ragazzi e delle ragazze. Genitori, familiari, istruttori,

---

<sup>21</sup> Basti pensare ai rischi legati all'assunzione di sostanze stupefacenti, alla criminalità organizzata, ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo. Tali fenomeni, infatti, particolarmente legati all'adolescenza, vengono nutriti dalla mancanza di comunicazione intergenerazionale e possono provocare, nella vita degli adolescenti, gravi ripercussioni a lungo termine sia dal punto di vista della salute fisica e mentale, sia dal punto di vista della legalità e della vita in società.

educatori, animatori, insegnanti restano coloro che, esperti del funzionamento della vita e della società intesa in senso ampio, hanno la possibilità di guidare e sostenere i giovani e le giovani ad affrontare le numerose sfide, evolutive ed esistenziali, che si pongono loro dinanzi. Da salde ancora alle quali potersi aggrappare nei – non poco frequenti – momenti di incertezza, sconforto, smarrimento e confusione che caratterizzano il periodo dell'adolescenza, è necessario che essi si avvicinino incuriositi alla vita adolescente, che con atteggiamento non giudicante si mostrino interessati ai loro interessi, che con fare comprensivo si predispongano all'ascolto dei loro bisogni, spesso non esplicitamente espressi e anzi manifestati attraverso comportamenti, talvolta, difficili da tollerare e che, con cauta pazienza, si adoperino per il contenimento dei loro tumulti emotivi.

Dalla conoscenza delle caratteristiche e dei mutamenti che caratterizzano l'età adolescenziale fin qui enucleati, derivano una serie di riflessioni che possono accompagnare la comprensione dei dati sul disagio sopra esposti e, al contempo, fornire spunti utili a elaborare una risposta educativa alle domande emergenti.

#### 4. *Riflessioni, questioni e quesiti pedagogici emergenti*

Il sapere/agire pedagogico, come scienza della «formazione (e [del]la teoria della formazione) dell'uomo e della donna nella loro contestualizzazione storica, culturale e sociale» che si interessa delle loro dimensioni «di *crescita intellettuale*, di *autonomia cognitiva e affettiva*, di *emancipazione e liberazione etico-sociale*» e che si realizza ne «la molteplicità dei tempi della formazione (infanzia, giovinezza, età adulta, età anziana) e la pluralità dei luoghi della formazione (famiglia, scuola, istituzioni sociali e culturali)» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 51), porta i suoi professionisti, educatori ed educatori di qualsiasi istituzione educativa, a chiedersi: 1) in quale misura gli attori sociali implicati nei processi educativi e dell'apprendimento – ovvero genitori, insegnanti e altre figure educative, società e istituzioni – siano responsabili dell'emergere del disagio adolescenziale; 2) quale sia il ruolo svolto nella manifestazione del fenomeno tanto dal sistema socioculturale quanto dal *Sistema formativo integrato*<sup>22</sup> (Frabboni & Pinto Minerva, 2013) e 3) quali possano essere le possibili soluzioni pragmatiche per intervenire ad arginarlo.

---

<sup>22</sup> All'interno del paradigma del *Sistema Formativo Integrato* (Frabboni & Pinto Minerva, 2013), vengono riconosciuti il valore e la responsabilità formativa a una molteplicità di ambienti socioculturali,

Sono in particolar modo gli attori implicati nei sistemi deputati alla realizzazione di processi di formazione, ovvero la famiglia e la scuola, a dover assolvere l'arduo compito di formare epistemologie e comportamenti in grado di far fronte alle sfide dell'esistenza in modo attivo, critico e trasformativo, ovvero *resiliente* e, pertanto, spetta principalmente a questi la responsabilità della loro formazione. Ciascuno di essi, infatti, svolge un ruolo cruciale per la promozione delle capacità e delle competenze cognitive, metacognitive e socio-relazionali necessarie a soggetti di tutte le età a sviluppare autonomia e senso del sé adeguati a gestire e affrontare crisi e difficoltà della vita. Risulta, pertanto, irrinunciabile e necessario che essi interagiscano unanimemente per la loro formazione.

Come afferma Loiodice (2019), infatti,

Occorre [...] costruire reti sociali, politiche e culturali che rendano abitabili territori e soprattutto che siano capaci e disponibili ad accogliere fronteggiare il disagio esistenziale che contraddistingue fasce sempre più ampie di popolazione (soprattutto adolescenziale, giovanile e adulta), a trovare le forme e le strategie più opportune per superare i muri dell'incomunicabilità e della diffidenza, costruendo trame relazionali in grado di accogliere innanzitutto chi è più fragile e progettando, insieme a loro, un futuro realmente perseguibile (p. 120).

Una lettura pedagogica ecosistemica dei dati sopra riportati porta a tentarne la comprensione dei fenomeni descritti adottando uno sguardo sistemico e complesso, che nella sua disamina parta dalla consapevolezza che qualsiasi fenomeno – qualunque sia la sua natura – non possa essere realmente compreso se non viene considerato in relazione alla rete intra-, inter- e trans-sistemica, contestuale e relazionale, in cui si verifica. Pertanto, il ruolo svolto dalla società, dalla cultura e dalle loro molteplici diramazioni sistemiche nel palesarsi delle differenti forme del disagio adolescenziale non può essere sottovalutato.

Infatti, il rapporto vigente tra cultura, società e soggetto è un rapporto transattivo e di scambio reciproco, in cui ciascuno degli elementi implicati nella triade influenza l'identità degli altri e, a sua volta, ne risulta influenzato. Andando ancor più in profondità, dal punto di vista di quella che Cambi (2017) ha definito *l'ermeneutica del*

---

i quali vengono distinti in ambienti formativi *formali* (scuola) *non formali* (la famiglia e le agenzie intenzionalmente educative) e *informali* (la società, la cultura e il territorio).

soggetto, «[l]’uomo è la società, dal momento che l’uomo si fa *questione* e si concretizza come *dato empirico*, in quanto si *compie* nell’altra e ne diventa il paradigma interpretativo. La società è l’uomo ed è l’esperienza che questi esplica all’interno del proprio spazio [...]» attraverso le sue forme e modalità di esistere (Cambi, Certini & Nesti, 2017, p. 16). Il ruolo svolto dal rapporto tra soggetto, società e cultura, dunque, non può essere sottovalutato: esso risulta costitutivo del processo educativo (Cambi, Cerini & Nesti, 2017; Mollo, Porcarelli & Simeone, 2014) il quale, a sua volta, si realizza nella società e grazie alla cultura.

Tanto nei suoi aspetti positivi, quanto nei suoi aspetti negativi<sup>23</sup>.

Pertanto, considerato che la finalità della presente dissertazione consiste nell’esplore la possibilità – e le relative modalità – di promuovere resilienza ecosistemica come strategia educativa di contrasto ai comportamenti anti-sociali e ai vissuti di disagio adolescenziale, sembra opportuno condurre alcune riflessioni che riguardano, da una parte, gli aspetti specifici relativi all’*excursus storico* degli eventi che hanno interessato in particolar modo i quindicenni e, dall’altra, gli aspetti generali dell’ambiente *socio-relazionale* all’interno del quale essi si verificano. Entrambi tali aspetti, infatti, si ipotizza che possano aver influito sullo stato di salute mentale dei ragazzi e delle ragazze e sul conseguente dilagare dei loro vissuti di disagio.

*In primis*, dunque, si riportano le riflessioni relative alla specificità dell’*excursus storico* degli eventi.

I ragazzi e le ragazze – quindicenni al momento dell’indagine – nel marzo 2020 – ovvero nel periodo in cui è sopraggiunta la pandemia – avevano 13 anni e frequentavano la scuola secondaria di I grado. Questa, come afferma Baldacci (2014), ha il compito di «garantire a tutti le conoscenze e le competenze fondamentali dei diversi saperi, oltre a permettere a ognuno di raggiungere la consapevolezza delle proprie inclinazioni, così da orientarsi nella scelta della secondaria superiore» (p. 117) e risulta, pertanto, un periodo formativo particolarmente delicato e impegnativo, tanto dal punto di vista didattico quanto dal punto di vista della scoperta del sé.

---

<sup>23</sup> Il riferimento è alla *cultura educativa colonizzatrice*. L’educazione, infatti, in quanto *agire sociale* che è «[...] *agire educativo* entro gruppi sociali attraverso la comunicazione» (Cambi, Certini & Nesti, 2017, p. 17) risulta teleologicamente orientata e si direziona in base ai valori, alle intenzioni e ai fini dei soggetti che la attuano e delle modalità comunicative con cui questi la realizzano. Pertanto, essa risulta strettamente dipendente dalle modalità comunicative in cui si sostanzia e dalle intenzioni che la orientano.

Nello specifico, gli studenti e le studentesse quindicenni al momento dell'indagine si trovavano, nel marzo 2020, al III anno, nel cuore del secondo quadrimestre: periodo critico, pieno di ansie e apprensioni relative alla preparazione delle ultime verifiche, orali e scritte, prima dei tanto temuti "esami di terza media".

L'ultimo anno delle scuole medie è completamente incentrato, infatti, dal punto di vista didattico e formativo, sulla preparazione dell'Esame di Stato finale<sup>24</sup>. Il sostenimento dell'esame finale e il relativo periodo di preparazione risultano di fondamentale importanza, per le ragazze e i ragazzi, per elaborare il distacco – per la terza volta nella loro vita – dal gruppo classe e dagli insegnanti con cui hanno vissuto, per tre anni consecutivi, gran parte delle loro giornate e che, insieme a loro, hanno vissuto i delicatissimi momenti, più o meno piacevoli, caratteristici della prima adolescenza. Esso assume i connotati, in tal senso, di un autentico rito di passaggio – tanto indispensabile quanto necessario – dalla "scuola dei piccoli" alla "scuola dei grandi". Pertanto, viverlo nella pienezza della sua intensità risulta di fondamentale importanza, per loro, per riuscire a metabolizzare – nella misura più funzionale possibile – il cospicuo numero di cambiamenti che ad esso seguono.

Ebbene, l'arrivo della pandemia, con la dichiarazione dello stato di emergenza e il conseguente *lockdown* – che hanno comportato l'interruzione delle routine quotidiane, l'impedimento a raggiungere gli edifici scolastici e a seguire le lezioni in presenza e l'impossibilità di avere contatti diretti con gli insegnanti e con i compagni di classe – ha segnato una cesura profonda nella vita dei e delle tredicenni che si accingevano a vivere un passaggio tanto impegnativo per l'assolvimento dei loro compiti di sviluppo, lasciandoli sprofondare in una voragine piena di incertezze esistenziali alle quali nemmeno i propri adulti di riferimento sembravano essere in grado di porre rimedio.

A un primo momento di generale euforia relativo alla possibilità di potersi assentare da scuola, sono andati gradualmente sostituendosi vissuti ansiosi, che si manifestavano nell'emergere di una serie di domande – talvolta poste ripetutamente ai genitori o ai propri *caregivers*, talvolta tenute per sé – relative alle tempistiche necessarie a permettere il ritorno a scuola, alle modalità in cui – qualora questo non fosse risultato

---

<sup>24</sup> Quest'ultimo rappresenta un evento profondamente significativo che assorbe molte delle loro energie, cognitive ed emotive: è il momento in cui, per la prima volta nella loro vita, viene chiesto loro di dimostrare, nel giro di pochi giorni, di avere una preparazione adeguata in tutte le discipline di studio, oltretutto di riuscire a elaborare una rilettura in chiave personale degli argomenti trattati durante tutto l'anno scolastico davanti all'intera commissione dei professori e delle professoresse.



possibile – si sarebbero seguite le lezioni, effettuate le interrogazioni e le verifiche, sostenuti gli esami finali, incontrati i compagni e gli amici.

A rendere ancor meno vivibile la situazione si aggiungevano le narrazioni massmediali che, spesso tra loro discordanti, non facevano altro che acuire le incertezze sperimentate: sui reali pericoli che contrarre la malattia comportava, sulle sue modalità di trasmissione, sulle possibili strategie di prevenzione efficace, sul ruolo che, in quanto appartenenti alla classe di soggetti “fuori pericolo” dalle possibili complicazioni mortali della malattia, i giovani ricoprivano rispetto alla salute dei propri familiari e dei propri cari<sup>25</sup>.

Oltre a questo, più passava il tempo e aumentavano i numeri della pandemia, più nelle menti degli studenti si faceva opaca l’idea di un possibile ritorno a scuola nei tempi utili a consentire loro di sostenere l’esame in presenza, così come erano stati preparati per affrontarlo; e, insieme a ciò, pian piano svaniva anche la speranza di poter salutare, almeno per l’ultima volta prima di iniziare il nuovo anno scolastico, i compagni di classe e gli insegnanti. E infatti, così è stato: le lezioni, le verifiche e le interrogazioni, da quel momento in poi, sono state sostenute in DaD, e così anche gli esami finali<sup>26</sup>. In tal modo, non è stata data l’opportunità, a studenti e studentesse, di realizzare – in particolar modo dal punto di vista emotivo – la conclusione di quel percorso scolastico, che nelle menti di molti di loro è rimasta una questione irrisolta.

A ciò si aggiunge il fatto che il III anno della scuola secondaria di I grado è un periodo fondamentale anche per l’elaborazione della scelta del corso di studi secondari superiori, scelta già di per sé difficoltosa a causa dell’impossibilità di stabilire con certezza, in tempi così precoci, quali siano le proprie passioni e le proprie reali aspirazioni di vita. Tale decisione è stata dunque realizzata in questo *tempo sospeso* (Corsi, 2020) di isolamento, chiusura, instabilità e incertezza. In tal modo, le criticità ad essa di norma legate sono state acuite e la profonda incertezza che ha mosso tale scelta ha avuto importanti riverberi sul processo di adattamento e di integrazione nel nuovo

---

<sup>25</sup> I giovani, gli adolescenti e i bambini, in tal senso, sono stati da principio identificati, da una parte, come i soggetti più protetti dall’aggravamento dei sintomi della malattia e, dall’altra, come i suoi principali vettori di trasmissione poiché potenzialmente asintomatici e, dunque, portatori sani. Alla serenità esperita in relazione alla costitutiva resistenza alla malattia si contrapponeva, dunque, la forte apprensione rispetto al fatto di poter rappresentare un potenziale pericolo per i propri cari.

<sup>26</sup> Come dimostra uno studio comparativo sulle politiche educative adottate nel corso della pandemia in Italia e in Austria (Francesconi, Gross & Agostini, 2021) mostra che le politiche educative del sistema italiano hanno dato priorità alla salvaguardia del benessere fisico della popolazione, lasciando chiuse le strutture scolastiche fino all’inizio dell’anno scolastico successivo, a differenza di quanto accaduto in altre nazioni. Ciò, sebbene sia stato giustificato dalla particolare incidenza che in Italia ha avuto la malattia, ha provocato severe conseguenze sul benessere psicosociale di studenti e studentesse.

ambiente scolastico. Il rientro a scuola e l'incontro con i nuovi professori e compagni di classe sono stati permeati da una generale diffidenza di base: la preoccupazione legata al fatto di incontrare persone nuove si accompagnava al timore – vissuto in modo più o meno intenso, ma pur sempre vissuto – di dover tornare, dopo mesi di isolamento, ad avere contatti diretti con persone esterne al proprio nucleo familiare che, in questo caso specifico, risultavano emerite sconosciute. Con i volti coperti a metà dalle mascherine – le quali rendevano difficoltoso leggere, comprendere e interpretare le espressioni e le emozioni dell'altro – entrare in contatto con i *nuovi altri* è risultato quantomai difficoltoso<sup>27</sup>. I processi di interazione necessari a creare relazioni significative sono stati, per tali ragioni, fortemente compromessi, con la conseguenza evidente – e purtroppo duratura – della seria difficoltà di creare nuove relazioni in modo sereno e disponibile.

I ragazzi e le ragazze, in tal modo, sono entrati nelle classi del nuovo grado scolastico frastornati dal lungo periodo di isolamento vissuto fino a quel momento e per lo più rassegnati al fatto di poter contare prevalentemente – se non unicamente – sulle proprie personali capacità di saper significare, gestire e affrontare l'inedito e gli eventi imprevedibili che esso porta con sé. I nuovi compagni e in particolar modo i nuovi insegnanti, infatti, impegnati a loro volta nello stesso processo di significazione, non risultavano in grado di svolgere il ruolo supportivo necessario a realizzare tale processo di significazione. I ragazzi e le ragazze, allora, reduci dall'abbandono del gruppo-classe precedente, catapultati in una realtà nuova e completamente sconosciuta, hanno dovuto governare le numerose paure e insicurezze rappresentate, per loro, dal nuovo ambiente scolastico – caratterizzato da nuovi spazi, nuove persone, nuove aspettative, nuovi criteri di valutazione e, in modo particolare, da nuove relazioni – come *single solitudini*, ovvero prevalentemente *da soli*.

In tal senso, il periodo di completo isolamento e reclusione vissuto dai ragazzi e dalle ragazze ha tracciato un solco profondo nella loro disponibilità e nelle loro capacità di aprirsi e sapersi relazionare con l'altro da sé. Lo sconosciuto e l'ignoto, qualunque forma assumessero, perdevano ogni tipo di connotazione avventurosa e/o intrigante e finivano per rappresentare, invece, esclusivamente una seria minaccia, non solo

---

<sup>27</sup> Ciò ha riguardato tanto gli studenti e le studentesse quanto i e le loro insegnanti: reduci dal lungo periodo di apprensione legato alle precauzioni necessarie a preservare la propria salute e quella dei propri cari, infatti, anche per questi ultimi è risultato particolarmente ostico instaurare un ambiente relazionale disteso, che consentisse di svolgere le attività didattiche in modo partecipe e collaborativo.

alla propria salute fisica ma anche al proprio benessere mentale. Gli altri da sé, in quanto sconosciuti, venivano concepiti e percepiti come entità dalle quali risultava necessario proteggersi e difendersi, perché inevitabilmente portatori di instabilità e insicurezze e, dunque, di incertezze e inquietudini, le quali si andavano a sommare a quelle già intensamente vissute. Vien da sé che, tali vissuti, abbiano avuto ripercussioni notevoli sulla loro capacità di sapersi relazionare in modo positivo all'altro.

In sintesi. Il tentativo di ricostruzione degli eventi vissuti dai ragazzi e dalle ragazze di 13 anni nel 2020 porta alla constatazione che i numerosi cambiamenti che hanno dovuto affrontare hanno provocato un considerevole dispendio di energie, soprattutto in termini emotivi. Ai naturali cambiamenti fisiologici che caratterizzano tutto il periodo adolescenziale (Siegel, 2014), infatti, sono andanti sommandosi anche una serie di altri mutamenti inconsueti e inaspettati, relativi alle loro routine quotidiane, all'assolvimento dei compiti didattici, alle modalità di relazione imposti dalla pandemia. Dinanzi a tali mutamenti, non essendo in possesso delle strategie cognitive ed emotive utili ad affrontarli e, al contempo, non riuscendo a trovare al di fuori da sé supporto e sostegno utile, in primis, a significarli, gli adolescenti hanno dovuto, da soli, elaborare mezzi utili a farlo. Come afferma Mancaniello (2020), «[s]oprattutto per gli adolescenti, che crescono per “discontinuità”, per salti qualitativi repentini, per le esperienze vissute “nel qui e ora” come *cesellatura* sulla personalità e il modo di leggere e rapportarsi alla realtà, un tempo come quello vissuto ha inciso in modo indelebile sul loro *mondo interno*» (p. 22). Ciò ha avuto notevoli ripercussioni su tutti i ragazzi e le ragazze, incidendo particolarmente sulla sensibilità di quelli che, in ragione delle loro specifiche caratteristiche, storie di vita ed esperienze pregresse, risultavano già particolarmente fragili e trovavano, per tali ragioni, maggiore difficoltà a reperire le risorse – cognitive, emotive, relazionali e ambientali – necessarie a gestire e far fronte alle numerose sfide esistenziali poste tanto dal loro periodo di sviluppo quanto dalla pandemia.

La serie di eventi specifici sopra descritti, per essere realmente compresa, va iscritta all'interno del più ampio panorama *socio-relazionale* in cui si è verificata.

La depauperizzazione delle occasioni di socializzazione, provocata dalle misure di distanziamento sociale, dalla chiusura delle scuole, dei centri sportivi e di ritrovo, dalla rarefazione e dalla virtualizzazione delle opportunità di incontro con i pari e con gli adulti di riferimento differenti dai genitori o dai *caregivers*, hanno influito in modo

particolarmente negativo sugli adolescenti e sul modo in cui questi, oggi, si relazionano all'altro, coetaneo o adulto che sia.

Provando ad adottare uno sguardo più ampio sull'intero contesto socio-relazionale, è possibile notare che, in realtà, i malesseri manifestati dai giovani d'oggi si inseriscono all'interno di un processo di degenerazione e di crisi, sociale e della socialità, che esisteva già e che si è diffusa attraverso i vissuti di incertezza e instabilità quotidianamente esperiti già da tempo, da tutte le fasce d'età. Particolarmente illuminante, in tal senso, risulta la lettura che, ormai più di quindici anni fa, proponeva Bauman (2007) del contesto sociale e, in particolare, delle conseguenze che la *globalizzazione negativa* e le sue politiche socio-economiche, neoliberiste e deregolamentate, stavano avendo su di esso:

In un mondo del genere non sono rimasti molti terreni solidi su cui gli individui in difficoltà possono edificare le loro speranze di salvezza e possano contare in caso di insuccesso personale. I legami umani sono abbastanza radi, ma per questa stessa ragione sono tremendamente inaffidabili, e la solidarietà è difficile da praticare, così come sono difficili da comprendere i suoi vantaggi, e ancor più le sue virtù morali.

Il nuovo individualismo, l'affievolirsi dei legami umani e l'inasprirsi della solidarietà sono incisi sulla faccia di una moneta che dall'altro lato mostra i contorni nebulosi della «globalizzazione negativa». Nella sua forma attuale, puramente negativa, la globalizzazione è un processo parassitario e predatorio, che si nutre della forza succhiata dai corpi degli Stati-nazione e dei loro sudditi. [...]

La società non è più protetta dallo Stato, o quantomeno difficilmente si fida della protezione che esso offre; esposto ormai alla rapacità di forze che non controlla e che non spera o non intende più riconquistare e sottomettere. Questa è la ragione per cui, in primo luogo, i governi degli Stati che lottano giorno dopo giorno per superare le tempeste del momento passano, incespicando, da una campagna *ad hoc* per la gestione della crisi e da una serie di misure di emergenza all'altra [...] (pp. 25-26).

Lo studioso, in altre parole, già allora metteva in luce le dinamiche corrosive innescate dai cambiamenti politico-economici della globalizzazione sulla coesione del tessuto sociale. La deregolamentazione economica, la precarizzazione e il continuo mutamento del mondo del lavoro, insieme alla concomitante dissoluzione del *welfare state* hanno minato, infatti, le fondamenta su cui, fino a quel momento, la società si era retta. Ciò ha portato, a sua volta, alla perdita di senso del concetto di *comunità*, allo

sgretolamento dei valori comunemente condivisi e al conseguente smarrimento dei singoli individui che, in modo progressivo, hanno assistito al venir meno della tutela istituzionale di fronte ai *tremori esistenziali* (Bauman, 2007) provocati dal nuovo funzionamento del sistema, perdendo, di conseguenza, anche le possibilità di poter progettare attivamente il proprio futuro. Sempre Bauman (2007), a tal proposito, scriveva:

[...] adesso viene lasciato agli individui il compito di cercare, trovare e adottare soluzioni individuali a problemi prodotti dalla società: e tutto ciò devono cercare di farlo tramite azioni individuali, solitarie, potendo contare su strumenti e risorse palesemente inadeguati all'impresa.

I messaggi che i luoghi del potere politico rivolgono indifferentemente a ricchi e poveri presentano lo slogan «maggiore flessibilità» come l'unica cura per l'insicurezza già insopportabile: e in questo modo disegnano prospettive di ulteriore incertezza, ulteriore privatizzazione dei problemi, ulteriore solitudine impotenza e, per giunta, ancora ulteriore incertezza. Precludono la possibilità di una sicurezza esistenziale basata su fondamenta collettive e [...] incoraggiano i destinatari del messaggio a concentrarsi sulla propria sopravvivenza individuale [...] (pp. 13-14).

L'immagine di società che ne emerge è dunque quella di un'aggregazione composta da individui isolati, chiusi in sé stessi, che conducono la propria esistenza come singolarità esclusivamente concentrate sulla salvaguardia propria e dei propri interessi.

Al cospetto del forte *sensu di inquietudine* comunemente esperito, i comportamenti sempre più diffusi risultano quelli anti-sociali dell'autoisolamento e/o dell'emarginazione: dello sconosciuto, del diverso, dell'altro da sé, chiunque egli o ella sia e qualsiasi intenzione abbia. Da ciò il comune esperire del *sensu di solitudine* e il ripiegamento in atteggiamenti di chiusura e di rifiuto rispetto all'altro, nella credenza illusoria di potersi proteggere, così, dalle imprevedibili perturbazioni dell'esistenza.

Si tratta di un'autentica *monadizzazione della società*. Frammentato in miliardi di *unità monadiche* piuttosto che coeso in solide comunità solidali, il tessuto sociale odierno risulta infatti dall'aggregazione di individui singoli e solitari completamente assorbiti dall'unica preoccupazione di gestire e affrontare, ognuna per sé, le proprie numerose e pluriformi crisi esistenziali causate dalla *planetarizzazione del malessere* (Morin, Ciurana & Motta, 2004). In questo tipo di società, le relazioni sono vissute come episodiche e le interazioni con l'altro si limitano allo stretto necessario, se necessario. I soggetti delle *società monadiche*, privi degli strumenti interpretativi utili a

dar senso alla realtà e orfani di istituzioni sociali supportive, hanno trovato nell'individualismo e nella cultura del narcisismo e dell'edonismo (Fratini, 2015) la strategia adattiva utile a schivare i *colpi del destino* (Bauman, 2007) che riserva *l'età dell'incertezza* insieme alle sue *frustrazioni esistenziali* (Frankl, 2018). L'agire relazionale dell'unità monadica, risulta dunque «basat[o] sul potere del culto dell'immagine di sé, dell'esibizionismo[,] dell'invidia e dell'umiliazione da indurre negli altri» (Fratini, 2015). Per tali ragioni, in questo tipo di società non vengono contemplati aspetti propri dell'umano quali la convivialità, la solidarietà, la fraternità (Ceruti & Bellusci, 2021; Freire, 2011; Loiodice, 2019; Morin, 2004; 2016). Al contrario, tali posture esistenziali vengono concepite come incaute esposizioni alla vulnerabilità o, tutt'al più, come necessarie cure palliative alle proprie debolezze ontologiche, accettabili esclusivamente nei momenti in cui si è incapaci di provvedere autonomamente al proprio star bene, al proprio vivere bene, al dimostrare agli altri di essere *sempre e solo* – oltre che *da soli* – *vincenti*.

In sintesi. Appare evidente il fatto che, nella pandemia, i caratteri negativi dell'attuale contesto socio-relazionale hanno soltanto trovato le condizioni favorevoli alla deflagrazione del loro peggioramento. I connotati che caratterizzano la società odierna inducono, infatti, al prosciugamento della stessa *linfa vitale* della socialità, che è costituita da elementi di confronto, di scambio, di dialogo, di conforto reciproco. In tal modo, la rete relazionale supportiva di cui i ragazzi e le ragazze adolescenti hanno bisogno, per trovare punti di riferimento utili per affrontare le proprie sfide esistenziali e per portare a compimento i propri compiti di sviluppo, non ha modo di costituirsi, poiché le sue corde sfilacciate non consentono di intrecciarne i *nodi connettivi*. Quanto accade risulta, pertanto, in netto contrasto con i reali paradigmi della vita.

Questa, in verità, nel suo dispiegarsi esplica i principi propri dei paradigmi ecosistemici, che si sostanziano nelle relazioni inter-trans-sistemiche. Pertanto, *la vita l'altro da sé lo necessita*, come condizione indispensabile alla sua realizzazione e al suo perpetuarsi.

Le innumerevoli forme in cui oggi si manifesta il disagio giovanile si rivelano, in ultima analisi, come il risultato di una trama sociale già da tempo *in crisi e relazionalmente sofferente*, emotivamente impegnata a destreggiarsi tra i suoi *tremori esistenziali*, irrimediabilmente assorbita dalla gestione di difficoltà per le quali sembra non esserci rimedio e, pertanto, irrigidita in prassi comportamentali che non consentono un adattamento attivo allo stato di crisi comunemente esperito. Il dilagare dei

comportamenti anti-sociali e il peggioramento dello stato di salute mentale dei ragazzi e delle ragazze risuona come un campanello d'allarme che, con il suo suono assordante, denuncia l'incapacità delle giovani generazioni di trovare strumenti utili ad adattarsi attivamente alla realtà e ad agire all'interno di essa, paventando lo scenario di una società senza futuro.

### 5. *Il sistema scolastico come tutore di resilienza*

Quanto accade, allora, chiama inevitabilmente in causa l'istituzione principalmente e intenzionalmente deputata alla formazione delle giovani generazioni: la scuola. A ben guardare, infatti, all'interno dei suoi ambienti e delle sue dinamiche relazionali – reali e virtuali – i sintomi della poliedrica sofferenza esistenziale vissuta da ragazzi e ragazze prendono corpo e si manifestano. Pertanto, è proprio all'interno di essa che può risultare possibile attuare interventi educativi di supporto, di prevenzione e di contrasto alla manifestazione degli stessi.

La scuola, definita da Frabboni e Pinto Minerva come autentica «“trincea” della formazione» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 273), svolge il ruolo primario di motore propulsore di rigenerazione sociale (Meirieu, 2013), il cui compito precipuo è quello di assicurare ai soggetti che prende in carico una formazione *integrale*, attraverso la quale essi possano acquisire le conoscenze indispensabili alla vita e sviluppare le abilità e le competenze utili ad agirla in modo attivo e trasformativo. In termini moriniani, la sua principale missione è dunque quella di *insegnare a vivere* (Morin, 2015).

Le stesse caratteristiche del sistema scolastico gli consentono di assolvere il suo compito; di seguito se ne riportano le principali che, sebbene riferibili all'intero periodo scolastico, vengono esplorate con specifico riferimento all'età adolescenziale:

- *Il sistema scolastico è un'istituzione*. Come afferma Cambi (2017), l'insieme delle «istituzioni (e si pensi solo allo Stato e al suo agire attraverso la scuola [...]) fa costantemente educazione: conforma, socializza, offre stili di pensiero e d'azione, tocca anche le frontiere della formazione (come accade alla scuola attraverso la veicolazione della cultura e della “vita spirituale” che la anima)» (p. 77). In quanto diramazione dello Stato intenzionalmente ed esplicitamente deputata all'*istruzione*

delle giovani generazioni, essa esprime l'intenzionalità educativa collettiva, e nel modo in cui si organizza e si realizza esplica i principi e i valori della società.

- *Il sistema scolastico è un sistema istruttivo e formativo.* Ciò significa che la scuola ha il potere di plasmare le anime e le menti dei ragazzi e delle ragazze che la frequentano, attraverso l'*educazione* – ovvero, il “tirar fuori” le abilità cognitive e metacognitive e “guidare” nello sviluppo delle stesse – l'*istruzione* – ovvero il “trasmettere” i saperi necessari all'alfabetizzazione primaria e secondaria – e la formazione – ovvero il processo di contestuale “dar forma” e favorire lo sviluppo della capacità di “formarsi” –. In tal modo, essa influenza in modo determinante lo sviluppo della consapevolezza di sé, dell'autostima e del senso di autoefficacia degli studenti, e lo fa attraverso le sue complesse e specifiche dinamiche formative: l'insegnamento, l'apprendimento, la verifica e la valutazione.
- *Il sistema scolastico è di natura relazionale.* Attraverso la relazione – in particolar modo quelle tra insegnanti e studenti e quelle tra pari – realizza i suoi processi educativi, che fanno «principale riferimento alle dimensioni affettivo-relazionale, etico-sociale e valoriale» (Loiodice, 2019, p. 33). Oltre a ciò, è attraverso le relazioni tra dirigenti e personale A.T.A., docenti e famiglie che risulta possibile all'istituzione scolastica, da una parte, generare risposte programmatiche efficaci e, dall'altra, predisporre un ambiente educativo e formativo utile a consentire l'assolvimento dei compiti evolutivi degli studenti e delle studentesse. Le stesse dinamiche di funzionamento a cui si è fatto sopra riferimento avvengono all'interno di una relazione, quella *tra discenti e insegnanti*, che assume particolare valore anche dal punto di vista emotivo e affettivo:

Il rapporto con l'insegnante [...] è notevolmente investito sul piano affettivo, nella misura in cui costituisce un particolare tipo di relazione con un adulto in un ruolo tutoriale che, per la sua valenza e le sue caratteristiche di durata, continuità e intensità, si presta fortemente a recepire e amplificare [...] la proiezione di ansie, conflitti aspettative provenienti dal vissuto e dalla relazione con i genitori [...] (Fratini, 2007, pp. 43-44).

Importanza cruciale ricoprono altresì le *relazioni tra pari*, attraverso le quali studenti e le studentesse hanno modo di sviluppare le competenze socio-relazionali dell'ascolto, dell'empatia, della gestione del conflitto e delle emozioni e della



collaborazione, tutte di fondamentale importanza per favorire la costruzione dell'identità ed imparare a relazionarsi positivamente agli altri. A tal proposito,

Per quanto gli adolescenti siano spesso portati a negarlo [...], l'incidenza e il peso che la scuola ha sulla loro vita affettiva, la portata e la ricaduta che l'esperienza scolastica ha sui loro stati mentali sono enormi. Per gli adolescenti che vi prendono parte, il mondo della scuola configura uno scenario fondamentale all'interno del quale sono costruiti assi portanti della propria rappresentazione della realtà, delle proprie aspettative circa il futuro, e nel quale si snoda la propria esperienza affettiva e di relazione con i coetanei (Fratini, 2007, p. 43).

- Infine, proprio in virtù della sua natura relazionale, *il sistema scolastico è un sistema vivente di carattere autopoietico, dunque potenzialmente resiliente*. La scuola, in tal senso, risulta un'entità sistemica a tutti i livelli: istituzionale, formativo, relazionale. Ad animare ciascuno dei suoi livelli sono le persone, e a permetterne la realizzazione sono le relazioni tra esse. Pertanto, essa possiede, in potenza, le risorse necessarie ad auto-organizzarsi, riadattandosi attivamente alle perturbazioni che incontra.

Risulta chiaro, così, che le caratteristiche proprie della scuola risultano di importanza cruciale per offrire il sostegno necessario a ragazzi e ragazze. Questi ultimi, che nello sperimentare i cambiamenti catastrofici e i tumulti emotivi propri della loro età spesso non trovano ambienti sufficientemente supportivi e accoglienti per poterlo fare in modo funzionale alla loro crescita, nei suoi spazi e attraverso le sue relazioni possono aver modo di dare significato gli eventi della loro vita.

Tuttavia, è qui che emergono le sue maggiori criticità.

In linea di principio, infatti, la specificità autopoietica del sistema scolastico gli dovrebbe consentire di adattarsi trasformativamente alle perturbazioni che subisce, tanto dall'esterno quanto dall'interno, in modo tale da preservare le caratteristiche necessarie a garantire lo svolgimento dei suoi compiti specifici. Questo, tuttavia, talvolta risulta irrealizzabile. Ad intervenire all'interno di tale processo sono, infatti, una serie di fattori che, molto spesso, minano la solidità delle sue relazioni intra- e inter-sistemiche, compromettendo significativamente la stabilità e l'efficienza, oltreché

l'efficacia, dell'intero sistema. Tali fattori, a ben guardare, interessano ciascuno degli aspetti della scuola sopra enucleati:

- Per quanto riguarda l'aspetto *istituzionale*, il fattore principale che impedisce la realizzazione del carattere autopoietico della scuola risiede nell'*incapacità del sistema governativo di intercettare le problematiche che si verificano all'interno degli ambienti scolastici e di adeguare la legislazione scolastica e i suoi ordinamenti alle effettive necessità emergenti*. Infatti, rispetto a quelle attualmente considerate all'interno dell'ordinamento scolastico,

le esigenze curriculari possono mutare nel tempo, e il loro tenore può entrare in contraddizione con la struttura ordinamentale esistente. Questa può infatti ostacolare, se non impedire, i cambiamenti culturali e didattici necessari per mantenere la scuola al passo con i tempi. Quando si verifica questa contraddizione, diventa perciò oggettivamente necessaria una riforma degli ordinamenti (Baldacci, 2020).

Riforma che, tuttavia, spesso tarda ad arrivare, e anche quando arriva risulta inefficace sia per le lungaggini dei tempi legislativi italiani, sia per l'ormai tristemente consueta instabilità politica del paese, sia per la caratteristica non curanza che lo Stato italiano riserva alle questioni scolastiche, e più in generale alle questioni educative. La «progressiva emarginazione del problema scuola dai poli di maggiore attenzione e impegno politico delle nostre compagini governative» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 272), che si inserisce all'interno di quel processo di degenerazione istituzionale sopra menzionato, porta infatti le scuole a trovarsi sprovviste degli strumenti, legislativi e operativi, necessari ad affrontare le criticità che quotidianamente si trova ad affrontare<sup>28</sup>. A ciò si aggiungono, da una parte, le questioni relative alle modalità di formazione degli insegnanti delle scuole secondarie, che risultano inefficaci a garantire un'adeguata formazione pedagogica e didattica ai professionisti che si accingono ad intraprendere il mestiere

---

<sup>28</sup> Le criticità a cui si fa riferimento sono molteplici, e vanno da questioni relative all'ambito didattico (metodologie e modalità di progettazione dei contenuti didattici, criteri, modalità e strumenti di valutazione, ecc.) a questioni di carattere eminentemente amministrativo (organizzazione dei tempi e degli spazi didattici), passando per quelle che interessano la tutela degli insegnanti e dei rapporti tra questi, gli studenti e le loro famiglie, e viceversa.

dell'insegnamento<sup>29</sup> (Dato, 2017; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008) e, dall'altra, quelle relative alle modalità di reclutamento previste dall'attuale ordinamento scolastico, che risultano di carattere eminentemente emergenziale. Rispetto a quest'ultima questione, ad esempio, il bandimento dei concorsi ordinari per il reclutamento dei docenti non rispetta, infatti, una cadenza temporale prestabilita, ma avviene esclusivamente quando la mancanza di personale stabilizzato e la collocazione di personale precario non riescono più ad assicurare una gestione quantomeno accettabile delle emergenze didattiche esistenti.

- Per quanto riguarda gli aspetti dell'*istruzione* e della *formazione*, le principali criticità emergenti risultano quelle relative al carattere ancora diffusamente trasmissivo delle modalità di insegnamento (Morin, 2000; 2001; 2015; Recalcati, 2014). Tale metodo di insegnamento, infatti, oltre a risultare del tutto inefficace – a causa del fatto che impone l'acquisizione passiva di conoscenze che, autonomamente, possono essere reperite attraverso gli innumerevoli canali comunicativi della *società della conoscenza* (Alberici, 2002) – induce anche al dilagare di un forte senso di frustrazione nei discenti che, non trovando una motivazione valida a frequentare la scuola, spesso, finiscono per abbassare le aspettative su di sé risentendone anche dal punto di vista del rendimento<sup>30</sup>.

La questione relativa ai metodi didattici utilizzati risulta fortemente intrecciata con le problematiche messe in evidenza in riferimento alla formazione degli insegnanti. Infatti, l'attuale sistema di formazione dei docenti di scuola secondaria

---

<sup>29</sup> La formazione degli e delle insegnanti delle scuole secondarie si fonda principalmente sulla preparazione degli stessi nella disciplina specifica d'insegnamento e non prevede una contestuale formazione pedagogico-didattica. Quest'ultima, infatti, è acquisita *ex post*, solo al termine del corso di studi specialistici, compressa all'interno di percorsi abilitanti intensivi – che di recente sono passati dai 24 ai 60 CFU (DPCM 4 agosto 2023) – che difficilmente si ritiene possano rendere possibile una reale acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie all'insegnamento. Così, si pretende di formare i professionisti della formazione al mestiere dell'insegnamento nel giro di un solo anno, sovrapponendo alle conoscenze che hanno già ampiamente appreso – in forma per lo più trasmissiva – quelle relative all'insegnamento. Come afferma Striano (2008), «L'identificazione delle conoscenze e delle competenze che devono connotare il profilo professionale dell'insegnante è una questione estremamente complessa, che ha che fare in prima istanza con la rappresentazione che i sistemi sociali, le istituzioni amministrative, le istituzioni educative, gli insegnanti (e gli aspiranti insegnanti) hanno del loro ruolo e della loro identità professionale» (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008, Parte seconda, par. 4.1). Ci si domanda, dunque, a tal proposito, quale sia l'immaginario collettivo sull'insegnamento e quale ruolo si riconosca al docente, al di là di quello di mero esperto *trasmettitore* di conoscenze.

<sup>30</sup> In tal senso, sebbene alcuni docenti tentino di adottare metodologie didattiche differenti, di stampo maggiormente attivo e partecipativo, i loro tentativi risultano spesso inefficaci perché episodici, dipendenti dalla volontà e dall'impegno del singolo docente piuttosto che da una effettiva messa a sistema. Infatti, dal momento che l'organizzazione dei tempi e delle strategie di insegnamento previste dagli ordinamenti vigenti non risultano calibrate sull'applicabilità di tali metodologie, i docenti che decidono di adottarle devono fare sforzi maggiori, talvolta insostenibili, per realizzarle.

risente ancora dei retaggi nozionistici, trasmissivi e parcellizzanti di tradizione cartesiana caratterizzanti la formazione accademica. In tal modo, esso favorisce lo sviluppo di paradigmi lineari di comprensione dei fenomeni della realtà che, per lo più non lineare in quanto sistemica e complessa, resta spesso incomprensibile finanche ai docenti.

Il risultato è la perpetuazione di strategie di comprensione e di azione nella realtà *disadattive* rispetto ai processi e alle modificazioni che interessano l'ecosistema di vita, che a partire dagli insegnanti vengono trasferiti, per di più passivamente, agli studenti. I docenti, infatti, attraverso i propri stili relazionali, i propri stili di insegnamento e le metodologie didattiche utilizzate, trasmettono agli studenti il proprio modo di intendere e di comprendere la realtà, oltre che di agire all'interno di essa (Lopez, 2015, p. 117). Questi ultimi, a loro volta, tendono poi ad assorbirli e ad adottarli come propri paradigmi di pensiero e di azione<sup>31</sup>. Insegnare, letteralmente, sta a significare "lasciare un segno in". Ed è questo ciò che tale professione realizza, sebbene talvolta in modo inconsapevole, nella vita e nelle menti dei e delle discenti.

- Le questioni sopra riportate, inevitabilmente, portano all'emergere delle criticità all'interno delle *relazioni scolastiche*, tra adulti, tra pari e tra gli uni e gli altri.

Gli adulti – insegnanti, genitori, dirigenti e governance – da una parte, sia a causa di una scarsa comunicazione intra-istituzionale sia a causa di questioni più strettamente legate ad atteggiamenti poco favorevoli alla socialità dei singoli, tendono a favorire l'istaurazione di atteggiamenti di isolamento e di chiusura di tutti i suoi attori. Ciò, di rimando, provoca innumerevoli ripercussioni negative, *in primis* nel modo in cui i discenti apprendono ad esercitare le proprie competenze relazionali con i compagni. Ripercussioni che, poi, si riversano all'interno di ogni ambito della loro vita.

In tal modo, accade che i rapporti che si istaurano all'interno del sistema scolastico tendono a riproporre nei suoi ambienti le dinamiche e le modalità relazionali proprie degli ambienti extrascolastici, fomentando, di conseguenza, il processo di *monadizzazione della società*.

---

<sup>31</sup> Attraverso le metodologie didattiche e gli stili di insegnamento, gli studenti formano nelle loro menti i meta-concetti necessari a formare i propri paradigmi di comprensione e azione nella realtà. In tal senso risultano particolarmente significativi gli studi sul *mind-set* di cui è stata pioniera Carol Dweck (Dweck, 2017; Dweck, Walton & Choen, 2014; Homanadel & Finamore, 2015).

L'insieme delle criticità evidenziate venivano lucidamente riassunte già Philippe Meirieu (2007):

L'istituzione scolastica è fiaccata da una successione di riforme inapplicabili: apparentemente tutto è cambiato, in realtà i cambiamenti di struttura e di programmi non hanno modificato le relazioni pedagogiche, ma hanno reso ancora più opaco il funzionamento del sistema, a scapito, come sempre, dei profani. La corsa all'efficienza ad ogni costo manda a pezzi la coerenza del servizio pubblico: le scuole e gli istituti sono in concorrenza l'uno con l'altro costretti a sedurre la loro clientela e a sottomettersi, ad ogni costo, all'obbligo di ottenere dei risultati [...] (p. 111)

non curanti della *qualità* dei risultati stessi.

Tuttavia, nonostante le numerose criticità esperite in tutti gli ambiti che la caratterizzano, l'istituzione scolastica resta l'àncora a cui potersi aggrappare per *sperare* – nei termini attivi e progettuali della speranza pedagogicamente intesa (Freire, 2014a; Scardicchio, 2020) – nella rigenerazione del tessuto sociale odierno e nella cura delle relazioni che lo animano. Infatti, sebbene abbia anch'essa subito – e stia tutt'ora subendo – i contraccolpi dei mutamenti – storici, economici, politici e sociali – finora descritti e, storicamente, abbia sempre faticato a stare al passo con essi – risultando talvolta incapace di attuare i cambiamenti necessari a potersi adattare attivamente – questa rimane l'ambiente principale all'interno del quale risulta possibile intercettare i malesseri giovanili, poiché per le sue caratteristiche precipue è proprio all'interno dei suoi spazi e attraverso le relazioni che li animano che questi si manifestano. Agli sguardi di insegnanti *attenti* ed emotivamente competenti (Dato, 2017), non sfuggono i segnali che i ragazzi e le ragazze, in modi molteplici e differenti – talvolta pressoché impercettibili – mandano come più o meno esplicita richiesta di aiuto. Sono questi che, quotidianamente, all'interno degli ambienti scolastici, si occupano di intercettare, gestire e contrastare i malesseri manifestati da ragazzi e ragazze e di formare le loro menti ad adottare gli strumenti necessari a farlo autonomamente. Ciò li rende, insieme ai genitori, i loro principali *tutori di resilienza*. Attraverso i loro metodi e stili di insegnamento, essi hanno la possibilità di contribuire in modo sostanziale alla formazione delle menti dei e delle discenti, insegnando loro ad adottare epistemologie – prima ancora di conoscenze e competenze – che risultino realmente utili alla vita.

## 6. Alcune considerazioni sinottiche

L'insieme delle argomentazioni condotte all'interno dell'intero lavoro di tesi, sono state orientate a fondare l'ipotesi che l'emergere del disagio giovanile dipenda, *in nuce*, dall'incapacità dei sistemi in cui vivono di adottare epistemologie ecosistemiche resilienti nel loro dispiegamento esistenziale. Lo sviluppo della resilienza ecosistemica, così come si è tentato di illustrare, risulterebbe dunque una questione di natura eminentemente epistemologica, dipendente dalle relazioni significative che si istaurano tra le diverse componenti sistemiche.

Di ciascuno dei sistemi, dei processi e dei concetti esplorati e descritti in questo capitolo e in quelli precedenti è stato messo in evidenza il carattere intrinsecamente ecosistemico. Nessuno di essi, infatti, si ritiene possa essere compreso se non in rapporto allo specifico ambiente, o dominio, in cui si realizza (Maturana & Varela, 2021).

Per tale ragione sembra necessario a questo punto tirare le somme delle argomentazioni fin qui condotte.

Dal punto di vista fenomenico, come detto in apertura, dopo la pandemia e con la ripresa delle attività didattiche in presenza le scuole si sono trovate a dover affrontare un'emergenza di dimensioni considerevoli. Sebbene fosse prevedibile che l'isolamento prolungato e il depauperamento delle occasioni di socializzazione extrafamiliari avrebbero avuto conseguenze negative sulla salute mentale degli adolescenti, non ci si aspettava che esse potessero rivelarsi di tale portata. Tuttavia, risulta ormai chiaro che gli eventi legati alla pandemia abbiano sostanzialmente acceso la miccia alla dinamite del disagio esistenziale giovanile che, già da tempo, sebbene in modo latente, covava nelle loro menti.

Ragazze e ragazzi, crescendo in ambienti in cui i paradigmi epistemologici faticano ad adattarsi alle istanze di comprensione e significazione sistemiche e complesse della realtà, hanno appreso a dare senso ad essa e ad elaborare strategie per agirla in modi che non risultano funzionali.

Ancor peggio: considerata, da una parte, la radicale necessità di adattamento – indispensabile a realizzare i loro compiti di sviluppo – e, dall'altra, l'indisponibilità degli ambienti sociali, culturali e relazionali – *in primis* famiglia e scuola – a fornire un corredo di strategie utili a farlo in modo resiliente, essi hanno dovuto elaborarne di

proprie, da soli, per affrontare le incertezze e le instabilità caratteristiche del loro periodo di vita, per di più acuite dagli eventi pandemici. Le strategie “d'emergenza” così elaborate, tuttavia, come evidenziano i dati sopra riportati, spesso li espongono a rischi considerevoli, sia dal punto di vista della salute fisica che dal punto di vista della salute psicologica. I comportamenti antisociali e i malesseri che interessano la salute mentale degli e delle adolescenti si rivelano, in tal senso, disperati tentativi di adattamento, che tuttavia risultano disfunzionali alla realizzazione di una reintegrazione autenticamente resiliente delle difficoltà esperite. Come afferma Cyrulnik (2005) a tal proposito,

I tutori di un ragazzo sono essenzialmente composti da strutture familiari e scolari. Ma nelle culture in cui la famiglia è debole e la scuola non è un valore, sono la delinquenza e i rapporti di violenza a diventare dei tutori di sviluppo. Il bambino resiliente, a quel livello della sua strutturazione psichica e in quel preciso contesto culturale, sarà un ottimo mascalzone, attaccabrighe e ladro, predisposto alle astuzie relazionali. Il bambino non delinquente in determinati contesti sociali sarà eliminato [...] (p. 25)

oppure ne risentirà dal punto di vista della salute mentale.

Si pone, dunque, la questione relativa alla possibilità di prevenire, attraverso strategie educative adeguate, l'emergere dei vissuti di malessere adolescenziale, sopra interpretati come fenomeni derivanti dalla mancanza di paradigmi di comprensione e significazione della realtà autenticamente resilienti.

La proposta che qui si avanza è quella di intervenire sulla formazione delle epistemologie dei ragazzi attraverso la scuola. In modo specifico, attraverso le relazioni eminentemente formative che si instaurano al suo interno, ovvero quelle tra docenti, studenti e genitori. Tali relazioni rappresentano, infatti, i viatici principali attraverso i quali poter auspicare alla formazione di paradigmi ecosistemici e resilienti, poiché genitori e docenti, come figure di riferimento principali per gli adolescenti, risultano determinanti per la formazione dei loro modi di pensare e di agire.

A tal fine, risulta innanzitutto indispensabile esplorare le dimensioni di cui è costituita l'idea di resilienza che hanno genitori, docenti, e studenti e, nel loro intreccio, individuare indizi che possano consentire di costruire i principi guida per la comprensione della sua effettiva – o mancata – realizzazione. Considerati i caratteri complessi, specifici e non generalizzabili del costrutto della resilienza, per l'indagine delle

rappresentazioni ad essa relative è stato realizzato uno studio di caso esplorativo, di cui si riportano le specifiche nel capitolo a seguire.



## Capitolo IV

### Studio pedagogico della resilienza ecosistemica: adolescenza, disagio esistenziale e scuola. Uno studio di caso esplorativo

Le attività di studio e di ricerca condotte durante il corso di studi dottorali sono state tese all'indagine del costrutto di resilienza ecosistemica. Nello specifico, il costrutto oggetto di studio è stato approfondito in relazione all'adolescenza, intesa come età irriducibilmente complessa e, per tale ragione, particolarmente esposta all'emergere di vissuti di disagio.

Con l'arrivo della pandemia da Covid-19 – periodo fortemente deprivante dal punto di vista socio-relazionale – è stato registrato un netto peggioramento nello stato di benessere e salute mentale degli adolescenti. Nell'ambito dell'indagine internazionale quadriennale *Health Behaviour in School-Aged Children* (2022), i dati rilevati in Italia – che si pongono in linea di continuità con altri studi condotti in ambito internazionale – mostrano, infatti, un netto peggioramento nei comportamenti associati alla salute di ragazzi e ragazze tra i 13 e i 15 anni rispetto ai dati rilevati dall'indagine precedente (Nardone *et al.* 2020). Nello specifico, il report citato mostra un'incidenza particolarmente negativa degli stessi in soggetti di 15 anni di età. Tali comportamenti risultano, spesso, manifestazioni di vissuti di disagio esistenziale, che può assumere tanto le forme del ripiegamento su sé stessi – dalle più svariate modalità di auto-isolamento e ritiro sociale, ai comportamenti devianti e autolesivi fino alle tendenze e condotte suicidarie – quanto quelle del rifiuto nei confronti dell'altro da sé – quali atteggiamenti discriminatori, esclusione, aggressività e finanche violenza –.

Sebbene tali comportamenti si palesino all'interno dei molteplici ambienti di vita dei ragazzi e delle ragazze, questo studio intende focalizzare l'attenzione su quello scolastico. Con la ripresa delle attività didattiche in presenza il sistema scolastico si è trovato ad affrontare un fenomeno di dimensioni considerevoli, che ha interessato gran parte della popolazione studentesca. Dinanzi ad esso, gli attori principali del sistema-scuola si sono trovati spesso sprovvisti degli strumenti, epistemologici ed operativi, utili a comprenderne e arginarne le ripercussioni negative.

L'interrogazione empirica della presente ricerca ha voluto dunque volgere l'attenzione sulle dimensioni della resilienza ecosistemica all'interno di un contesto

scolastico particolare. Nello specifico, nella forma dello studio di caso, sono state indagate le rappresentazioni di studenti, docenti e genitori attorno ad alcune aree semantiche costitutive dell'identità della resilienza ecosistemica degli adolescenti in ambito scolastico. Per tali ragioni, la scelta metodologica è ricaduta su un contesto particolare poiché si è privilegiata la forma della ricerca qualitativa. Tale scelta viene surrogata da Malaguti (2005), che in merito allo studio della resilienza afferma:

L'organizzazione dei protocolli di ricerca tesi all'oggettivazione tendono a decostruire questo fenomeno considerando solo alcuni aspetti: ad esempio, le caratteristiche del trauma e le caratteristiche del soggetto. Tali procedure non possono che rispondere parzialmente alle questioni che la resilienza solleva.

Questa è la ragione per cui lo studio dei casi è particolarmente adatto a questo ambito. Una riflessione sui significati, i presupposti, i criteri di analisi di un processo resiliente è inevitabile per coloro che lavorano intorno a questo tema. Non è pensabile ridurre la storia di vita di una persona, il suo comportamento, le sue emozioni e il suo pensiero a dati oggettivizzabili, ritenendo con essi di poter descrivere, verificare e valutare la presenza o meno di un processo resiliente (p. 42).

A seguire si riportano, dunque, le specifiche del progetto di ricerca realizzato.

## *1. Resilienza ecosistemica a scuola: uno studio di caso esplorativo*

### *1.1 Oggetto di ricerca*

#### *La resilienza ecosistemica*

La resilienza ecosistemica è la capacità (Kumpfer, 2002; Richardson, 2002) di riadattarsi *autopoieticamente* alle perturbazioni e agli eventi avversi propria dei sistemi viventi complessi. In ambito pedagogico, essa viene concepita come processo metamorfico di adattamento attivo a un evento avverso e di trasformazione dello stesso in occasione di apprendimento (Cyrulnik & Malaguti, 2005; Malaguti, 2005; Scardicchio, 2020; Vaccarelli, 2016). In tal senso, il costrutto ecosistemico della resilienza chiama in causa, primariamente, il modo in cui ciascun soggetto o sistema umano concepisce sé stesso e le criticità a cui si trova a far fronte, rivelandosi *in nuce* una questione di carattere eminentemente epistemologico.

Il carattere *ecologico* rappresenta la peculiarità della resilienza pedagogicamente intesa: essa, infatti, risulta realizzabile esclusivamente all'interno delle dinamiche di interdipendenza che ciascun sistema intrattiene con il proprio ambiente, o dominio esistenziale, e con le molteplici unità sistemiche in esso viventi. Ciò a dire che la resilienza ecosistemica risulta attuabile solo nel momento in cui il soggetto e il sistema in cui vive hanno l'effettiva possibilità di intrattenere relazioni significative, tra di loro, con gli ambienti in cui si dispiegano e con i soggetti che in essi vivono e agiscono. L'insieme di tali relazioni risulta, pertanto, imprescindibile per la sua attivazione.

Inoltre, l'attivazione di processi resilienti risulta influenzata da un insieme di fattori, intrinseci ed estrinseci. I principali approcci ecosistemici allo studio della resilienza (CyruLink & Malaguti, 2005; CyruLink, 2009; Kumpfer, 2002; Malaguti, 2005; Richardson, 2002) mettono in evidenza l'importanza di concepire la stessa come il risultato dell'interazione transattiva tra un soggetto e il suo specifico contesto di vita. Tale concetto risulta estendibile anche ai sistemi umani, generando una visione secondo la quale l'insieme delle caratteristiche intrinseche del soggetto o del sistema – genetiche, cognitive, psicologiche, morali e comportamentali per il primo, fisiche, culturali, sociali e strutturali per il secondo – unite alle caratteristiche fisiche, sociali, culturali e relazionali del contesto in cui nasce, cresce e si sviluppa, costituiscono i fattori di rischio o di protezione intervenenti nella formazione di competenze e abilità resilienti e, in tal modo, contribuiscono all'attivazione di processi, più o meno resilienti, di fronteggiamento delle difficoltà.

A determinare il carattere protettivo o di rischio dei fattori sopra menzionati intervengono l'insieme delle opinioni, dei valori e dei significati posseduti dal soggetto o dal sistema, appresi – spesso in modo inconsapevole – dal sistema socioculturale di riferimento. In modo particolare attraverso le relazioni significative, «ciascuna società crea, connota, promuove certi comportamenti, che ritiene essere indici di un buon adattamento» (Malaguti, 2005, p. 42) e determina, in tal modo, le modalità attraverso le quali, ciascun soggetto e ciascun sistema, strutturerà i propri sistemi di significato, imparerà a dar senso alla realtà e alle sue criticità ed elaborerà strategie per affrontarne le difficoltà.

Gli stessi studi sopra menzionati sottolineano, inoltre, che l'attivazione di processi resilienti non sempre risulta generalizzabile ad ogni situazione o criticità incontrata. Uno stesso soggetto – o sistema – può infatti risultare particolarmente resiliente nella gestione di talune difficoltà, ma non di altre. Ciò dipende, in larga misura, dalle

esperienze pregresse, dal modo in cui queste sono state significate, dalle strategie che sono state elaborate per il loro fronteggiamento e dalla presenza di fattori protettivi – in particolar modo di ordine relazionale – utili a farvi fronte. Di conseguenza, vi saranno alcune occasioni in cui si risulterà particolarmente resilienti e altre in cui, per cause di forza maggiore o per mancanza delle risorse necessarie, non si riuscirà ad esserlo.

Infine, e in virtù di quanto sopra affermato, il costrutto della resilienza ecosistemica riferita ad esseri e sistemi umani sembra richiamare una serie di altri costrutti e capacità, che concernono tanto la loro interiorità quanto le loro istanze relazionali, a partire dalla consapevolezza di sé e dal senso di autoefficacia, passando alle capacità di gestione delle difficoltà e di prendere decisioni, fino a ricomprendere l'insieme di competenze progettuali necessarie a ri-definire la propria esistenza dopo l'arrivo di una perturbazione. In tal modo, il costrutto di resilienza racchiude in sé anche il concetto di *speranza* (Freire, 2014a), dal momento che la sua realizzazione consente di reperire ed elaborare gli strumenti, innanzitutto metacognitivi, utili a interpretare le criticità come aperture a possibilità inaspettate, ovvero come *situazioni-limite* (Freire, 2011) o *dilemmi disorientanti* (Mezirow, 2016) grazie ai quali è data l'opportunità di progettare attivamente scenari futuri possibili, precedentemente non intuibili.

Considerato che la resilienza ecosistemica è competenza strettamente legata ai sistemi nei quali si manifesta e che pertanto non può essere studiata in forma generalizzata, l'indagine empirica correlata a questa tesi ha optato per: 1) valorizzare la sua irriducibile complessità, 2) esplorare una realtà educativa di dimensioni ridotte, 3) riferirsi a un fenomeno specifico e 4) focalizzarsi sulla comprensione dell'influenza che i fattori relazionali possono avere sul suo sviluppo.

Per tali ragioni, il disegno di ricerca è stato strutturato nella forma di uno *studio di caso esplorativo* (Trincherò, 2004) volto ad indagare le dimensioni costitutive della resilienza a partire da opinioni, vissuti e immaginari sottesi alle concezioni e ai comportamenti di resilienza di un microsistema scolastico<sup>1</sup>, composto di tre classi terze di

---

<sup>1</sup> A seguire, verranno utilizzati i termini *microsistema* o *microrealtà* per fare riferimento all'insieme dei soggetti partecipanti all'indagine. Considerato che ciascun sistema scolastico – in quanto unità sistemica complessa – racchiude al suo interno una serie di unità sistemiche, ciascuna caratterizzata da proprie peculiarità specifiche in funzione dei soggetti che le costituiscono, è stato ritenuto necessario circoscrivere l'unità di analisi a un gruppo ristretto di classi, principalmente accomunate dai docenti che con esse interagiscono. Si ritiene opportuno specificare in via preliminare che con il termine "classe" si intende fare riferimento non solo agli studenti, ma anche ai docenti e ai genitori. Tali questioni verranno approfondite nel paragrafo relativo alla descrizione del campione.

una Scuola Secondaria di secondo grado di un comune della provincia pugliese di Barletta-Andria-Trani (BAT).

Considerate le finalità esplorative e gli obiettivi della ricerca, lo studio realizzato è stato di tipo qualitativo e ha inteso esplorare 2 aree semantiche correlabili al costrutto di resilienza ecosistemica: *difficoltà* – intesa come principale fattore attivatore della resilienza – e *futuro* – inteso come idea-orientante dei pensieri e delle azioni ad essa correlate –.

### *1.2 Definizione del problema e domanda di ricerca*

L'istituzione scolastica, come sistema vivente relazionale, necessita anzitutto di strategie metacognitive utili a comprendere la complessità della realtà e le dinamiche sistemiche che la muovono, al fine di formare studenti e studentesse a vivere la loro vita in modo tale da riuscire a gestirne la complessità in modo resiliente, pena la manifestazione di atteggiamenti e comportamenti sintomo di disagio esistenziale. Il problema che si pone, quindi, è quello di esplorare, all'interno della specificità del contesto educativo, le principali dimensioni costitutive della resilienza ecosistemica in ambito scolastico, al fine di individuarne le caratteristiche fondamentali.

In sintesi, la domanda di ricerca che ha mosso le attività di indagine realizzate è stata: cosa caratterizza le dimensioni della resilienza ecosistemica all'interno di un microcontesto scolastico?

### *1.3 Finalità e obiettivi*

Le finalità delle attività di ricerca realizzate state: 1) esplorare le dimensioni della resilienza ecosistemica di un micro-sistema relazionale scolastico; 2) indagare il ruolo svolto dallo stesso nel favorire processi di resilienza. Al fine di perseguire tale finalità, sono stati individuati i seguenti obiettivi:

Finalità	Obiettivi	
1	1	Identificare le principali difficoltà esperite da studentesse e studenti del microsistema relazionale esplorato;
	2	Conoscere le strategie elaborate dal microsistema scolastico per il fronteggiamento delle criticità esperite dagli studenti;
	3	Esplorare gli immaginari relativi al futuro degli studenti e alla sua realizzabilità;
2	4	Indagare il ruolo supportivo svolto dal microsistema partecipante;

Tabella 1. Finalità e obiettivi della ricerca

#### 1.4 Fasi

Al fine di perseguire le finalità individuate, le attività di ricerca sono state suddivise in 6 fasi (Tabella 2), ciascuna propedeutica alla realizzazione della fase successiva.

Fasi	
1	Ricognizione della letteratura nazionale e internazionale su studi teorici ed empirici relativi alla resilienza ecosistemica;
2	Studio della letteratura;
3	Formulazione del progetto di ricerca;
4	Pianificazione delle attività di rilevazione;
5	Rilevazione e analisi dei dati;
6	Elaborazione e restituzione dei risultati.

Tabella 2. Fasi del disegno di ricerca

Inizialmente, è stata effettuata una ricognizione della letteratura in ambito nazionale e internazionale in relazione a studi teorici ed empirici orientati all'indagine della resilienza ecosistemica (Fase 1) della quale, poi, si è proceduto allo studio (Fase 2). Le attività di ricerca e studio preliminari sono risultate funzionali alla formulazione del progetto di ricerca (Fase 3), alla selezione della metodologia di ricerca – individuata nello *studio di caso esplorativo* – dei relativi strumenti di rilevazione – tre focus group e un'intervista individuale – e alla pianificazione delle attività di rilevazione (Fase 4). Successivamente, sono state realizzate le attività di raccolta e analisi dei dati (Fase 5). L'ultima fase è constata dell'elaborazione e restituzione dei risultati (Fase 6).

#### 1.5 Metodo

La metodologia individuata è stata quella dello *studio di caso esplorativo* (Trinchero, 2004). Tale metodologia è sembrata quella maggiormente rispondente alle

finalità e agli obiettivi della ricerca stabiliti, poiché prettamente finalizzata a *descrivere* e a *comprendere* i fenomeni indagati e le dinamiche a essi relative, in riferimento a unità di analisi ristrette.

Lo strumento scelto per la rilevazione dei dati è stata l'intervista semistrutturata. Nello specifico, sono stati realizzati tre focus group (Galeotti, 2014; Lucisano & Salerno, 2021; Merton, 1987; Trincherò, 2004) – uno con un gruppo di studenti, uno con un gruppo di docenti e uno con un gruppo di genitori – e un'intervista al dirigente scolastico. L'intento, in prospettiva ecosistemica, è stato quello di conoscere le dimensioni della resilienza del microcontesto indagato, da una parte, attraverso gli sguardi su di esso degli studenti, dei docenti e dei genitori e, dall'altra, attraverso lo sguardo del dirigente. La scelta dello strumento di rilevazione è stata motivata dalla necessità di valorizzare i punti di vista specifici dei soggetti in esso coinvolti, al fine di identificarne il sistema di significati, valori, credenze e opinioni sottostanti. Per la realizzazione delle interviste sono state formulate, quindi, domande volte a sollecitare la riflessione autobiografica dei partecipanti, al fine di favorire l'emergere di vissuti significativi e realmente esperiti in relazione alle aree semantiche individuate (Formenti, 2017). Considerata la natura prettamente pedagogica delle attività di ricerca realizzate, è sembrato inoltre opportuno sfruttare le potenzialità ermeneutiche proprie del focus group, che attraverso l'interazione tra i soggetti coinvolti nell'indagine offrisse loro, da una parte, un'occasione utile a riflettere criticamente attorno ai vissuti e alle credenze narrate e, dall'altra, un'opportunità di confronto tra pari attorno alle aree semantiche oggetto di indagine, in un clima relazionale accogliente e non giudicante.

Le aree semantiche individuate come significative per l'esplorazione della resilienza ecosistemica del microsistema scolastico oggetto di indagine sono state: 1) *difficoltà* e 2) *futuro*:

- 1) I processi di resilienza vengono attivati in presenza di un evento critico, percepito come tale dal soggetto – o dal sistema – che lo esperisce, in funzione dei fattori di rischio e di protezione presenti nel suo contesto di vita. Per tale ragione, l'area semantica “*difficoltà*” è stata considerata il vettore principale per la rilevazione delle criticità vissute dagli studenti e dalle studentesse della microrealtà scolastica indagata;
- 2) Le credenze di ciascuno dei gruppi target rispetto alla realizzabilità del futuro dei discendenti assume un valore fondamentale dal punto di vista pedagogico,

perché risulta il presupposto necessario alla sua possibile ed effettiva attualizzazione. Rispetto alla resilienza, l'idea di futuro svolge un ruolo significativo, finanche direttivo, poiché orienta e motiva l'elaborazione di strategie di fronteggiamento delle difficoltà esperite. Il campo semantico del “*futuro*”, quindi, è stato ritenuto il più adeguato per indagare la capacità del microsistema relazionale partecipante di immaginare, prospettare e sostenere lo sviluppo futuro degli studenti, inteso come matrice motivazionale necessaria all'attivazione di comportamenti resilienti.

### *1.6 Descrizione del campione*

Considerate le finalità delle attività di ricerca, il criterio di campionamento dell'unità di analisi è stato di tipo non probabilistico. Le ragioni di tale scelta metodologica risultano principalmente legate al fatto che la resilienza ecosistemica pedagogicamente intesa, sebbene si riconosca come caratteristica propria dei sistemi viventi in quanto tali, non risulta generalizzabile. Essa assume, infatti, caratteristiche e connotati specifici in relazione ai soggetti e ai sistemi che la attuano, al modo in cui essi concepiscono e percepiscono l'evento critico rispetto al quale l'attivano e alla serie di fattori di rischio e di protezione, intrinseci ed estrinseci, presenti al momento della sua attivazione. Pertanto, essa risulta indagabile principalmente in relazione a unità di analisi ristrette.

Come argomentato nel capitolo precedente, i dati del report italiano *HBSC* del 2022 (ISS, 2022) mostrano che i ragazzi e le ragazze quindicenni sono coloro che manifestano, in maggior misura, comportamenti riconducibili a vissuti di disagio esistenziale. Per tali ragioni, il campione è stato selezionato per giudizio (Lucisano & Salerni, 2021, p. 138), mettendo innanzitutto al centro dell'analisi l'età degli studenti. In relazione a questo, sono state selezionate 3 classi terze, frequentate da ragazzi e ragazze di età compresa tra i 15 e i 16 anni, di una Scuola Secondaria Superiore a indirizzo professionale di un comune appartenente alla provincia di Barletta-Andria-Trani con il quale la sottoscritta già collaborava in qualità di pedagoga da diversi anni<sup>2</sup>. Le classi

---

<sup>2</sup> All'interno dell'istituto in oggetto sono state realizzate, nel 2021, le attività educative, svolte in coordinamento con un'équipe multidisciplinare, finalizzate a intervenire su alcuni elementi critici del contesto scolastico, quali lo svantaggio personale e familiare, la discriminazione sociale e culturale e la dispersione scolastica.



partecipanti sono state selezionate in seguito al confronto con le docenti referenti per l'inclusione dell'istituto. La motivazione della scelta è di carattere pedagogico e specificatamente correlata all'oggetto di questo studio: si trattava di classi particolarmente caratterizzate da episodi e situazioni critiche dal punto di vista sia dei comportamenti legati alla salute e al benessere e sia della relazionalità, tanto tra pari quanto con i docenti. Il campione è stato costituito in maniera composita: esso è infatti rappresentato da una quota parte di studenti, da un'altra di docenti delle classi corrispondenti e da una di genitori degli studenti di quelle classi.

Per ciascuna classe, sono stati sorteggiati 4 studenti, 4 docenti e 4 genitori tra coloro che avevano formalmente manifestato l'interesse alla partecipazione alla ricerca attraverso moduli appositamente predisposti<sup>3</sup>. A causa di alcune disponibilità venute meno al momento dello svolgimento dei focus groups, il numero totale è stato di 12 unità per quello con gli studenti (di cui 5 maschi e 7 femmine), 10 unità per quello con i genitori (tutti di genere femminile) e 8 unità per quello con i docenti (di cui 2 maschi e 6 femmine) (Tabella 3). Le attività di indagine hanno previsto anche un'intervista ermeneutica di tipo semistrutturato (Trincherò, 2004), svolta secondo la metodologia del testimone privilegiato, con il dirigente scolastico (Tabella 3a). Il campione totale dei partecipanti all'indagine è constato dunque di 31 unità.

	Maschi	Femmine
Studenti	5	7
Genitori	0	10
Docenti	2	6

*Tabella 3. Composizione del campione/focus group*

---

<sup>3</sup> I moduli a cui si fa riferimento sono stati finalizzati a rilevare la disponibilità alla partecipazione alle attività di ricerca delle unità di analisi. Per ciascun gruppo di soggetti sono stati predisposti moduli appositamente strutturati, all'interno dei quali è stata riportata una breve sintesi del progetto di ricerca, delle sue finalità e delle attività per le quali si richiedeva la partecipazione. All'interno di essi è stato inoltre chiesto ai partecipanti di riportare nome, cognome e classe di appartenenza.

Per ciascun gruppo di soggetti è stata selezionata la strategia comunicativa valutata, dalla ricercatrice insieme alle docenti referenti per l'inclusione, come la più efficace per raggiungerli. La volontà di adesione degli studenti è stata quindi manifestata tramite un modulo cartaceo, che richiedeva la firma attestante l'autorizzazione dei genitori alla partecipazione alle attività di ricerca. Anche per i genitori sono stati predisposti dei moduli cartacei di manifestazione dell'interesse, fatti recapitare loro attraverso gli studenti. Per raccogliere le disponibilità dei docenti, infine, è stato approntato un modulo *doodle* all'interno del quale ciascuno di loro ha avuto modo di segnalare la propria disponibilità alla partecipazione alle attività. Il link di collegamento a quest'ultimo è stato inviato attraverso apposita circolare trasmessa dalla dirigenza tramite il registro elettronico.

	Maschi	Femmine
Dirigente	1	-

Tabella 3a. Composizione del campione/intervista al testimone privilegiato

### 1.7 Opzioni teoriche, struttura e modalità di svolgimento dello studio di caso

#### *Le opzioni teoriche a fondamento delle scelte metodologiche*

Tenendo conto delle finalità ad un tempo euristiche e formative delle attività di ricerca, queste ultime sono state progettate e realizzate in virtù delle possibili ricadute pedagogiche che si auspicava avrebbero avuto sui soggetti coinvolti. Di fondamentale importanza è stato dunque ritenuto che questi ultimi, oltre che unità di analisi, si percepissero come soggetti agenti all'interno un processo euristico-formativo, comunemente condiviso con il gruppo dei pari e da tutti attivamente realizzato. Lo strumento d'indagine scelto, in tal senso, è stato selezionato proprio in virtù delle potenzialità formative sue precipue: date le sue caratteristiche relazionali, esso risulta particolarmente utile ad attivare circoli ermeneutici attraverso i quali è data, tramite le narrazioni e l'interazione tra partecipanti, la possibilità di poter riflettere sulle tematiche trattate e, nell'ascolto delle narrazioni altrui, l'opportunità di riconsiderare e rivalutare le proprie idee, opinioni, credenze e posture rispetto ai temi oggetto d'indagine (Lucisano & Salerni, 2021; Trincherò, 2004), costituendo un ambiente relazionale utile a promuovere un processo trasformativo dei propri sistemi di significato (Formenti, 2017; Mezirow, 2016). Tale postura euristica è stata ritenuta particolarmente coerente con l'oggetto specifico dell'indagine, ovvero la resilienza ecosistemica intesa come processo trasformativo primariamente delle epistemologie e, di conseguenza, dei comportamenti (Cyrulnik & Malaguti, 2005; Malaguti, 2005; Scardicchio, 2020). L'intenzione della ricercatrice è stata dunque quella di sfruttare le potenzialità contestualmente euristiche ed ermeneutiche del setting fisico e relazionale offerto dallo strumento della ricerca.

#### *La struttura e le modalità di svolgimento*

La struttura dello studio di caso ha previsto 3 fasi: una relativa all'informazione e all'ingaggio dei soggetti partecipanti (Fase I); una alla realizzazione delle attività di raccolta dei dati (Fase II); e una all'analisi dei risultati (Fase III) (Tabella 4).

Fasi	
I	Informazione e ingaggio dei soggetti partecipanti;
II	Realizzazione delle attività di raccolta dei dati;
III	Analisi dei risultati.

Tabella 4. Fasi dello studio di caso

*Fase I.* Considerata l'eterogeneità dell'età anagrafica del campione individuato, la fase informativa e di ingaggio ha previsto l'elaborazione di strategie che tenessero in particolare considerazione le specificità legate all'età dei partecipanti e gli stili comunicativi più efficaci a raggiungerli. Per tali ragioni, in seguito all'individuazione delle classi, sono state organizzate le attività necessarie a informare i soggetti coinvolti circa il tema, le finalità e le modalità di svolgimento delle attività di ricerca.

In particolare, per gli studenti è stato organizzato un seminario introduttivo, della durata di un'ora e mezzo, realizzato in orario scolastico al fine di raggiungere il più ampio numero possibile delle ragazze e dei ragazzi coinvolti. Allo stesso seminario hanno preso parte tutti e 3 i gruppi classe individuati, per un totale di 58 unità. Durante l'incontro, in seguito alla presentazione della ricercatrice, del *topic*, delle finalità e delle modalità di svolgimento delle attività di ricerca – oltre alla imprescindibile precisazione che la partecipazione alle stesse sarebbe stata volontaria e tutelata dal rispetto della privacy – è stata svolta un'attività di presentazione di ciascuno, tesa a incoraggiare la conoscenza dei, e tra i, partecipanti e favorire la formazione di un clima relazionale sereno e disteso<sup>4</sup>.

In merito agli adulti – genitori, insegnanti e dirigente – coinvolti nell'indagine, sono state approntate delle brevi lettere informative. All'interno di ciascuna lettera, redatta dalla sottoscritta nella forma valutata come maggiormente adeguata, nel lessico e nella struttura, a garantire una comprensione puntuale ed efficace dei contenuti, sono state riportate le informazioni principali relative alla ricercatrice, al tema e al progetto di ricerca, con specifico riferimento alle sue finalità e al valore fondamentale della

---

<sup>4</sup> Considerata la natura grupale delle attività di indagine previste dal progetto di ricerca e l'eterogeneità del campione in termini di classi di provenienza, in seguito alla presentazione iniziale del progetto di ricerca è stato chiesto agli studenti di riferire il proprio nome, la propria età e, con poche parole, i propri interessi/hobby/passioni principali. L'intenzione è stata quella di consentire a ciascuno di poter acquisire le informazioni di base sui partecipanti, utili a supportare il superamento delle naturali timidezze e diffidenze di partenza dinanzi a persone sconosciute.

partecipazione attiva dei destinatari alle attività previste. Anche in questo caso, è stata posta particolare enfasi sulla natura volontaria della partecipazione e sulla garanzia del rispetto della privacy nella trattazione e divulgazione dei dati raccolti. Le lettere informative sono state loro recapitate attraverso il registro elettronico delle classi di afferenza. Inoltre, sia agli studenti sia ai genitori sia agli insegnanti è stato specificato che la partecipazione alle attività non avrebbe comportato alcun riconoscimento in termini di rendimento o valutazione o dispensazione dalle attività didattiche<sup>5</sup>.

Concluse le attività informative, sono stati forniti all'intero campione i moduli di adesione alle attività di ricerca (cfr. *supra* par. 1.6 e nota 3, p. 9) e sono state raccolte le disponibilità alla partecipazione. Ciò ha consentito la costituzione dei gruppi target partecipanti alle attività di ricerca.

Discorso a parte merita l'attività di informazione e di ingaggio del dirigente scolastico, con il quale si sono avuti numerosi incontri informativi e organizzativi circa le attività di ricerca già in fase di progettazione delle attività stesse. Per constatare la sua volontà di partecipazione alle attività, è bastato dunque concordare personalmente un appuntamento per la realizzazione dell'intervista ermeneutica.

*Fase II.* Tutte le attività di rilevazione dei dati sono state realizzate in orario pomeridiano, nell'arco temporale tra gennaio e marzo 2023. I 3 focus group realizzati – 1 con studenti e studentesse, 1 con genitori e 1 con insegnanti – sono stati condotti all'interno di un'aula dell'istituto scolastico partecipante, il cui ambiente è stato riconfigurato rendendolo funzionale allo svolgimento delle attività secondo la metodologia scelta (Figura 5). L'intervista ermeneutica è stata svolta, invece, all'interno dell'ufficio del dirigente scolastico.

I focus groups hanno previsto due momenti riflessivi, a ciascuno dei quali è corrisposto un blocco specifico di domande. Il primo set di quesiti è stato strutturato attorno all'area semantica *difficoltà*, il secondo attorno all'area semantica *futuro*. I quesiti formulati sono stati tesi a sollecitare processi riflessivi a partire dalle esperienze realmente vissute, al fine di poter carpire dati empirici connotati dalla profondità tipicamente offerta delle narrazioni autobiografiche (Formenti, 2017). Il processo è stato facilitato

---

<sup>5</sup> La ragione di tale precisazione è da ricondurre alla volontà della ricercatrice di sfruttare le spinte motivazionali intrinseche dei soggetti coinvolti nelle attività di ricerca e collezione, di conseguenza, dati significativi attraverso le rilevazioni. L'intento pedagogico sottostante risiede nel tentativo di rendere queste ultime un'occasione di incontro, confronto e scambio tra pari libera da interessi funzionali, ovvero intesa e colta come autentica opportunità di crescita disinteressata rispetto a finalità prettamente personali.

dalla specifica caratterizzazione circolare del setting dei focus groups, la quale consente, insieme alla mediazione della conduttrice, l'istaurazione di un'interazione dialogica e partecipata tra i soggetti coinvolti.



Figura 5. Setting di realizzazione dei focus groups

Ciascuna delle attività di raccolta dei dati ha preso avvio con la presentazione iniziale della ricercatrice, del *topic* di indagine e delle tematiche trattate, delle modalità di svolgimento delle attività e di divulgazione dei risultati<sup>6</sup> e – nel caso specifico dei focus groups – anche dei partecipanti. Considerato che i gruppi erano formati da soggetti afferenti a classi differenti, la presentazione preliminare è risultata fondamentale per incoraggiare l'istaurazione di un'atmosfera relazionale distesa e rilassata, necessaria a condurre le attività di ricerca e a realizzare una proficua rilevazione dei dati.

#### *Il focus group con gli studenti*

In seguito alle presentazioni iniziali, il focus group con gli studenti è stato avviato chiedendo loro di riportare un'esperienza difficile vissuta in prima persona all'interno della scuola.

Considerata la delicatezza della prima area semantica indagata, è stato chiesto agli e alle studenti di narrare l'esperienza individuata in forma anonima, attraverso

---

<sup>6</sup> Le informazioni specifiche relative all'argomento e al progetto di ricerca sono state fornite all'interno di ogni passaggio delle attività di interazione con i soggetti partecipanti, poiché ritenute cruciali per fornire loro tutte le notizie necessarie a prendere parte alle attività in modo consapevole.

l'utilizzo della piattaforma *Mentimeter*. Ciò ha permesso di superare il clima di imbarazzo iniziale, provocato dall'eterogeneità del gruppo e dall'inusualità – affermata dai e dalle studenti partecipanti – di esperienze di confronto. Le esperienze sono state dunque lette a voce dalla conduttrice a tutto il gruppo e, da lì, sono state avviate le riflessioni successive attorno ai differenti temi di indagine.

#### *I focus groups con gli insegnanti e i genitori*

I focus groups realizzati con i docenti e con i genitori sono stati avviati, in seguito al momento di presentazione iniziale, chiedendo loro di riportare un'esperienza difficile vissuta in ambito scolastico, rispettivamente, dai propri studenti e dai propri figli. Dopo aver sincerato la disponibilità di tutti i soggetti a parlare apertamente dei vissuti oggetto di indagine, è stato chiesto di riportare su un foglio bianco l'esperienza individuata. Gli episodi trascritti sono stati dunque letti o raccontati ad alta voce da ciascuno di loro. Ciò ha consentito di concentrare l'attenzione su un evento specifico e, al contempo, di avviare attorno ad esso i processi riflessivi necessari a fornire le risposte alle domande successive.

#### *L'intervista al dirigente*

L'intervista ermeneutica al dirigente, dopo la formale presentazione iniziale della ricercatrice, del tema di ricerca, delle modalità di svolgimento dell'intervista e di trattamento dei risultati, ha preso avvio a partire dalla riflessione attorno a una difficoltà riscontrata da uno studente o una studentessa all'interno del contesto scolastico. Dalla risposta a tale domanda, sono stati posti i quesiti successivi.

Considerato che tutte le interviste condotte sono state semistrutturate, le domande poste in seguito alle riflessioni iniziali attorno al racconto della difficoltà sono state adattate ai dati gradualmente emersi, nel rispetto della traccia precedentemente predisposta e prestando attenzione all'esaustività delle risposte ottenute alle domande-guida preparate *ex ante* (Lucisano & Salerni, p. 202).

*Fase III.* In seguito alla rilevazione dei dati attraverso gli strumenti individuati, si è proceduto all'analisi dei risultati ottenuti mediante la tecnica dell'*analisi ermeneutica* (Trincherò, 2004, pp. 125-127) delle trascrizioni del materiale narrativo raccolto attraverso i focus groups e l'intervista.

## 2. *Analisi dei dati*

La tecnica di analisi scelta per la trattazione dei dati raccolti è stata quella *dell'analisi ermeneutica* (Trincherò, 2004, pp. 125-127), realizzata attraverso l'utilizzo del *software* di analisi NVivo 14. Tale metodo di analisi è stato valutato come maggiormente rispondente tanto al *framework* epistemologico della ricerca, di orientamento ecosistemico, quanto alle finalità e agli obiettivi di indagine individuati, poiché prettamente volto all'individuazione delle *unità di significato* espresse da ciascun soggetto partecipante in funzione dell'interazione realizzata all'interno del gruppo. Le aree semantiche indagate, ovvero *difficoltà* e *futuro*, hanno costituito la griglia di criteri di analisi dei dati emersi e, dunque, gli elementi guida per la trattazione dei contenuti. In base alla griglia, sono state quindi individuate le affermazioni-chiave ritenute particolarmente rappresentative ai fini dell'indagine delle dimensioni della resilienza sistemica all'interno del microcontesto scolastico indagato. L'efficacia della griglia rispetto ai dati emersi è stata costantemente rivalutata durante l'elaborazione dei dati, allo scopo di assicurare la sua effettiva coerenza con la tipologia di dati raccolti.

Le narrazioni riportate dai soggetti partecipanti sono state interpretate attraverso la tecnica della *spirale ermeneutica* (Trincherò, 2004, p. 126), ovvero impegnandosi a comprendere i significati attribuiti dai soggetti prima singolarmente, poi in relazione ai processi di interazione avvenuti durante le interviste in un «un continuo *processo di ridefinizione di significato* fra le parti e il tutto» (Trincherò, 2004, p. 125).

I contenuti delle interviste sono stati inizialmente trascritti, in modo tale da poter favorire un'analisi accurata delle affermazioni riportate e delle riflessioni emerse.

Le trascrizioni sono state lette, in primo luogo, nella loro totalità e, all'interno di ciascuna di esse, sono stati individuati i temi generali emersi, ovvero i macrotemi. In seguito, ogni macrotema è stato scorporato in microtemi, ciascuno rappresentativo di significati specifici e particolarmente salienti ai fini degli obiettivi dell'analisi. Dall'analisi globale della serie dei temi e dei microtemi, poi, è stato possibile delineare le dimensioni di resilienza emergenti. Il processo sopra descritto è stato ripetuto più volte, finché non è stata ritenuta soddisfacente la coerenza interna ed esterna tra le aree semantiche individuate *ex ante*, i singoli macrotemi/significati ad esse relativi e i rispettivi microtemi/unità semantiche individuati.

Di seguito si riportano i risultati dell'analisi ermeneutica realizzata, suddivisi per aree semantiche. Per una maggiore comprensibilità dei dati emersi, verrà prima esposta l'analisi dai focus group e, in seguito, quella dall'intervista al testimone privilegiato.

## 2.1 Analisi dei focus group

### 2.1.1 Area semantica 1: difficoltà

In primo luogo, è stata indagata l'area semantica *difficoltà*. Questa è stata tesa a individuare quali esperienze degli studenti e delle studentesse, all'interno della scuola, vengano ritenute "critiche" e quali strategie di fronteggiamento, ciascuno dei gruppi target, elaborino per affrontarle. Per tali ragioni, sono stati selezionati 2 item: 1) esperienze difficili; 2) strategie di fronteggiamento. Nella tabella a seguire (Tabella 5) si riportano le domande poste per ciascun item ai soggetti partecipanti:

Difficoltà		
Casi	Item	Domanda
Studenti	Esperienze difficili	Raccontate un'esperienza particolarmente difficile vissuta all'interno della scuola.
	Strategie di fronteggiamento	In quel momento, come vi siete comportati?
Genitori	Esperienze difficili	C'è un episodio di difficoltà vissuto da vostro/a figlio/a all'interno della scuola che ricordate particolarmente?
	Strategie di fronteggiamento	In quel momento, come vi siete comportati?
Docenti	Esperienze difficili	C'è un episodio di difficoltà vissuta da un/a vostro/a studente/studentessa all'interno della scuola che ricordate particolarmente?
	Strategie di fronteggiamento	In quel momento, come vi siete comportati?

Tabella 5. Domande d'indagine sulle criticità vissute dagli studenti e sulle strategie di fronteggiamento elaborate e item corrispondenti per ciascun gruppo target

Considerato che l'analisi è stata tesa a indagare le dimensioni riconducibili al *processo* di resilienza attivato da ciascuno dei componenti del microsistema relazionale scolastico coinvolto nell'indagine, a tutti/e gli/le partecipanti è stato chiesto di riferire episodi da loro ritenuti particolarmente significativi, indipendentemente dal fatto che questi si siano verificati all'interno del contesto scolastico in cui sono state svolte le attività di rilevazione dei dati.

A seguire si riportano i dati emersi, suddivisi per item, dalle narrazioni di ciascun gruppo target.



## *Le esperienze difficili*

In merito al primo quesito posto durante i focus group, relativo a un'esperienza difficile vissuta dagli studenti all'interno della scuola, è risultato possibile ricondurre le risposte riportate dai differenti gruppi target a 4 macrotemi: 1) Rendimento; 2) Relazioni; 3) Salute mentale; 4) Difficoltà personali.

All'interno del macrotema "Rendimento" sono state ricondotte le narrazioni relative alle difficoltà esperite in relazione al rendimento scolastico quali, ad esempio, la motivazione allo studio o l'ansia da prestazione al momento di verifiche orali o scritte.

Al macrotema "Relazioni", sono state ricondotte le difficoltà di ordine relazionale, vissute con i docenti o tra pari.

Nel terzo macrotema, "Salute mentale", sono state classificate le esperienze relative a comportamenti sintomo di malessere e disagio, quali, ad esempio, attacchi di panico, autolesionismo o disturbi alimentari.

Nel quarto macrotema, "Difficoltà personali", sono state infine classificate le difficoltà non causate da fattori scolastici.

Di ogni macrotema sono stati quindi individuati i microtemi specifici e, per ciascuno di essi, sono state registrate le frequenze.

### *Studenti*

Le risposte al primo quesito posto a studenti e studentesse durante il focus group, ovvero "Raccontate un'esperienza particolarmente difficile vissuta all'interno della scuola", sono state analizzate facendo riferimento ai macrotemi individuati in seguito alla lettura globale dei testi di tutte le interviste realizzate. All'interno di ciascun macrotema sono stati quindi individuati i microtemi precisi del gruppo di studenti e studentesse intervistato. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva delle frequenze registrate per ciascuno di essi (Tabella 6):

Item	Macrotemi	Microtemi	Frequenza
<b>Esperienze difficili</b>	Rendimento	Demotivazione allo studio	2
	Relazioni	Relazione con i docenti	2
		Relazione con i pari	6
	Salute mentale	-	-
	Difficoltà personali	Lutto	1
	Nessuna	-	1

*Tabella 6. Microtemi individuati per l'item "Esperienze difficili" dalle narrazioni degli studenti e rispettive frequenze*

In relazione alla macroarea "Rendimento", è stato individuato il microtema "Demotivazione allo studio". Di seguito si riportano i vissuti classificati all'interno del microtema:

S1: «In secondo superiore, per la didattica a distanza, non volevo più frequentare la scuola. Un po' per la DaD, un po' perché veramente non volevo più andarci. Sono stata bocciata [...]»;

S2: «Erano i primi due anni delle medie quando mi trovavo ogni giorno a non importarmene nulla di studiare. Un po' per le amicizie sbagliate e un po' per la mancanza di voglia».

All'interno del macrotema "Relazioni" è stato possibile individuare i microtemi "Relazione con i docenti" e "Relazione con i pari".

Per quanto riguarda le narrazioni ritenute riconducibili al microtema "Relazione con i docenti", uno studente ha riportato le violenze verbali subite da una docente:

S10: «Un mio ricordo della resilienza legato alla scuola è avvenuto in primo superiore con una professoressa. Dato che presi 2, mi chiamò "Handicappato, t\*\*\*\*\*e, ritardato" e chiamò i miei genitori dicendo che forse avevo bisogno di un docente di sostegno».

Una studentessa, invece, piuttosto che narrare esplicitamente l'esperienza difficile vissuta ha preferito fare riferimento alla sua generale opinione rispetto ai criteri di valutazione utilizzati dai docenti, da lei ritenuti iniqui:

S6: «In ambito scolastico, personalmente, non mi piace come la pensano i professori per quanto riguarda i voti. Non bisogna mettere i voti a simpatia, perché un alunno è il più bravo e merita un voto alto, ma per come espone la lezione studiata».

All'interno del microtema "Relazioni con i pari" sono state raccolte le esperienze in cui studenti e studentesse hanno vissuto difficoltà nelle relazioni con i coetanei a causa di fattori da loro riconosciuti talvolta come endogeni, talvolta come esogeni. Nel primo caso, le esperienze riportate sono state vissute durante il periodo delle scuole medie e riguardano, in generale, l'insicurezza, la scarsa consapevolezza di sé, l'incapacità percepita di entrare in relazione con gli altri e di esprimersi in modo efficace:

S12: «Alle medie ero una persona molto diversa, non avevo idea di che cosa avessi intorno, non riuscivo a comunicare bene con le persone per la paura del pensiero degli altri»;

S9: «Gli anni delle medie sono stati gli anni più brutti della mia vita. Non mi trovavo bene con i miei compagni, quando c'era una discussione mi sentivo sempre sbagliato. Questo mi ha portato ad essere più insicuro di me stesso».

In relazione alle esperienze difficili vissute nelle relazioni con i pari ricondotte a fattori esogeni, invece, uno studente ha sottolineato l'incidenza negativa che la DaD ha avuto, durante il periodo pandemico, sulla coesione del gruppo classe:

S7: «In DaD, in primo superiore, nel primo di questi 5 anni scolastici, è buono creare nuove amicizie, amicizie solide e durature. Ma la DaD non ha aiutato in questo, anzi: ha peggiorato le cose».

Nella stessa classe di vissuti sono risultati riconducibili i racconti di esclusione dal gruppo dei pari a causa del proprio aspetto fisico. Risulta interessante notare come entrambi i vissuti riportati in quest'ambito si siano verificati durante il periodo delle scuole elementari:

S5: «Alle elementari ero molto più in carne, e molti miei compagni tendevano a guardarmi per come fossi fisicamente e non per la persona che potevo essere caratterialmente e ciò mi ha portato insicurezza»;

S4: «Alle elementari ho vissuto un brutto momento a causa del mio fisico. Non venivo calcolato per quello che ero, ma solo per il mio aspetto fisico. All'inizio ci stavo male, ma dopo ho capito che non bisogna pensare ai pregiudizi altrui».

Nella stessa categoria microtematica è stato riportato il vissuto di una studentessa relativo alla delusione amicale, che l'ha indotta a isolarsi:

S11: «Ho avuto amicizie che non si sono rivelate tali il più delle volte, e questo mi ha portato a chiudermi e ad isolarmi».

All'interno del microtema "Difficoltà personali" è stato ricondotto un vissuto, narrato da una studentessa, relativo ad un lutto familiare. Questo, come riporta la stessa, ha avuto forti ripercussioni tanto all'interno della sua vita scolastica quanto all'esterno:

S3: «Io ho vissuto un'esperienza negativa, ovvero la scomparsa di mio zio. Mi ha portato a non dare il massimo di me, sia per quanto riguarda la scuola sia al di fuori della scuola, e non sono riuscita a superarlo nonostante è passato tanto tempo».

Infine, un solo studente ha affermato di non aver avuto alcuna difficoltà. Lo stesso, durante la discussione successiva alla condivisione anonima iniziale, ha affermato:

S8: «Sono io che ho scritto che non ho avuto difficoltà. Ma perché prof., veramente, dentro la scuola mai avute, perché dentro la scuola, cioè, ho sempre avuto un piano A, B, C, fino alla Z. Cioè quindi uno doveva funzionare. Pure per togliermi dai guai e cose del genere».

In sintesi, ai fini dell'analisi qui condotta, delle narrazioni delle studentesse e degli studenti riportate in risposta al primo quesito risulta particolarmente interessante notare il fatto che vengono percepite come difficoltà, da parte dei ragazzi, questioni che implicano tutte, in modo più o meno esplicito, l'aspetto relazionale. Anche per quanto concerne l'area tematica "Rendimento", infatti, è possibile riconoscere l'influenza attribuita dai soggetti narranti ai fattori relazionali nel verificarsi degli eventi negativi vissuti. Nello specifico, nel primo caso, la Didattica a Distanza – il cui fattore di distanziamento relazionale tra studenti e tra studenti e docenti è cifra caratterizzante – sembra aver acuito la demotivazione allo studio della studentessa; allo stesso modo,

nella seconda narrazione riportata all'interno della stessa area tematica, la scarsa motivazione allo studio viene ricondotta dallo studente, oltre che alla mancanza di volontà, alla presenza di “amicizie sbagliate” che hanno influito negativamente su di essa. Ciò risulta saliente ai fini dell'individuazione delle dimensioni della resilienza all'interno del microcontesto scolastico indagato, in quanto segnala una evidente correlazione tra le esperienze percepite come difficili nell'ambiente scolastico da studenti e studentesse e le questioni relazionali in esse implicate. L'aspetto relazionale, dunque, risulta presente in ciascuna delle narrazioni riportate, ad eccezione di quella dello studente che ha affermato di non aver mai vissuto difficoltà.

### *Genitori*

Le risposte alla prima domanda posta ai genitori – o meglio, alle madri – durante il focus group, ovvero “C'è un episodio di difficoltà vissuto da vostro/a figlio/a all'interno della scuola che ricordate particolarmente?”, sono state analizzate in riferimento ai macrotemi individuati. All'interno di ciascuno di essi, sono stati identificati i microtemi specifici. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva delle frequenze registrate per ciascuno di essi (Tabella 7):

<b>Item</b>	<b>Macrotemi</b>	<b>Microtemi</b>	<b>Frequenza</b>
<b>Esperienze difficili</b>	Rendimento	Ansia da prestazione	1
	Relazioni	Relazione con i docenti	2
		Relazione con i pari	8
	Salute mentale	-	-
	Difficoltà personali	-	-
	Nessuna	-	-

*Tabella 7. Microtemi individuati per l'item “Esperienze difficili” dalle narrazioni dei genitori e rispettive frequenze*

All'interno del macrotema “Rendimento” è stato ritenuto riconducibile un vissuto, raccontato da una madre, relativo alla difficoltà di suo figlio a sostenere le verifiche orali:

G1: «Mio figlio [...] quando la signora del doposcuola lo prepara e va alle interrogazioni, lui... non va bene. Nel senso che dice che va in ansia quando deve dire la lezione al docente [...]».

Considerato che, dalla narrazione riportata, il fenomeno di difficoltà sembra emergere nel momento in cui suo figlio entra in contatto con il docente, essa è stata ritenuta altresì classificabile all'interno del microtema "Relazione con i docenti".

I vissuti narrati relativi al macrotema "Relazioni" sono risultati classificabili, anche in questo caso, in "Relazioni con i docenti" e "Relazioni con i pari".

Per ciò che concerne il microtema "Relazione con i docenti", il secondo vissuto in esso riportato riguarda una nota disciplinare e il comportamento, valutato eccessivamente "rigido", dell'insegnante della scuola secondaria di primo grado:

G8: «[...] in classe [...] un compagno ha fatto sorridere tutta la classe. Mio figlio è l'unico che è stato beccato a ridere, lui che non è stato l'artefice, insomma colui che ha fatto sorridere tutti quanti. Perché è stato beccato mentre sorrideva si è beccato la nota, mentre l'altro compagno non si è beccato niente. Ha avuto una nota sul registro elettronico ed è stato sbattuto fuori [...] dicendo: "Vai al bagno, torna indietro, poi vediamo se ti faccio entrare. [...] Vediamo se la smetti di fare il pagliaccio". [...] vedo proprio una sorta di rigidità nei confronti di questi bambini [...]».

I vissuti ritenuti riconducibili al microtema "Relazione con i pari" risultano i più numerosi. Nella maggior parte delle narrazioni (5 su 8), le madri partecipanti hanno riportato episodi in cui i propri figli hanno vissuto dissidi con i propri compagni di classe, talvolta venendo da loro insistentemente additati o presi di mira<sup>7</sup>. Si riportano di seguito alcuni stralci narrativi significativi:

G7: «Praticamente stanno additando mio figlio, nel senso che oggi è stato interrogato in italiano e non è andato bene. Una studentessa ha detto: "Professoressa, perché quando si giustifica Nicola o non va bene [all'interrogazione] non dice niente e quando non vado bene io...". Perché mio figlio va sempre bene. Infatti la professoressa gliel'ha detto: "Nicola va sempre bene e studia sempre, dunque anche se dovesse capitare l'eccezione che non ha studiato, ci può stare". E ora lo sta additando».

---

<sup>7</sup> Sebbene vi siano alcuni elementi che possano indurre a considerare i fenomeni a cui si fa riferimento alla stregua di episodi di bullismo, dalle narrazioni dalle madri non emergono tutti gli elementi necessari a classificarli come tali. Non essendo questo il topic della presente ricerca, non sono state poste domande di approfondimento rispetto agli episodi narrati. Di conseguenza, questi sono stati classificati come dissidi con i compagni di classe.

G9: «[...] purtroppo mio figlio spesso e volentieri per il fatto che lui è un po', come dire... educato, ha dei gesti che per gli altri maschietti vengono visti gesti "da gay" e spesso e volentieri viene chiamato così. Lui sa gestirla abbastanza bene come situazione, perché insomma gli ho sempre insegnato l'educazione, però a volte è normale che viene a casa molto frustrato [...].»

All'interno della stessa categoria microtematica sono stati riportati 3 vissuti di bullismo, di cui due esperiti durante le scuole primarie e uno durante le scuole secondarie di primo grado. Si riportano di seguito alcuni frammenti delle narrazioni delle interviste:

G6: «Mia figlia piccolina... lei è molto altruista, socievole. C'è stato un periodo in cui è stata esonerata dal suo gruppetto. Un bambino... Mia figlia a ricreazione andava dal suo gruppetto... [e lui le diceva] "Tu vattene". Mia figlia, dal sorriso, puntualmente ogni giorno aveva il broncio. [...] nonostante lei [...] mi avesse raccontato [...] non voleva che io riferissi alla maestra. Aveva timore della ritorsione che poteva avere su di lei [...].»

G4: «[...] l'anno scorso mia figlia ha chiesto il mio aiuto perché lei non... da sola non ce la faceva. [...] un ragazzino in classe [...] la puntò. Diceva agli amici: "Non dovete parlare con lei, non la dovete avere come amica" e... poi esagerò, le faceva i dispetti. Un giorno vicino al muro scrisse il nome, il cognome e le parolacce. Poi disse agli amici: "Guardate, lei è così". Lei non mi diceva niente, però veniva a casa e stava male. Io pensavo che facesse discussione con [le sue amiche]. Poi [...] dopo un po' di tempo disse: "No ma', voglio il tuo aiuto perché non ce la faccio più. Io all'inizio sono stata lì, chissà la finiva. Però adesso a parte il muro...". Mi diede il telefono. Disse: "Vedi che messaggi mi manda"».

G2: «[...] Mio figlio era uno dei primi della classe alle elementari [...] e veniva additato [...] dall'amichetto di banco che non portava libro, non portava quaderno, copiava tutto. Mio figlio pur di andare avanti, di non dirmi nulla – perché all'inizio non mi diceva niente – faceva copiare. Fin quando la maestra si accorse che lui e l'amico avevano gli stessi errori. La colpa la ebbe mio figlio, nonostante fosse il più bravo. Mio figlio me lo venne a dire. Però mio figlio c'è da dire che mi aveva omesso che questo bambino in mezzo al panino gli metteva la lima, gli temperava la matita e gli metteva gli scarti temperati in mezzo [...]. Veniva spinto in classe, per le scale... Una volta, mi trovai io,

fu spinto dalla rampa [...]. Il bambino, non mio figlio, l'altro [...] non mi vide e lo spinse. Mio figlio si fece male il ginocchio. Gli dissi "Che è successo?" e mio figlio stette a dirmi tutto».

Dalle narrazioni riportate non sono emerse difficoltà riconducibili ai macrotemi "Salute mentale" e "Difficoltà personali". Tutte le madri partecipanti hanno narrato almeno una difficoltà vissuta da uno/a dei/delle propri/e figli/e all'interno della scuola.

In sintesi, dai dati raccolti sopra esposti risulta particolarmente interessante, ai fini dello studio qui condotto, notare che, anche in questo caso, le difficoltà narrate vissute dai/dalle figli/e delle partecipanti all'interno del contesto scolastico implicano l'aspetto relazionale.

### *Docenti*

Le risposte fornite dagli/dalle insegnanti alla prima domanda – ovvero "C'è un episodio di difficoltà vissuto da un/a vostro/a studente/studentessa all'interno della scuola che ricordate particolarmente?" – hanno messo in particolare evidenza la correlazione tra i differenti macrotemi individuati. Molte delle narrazioni, infatti, contenevano elementi riconducibili a più di un microtema, anche afferente a macrotemi differenti. A seguire la tabella riassuntiva delle frequenze registrate per ciascun microtema (Tabella 8):

<b>Item</b>	<b>Macrotemi</b>	<b>Macrotemi</b>	<b>Frequenza</b>
<b>Esperienze difficili</b>	Rendimento	Ansia da prestazione	1
		Impreparazione	1
	Relazioni	Relazione con i docenti	3
		Relazione con i pari	3
	Salute mentale	Attacchi di panico	2
		Autolesionismo	1
		Comportamenti oppositivi	1
		Disturbi alimentari	1
	Difficoltà personali	Abbandono materno	1
	Nessuna	-	-

*Tabella 8. Microtemi individuati per l'item "Esperienze difficili" dalle narrazioni degli insegnanti e rispettive frequenze*



Ogni docente ha riportato almeno un episodio di difficoltà vissuto dai/dalle propri/e studenti.

Nello specifico, al macrotema “Rendimento” sono risultate ascrivibili 2 narrazioni; la prima, ascritta all’interno del microtema “Ansia da prestazione”, riporta la rinuncia alla compilazione di una verifica scritta da parte di una studentessa e il suo conseguente abbandono della classe:

P2: «[...] io ho scritto un episodio in cui questa studentessa si rifiuta di procedere con l’elaborato grafico e... a un certo punto, insomma, questa ragazza si alza e dice: “No, io sono munita di delega me ne vado”. E io ho detto: “Ma scusa, ma non capisco. Per quale motivo?”. E lei mi ha detto: “No, non ce la faccio. Anzi, non si scomodi, so dov’è la segreteria”. Se n’è andata. Mi ha lasciato così e se n’è andata. Al punto che mi sono interrogata se il problema fossi io. Invece era un malessere generale, perché sentiva la pressione di tante discipline che lei non riesce, diciamo, a portare a termine. [...] E quindi niente, se n’è andata».

Il secondo episodio di difficoltà vissute dagli studenti narrato, ricondotto alla stessa macroarea, riguarda uno studente colto impreparato durante la simulazione delle prove orali dell’esame di stato. Pertanto, tale episodio è stato inserito all’interno del microtema “Impreparazione”:

P3: «[...] questo episodio [...] è successo [...] durante una simulazione di prova d’esame, un orale. Io ero dalla parte della commissione e il ragazzo stava parlando. In realtà era fallimentarissima la sua esposizione. La collega, allora [...] lo interruppe e cominciò ad inveire contro il ragazzo, dicendo che non aveva studiato, che si sarebbe dovuto vergognare e bla bla. Mi resi conto che il ragazzo stava per andare contro la collega, lo fermai di corsa e gli dissi: “Andiamo fuori a parlare. Sfogati con me fuori”. E lui fuori cominciò a gridare – in realtà era contro la collega, non contro di me – perché si era sentito umiliato da quello che stava succedendo, pur per quanto ammettesse che non avesse studiato nulla [...]»

Considerata la connotazione relazionale attribuita al racconto dal narratore, lo stesso episodio è risultato altresì ascrivibile anche al macrotema “Relazioni”, in modo particolare al microtema “Relazione con i docenti”. All’interno di quest’ultimo è risultato possibile collocare un’altra narrazione, in cui viene posta particolare enfasi sul

clima conflittuale tra lo studente protagonista e i suoi docenti:

P1: «[...] Un alunno [...] è stato sempre sottovalutato dai colleghi perché, secondo loro, non dava il massimo nelle altre materie [...]. Io [...] sono andato via al quarto anno da quella scuola. Lui mi ha invitato ad assistere all'esame di maturità. All'esame di maturità l'hanno messo [...] in difficoltà tanto da farlo piangere. Tant'è che gliel'hanno detto: "Ti sei portato il guardia spalle". Cose da denuncia. [...]».

Un altro episodio riconducibile al microtema "Relazione con i docenti" risulta quello relativo a una studentessa che, nutrendo gelosia per il rapporto della propria docente con un altro compagno di classe, ha avuto un litigio con entrambi. Per tale ragione, il vissuto narrato è risultato ascrivibile anche al microtema "Relazione con i pari" (S7).

All'interno di quest'ultimo microtema è risultata riconducibile un'altra esperienza, relativa a una studentessa che, a causa delle difficoltà relazionali con i compagni di classe, soffriva di attacchi di panico. Per tale ragione, l'episodio in questione è risultato contestualmente ascrivibile anche al microtema "Attacchi di panico", all'interno del macrotema "Salute mentale":

P4: «[...] una ragazzina non riusciva proprio a stare in classe, aveva continui attacchi di panico. [...] Mi diceva che aveva difficoltà a relazionarsi con i compagni. Immagino, dato che era il primo anno, c'era stato questo cambiamento dalla scuola media che poi l'ha portata a questo malessere [...]».

Un'altra docente ha riportato un episodio simile, vissuto da una studentessa durante una sua lezione. Quest'ultima, indagando, si è scoperto soffrisse anche di disturbi alimentari. Il racconto è risultato pertanto ascrivibile sia al microtema "Attacchi di panico" che a quello "Disturbi alimentari":

P8: «[...] l'episodio che ho deciso di raccontare è piuttosto recente, avvenuto circa un mesetto fa. Durante una mia lezione di italiano in una classe seconda ho intercettato lo sguardo di una delle mie studentesse [...]. Questa ragazza stava proprio avendo un attacco di panico in piena regola, io me ne sono accorta subito. Le ho chiesto [...] cosa in quel momento non stesse andando per il verso giusto. Lei molto limpidamente, in maniera molto trasparente ha detto: "Prof., sto avendo un attacco di panico". Aveva proprio

la sintomatologia: tremori, sudorazione, tachicardia. Ne abbiamo parlato insieme [...] e abbiamo scoperto che questa ragazza soffre di disturbi alimentari [...]».

All'interno dello stesso macrotema è stato iscritto l'episodio, narrato da una docente, di una studentessa che le ha confidato di praticare autolesionismo. Per tale ragione, l'episodio è stato classificato all'interno del macrotema "Salute mentale" e del microtema "Autolesionismo":

P5: «Ci fu questa ragazza che chiese un colloquio e mi è rimasto impresso [...] perché questa ragazza inizialmente faticava a far venir fuori quella che era la situazione poi cominciò a tremare e a piangere dicendomi che si procurava questi tagli alle braccia e alle gambe [...]. Il problema è che non riusciva a capacitarsi del perché si procurasse queste lesioni e quando le ho chiesto per capire quale fosse la situazione lei disse: "Professoressa, non lo so. Forse perché lo fa la mia migliore amica". Questa fu la sua risposta. Però voleva venirne a capo, perché non riusciva più a sopportare questa situazione [...]. Mi disse che al momento le procuravano piacere successivamente si sentiva in colpa».

Considerato il riferimento della studentessa alla relazione con la sua migliore amica come possibile causa del suo comportamento, la narrazione è stata ritenuta riconducibile anche al microtema "Relazione con i pari".

L'ultimo episodio narrato racconta di un ragazzo che, a causa dell'abbandono materno, assumeva spesso comportamenti oppositivi-provocatori in classe:

P6: «[...] Questo ragazzo è stato abbandonato dalla mamma più volte perché la mamma tornava, gli prometteva di tenerlo con lei e praticamente lo lasciava dalla nonna. [...] questo ragazzo aveva ovviamente dei comportamenti problematici, era oppositivo, provocatorio, sono successi parecchi episodi gravi [...]».

In sintesi, dalle narrazioni delle difficoltà vissute dagli e dalle studenti degli e delle insegnanti intervistati/e emerge con chiarezza il fatto che, all'interno degli spazi e dei tempi scolastici, si manifestino frequentemente i sintomi dei malesseri degli studenti e delle studentesse. In modo particolare, 5 narrazioni su 8 riportano difficoltà legate alla salute e al benessere mentale, manifeste nelle forme di attacchi di panico, autolesionismo, disturbi alimentari o comportamenti oppositivi-provocatori. Degno di nota risulta

anche il fatto che, 6 docenti su 8, abbiano scelto di narrare di difficoltà vissute nel rapporto tra studenti e studentesse e docenti e tra pari. Ciò lascia supporre una certa diffusione di tali episodi che, dai soggetti narranti, vengono ritenuti particolarmente critici per gli studenti e per le studentesse, oltre che per sé stessi/e.

### *Le strategie di fronteggiamento*

Le risposte al secondo quesito posto durante i focus group, teso a rilevare le strategie elaborate da ciascuno dei gruppi target per fronteggiare l'esperienza difficile precedentemente narrata, sono risultate classificabili in 5 macrotemi: 1) Relazioni; 2) Allontanamento da scuola; 3) Autoriflessione; 4) Inattività; 5) Ricorso ad altre risorse esterne.

Al macrotema “Relazioni” sono state ricondotte le strategie di fronteggiamento che hanno previsto il riferimento ad altre persone – studenti, docenti, genitori, dirigente o altri – per risolvere il problema riscontrato.

Nel secondo macrotema, “Allontanamento da scuola”, sono state riportate narrazioni in cui i soggetti hanno riportato quali strategie di fronteggiamento quelle di essersi gradualmente o definitivamente allontanati dalla scuola.

All'interno del terzo macrotema, “Autoriflessione”, sono state collocate le strategie di fronteggiamento elaborate in seguito a riflessioni approfondite sulle cause e sulle conseguenze delle azioni dei protagonisti e degli eventi difficili vissuti.

Il quarto macrotema, “Inattività”, ha raccolto le narrazioni in cui i protagonisti hanno affermato di aver riscontrato difficoltà a reagire attivamente, ripiegandosi in atteggiamenti di accettazione passiva della criticità riscontrata o di chiusura in sé stessi.

Infine, all'interno del macrotema, “Ricorso ad altre risorse esterne”, sono state raccolte le strategie di fronteggiamento che hanno visto il coinvolgimento o il riferimento, da parte dei soggetti narranti, a servizi/professionisti esterni all'ambiente scolastico quali, ad esempio, quelli psicologici o di supporto all'apprendimento.

Per ciascun macrotema sono stati quindi individuati i microtemi specifici e, per ciascuno di essi, sono state registrate le frequenze.

## Studenti

I risultati emersi dalle risposte alla seconda domanda posta a studenti e studentesse, ovvero “In quel momento, come vi siete comportati?”, sono stati analizzati facendo riferimento ai macrotemi individuati in seguito alla lettura globale dei testi di tutte le interviste realizzate. All’interno di ciascun macrotema sono stati quindi identificati i microtemi precipui del gruppo di studenti e studentesse intervistato. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva delle frequenze registrate per ciascuno di essi (Tabella 9):

Item	Macrotemi	Microtemi	Frequenza
<b>Strategie di fronteggiamento</b>	Relazioni	Relazione con i pari	1
		Relazione con i docenti	1
		Allontanamento delle persone nocive	2
	Allontanamento da scuola	Assenze	2
		Abbandono scolastico	1
	Autoriflessione	Riflessione sulle conseguenze	2
		Elaborazione di soluzioni	1
	Inattività	Chiusura in sé stessi	3
	Ricorso ad altre risorse esterne	-	-

Tabella 9. Microtemi individuati per l’item “Strategie di fronteggiamento” dalle narrazioni degli studenti e rispettive frequenze

All’interno del macrotema “Relazioni” sono emersi 4 macrotemi, ciascuno rappresentativo di specifiche strategie attuate. Il primo è “Relazione con i pari”: la narrazione classificata in questo microtema ha visto il protagonista reagire all’avversità inizialmente in solitudine e, successivamente, facendo riferimento ai propri coetanei:

S4: «Invece io sono andato avanti inizialmente da solo poi appunto con delle persone che ho attualmente, cioè i miei amici... E ho imparato anche a fregarmene di tutti i giudizi».

Il secondo microtema classificato nella stessa area macrotematica è stato “Relazione con i docenti”: la studentessa ha narrato di aver affrontato la difficoltà parlando con i propri docenti (S6).

Il terzo e ultimo microtema individuato nello stesso macrotema è stato etichettato come “Allontanamento delle persone nocive”. Le due narrazioni in esso classificate

hanno visto i protagonisti reagire distanziandosi dalle persone ritenute la causa dell'evento avverso affrontato:

S9: «No, io... Ho cercato di staccarmi dalla massa, cercando solo persone che non davano pregiudizi affrettati».

S3: «Ho allontanato tutte le persone che... non mi facevano stare bene. E basta».

All'interno del macrotema "Allontanamento da scuola" sono emersi due microtemi: il primo, "Assenze", costante nella strategia di assentarsi frequentemente da scuola; il secondo, "Abbandono scolastico". A ciascuno dei microtemi individuati è stata ricondotta una narrazione:

S1: «Eh... l'ho già detto prima. Non sono più andata a scuola [...]. Però poi l'ho rifatto, il secondo».

S7: «No, non... cercai di... cioè, non ci volevo pensare... non volevo pensare a niente, quindi uscivo. Cioè, sapevo quando uscivo ma non sapevo quando tornavo. Potevo tornare pure tardi. Già non andavo a scuola, stavo per essere bocciato. Poi dissi: "Mo' che non vado a scuola? Devo essere bocciato ed è altro studio ancora". E mi sono messo d'impegno, sono stato promosso poi ho cambiato».

Considerato il processo autoriflessivo riportato dal narratore, la stessa strategia è risultata riconducibile altresì al macrotema "Autoriflessione" e a uno dei microtemi in esso individuato, ovvero "Riflessione sulle conseguenze". All'interno dello stesso microtema è stata classificata un'altra strategia narrata, all'interno della quale, il protagonista, ha raccontato di aver reagito riflettendo su di sé, sulle cause e sulle conseguenze degli eventi vissuti:

S2: «[...] Il fatto che ero prima e seconda media, il fatto che non mi impegnavo, non studiavo sia perché comunque le amicizie... scendevo alle 4, alle 5 e non facevo niente. Però poi comunque iniziai con la terza media, gli esami e tutte quelle cose avevo iniziato ad avere un po' di paura. Poi comunque stavo pensando un po' al futuro perché poi comunque dovevi decidere la scuola... E avevo detto: "Ma cioè, che sto facendo? Niente!". Quindi ho deciso di cambiare, di migliorare in questo senso».

All'interno del macrotema "Autoriflessione" è risultata classificabile anche la strategia riportata dallo studente che, inizialmente, aveva affermato di non aver mai esperito difficoltà all'interno della scuola. Tale racconto è stato ricondotto al microtema "Elaborazione di soluzioni":

S8: «[...] diciamo che... [...] io sono una persona che da sola la trova sempre la soluzione. Ehm... diciamo sono pure uno che tipo pensa sempre prima di fare una cosa. Cioè se ci sono delle conseguenze alle mie azioni prima che le faccia. Quindi, diciamo... Non ho avuto, come ho detto, grandi problemi, perché lo sapevo che fino alla fine ci riuscivo a fare quella cosa che dovevo fare. E infatti fino alla fine ci sono riuscito».

Per la macroarea "Inattività" è stato individuato il microtema "Chiusura in sé stessi". All'interno di esso, sono risultati classificabili 3 strategie riportate, caratterizzate da comportamenti di accettazione passiva della criticità e chiusura in sé stessi:

S12: «[...] se penso a come mi ero comportata prima ci stavo male, piangevo spesso, tendevo a nascondermi. Adesso se dovesse succedere non mi interesserebbe più di tanto perché se sto bene con me stessa... è quello che mi interessa».

S11: «Io diciamo che... ero... cioè, mi sentivo diciamo in colpa perché non sapevo esattamente quale fosse la cosa. E quindi più che altro un misto di emozioni. Poi dopo, col tempo, sono riuscita a capire quello che dovevo fare e quello che non sono...».

S5: «Io in quel periodo ero chiusa in me stessa».

Infine, nessuno studente ha affermato di aver fatto riferimento a servizi o risorse esterne all'ambiente scolastico.

In sintesi, dall'analisi delle strategie riportate emerge una generale tendenza a elaborare strategie per reagire alle avversità. Sebbene non sempre in modo proattivo, infatti, i e le protagonisti/e hanno affermato di aver elaborato soluzioni per affrontare il problema incontrato.

Particolarmente degna di nota risulta la narrazione dello studente che, inizialmente, ha affermato di non aver riscontrato difficoltà all'interno degli ambienti scolastici e, in un secondo momento, ha riferito di riuscire a elaborare numerose soluzioni nel momento in cui si trova ad affrontare un problema. Sebbene si tenga in considerazione la

possibilità che tali affermazioni possano essere state condizionate dalla volontà di quest'ultimo di dare un'immagine *vincente* agli altri di sé, dalle caratteristiche espressive della sua narrazione – uso del linguaggio e atteggiamenti – sembra comunque emergere la sua generale tendenza ad affrontare proattivamente le difficoltà e di avere fiducia nel fatto di essere in grado di elaborare soluzioni utili ad affrontarle. Durante il focus group è stato interessante notare che, durante la narrazione dello studente, gli altri e le altre partecipanti ponevano particolare attenzione a ciò che riferiva.

Altresì significative risultano le narrazioni dei 3 studenti che hanno affermato di aver assunto atteggiamenti di chiusura e di inattività rispetto al problema riscontrato. Tali narrazioni, connotate da toni di voce ed espressioni particolarmente malinconici, lasciavano trapelare la generale sofferenza dei narratori nel riportare il modo in cui non si sono sentiti in grado di affrontare diversamente le criticità esperite.

### *Genitori*

Le risposte alla seconda domanda posta alle madri partecipanti, ovvero “In quel momento, come vi siete comportate?”, sono state analizzate in riferimento ai macrotemi precedentemente individuati. All'interno di ciascuno di essi, sono stati individuati i microtemi specifici. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva delle frequenze registrate per ciascuno di essi (Tabella 10):

<b>Item</b>	<b>Macrotemi</b>	<b>Microtemi</b>	<b>Frequenza</b>
<b>Strategie di fronteggiamento</b>	Relazioni	Relazione con i genitori	4
		Relazione con i docenti	7
		Relazione con il dirigente	3
		Relazione con conoscenti	1
	Allontanamento da scuola	-	-
	Autoriflessione	-	-
	Inattività	-	-
	Ricorso ad altre risorse esterne	Supporto psicologico	1
	Supporto all'apprendimento	1	

*Tabella 10. Microtemi individuati per l'item “Strategie di fronteggiamento” dalle narrazioni dei genitori e rispettive frequenze*

Le risposte fornite alla domanda posta risultano dense di vissuti emotivi. Esse hanno visto le partecipanti particolarmente concitate e desiderose di condividere le proprie



esperienze, queste ultime riportate dettagliatamente e con rimandi continui agli eventi accaduti.

La maggior parte delle madri partecipanti al focus group ha riferito l'elaborazione di strategie di fronteggiamento ritenute, in fase di analisi, riconducibili al macrotema "Relazioni". In differenti casi, le narrazioni riportate sono risultate, inoltre, afferibili a più di un microtema di quelli individuati al suo interno.

Dall'analisi delle narrazioni emerge che 7 madri su 10 hanno coinvolto, nelle loro strategie risolutive, gli/le insegnanti. Nello specifico, 3 madri su 10 hanno affermato di aver fatto riferimento esclusivamente ai e alle docenti per tentare di affrontare e gestire il problema esperito, provando a elaborare con loro una strategiaolutiva. Per tali ragioni, tali narrazioni sono state inserite all'interno del microtema "Relazione con i docenti":

G7: «[...] Lo tartassarono così tanto che poi mio figlio me lo venne a dire, andammo dalla professoressa e abbiamo risolto la questione. [...]».

G3: «[...] E insomma, ho parlato con la professoressa. Sembra che adesso accada molto meno. [...]».

G6: «[...] io ne parlai con la maestra e le dissi: "Senza far capire che è successo questo, vedi un po' tu che cosa fare per reintegrare di nuovo di nuovo mia figlia nel gruppo". Però le cose si sono sistemate [...]».

Prima di coinvolgere i docenti, 3 madri su 10 hanno raccontato di aver provato a coinvolgere gli altri genitori, mettendoli al corrente dei fatti accaduti e sollecitandoli a fare da intermediari con i figli implicati negli episodi spiacevoli. Ad eccezione di un solo caso di quelli riportati, in cui il coinvolgimento dell'altro genitore ha prodotto i risultati sperati (G5), negli altri casi (G4, G10) i tentativi non sono andati a buon fine, rendendo necessario il successivo ricorso ai docenti. Tali narrazioni sono risultate riconducibili, pertanto, tanto al microtema "Relazione con i docenti" quanto a quello "Relazione con i genitori". Di seguito si riporta uno stralcio narrativo a titolo esemplificativo:

G4: «[...] chiamai sua madre, prima di mettere in mezzo la scuola. Dalla madre ho avuto anche torto, mi diceva: "Vabbè, mio figlio è così, che devo fare? Per colpa tua lo devo

uccidere?», diceva. Allora io le dissi: “No, allora se tu mi dici così io ti avviso che io domani vado in presidenza e vado a parlare con loro”. Perché tu mamma non puoi dire: “Che faccio, lo uccido?”. Io non ho detto che devi uccidere tuo figlio, lo devi solo educare e dire di lasciare stare mia figlia. Lei mi rispose ancora male e mi mandò un messaggio bruttissimo. [...] Allora io poi andai, parlai prima con la coordinatrice e poi con lei andai in presidenza».

Considerato il coinvolgimento del dirigente, la strategia narrata è risultata ascrivibile, al contempo, ai microtemi “Relazione con i genitori”, “Relazione con i docenti” e “Relazione con il dirigente”.

In una sola delle narrazioni ricondotte sia al microtema “Relazione con i genitori” che a quello “Relazione con il dirigente” è stato riferito anche il coinvolgimento soggetti esterni al sistema scolastico. La madre narrante ha raccontato che, dopo aver parlato con la madre del bambino coinvolto e non aver ottenuto collaborazione, ha chiesto aiuto a una sua amica della polizia municipale per poter riferire i fatti accaduti a suo figlio alla dirigente. Per tale ragione, tale strategia è risultata altresì ascrivibile anche al microtema “Relazione con conoscenti”:

G2: «[...] Io non feci niente, sapevo dove abitava la madre e glielo dissi, e la madre disse: “E che ci posso fare io? È troppo forte, non posso farci niente”. “Ah, così è? D'accordo, ora provvedo io”. Io non faccio niente, agisco subito. Io agisco subito. Il lunedì mi nascosi. [...]. Fu spinto di nuovo [...]. Fuori c'erano i vigili, quelli che aiutavano ad attraversare. Fortunatamente quel giorno c'era la vigilessa – era una mia amica – le dissi: “Senti, stiamo in questa situazione, tu mi devi aiutare. Devi far conto che tu hai visto tutto. Alla fine tu hai visto che il bambino è stato spinto, sta piangendo, stanno litigando”. Mi disse: “Sì”. “Devi venire dalla preside, devi venire e dobbiamo parlare”. L'ho portata con me. Dissi alla preside: “Cosa dobbiamo fare? È successo questo, questo e questo. [...] ora non sono più solo io, la vigilessa ha visto tutto”. Il giorno dopo mi sono presentata in classe con la direttrice e abbiamo parlato faccia a faccia con il bambino, perché prima hanno chiamato le maestre, sono scese [...] in direzione, abbiamo parlato e siamo salite tutte sopra, sono stati chiamati i genitori e poi da lì non è successo niente».

Una sola delle strategie ricondotte al macrotema “Relazioni” è risultata contestualmente ascrivibile ai microtemi “Relazione con i professori” e “Relazioni con il dirigente” (G8).

Oltre alle strategie di carattere relazionale, sono state registrate 2 strategie ritenute riconducibili al macrotema “Ricorso ad altre risorse esterne”: nella prima, la madre narrante ha riportato di aver scelto di fare intraprendere a suo figlio un percorso di psicoterapia (G9); nella seconda, la narratrice ha riportato di usufruire di un servizio extrascolastico di supporto all’apprendimento (G1).

Infine, nessuna delle strategie riportate è risultata ascrivibile ai macrotemi “Allontanamento da scuola”, “Autoriflessione” e “Inattività”.

In sintesi, il carattere prevalentemente relazionale delle strategie di fronteggiamento elaborate dalle madri partecipanti, considerato l’ordine relazionale delle esperienze difficili riportate (cfr. Tabella 7), risulta, dal punto di vista dell’analisi qui condotta, particolarmente significativo. Da una lettura globale delle narrazioni, infatti, emerge il tentativo, più o meno consapevole, delle genitrici, di ri-strutturare la rete relazionale, educativa e supportiva necessaria a garantire sicurezza, tutela e benessere ai propri figli e alle proprie figlie che, all’interno degli spazi e dei tempi della scuola, non risultano da loro direttamente supervisionabili ed esperiscono difficoltà di cui loro, talvolta, non hanno immediatamente contezza.

Ruolo di fondamentale importanza all’interno della maggior parte delle strategie raccontate è ricoperto dalle relazioni con le e i docenti. Dalle narrazioni emerge con chiarezza la funzione supportiva, nel fronteggiamento delle criticità esperite, ad essi e ad esse riconosciuta dalle madri.

### *Docenti*

Le risposte alla seconda domanda posta agli e alle insegnanti partecipanti, ovvero “In quel momento, come vi siete comportati?”, sono state analizzate in riferimento ai macrotemi precedentemente individuati. Per ciascun macrotema sono stati identificati i microtemi precipui del gruppo target intervistato. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva delle frequenze registrate per ciascuno di essi (Tabella 11):

Item	Macrotemi	Microtemi	Frequenza
<b>Strategie di fronteggiamento</b>	Relazioni	Relazione con studenti	5
		Relazione con colleghi	4
	Allontanamento da scuola	-	-
	Autoriflessione	-	-
	Inattività	-	-
	Ricorso ad altre risorse esterne	Supporto psicologico	1
		Équipe multidisciplinare	1

Tabella 11. Microtemi individuati per l'item "Strategie di fronteggiamento" dalle narrazioni degli insegnanti e rispettive frequenze

All'interno del macrotema "Relazioni" sono stati individuati i microtemi "Relazione con studenti" e "Relazione con colleghi".

Per quanto concerne le narrazioni riportate all'interno del microtema "Relazione con studenti", i docenti intervistati hanno riportato, quale strategia principale al fronteggiamento della difficoltà esperita dagli studenti, di aver tentato il confronto diretto con essi. In due casi, il confronto è stato orientato a contenere l'esplosione emotiva degli studenti in difficoltà:

P3: «Io [...] ho preferito assorbire il suo malessere del momento, perché non esplodesse in altra maniera. Quindi l'ho convogliato verso di me per evitare che succedesse di peggio, questa è stata la mia reazione».

P1: «La reazione è stata nell'immediato che il ragazzo voleva parlare e prendersela con la commissione. Quello che ho fatto è dire che non credevo fosse quello il momento: "Quello che possiamo fare è parlare noi due ad alta voce e quindi esprimere liberamente il nostro pensiero. Anche perché ce lo spiega l'articolo 21 della Costituzione che ci tutela, se noi stiamo parlando tra noi due possiamo dire quello che vogliamo senza offendere nessuno, e possiamo anche dare un giudizio su quello che è stato il comportamento di determinate persone all'interno del contesto-esame". Questo ha aiutato sia lui che me [...]».

In un altro caso, una docente ha riportato di aver optato per il confronto diretto con la studentessa protagonista della difficoltà esperita, in cui lei stessa era personalmente coinvolta, affermando di voler porre così rimedio:

P7: «Io gliel'ho detto chiaramente: “Non capisco perché non avrei dovuto aiutare il tuo compagno, se io aiuto tutti” e lei non ha detto più niente. Quindi diciamo ho cercato subito di porre rimedio, ho detto: “Avrò pure diritto di confrontarmi con chi credo io, non è che sono necessariamente tenuta ad aiutare solo te”».

Un'altra narrazione ricondotta allo stesso microtema ha visto la strategia del confronto diretto come modalità utile a indagare le ragioni sottostanti al malessere manifestato:

P4: «Io ho voluto subito parlarne per capire se ci fossero delle cause, come dire, concrete... se ci fossero disagi in famiglia, insomma. [...] Perché è quello che ho fatto: ho indagato, ho cercato di comprendere questo stato di malessere. Mi ha parlato del suo disturbo alimentare, quindi andando a scandagliare e indagare, ho compreso da cosa potesse essere dipesa questa sua forte emozione [...]. Quindi ho voluto parlarle semplicemente per capire, questo».

La stessa docente ha altresì riferito di aver fatto riferimento sia alla collega specializzata nel sostegno sia alla docente coordinatrice di classe, la quale ha contattato la docente referente per l'inclusione dell'istituto per comprendere quale strategia potesse essere la migliore per essere di supporto alla studentessa. Per tale ragione, la narrazione è stata anche inserita all'interno del macrotema “Relazione con colleghi”:

P4: «[...] ho deciso di confrontarmi con la collega specializzata presente in classe in quel frangente, per capire se ne sapesse qualcosa in più, se la ragazza altre volte avesse avuto reazioni di questo tipo durante una lezione o durante un'attività didattica e subito dopo ho ritenuto necessario contattare la coordinatrice di classe che si è messa subito in contatto con la professoressa Somma la referente della nostra scuola che accoglie tutte queste situazioni così complesse, così problematiche, e questo è ciò che ho fatto».

All'interno delle due stesse microtematiche, ovvero “Relazione con studenti” e “Relazione con colleghi”, è stato ricondotto il narrato di una docente che, in seguito al comportamento per lei inspiegabile assunto dalla studentessa, ha scelto di confrontarsi con le altre ragazze della classe per avere elementi utili a comprenderne il comportamento, per poi riferirsi alla docente referente per l'inclusione dell'istituto:

P2: «[...] io ho chiesto alle ragazze perché ero sola. Però io in realtà sono andata dalla professoressa [...] in contatto con la psicologa e sapevo che la ragazza era seguita. Quindi le ho solamente fatto sapere che aveva avuto questa reazione e che era stata così veramente fuori posto [...]. In realtà ho chiesto per venirme un po' a capo. Semplicemente questo».

L'ultima narrazione ricondotta al microtema "Relazione con studenti" è risultata nel contempo collocabile all'interno del macrotema "Ricorso ad altre risorse esterne" e, nello specifico, al microtema "Supporto psicologico":

P5: «Io ovviamente prima di interfacciarmi come ho detto con la psicologa ho cercato sin da lì di capire, di aiutarla a capire un po' come mai, il perché di questo suo gesto [...]».

All'interno del microtema "Relazione con i colleghi" è risultato altresì opportuno inserire la narrazione di una docente che ha affermato di aver supportato il ragazzo in difficoltà prima osservando e approfondendo la sua situazione, poi facendo riferimento ai suoi colleghi e all'équipe multidisciplinare dell'istituto in cui questo viveva. Per tale ragione, la narrazione è stata anche ricondotta al microtema "Équipe multidisciplinare" (P6).

L'ultima strategia di fronteggiamento narrata ha visto il diretto riferimento dell'insegnante narrante alla collega coordinatrice, ed è stata pertanto inserita all'interno della sottotematica "Relazione con colleghi".

Nessuna delle strategie riportate è risultata ascrivibile ai macrotemi "Allontanamento da scuola", "Autoriflessione" e "Inattività".

In sintesi, le strategie riportate dagli insegnanti risultano, in modi molteplici e differenti, di matrice relazionale. Per quanto in alcuni casi il tono e il linguaggio utilizzato lascino trapelare una certa difficoltà ad interagire positivamente con gli e le studenti – in particolar modo per quanto concerne le docenti che hanno narrato una difficoltà della quale, probabilmente, si sono ritenute in qualche misura responsabili (P2 e P7) – durante il focus group è emerso il comune tentativo di essere d'aiuto ai ragazzi e alle ragazze.

Sebbene tale intento sia stato riscontrato anche nelle strategie narrate dai genitori, di particolare rilevanza risulta il fatto che nemmeno in una delle narrazioni riportate

dalle e dagli insegnanti sia stato fatto riferimento alle figure genitoriali dei ragazzi e delle ragazze protagonisti/e degli eventi difficili come possibili complici nell'elaborazione di strategie di fronteggiamento.

### 2.1.2 Area semantica 2: Futuro

In secondo luogo è stata indagata l'area semantica *futuro*, orientata ad indagare gli immaginari attorno al futuro degli studenti e la percezione della sua realizzabilità da parte di tutti i soggetti partecipanti. In virtù di ciò, sono stati selezionati 2 item: 1) immaginari sul futuro; 2) realizzabilità. Nella tabella seguente (Tabella 12) si riportano le domande formulate per ciascun item:

<b>Futuro</b>		
<b>Casi</b>	<b>Item</b>	<b>Domanda</b>
<b>Studenti</b>	<b>Immaginari sul futuro</b>	Come immaginate il vostro futuro?
	<b>Realizzabilità</b>	Credete che riuscirete a realizzarlo?
<b>Genitori</b>	<b>Immaginari sul futuro</b>	Come immaginate il futuro dei/delle vostri/e figli/e?
	<b>Realizzabilità</b>	Credete che riusciranno a realizzarlo?
<b>Insegnanti</b>	<b>Immaginari sul futuro</b>	Come immaginate il futuro dei/delle vostri/e studenti/studentesse?
	<b>Realizzabilità</b>	Credete che riusciranno a realizzarlo?

Tabella 12. Domande d'indagine sugli immaginari sul futuro degli studenti e delle studentesse e sulla sua realizzabilità e item corrispondenti per ciascun gruppo target

A seguire si riportano i dati emersi, suddivisi per item, dalle narrazioni di ciascun gruppo target.

#### *Gli immaginari sul futuro*

Le risposte fornite al terzo quesito posto ai differenti gruppi target, volto a rilevare gli immaginari da essi posseduti rispetto al futuro di studenti e studentesse, sono risultate riconducibili a 3 macroaree tematiche: 1) Futuro proattivo; 2) Futuro neutro; 3) Futuro inerte.

All'interno del macrotema "Futuro proattivo" sono state classificate le narrazioni all'interno delle quali i soggetti partecipanti hanno riferito di immaginare il futuro dei ragazzi e delle ragazze in termini positivi, ovvero caratterizzato da proattività, operosità, intraprendenza e progettualità.

All'interno del macrotema "Futuro neutro" sono state inserite le narrazioni all'interno delle quali non è stato fatto esplicito riferimento alla connotazione positiva o negativa del futuro immaginato.

All'interno del macrotema "Futuro inerte", invece, sono state ricondotte le narrazioni in cui i soggetti hanno affermato di immaginare il futuro di studenti e studentesse in termini negativi, ovvero caratterizzato da inattività, inerzia e nullafacenza.

### *Studenti*

Le risposte alla terza domanda posta alle studentesse e agli studenti partecipanti, ovvero "Come immaginate il vostro futuro?", sono state analizzate in riferimento ai macrotemi precedentemente individuati. Per ciascun macrotema sono stati identificati i microtemi precipui del gruppo target intervistato. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva delle frequenze registrate per ciascuno di essi (Tabella 13):

<b>Item</b>	<b>Macrotemi</b>	<b>Microtemi</b>	<b>Frequenza</b>
<b>Immaginari sul futuro</b>	Futuro proattivo	Intraprendenza professionale	9
		Realizzazione familiare	1
	Futuro neutro	Alti e bassi	1
	Futuro inerte	Inerzia	1
	Nessun immaginario	-	-

*Tabella 13. Microtemi individuati per l'item "Immaginari sul futuro" dalle narrazioni degli studenti e rispettive frequenze*

Delle risposte fornite da studenti e studentesse, 10 su 12 sono risultate riferibili al macrotema "Futuro proattivo". Nello specifico, 9 partecipanti hanno riferito di immaginare il proprio futuro in termini di "Intraprendenza professionale". Si riportano di seguito alcune narrazioni particolarmente esplicative dei contenuti ricondotti a tale microtema:

S11: «Da grande mi vedo come una fotografa in una delle città metropolitane più grandi a realizzare il mio sogno».

S12: «Il mio futuro lo immagino in giro per il mondo, scattando fotografie a ciò che più mi piace per rappresentare i monumenti e la cultura di ogni paese».



S8: «Io sarò a Dubai dopo aver aperto un e-commerce online [...]».

S5: «Vorrei diventare *make-up artist* fuori città e fare l'*influecer*».

S3: «Per il mio futuro vorrei solo laurearmi e fare il lavoro che amo».

Una studentessa ha riferito di immaginare il suo futuro positivamente, in termini di “Realizzazione familiare”:

S2: «Mi immagino tra vent’anni con la mia famiglia in una casa in riva al mare, lontano dai pensieri e dai problemi».

Un’altra studentessa ha restituito l’idea sul proprio futuro affermando di immaginarlo come una strada in salita e in discesa, fatta di alti e bassi. Dalla narrazione non è risultato possibile desumere la connotazione positiva o negativa dell’idea della studentessa. Essa, pertanto, è risultata classificabile all’interno del macrotema “Futuro neutro”.

Una sola narrazione è risultata riconducibile al macrotema “Futuro inerte”, poiché ritenuta potenzialmente esplicativa dell’incapacità percepita dallo studente narrante di immaginare un futuro in termini proattivi. Particolarmente significative risultano le parole da lui utilizzate:

S7: «Mantenuto da una vecchia, così mi faccio intestare tutto. Aspetto che muoia e mi prendo tutti i soldi».

Ipotizzando il tono ilare con cui lo studente ha riportato la sua risposta, l’intervistatrice ha posto alcune domande esplorative per comprendere se, al di là della risposta fornita, lo studente avesse idee differenti del futuro rispetto a quella riportata. Lo studente ha riconfermato la risposta data in precedenza.

Infine, nessuna narrazione è risultata riconducibile al macrotema “Nessun immaginario”.

In sintesi, le rilevazioni relative agli immaginari del futuro degli studenti e delle studentesse hanno messo in luce la tendenza, da parte della maggior parte degli/delle intervistati/e, ad aspirare alla realizzazione dei propri sogni professionali. I toni delle narrazioni ritenute ascrivibili al macrotema “Futuro proattivo”, emersi durante il focus

group, lasciavano trapelare i sentimenti di fiducia dei/delle partecipanti rispetto alla sua possibile attualizzazione, a differenza di quanto accaduto per le narrazioni ricondotte ai macrotemi “Futuro neutro” e “Futuro inerte”.

### *Genitori*

I dati raccolti in risposta al terzo quesito posto alle madri partecipanti, ovvero “Come immaginate il futuro dei/delle vostri/e figli/e?”, sono stati analizzati in riferimento ai macrotemi precedentemente individuati. Per ciascun macrotema sono stati identificati i microtemi specifici. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva delle frequenze registrate (Tabella 14):

<b>Item</b>	<b>Macrotemi</b>	<b>Microtemi</b>	<b>Frequenza</b>
<b>Immaginari sul futuro</b>	Futuro proattivo	Realizzazione professionale	8
		Realizzazione familiare	1
	Futuro neutro	-	-
	Futuro inerte	Nullafacenza	1
	Nessun immaginario	-	1

*Tabella 14. Microtemi individuati per l'item “Immaginari sul futuro” dalle narrazioni dei genitori e rispettive frequenze*

Le risposte fornite alla domanda posta hanno fatto principale riferimento agli immaginari sul futuro professionale dei figli delle partecipanti.

La maggior parte delle narrazioni sono risultate riconducibili al macrotema “Futuro proattivo”. Nello specifico, 8 risposte su 10 sono risultate classificabili nel microtema “Realizzazione professionale”.

Una delle risposte riportate nel microtema “Realizzazione professionale” è quella di una madre che afferma che il figlio seguirà le orme paterne:

G8: «[...] farà il lavoro farà il lavoro di mio marito: guiderà l'autobus, gli piace».

Nello stesso microtema sono risultate ascrivibili le narrazioni di altre 2 partecipanti, le quali hanno riferito di auspicare al completamento del percorso scolastico come presupposto necessario a garantire l'indipendenza economica e la realizzazione professionale dei propri figli e delle proprie figlie. Si riportano di seguito alcune narrazioni significative:

G9: «Io spero tanto che lui faccia quello che fa mio nipote: che giri il mondo. A lui piace tanto perché lui la prima cosa che mi dice è che vorrebbe vivere all'estero, che vorrebbe essere autonomo. In primis gli ho detto: "Ti devi diplomare" e spero che faccia almeno tre anni di università. Perché se vuoi girare il mondo devi anche essere abbastanza preparato nelle lingue [...]».

G10: «Lo vedo tutto rosa e fiori, non lo so. Immagino per lui un futuro veramente bello, però chi lo sa. Cioè studiare, un pezzo di carta serve come minimo. Se poi vuole continuare l'università, ben venga».

G3: «Io invece [...] dico sempre a mio figlio [...]: "Fai il quinto". Poi io spero che faccia vari concorsi e che uno di questi vada a buon fine. Quello io spero è che mio figlio abbia una cosa del genere, perché non voglio che faccia il lavoro che fa mio marito. [...]».

In altri tre casi (G4, G6, G7) di quelli riportati all'interno della stessa area microtematica, le narrazioni sono state focalizzate sul raggiungimento dell'indipendenza economica delle proprie figlie e dei propri figli. Se ne riportano alcuni stralci narrativi significativi:

G4: «Io a differenza delle signore, sì, ho detto a mia figlia che deve studiare e si deve prendere il diploma, ma per prima cosa deve lavorare, si deve rendere indipendente perché non deve dipendere da nessuno. [...] Questo è ciò che io gli ho detto, poi qualsiasi lavoro voglia intraprendere ben venga».

G6: «Mia figlia [...] dice "Io non devo dipendere da nessuno, io faccio il lavoro che voglio fare e me la vedo io". Lei studia... quindi nel futuro io vedo che aprirà una scuola di ballo. [...]».

L'ultima narrazione inserita nello stesso microtema è risultata altresì ascrivibile al microtema "Realizzazione familiare":

G5: «Allora, io immagino mio figlio... lui vuole andare all'Estero, vuole aprirsi la fumetteria... Me lo immagino anche sposato con i figli [...]».

All'interno del macrotema "Futuro inerte" è stato identificato il microtema "Nullafacenza", al quale è risultata ascrivibile una delle risposte fornite alla domanda posta:

G1: «[...] Uno sfatigato».

Infine, all'interno del macrotema "Nessun immaginario" è risultata riconducibile una narrazione in cui la genitrice afferma di non essere in grado di riportare l'immaginario sul futuro del proprio figlio perché lui per primo non ne ha uno:

G2: «No, non me lo immagino proprio perché lui stesso non mi sa dire cosa vuole fare da grande».

In ultima analisi, nessuna delle narrazioni è risultata riconducibile al macrotema "Futuro neutro".

In sintesi, la maggior parte delle risposte fornite dalle madri partecipanti hanno generalmente fatto riferimento al futuro professionale dei propri figli e delle proprie figlie vertendo, ciascuna, sugli elementi precipui ritenuti indispensabili a realizzarlo.

Dalle due narrazioni inserite nel macrotema "Futuro inerte" e "Nessun futuro", invece, sembra trapelare la difficoltà percepita dalle madri narranti nel riuscire a immaginare il futuro dei propri figli in termini positivi e proattivi.

### *Docenti*

Le risposte dei docenti alla terza domanda posta durante il focus group – "Come immaginate il futuro dei/delle vostri/e studenti/studentesse?" – sono state analizzate in relazione ai macrotemi individuati dalla lettura globale delle narrazioni registrate. Di ogni macrotema, sono stati individuati i microtemi specifici del gruppo target di riferimento. Di seguito se ne riportano le frequenze (Tabella 15):

<b>Item</b>	<b>Macrotemi</b>	<b>Microtemi</b>	<b>Frequenza</b>
<b>Immaginari sul futuro</b>	Futuro proattivo	Successo professionale	2
	Futuro neutro	-	-
	Futuro inerte	-	-
	Nessun immaginario	Mancanza di prospettive	6
		Analfabetismo funzionale	1

*Tabella 15. Microtemi individuati per l'item "Immaginari sul futuro" dalle narrazioni degli insegnanti e rispettive frequenze*

I e le docenti intervistati/e hanno riportato, nella quasi totalità, di non riuscire a immaginare il futuro dei propri studenti e delle proprie studentesse. 6 narrazioni su 8

riportano, nello specifico, la percezione da parte dei e delle insegnanti della mancanza di motivazione, di prospettive o di aspirazioni o di ambizioni rispetto al futuro da parte dei ragazzi e delle ragazze; queste sono state ritenute, pertanto, riconducibili al macrotema “Nessun immaginario” e, nello specifico, al microtema “Mancanza di prospettive”. Di seguito si riportano alcuni stralci narrativi particolarmente significativi:

P4: «[...] se penso a questa classe e al futuro di questa classe sinceramente... mi viene da sorridere, ma mi cadono un po' le braccia perché non... sono ragazzi demotivati. Non so, ne parlavo anche con diversi colleghi: sto notando negli ultimi anni un peggioramento. I ragazzi non hanno ambizioni, non so se sia solo una mia impressione. Mi fa paura questa cosa, sinceramente. Ora, rapportandomi con la mia classe, i ragazzi di cosa parlano? Del nulla».

P6: «È una prerogativa comune purtroppo a tutte le classi. Io ne stavo parlando oggi con le mie colleghe. È vero, io non me lo immagino il futuro dei miei studenti perché non se lo immaginano neanche loro, e se chiedi loro “Che cosa vuoi fare da grande?” loro non te lo sanno dire, non ti sanno rispondere. In una classe quinta, lo chiedo spesso “avete deciso cosa fare del vostro futuro?” “non lo sappiamo” [...] in una classe quinta. Per me è assurda una cosa del genere».

P3: «Condivido la stessa frase della collega, ovvero che oramai non mi pongo nemmeno più la domanda su che cosa faranno, perché non lo sanno nemmeno loro. Anzi quando tu gli chiedi “Ma tu cos'hai intenzione di fare?” “Boh, non lo so”. Molto spesso è capitato che persone che meritavano, che potevano dare qualcosa anche dopo, si sono completamente arenati perché hanno sentito l'odore dei soldi e si sono completamente arenati. [...]».

P5: «Non riesco nemmeno a immaginarlo un futuro. Ma non perché, per carità, non c'è futuro per loro, ma perché anche loro non si percepiscono né ad oggi né a quello che potrebbe essere un loro futuro ipotetico fuori da qui. [...] Questo ovviamente condiziona anche noi che magari usciamo dall'aula demotivati e anche insomma... provati molte volte».

Alcuni/e docenti riferiscono, nelle loro narrazioni, di immaginare il futuro solo per alcuni gruppi classe o di studenti, mentre per il resto affermano di non riuscire a farlo. Tali narrazioni sono risultate riconducibili sia al macrotema “Futuro proattivo” che a

quello “Nessun immaginario”, nei rispettivi microtemi “Successo professionale” e “Mancanza di prospettive”:

P1: «[...] Alcuni ragazzi [...] sicuramente avranno un futuro in questo ambito. Altri raggiungeranno sicuramente il diploma, ma non avranno acquisito niente. Nel senso che non potranno fare neanche il concorso da porta lettere perché non riusciranno a raggiungere il 70. Quella è una delusione, tant'è che quando poi rifletto su quello che è il rendimento di alcune classi lì mi pongo il problema: non è che sono io che non riesco a trasmettere?... [...]».

P7: «[...] [in] una terza [...] ci sono due elementi che sicuramente faranno qualcosa perché sono studiosi, inquadrati (uno dei quali è mio studente che seguo diciamo). [...] Per il resto della classe non ci vedo niente. [...]».

La stessa narrazione è stata ritenuta collocabile anche all'interno del microtema “Analfabetismo funzionale” della macrotematica “Nessun immaginario”:

P7: «[...] la situazione è davvero impressionante per quello che mi riguarda. Persone che non sanno fare due più tre e colleghi che dicono: “Non fate conti a mente, usate la calcolatrice”. Come puoi dire una cosa del genere? [...] quelli già non ragionano, non usano la testa, non la usano proprio, come fai a dire: “Non fate un calcolo”? Cioè, loro vivono nel loro mondo... è una cosa impressionante. Io mi disturbo quando vedo certe situazioni [...]».

Nessuna narrazione è risultata riconducibile ai macrotemi “Futuro neutro” e “Futuro inerte”.

In sintesi, le narrazioni dei e delle docenti rispetto al futuro dei loro studenti e delle loro studentesse risultano connotate da toni comunicativi, giudizi ed espressioni verbali che rimandano nitidamente a sentimenti e vissuti di disillusione, scoraggiamento, costernazione. Dalla lettura delle loro affermazioni sembra emergere che tali sentimenti di scoramento risultino provocati dall'atteggiamento, dei ragazzi e delle ragazze, privo di interesse rispetto al proprio futuro.

Spiccano, in tal senso, gli stili di attribuzione causale utilizzati nelle narrazioni, indicativi di *locus of control* pressoché totalmente estrinseci. Questi risultano specificatamente evidenti nelle seguenti affermazioni: “[...] io non me lo immagino il futuro

dei miei studenti *perché non se lo immaginano neanche loro [...]*” (P6), “[...] *oramai non mi pongo nemmeno più la domanda su che cosa faranno, perché non lo sanno nemmeno loro*” (P3), “Non riesco nemmeno a immaginarlo un futuro [...] *perché anche loro non si percepiscono né ad oggi né a quello che potrebbe essere un loro futuro ipotetico fuori da qui [...]*” (P5). Al di là di un’unica narrazione all’interno della quale, il docente narrante, riferisce di interrogarsi sul proprio stile di insegnamento e prende in considerazione l’idea di poter essere parte del problema riscontrato – “*tant’è che quando poi rifletto su quello che è il rendimento di alcune classi lì mi pongo il problema: non è che sono io che non riesco a trasmettere?*” (P1) – tutte le altre affermazioni rimandano totalmente la causa dell’impossibilità a immaginare un futuro per i propri studenti e per le proprie studentesse all’incapacità di questi ultimi di immaginarlo. Particolarmente esplicita, in tal senso, l’affermazione di una docente: “[...] *Questo ovviamente condiziona anche noi che magari usciamo dall’aula demotivati e anche insomma... provati molte volte*” (P5).

#### *La percezione di realizzabilità del futuro*

A differenza delle analisi precedentemente realizzate, in seguito alla lettura della totalità delle risposte fornite dai differenti gruppi target alla quarta domanda posta – la quale verteva sulla rilevazione della percezione della realizzabilità del futuro degli studenti e delle studentesse da parte di tutti i soggetti partecipanti – le risposte non sono state ritenute suddivisibili in macro e micro temi, ma classificabili nelle seguenti categorie: “Sì”, “Probabilmente sì”, “Non so/dipende”, “Probabilmente no” e “No”.

Nella categoria di risposte “Sì” sono state classificate le affermazioni in cui i e le partecipanti hanno affermato con decisione di ritenere assolutamente possibile la realizzazione del futuro di studenti e studentesse.

Alle categorie “Probabilmente sì” e “Probabilmente no” sono state ricondotte le narrazioni in cui i e le partecipanti hanno affermato, nel primo caso, di nutrire molta fiducia nella possibilità di realizzare il futuro auspicato e, nel secondo caso, di nutrirne meno, sebbene in entrambi i casi non abbiano affermato di non averne certezza.

All’interno della categoria “Non so/dipende”, sono state ricondotte le affermazioni in cui i e le partecipanti hanno affermato di non avere idea circa la realizzabilità del futuro o che questa dipenda da fattori di cui non è possibile definire l’incidenza sulla stessa.

Infine, nella categoria “No”, sono stati riportate le opinioni di coloro che hanno affermato di non ritenerlo realizzabile.

Di seguito si riportano i risultati emersi per ciascuno dei gruppi target intervistati.

### *Studenti*

La maggior parte degli studenti e delle studentesse, alla quarta domanda posta – “Credete che riuscirete a realizzarlo?” – hanno risposto in modo generalmente positivo. Nella tabella a seguire si riportano le frequenze delle risposte registrate:

Item	Risposte	Frequenza
<b>Realizzabilità percepita del futuro</b>	Si	4
	Probabilmente sì	4
	Non so/Dipende	2
	Probabilmente no	2
	No	-

*Tabella 16. Risposte fornite per l'item “Realizzabilità percepita del futuro” dagli studenti e rispettive frequenze*

Le risposte ritenute riconducibili alla categoria “Sì” lasciano emergere, da parte degli studenti e delle studentesse, la sicurezza di riuscire a realizzare il proprio futuro:

S2: «È possibile».

S9: «Sì».

S10: «Eh anch'io penso di potercela fare. Con l'impegno...»

S12: «Io sono sicura».

Le risposte inserite nella categoria “Probabilmente sì” manifestano la fiducia, oltre che l'atteggiamento proattivo da parte degli studenti e delle studentesse, di riuscire a realizzare il futuro sperato, anche se attualmente in mancanza delle risorse necessarie a garantire di realizzarlo:

S6: «Vorrei provarci».



S11: «Se mi ci metto veramente, so di potercela fare. Ce la voglio fare. Devo solo crederci».

S1: «[...] Devo vedere. Devo prima provare e poi capire. Se non ci riesco, faccio un'altra cosa».

S5: «Io non so se sarò capace [...] nella vita non so fare niente... Però ovviamente devo provare per vedere se riesco a fare una cosa... Dato che non ho mai provato, non lo so... Spero di riuscirci».

Nella categoria “Non so/Dipende” sono risultate collocabili 2 risposte, delle quali non è stato possibile desumere l’atteggiamento proattivo o passivo rispetto alla realizzabilità percepita:

S3: «Non lo so».

S7: «Dipende solamente dal mio cervello, in realtà. E dalla disponibilità economica. Mi servirebbe solo la testa».

Nella categoria “Probabilmente no” sono state inserite 2 affermazioni, all’interno delle quali è emerso un atteggiamento negativo rispetto alla realizzabilità del futuro auspicato:

S4: «[...] Cioè, da una parte voglio riuscirci, mentre dall'altra... boh. Ho paura di non farcela».

S8: «È difficilissimo. Pochi... cioè, pochi ce la fanno a fare quello che voglio io».

Nessuna risposta è risultata riconducibile alla categoria “No”.

In sintesi, le risposte fornite dagli studenti e dalle studentesse lasciano emergere il desiderio comunemente condiviso di riuscire a realizzare il proprio futuro.

La maggior parte le narrazioni (8 su 12) restituiscono una profonda fiducia, finanche certezza, rispetto alla sua possibilità di attualizzazione. Infatti, persino in quella in cui viene affermato “Non so se sarò capace” perché “nella vita non so fare

niente” (S5), si manifesta la volitività di porre in essere strategie utili a tentarne la realizzazione.

Particolarmente significative ai fini dell’analisi qui condotta risultano altresì le narrazioni inserite nelle categorie “Non so/Dipende” e “Probabilmente no”, ciascuna indicativa di una presumibile difficoltà a reperire le strategie utili a progettare la realizzazione del futuro auspicato.

### *Genitori*

Le risposte fornite dalle madri partecipanti alla domanda “Credete che riusciranno a realizzarlo?” sono state classificate seguendo lo stesso metodo d’analisi utilizzato per le risposte fornite dagli studenti e dalle studentesse alla domanda posta per lo stesso item. Di seguito (Tabella 17) si riportano le frequenze registrate:

<b>Item</b>	<b>Risposte</b>	<b>Frequenza</b>
<b>Realizzabilità percepita del futuro</b>	Si	1
	Probabilmente sì	8
	Non so/Dipende	-
	Probabilmente no	1
	No	-

*Tabella 17. Risposte fornite per l’item “Realizzabilità percepita del futuro” dai genitori e rispettive frequenze*

Una delle madri partecipanti ha affermato con sicurezza che, considerato il temperamento e la volitività della figlia, è certa del fatto che riuscirà a realizzare ciò che si prefigge. Per tale ragione, la risposta è stata ritenuta riconducibile alla categoria di risposte “Sì”:

G10: «Sì mia figlia sì. Per come è determinata, sì. Si alza la mattina, va a scuola, fa i compiti, va a scuola di ballo. Fa il suo dovere. Io credo che ce la potrebbe fare a realizzare quello che vuole».

La maggior parte delle partecipanti (8 su 10) hanno riferito di credere che, con il loro supporto e con la volontà e l’impegno, i propri figli e le proprie figlie riusciranno a realizzare ciò che desiderano per il loro futuro. Si riportano di seguito alcuni stralci narrativi esplicativi delle risposte fornite:

G5: «Con il nostro aiuto sì».

G6: «Se vuole sì».

G7: «Mio figlio vorrebbe, lo dice».

G8: «È quello che speriamo, che i loro propositi andranno a buon fine».

Una sola delle madri partecipanti ha affermato di non avere molta fiducia nella possibilità che suo figlio riesca a realizzare il futuro che desidera, in quanto non particolarmente costante nel portare a termine gli impegni che intraprende. Pertanto, tale narrazione è stata inserita nella categoria “Probabilmente no”:

G3: «Io non sono sicura che lui riesca, perché lo vedo spesso inaffidabile. Quando vuole portare a termine un impegno, una cosa, non la fa quasi mai. Quindi non lo so...».

Nessuna risposta è risultata riconducibile alle categorie “Non so/Dipende” e “No”.

In sintesi, le risposte fornite dalle madri partecipanti lasciano emergere un diffuso sentimento di fiducia rispetto alla realizzabilità del futuro dei propri figli e delle proprie figlie. Anche per la narrazione inserita nella categoria “Probabilmente no”, in realtà, durante il focus group, è stato possibile cogliere lo stesso sentimento – sebbene, in questo caso, l’opinione espressa abbia assunto toni maggiormente negativi rispetto a quelle espresse dalle altre madri –.

Ciò risulta particolarmente utile a comprendere gli immaginari delle madri partecipanti rispetto alla realizzabilità del futuro dei propri figli e delle proprie figlie e lascia presupporre che vi siano buone probabilità che queste ultime riescano a ricoprire – almeno intenzionalmente – un ruolo supportivo per la sua attualizzazione.

### *Docenti*

Alla quarta domanda posta agli e alle insegnanti partecipanti, “Credete che riusciranno a realizzarlo?”, le risposte sono classificate seguendo lo stesso metodo d’analisi utilizzato per gli altri gruppi target.

A seguire (Tabella 18) si riportano le frequenze delle risposte registrate:

Item	Risposte	Frequenza
<b>Realizzabilità percepita del futuro</b>	Si	-
	Probabilmente sì	-
	Non so/Dipende	8
	Probabilmente no	-
	No	-

*Tabella 18. Risposte fornite per l'item "Realizzabilità percepita del futuro" dagli insegnanti e rispettive frequenze*

Le risposte dei e delle partecipanti hanno fatto principalmente riferimento alle cause per le quali non risulta loro possibile definire se ritengono realizzabile il futuro dei propri studenti e delle proprie studentesse. Molti/e di loro hanno risposto facendo riferimento ai differenti studenti o gruppi-classe con cui si trovano ad interagire, differendo tra coloro che sembrano avere maggiori possibilità di realizzazione e coloro che, invece, sembrano non averne molte. Per tali ragioni, si è pensato di ricondurre tutte le risposte alla categoria "Non lo so/Dipende". Si riportano di seguito alcuni stralci narrativi delle risposte registrate:

P4: «Io a volte penso che i ragazzi nella scelta che fanno poi nei vari indirizzi, hanno fatto questa scelta per caso... per cui arrivati al terzo anno, anche al quarto, dicono: "Vabbè, ma a me non piace". Per cui, siccome si caricano di aspettative, quando scelgono l'indirizzo della scuola... non so cosa si aspettano [...]».

P2: «Per me dipende dalle classi, io li vedo abbastanza motivati i ragazzi del quinto anno, quelli del quarto meno... però insomma... [...]».

P3: «Io penso di poter rispondere alla stessa maniera, cioè dipende dalle classi. Qui, per esempio, c'è una quinta dove tutti andranno all'università. So anche che cosa sceglieranno di volta in volta [...]. Però è pur vero, mi rendo conto, che stai parlando molto spesso delle "cime" [...]. La maggior parte [...] poi li perdi completamente [...]».

P8: «Io ho la fortuna di avere classi terminali e devo dire che, da quando sono in questa scuola, vedo più motivati con un futuro più deciso i ragazzi del commerciale. I ragazzi del commerciale hanno più (almeno le classi in cui sono capitata) ambizioni future e sapevano ciò che volevano fare. La stessa cosa che mi è successa quando ho insegnato [...] all'alberghiero, stessa cosa. All'alberghiero i ragazzi sapevano cosa volevano fare,

erano molto, molto motivati. Alcuni sono diventati anche chef molto importanti all'estero. Quindi, credo che dipenda molto dal fatto che magari, per alcuni indirizzi, i ragazzi non sono... si iscrivono ma non sanno cosa che vogliono fare della loro vita, perché quando si iscrivono con cognizione di causa portano avanti molto bene le loro ambizioni».

In sintesi, le risposte fornite dai e dalle docenti lasciano trasparire una certa difficoltà a ritenere realizzabile il futuro della maggioranza degli studenti e delle studentesse con cui interagiscono. Pur differendo tra indirizzi, risultano infatti quasi tutti/e concordi nel fatto che, rispetto alla maggior parte dei ragazzi e delle ragazze, risulti difficile percepire la realizzabilità del loro futuro. Ciò risulta coerente con quanto da loro espresso in risposta alla domanda precedente.

## 2.2 Analisi dell'intervista al testimone privilegiato

### 2.2.1 Area semantica 1: Difficoltà

Come per i focus group, anche per l'intervista ermeneutica realizzata con il dirigente è stata indagata, in primo luogo, l'area semantica *difficoltà*. Questa è stata tesa a individuare quali esperienze degli studenti e delle studentesse, all'interno della scuola, vengano da lui ritenute "critiche" e quali strategie di fronteggiamento vengano elaborate per affrontarle. Per tali ragioni, gli item selezionati sono stati i medesimi individuati per i focus group: 1) esperienze difficili; 2) strategie di fronteggiamento. Nella tabella a seguire (Tabella 19) si riportano le domande poste per ciascun item:

Difficoltà		
Casi	Item	Domanda
Dirigente	Esperienze difficili	C'è un episodio di difficoltà, vissuto da uno studente o una studentessa all'interno della scuola, che ricorda particolarmente?
	Strategie di fronteggiamento	Quali strategie ha elaborato per affrontare tali difficoltà?

Tabella 19. Domande d'indagine sulle criticità vissute dagli studenti e sulle strategie di fronteggiamento elaborate per il testimone privilegiato e item corrispondenti

Sebbene le domande poste fossero orientate a rilevare, da una parte, dati utili a esplorare le eventuali difficoltà esperite dagli studenti e dalle studentesse in ambito

scolastico e, dall'altra, le relative strategie di fronteggiamento elaborate dal dirigente scolastico, le risposte fornite – nonostante i diversi tentativi della ricercatrice di riportare l'attenzione sul focus tematico – sono state focalizzate sulle difficoltà da lui esperite, dal punto di vista burocratico e funzionale, nella gestione dell'istituto e delle problematiche in esso emergenti.

I dati raccolti, in fase di analisi, sono stati ritenuti comunque significativi poiché hanno consentito di acquisire informazioni sul contesto, inteso in senso *macro*, in cui sono state realizzate le attività di ricerca.

Considerata la differenza di contenuti, i risultati sono stati organizzati in cluster tematici differenti rispetto a quelli individuati per le narrazioni dei focus group. A seguire si riportano i dati rilevati, suddivisi per item.

### *Le esperienze difficili*

Le risposte fornite dal dirigente alla prima domanda posta – ovvero “C'è un episodio di difficoltà, vissuto da uno studente o una studentessa all'interno della scuola, che ricorda particolarmente?” – hanno riguardato una serie di difficoltà da lui esperite nella gestione dell'istituto e delle problematiche in esso emergenti. L'intervistato ha affermato, infatti, di avere difficoltà nel focalizzare l'attenzione su un unico caso e di preferire fare riferimento alle diverse criticità riscontrate.

I dati sono dunque risultati classificabili in 4 macrotemi: 1) Difficoltà relative agli studenti; 2) Difficoltà relative alle famiglie; 3) Difficoltà relative ai docenti; 4) Difficoltà relative al sistema scolastico. Per ciascun macrotema, sono stati individuati i microtemi precisi menzionati dall'intervistato. Di seguito se ne riporta una tabella riassuntiva (Tabella 20):

Item	Macrotemi	Microtemi
<b>Esperienze difficili</b>	Difficoltà relative agli studenti	Inserimento
		Diagnosi tardive BES, DSA e Disabilità
		Comportamenti Indisciplinati
		Abbandono scolastico
	Difficoltà relative alle famiglie	Comunicazione
	Difficoltà relative ai docenti	Assunzione
		Mobilità
		Libertà di insegnamento
	Difficoltà relative al sistema scolastico	Divisione in cicli
		Interventi ministeriali episodici e asistemati

Tabella 20. Macrotemi e microtemi corrispondenti per l'item "Esperienze difficili" individuati dalla narrazione del dirigente scolastico

### *Difficoltà relative agli studenti*

La prima criticità da lui menzionata riguarda la fase dell'*inserimento* degli studenti e delle studentesse al primo anno. A tal proposito è stato affermato che, durante questa fase delicata, molto spesso i ragazzi tendono ad assumere *comportamenti indisciplinati*:

«[...] purtroppo c'è stato uno slittamento [...] dei comportamenti che prima riscontravamo nei bambini o ragazzi di scuola media e adesso si ritrovano nei ragazzi di scuola superiore [...]. Sto parlando dei comportamenti indisciplinati. [...] Specialmente per le prime classi dell'istituto professionale [...] non c'erano le condizioni per instaurare un rapporto basato sul confronto tranquillo. Arrivano degli studenti che non hanno nessuna competenza di relazionarsi con gli altri civilmente [...]».

A seguire, il dirigente ha fatto riferimento all'emergere di *Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, *Bisogni Educativi Speciali* o *Disabilità*, non precedentemente diagnosticate, proprio durante il primo anno della scuola secondaria superiore. Tale questione, afferma, provoca serie difficoltà dal punto di vista dell'efficacia dell'intervento formativo:

«[...] oggi noi siamo su un livello di comprensione di una serie di problematiche che [...] molto spesso sono presenti dalla loro nascita o vengono via via a verificarsi con il corso degli anni – sto parlando del periodo della scuola dell'infanzia o della scuola

primaria –. Tuttavia, molto spesso, queste situazioni non vengono rilevate a causa di un’incapacità nel sistema scolastico di far emergere disturbi specifici di apprendimento, bisogni educativi speciali o vere e proprie disabilità [...]. Questa è la problematica grossa: molto spesso si tratta di situazioni che devono essere “ripescate”. Per svolgere attività di questo tipo [...] un anno scolastico se ne va [...]. Allora perdiamo il primo anno e portiamo molto spesso a certificazione lo studente al secondo anno e ci rendiamo conto che questo studente ha perso 5 anni della primaria, 3 della secondaria di primo grado e 1 della secondaria di secondo grado [...]».

Tale problematica si intreccia a quella relativa all’*abbandono scolastico*:

«[...] E là bisogna prendere una decisione, se considerare questo studente nonostante l’assenza totale di certificazione o comunque come uno studente con bisogno educativo speciale, e quindi andare ad adottare delle misure compensative [...] Altrimenti lo studente è destinato al fallimento, con la non ammissione e purtroppo l’abbandono [...]. [...] tutte le volte che noi perdiamo uno studente, quello è un fallimento. Io lo vivo profondamente con dolore [...]».

Oltre alle questioni legate alla mancata diagnosi precoce di BES o DSA, il dirigente riporta ulteriori cause dell’abbandono scolastico:

«[...] altre volte si sono allontanati dalla scuola per eccessive, per un disagio che non abbiamo saputo gestire. [...] abbiamo avuto comportamenti disfunzionali per crisi d’identità sessuale, per situazioni gravemente compromesse a livello familiare, [...]. Essendo un istituto professionale può immaginare che arrivi a qualsiasi livello sociale ma chiaramente le famiglie più indifese sono quelle più fragili. Noi siamo intervenuti più volte in situazioni veramente drammatiche proprio dal punto di vista del contesto e dell’equilibrio dello studente, che non riusciva a gestire situazioni veramente stressanti. È chiaro che abbiamo fornito il massimo del nostro supporto [...] ma non sempre riusciamo in questo [...]».

#### *Difficoltà relative alle famiglie*

La difficoltà riportata dal dirigente relativa alle famiglie riguarda la *comunicazione* con esse. Nello specifico queste, reticenti a riconoscere la necessità di approfondire le questioni legate alle specificità dell’apprendimento dei figli e delle figlie, risultano



spesso poco ricettive rispetto alle segnalazioni della scuola e scarsamente collaborative nell'elaborare una soluzione utile per gli studenti:

«Ci sono alcuni casi in cui riusciamo a interloquire con la famiglia, in cui riusciamo ad avere un minimo, molto spesso io parto con la famiglia sempre negativo perché come sempre la famiglia nega l'esistenza di qualsiasi cosa [...]. [...] la famiglia è sorda da questo punto di vista».

### *Difficoltà relative ai docenti*

Tra le differenti problematiche riportate, quelle relative ai docenti hanno assunto particolare rilevanza nella narrazione del dirigente. Prima tra tutte, quella dell'*assunzione* del corpo docente. La stigmatizzazione sociale a cui sono esposti gli istituti professionali, infatti, induce a considerare una scelta di ripiego quella di insegnare nei suoi ambienti. In tal senso l'intervistato afferma che spesso, per tale ragione, è obbligato ad assumere docenti con poca esperienza. Questi, all'interno di un istituto professionale, riscontrano differenti difficoltà causate dalla loro inesperienza:

«[...] mettere una persona con poca esperienza in una classe prima dell'istituto professionale, dal momento in cui quella classe inevitabilmente contiene dei ragazzi estremamente problematici, significa esporla ad uno stress notevole».

Oltre a ciò, in relazione ai docenti, un'annosa questione risulta quella della *mobilità*. Quest'ultima, infatti, compromettendo la continuità dell'insegnamento e dell'apprendimento, causa notevoli disagi tanto per la scuola quanto per gli studenti e per le studentesse:

«[...] il principio di continuità è un'utopia [...]. Le possibilità di mobilità di un docente tra due anni sono almeno cinque o sei, contrariamente al principio di continuità. Qui è chiaro che togliere ad un ragazzo, che ha trovato un punto di riferimento importante, un docente, farglielo sparire l'anno dopo, significa andare a creare un danno [...]».

Un'ulteriore difficoltà menzionata rispetto ai docenti riguarda il principio di *libertà di insegnamento*, spesso interpretato come *escamotage* utile a non impegnarsi a pieno

nello svolgimento dei propri compiti e doveri didattici. A tal proposito, il dirigente ha affermato:

«[...] una falsa interpretazione del dettato costituzionale ha fatto sì che le norme, in particolare quelle contrattuali, abbiano dato ampio spazio di azione ai docenti che [...] l'hanno inteso come situazione di totale svincolo da qualsiasi tipo di problema. È ovvio, noi ci sforziamo con documenti didattici di incanalare le attività di insegnamento secondo un principio di uniformità ed equità, per far conseguire a ciascun alunno l'acquisizione di determinati contenuti per far maturare competenze. Il problema è che molto spesso i docenti lo interpretano in maniera assolutamente libera da qualsiasi, insomma, vincolo [...]».

#### *Difficoltà relative alla scuola*

La prima delle criticità riportate dal dirigente relative alla scuola riguarda *l'organizzazione in cicli*. In modo particolare, l'intervistato ha sottolineato l'incapacità dell'attuale organizzazione scolastica a intercettare precocemente le specificità dell'apprendimento di studenti e studentesse:

«[...] noi abbiamo due cicli: il primo ciclo – la scuola primaria – e il secondo ciclo, che sono le superiori. A loro volta le superiori sono suddivise in secondarie di primo e secondo grado. La cosa strana è che i comprensivi, però, li fanno tra la primaria e la secondaria di primo grado. Allora è chiaro che c'è un atteggiamento ambivalente o ambiguo: tutti capiscono che ormai il buco nero della scuola italiana sia la scuola media e quindi è il caso di riformare il primo ciclo, creando un ciclo unico di sette anni e il secondo ciclo di cinque. Questo consente di far sì che tutto ciò che deve essere rilevato nel primo ciclo emerga nel primo ciclo e già dia la possibilità di un intervento [...]».

A ciò si aggiunge l'incapacità degli organi ministeriali di implementare interventi migliorativi a livello strutturale, che siano frutto di una revisione radicale delle lacune attualmente presenti nel sistema scolastico e che forniscano strumenti flessibili, utili ad agire efficacemente sulle criticità effettivamente riscontrate dalla specifica organizzazione scolastica:

«[...] in Italia purtroppo non si riesce ad avere una visione globale dal punto di vista della strutturazione della scuola, per cui ora sprecheremo, spenderemo un'ingente

somma per la lotta alla dispersione scolastica ma io so già che questa somma di denaro confluirà, come buona parte dei finanziamenti, in interventi che [...] non avranno successo dal punto di vista dell'innalzamento delle competenze degli studenti. Quindi tutto lo sforzo fatto prima della pandemia è venuto anche meno, perché non ci sono degli interventi strutturali... che richiedono sì delle risorse, ma anche una capacità di destinare le risorse dove ci sono le criticità maggiori [...].».

E continua:

«Per quanto ci siano dei miei colleghi geniali e volenterosi [...] non si riesce a ribaltare il discorso perché c'è una rigidità di fondo. [...] Ci sono una serie di progetti con i quali riusciamo disperatamente a farlo ma non è un intervento strutturale. Questo discorso è sempre emergenziale, episodico. Invece, ci vorrebbe una maggiore flessibilità».

In sintesi, le risposte alla prima domanda posta al dirigente hanno lasciato emergere una serie di difficoltà vissute a livello strutturale dal sistema scolastico di cui si occupa. Le singole criticità riportate, all'interno della sua narrazione, sono state costantemente correlate alle altre, di volta in volta menzionate. Le questioni legate all'inserimento degli studenti al primo anno della scuola secondaria superiore, ad esempio, risultano inevitabilmente correlate a quelle relative alla suddivisione in cicli. Allo stesso modo, le criticità relative alla rilevazione di BES o DSA si legano, da una parte, a quelle della difficoltà comunicativa con le famiglie e, dall'altra, all'incapacità del sistema scolastico di intercettarle precocemente. Ciò causa enormi conseguenze sul guadagno formativo per gli studenti e le studentesse e sulla capacità di strutturare interventi formativi *ad hoc*, utili a garantire loro il successo scolastico e a contenere il fenomeno della dispersione.

A peggiorare le questioni sopra menzionate, le questioni relative all'assunzione dei docenti e alla possibilità di garantire la continuità e la qualità dell'offerta formativa dell'istituto. Questioni, anche queste, che il dirigente afferma producano severe ripercussioni sui ragazzi e sulle ragazze, tanto dal punto di vista dell'apprendimento quanto dal punto di vista emotivo.

## *Le strategie di fronteggiamento*

Considerato l'andamento dell'intervista, è stato ritenuto necessario ricalibrare la domanda precedentemente prevista riformulandola come segue: "Quali strategie ha elaborato per affrontare tali difficoltà?". In tal modo, anche se il focus tematico si è spostato dal micro al macro contesto, si è tentato di mantenere invariato l'obiettivo di rilevare le dimensioni relative alla resilienza ecosistemica del contesto scolastico indagato.

Le risposte al secondo quesito sono risultate classificabili in 2 macrotemi: 1) Contrasto dei comportamenti indisciplinati; 2) Qualità dell'offerta formativa. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva delle risposte registrate:

<b>Item</b>	<b>Macrotemi</b>	<b>Microtemi</b>
<b>Strategie di fronteggiamento</b>	Contrasto dei comportamenti indisciplinati	Sanzioni disciplinari
		Creazione strutture di sostegno supplementari
	Miglioramento della qualità dell'offerta formativa	Coesione della governance scolastica
		Elaborazione di un curriculum verticale d'istituto

Tabella 21. Macrotemi e microtemi corrispondenti per l'item "Strategie di fronteggiamento" individuati dalla narrazione del dirigente scolastico

### *Contrasto dei comportamenti indisciplinati*

Le prime strategie di fronteggiamento delle difficoltà menzionate dal dirigente scolastico hanno riguardato il *contrasto dei comportamenti indisciplinati* degli studenti e delle studentesse. In tal senso, il dirigente ha affermato che, data la forte criticità dei comportamenti assunti da questi – in modo specifico, durante il primo anno – è risultato necessario elaborare una strategia che, da una parte, prevedesse l'utilizzo di "metodi forti" quali *sanzioni disciplinari* e sospensione:

«[...] questa scuola si è caratterizzata per aver dovuto ricorrere a sanzioni disciplinari. So che è uno strumento che va a documentare un'incapacità di intervenire in determinate situazioni non agendo con la forza, lo capisco benissimo. Ma, specialmente per le prime classi dell'istituto professionale, [...] si è dovuto stigmatizzare questi comportamenti con un certo numero di giorni di allontanamento dalla lezione in quanto oggetto di sanzione disciplinare, per mancanza di rispetto, per oltraggio, per addirittura aggressioni fisiche tra studenti se non qualche volta anche nei confronti dei docenti. Quindi per

assicurare un minimo di vivibilità [...], si è dovuto ricorrere a strumenti forti quali i provvedimenti disciplinari. La mia idea è che in parte ci siamo riusciti, siamo riusciti a far comprendere che in questa scuola determinati atteggiamenti aggressivi, prevaricatori, bullistici, di mancanze di rispetto non sono ammessi».

Dall'altra parte, accanto alle sanzioni disciplinari, è stata prevista la *creazione di strutture di sostegno supplementari* utili a fornire a ragazzi e ragazze il supporto necessario a superare i momenti critici vissuti:

«[...] Detto ciò, non è che abbiamo fatto questo – abbiamo usato solo diciamo il metodo forte –. No, ci siamo muniti anche di uno sportello di ascolto, uno sportello psicologico che viene usato con tutte le disposizioni previste dall'ordine degli psicologi e abbiamo creato una struttura interna che permette ai coordinatori di classe di confrontarsi tra di loro. C'è un occhio particolare, un'azione di intervento continua. Però, ripeto, non era sufficiente questa attività, ed è stato necessario intervenire in maniera forte [...]».

#### *Miglioramento della qualità dell'offerta formativa*

Rispetto alle altre criticità riportate, il dirigente ha individuato in azioni volte al *miglioramento della qualità dell'offerta formativa* la strategia utile ad affrontarle. Nello specifico, la *creazione di una governance scolastica coesa* corrisponde al tentativo di arginare le problematiche relative ai docenti. Riferendosi a questi ultimi, l'intervistato afferma:

«[...] Ho imparato col tempo che al di là della contestazione, della riprovazione e certe volte anche della manifestazione pubblica di determinate cose, ti cadono le braccia.. però perdersi più di tanto è solo una perdita di tempo perché la situazione non è migliorabile, viste le tutele che queste persone hanno. Quindi bisogna concentrarsi a lavorare con le persone più volenterose e più brave devo dire dal punto di vista metodologico per sollevare il tutto [...]».

Oltre a ciò, il dirigente ha affermato di aver strutturato un curriculum verticale d'istituto nell'intento di fornire uno strumento utile, da una parte, per fornire ai docenti degli standard minimi per strutturare i contenuti dei propri insegnamenti e, dall'altra, per limitare la tendenza di alcuni di loro ad abdicare al proprio ruolo didattico ed educativo in ragione di un'errata interpretazione del principio di "libertà d'insegnamento":

«[...] lo strumento che il sottoscritto e il suo staff hanno individuato [...] nei confronti del collegio dei docenti è stata la costruzione del curricolo verticale d'istituto, ovvero di tutto ciò che, didatticamente parlando, viene svolto all'interno dell'istituto. Il curricolo non contiene solo didattica e disciplina, ma anche educazione. Si pensi a [...] competenze, *soft skills* e contenuto degli insegnamenti. Parlo delle competenze trasversali, in particolare. [...] abbiamo cercato di garantire, non dico uniformità, ma un minimo standard di contenuti essenziali per tutti gli studenti andando a costruire noi [...] un curricolo d'istituto, contestualizzato a questa scuola. Poi l'interpretazione chiaramente è libera e personale, su questo non ci sono dubbi. Questo è stato lo sforzo per far sì che ciascuno studente, ciascuna classe, potesse avere, nell'arco dei cinque anni, [...] dei contenuti, ma anche essere inserito in un percorso di crescita [...]. [...] abbiamo cercato di dare delle direttive, delle coordinate ai docenti che consentissero di garantire un percorso comune».

In sintesi, le strategie di fronteggiamento riferite dal dirigente sono orientate, da una parte, a contrastare i fenomeni relativi ai comportamenti indisciplinati – assunti in particolar modo dai ragazzi e dalle ragazze in fase di inserimento al primo anno – e, dall'altra, a migliorare la qualità dell'offerta formativa dell'istituto. Quest'ultima azione, concepita come tentativo di agire a livello strutturale per arginare i differenti problemi rilevati tanto rispetto ai docenti e agli studenti quanto rispetto al sistema scolastico in generale, si sostanzia in azioni che risultano – almeno negli intenti – tese ad agire su una parte dell'organizzazione per avere ripercussioni positive sulla sua globalità.

Considerata l'eterogeneità della popolazione studentesca dell'istituto e dei contesti familiari e socio-culturali di provenienza, le strategie adottate si sostanziano in tentativi tesi ad offrire strumenti utili, ai differenti componenti del sistema scolastico di riferimento, a poter svolgere efficacemente, ciascuno, il proprio ruolo: dirigente, collaboratori e collaboratrici del dirigente, docenti e studenti e studentesse.

Emerge, in tal senso, l'intento di strutturare interventi ed elaborare soluzioni ai problemi riscontrati che possano garantire la perpetuazione del funzionamento del sistema scolastico. È evidente, tuttavia, che le numerose difficoltà strutturali e relazionali dell'organizzazione scolastica e la mancanza di strumenti sistemici utili ad affrontarle causano, di frequente, l'incapacità del sistema ad attivare risposte adeguate e realmente risolutive. Come a più riprese afferma il dirigente intervistato, infatti, l'incapacità del

governo italiano di attuare interventi strutturali e sistematici, si traduce in azioni episodiche ed emergenziali spesso fini a sé stesse.

### 2.2.2 Area semantica 2: Futuro

La seconda area semantica indagata è stata quella del *futuro*. Attraverso di essa si è inteso indagare l'immaginario del dirigente sul futuro degli studenti e delle studentesse frequentanti l'istituto da lui coordinato. Per tale ragione, l'item selezionato è stato 1 ed è il seguente: 1) Immaginario sul futuro<sup>8</sup>. Di seguito si riporta la domanda posta per l'item individuato (Tabella 22):

Futuro		
Casi	Item	Domanda
Dirigente	Immaginario sul futuro	Come immagina il futuro dei suoi studenti e delle sue studentesse?

Tabella 22. Domanda d'indagine sull'immaginario sul futuro degli studenti per il testimone privilegiato e item corrispondente

Benché il quesito formulato fosse teso a indagare l'immaginario del dirigente attorno al futuro dei ragazzi e delle ragazze frequentanti il suo istituto, le risposte da lui fornite sono risultate di carattere eminentemente pragmatico.

Come accaduto per l'area semantica "Difficoltà", i contenuti emersi sono stati considerati comunque utili a conoscere le caratteristiche del contesto indagato e le azioni realizzate per supportare gli studenti e le studentesse, in modo particolare nella realizzazione del proprio futuro professionale.

I risultati sono stati dunque organizzati in macrotemi differenti rispetto a quelli individuati per le narrazioni dei focus group. A seguire si riporta l'analisi dei dati rilevati per l'item sopra menzionato.

#### *L'immaginario sul futuro*

La risposta fornita al terzo quesito posto, ovvero "Come immagina il futuro dei suoi studenti e delle sue studentesse?" è risultata classificabile nel seguente macrotema: 1)

---

<sup>8</sup> A differenza di quanto realizzato per i focus group, per l'intervista al dirigente non è stato ritenuto opportuno formulare l'ulteriore domanda relativa all'item "Realizzabilità". La tipologia delle risposte da lui fornite, infatti, di carattere eminentemente pragmatico, ha reso tale item superfluo rispetto ai contenuti emersi.

Formazione professionalizzante. All'interno del macrotema sono stati individuati i seguenti microtemi: 1) Competenze professionali; 2) Contatto diretto con il mondo del lavoro. A seguire si riporta la tabella riassuntiva del macrotema e dei rispettivi microtemi individuati (Tabella 23):

Item	Macrotemi	Microtemi
Immaginario sul futuro	Formazione professionalizzante	Competenze professionali
		Contatto diretto con il mondo del lavoro

Tabella 23. Macrotemi e microtemi corrispondenti per l'item "Immaginario sul futuro" individuati dalla narrazione del dirigente scolastico

### *Formazione professionalizzante*

Rispetto alla domanda sull'immaginario sul futuro degli studenti e delle studentesse, nella sua risposta il dirigente ha fatto riferimento alle azioni previste dell'offerta formativa dell'istituto, volte a garantire una formazione professionalizzante ai e alle discenti. Questa prevede, in buona sostanza, l'acquisizione di competenze professionalizzanti attraverso il contatto diretto con il mondo del lavoro:

«[...] noi abbiamo sempre lavorato avendo come punto di riferimento l'inserimento occupazionale dei nostri studenti e siamo sempre stati aiutati – prima con la terza aerea professionalizzante, poi con l'alternanza scuola lavoro, ora con i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento – ad avere un contatto diretto con il mondo lavorativo [...]. Per dire [...] ragazzi che svolgono attività presso aziende [...] nell'ambito della grafica o gli studenti del socio-sanitario che andavano ad operare in strutture, in case di riposo ma anche asili nido, facevano accoglienza dei bambini o negli ospedali, in alcuni reparti, facevano attività di animazione per i ragazzi... ci danno un'idea di un contatto diretto con il mondo del lavoro [...] che ti fornisce una base di conoscenza e di competenze che poi sono spendibili in qualsiasi ambiente lavorativo. Penso che sia questo il compito della scuola [...]».

In sintesi, l'immaginario del futuro dei ragazzi e delle ragazze prospettato dal dirigente verte, probabilmente a causa del suo impegno quotidiano, su questioni pragmatiche relative agli strumenti operativi che, a suo modo di vedere, possono consentire agli studenti e alle studentesse di entrare nel mondo lavorativo equipaggiati degli strumenti utili a farlo. Sebbene non sia stato possibile rilevare in che modo l'intervistato



immagini il futuro dei suoi discendenti, il fatto che la domanda posta lo abbia indotto a riferire le azioni formative realizzate per fornire supporto agli studenti risulta particolarmente positivo, poiché indice del fatto che, almeno intenzionalmente, vi sia la volontà di fornire un reale supporto ai ragazzi e alle ragazze per la realizzazione del loro futuro.

### 3. *Discussione dei risultati*

L'istituzione scolastica, in virtù delle molteplici relazioni educative in essa implicate, rappresenta uno dei principali tutori di resilienza dei ragazzi e delle ragazze adolescenti (Cyrulnik & Malaguti, 2005; Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016). La vocazione eminentemente formativa della scuola e delle relazioni che in essa si realizzano possono costituire, infatti, i principali fattori di protezione, per studenti e studentesse, nell'affrontare e gestire le difficoltà che incontrano. Ciò si rivela possibile nel momento in cui, le relazioni educative in essa coinvolte, risultano in grado di costituirsi quale rete di supporto necessaria ad affrontare le numerose criticità esperite (Manca-niello, 2018), pena l'emergere di fenomeni e vissuti di disagio (Frabboni & Pinto Minerva, 2013) rispetto ai quali non risulta possibile elaborare soluzioni resilienti. In tal senso, dati raccolti dall'intervista al dirigente scolastico risultano particolarmente esplicativi.

Le evidenze emerse dai soggetti coinvolti nelle attività di ricerca sono state analizzate con intenti precipuamente esplorativi, volti a conoscere le dimensioni della resilienza ecosistemica (Kumpfer, 2002; Richardson, 2002; Scardicchio, 2020) di un microcontesto scolastico specifico in relazione a due aree semantiche, *difficoltà* e *futuro*, costitutive dell'identità del costrutto della resilienza. Se, infatti, da una parte, la difficoltà rappresenta l'evento significativo attivatore di processi di resilienza, dall'altra, l'idea di futuro e la percezione della sua realizzabilità svolgono la funzione di motivare e di sostenere la realizzazione dei processi a questa connessi.

Nello specifico, l'area semantica "*difficoltà*" è stata indagata, da una parte, con l'intento di conoscere quali criticità o eventi difficili, vissuti dagli studenti e dalle studentesse adolescenti, vengano esperiti e ritenuti tali tanto da loro quanto dai loro principali adulti di riferimento all'interno del contesto scolastico; dall'altra, per comprendere quali strategie vengano elaborate da ciascuno per farvi fronte. In prospettiva ecosistemica, la capacità di un sistema di attivare strategie di fronteggiamento delle difficoltà

condiziona la capacità dei singoli soggetti di attuare strategie di fronteggiamento resilienti, e viceversa.

L'area semantica "*futuro*", invece, è stata indagata al fine di esplorare, da un lato, gli immaginari attorno al futuro degli studenti e delle studentesse del microcontesto indagato e, dall'altro, la percezione della realizzabilità di tali immaginari da parte di tutti i soggetti partecipanti. Sempre in prospettiva ecosistemica, la capacità del sistema di prospettare e ritenere realizzabile il futuro dei singoli influenza la possibilità degli stessi di ritenersi in grado di realizzarlo e del sistema di offrire gli strumenti necessari a supportarne l'attualizzazione.

In tal senso, dai dati raccolti sembra emergere una certa difficoltà del microsistema relazionale indagato a realizzare le azioni necessarie a costituirsi quale rete relazionale supportiva, nei confronti degli studenti e delle studentesse.

Se i dati raccolti da questi ultimi rispecchiano quanto riportato in letteratura in relazione alle caratteristiche dell'adolescenza – come l'esperire difficoltà di ordine prevalentemente relazionale, l'elaborazione di strategie di fronteggiamento in forma per lo più autonoma e la generale tendenza a considerare realizzabile il futuro immaginato – quelli collezionati dagli adulti significativi partecipanti portano all'emergere di una serie di domande, principalmente relative alla capacità del sistema di costituirsi quale rete relazionale coesa utile a fornire il supporto necessario ai ragazzi e alle ragazze per l'attivazione di processi resilienti.

In generale, le principali *difficoltà* riportate da studenti, genitori e docenti risultano di carattere prevalentemente relazionale. Ciò risulta coerente con quelle che sono le caratteristiche costitutive del sistema scolastico, che in quanto sistema relazionale vede al suo interno realizzarsi principalmente processi interazionali.

Le *strategie* elaborate per il fronteggiamento di tali criticità risultano molteplici. Se, da una parte, la maggioranza degli studenti e delle studentesse coinvolti nelle attività di ricerca ha riferito di aver attivato strategie di fronteggiamento che non hanno previsto la scelta di rivolgersi ad altri, quelle attivate da genitori e docenti risultano, invece, di carattere prevalentemente relazionale. Tuttavia, mentre dai racconti delle madri partecipanti sembra emergere il tentativo di ri-costruire la rete relazionale necessaria a supportare i propri figli e le proprie figlie nel superamento delle difficoltà – facendo principalmente riferimento ai e alle docenti o ricorrendo, talvolta, agli altri genitori o ai dirigenti – dai racconti dei e delle insegnanti sembra non emergere lo stesso

tentativo; infatti nessuno di loro ha riferito di aver coinvolto i genitori degli alunni e delle alunne nell'elaborazione delle strategie di fronteggiamento dei problemi riscontrati.

Rispetto all'area semantica del *futuro* sembrano emergere particolari specificità dai differenti soggetti intervistati. Infatti, se da una parte ragazzi e ragazze e genitori sembrano riuscire ad immaginare, per la quasi totalità, un futuro realizzabile, dall'altra gli e le insegnanti affermano di non riuscire a farlo.

Ciò risulta particolarmente indicativo ai fini dell'analisi qui condotta: i e le docenti, infatti, dopo i genitori, risultano i principali adulti di riferimento per ragazzi e ragazze. I loro immaginari – similmente a quanto accade nel rapporto con i genitori – si ripercuotono su di essi e li condizionano profondamente, tanto dal punto di vista dell'immagine che si creano di sé stessi quanto dell'idea di realizzabilità che sviluppano rispetto al proprio futuro (Dweck, 2017; Dweck, Walton & Choen, 2014; Hochanadel & Finamore, 2015). Il fatto che gli e le insegnanti non risultino in grado di immaginare un futuro possibile per i propri e le proprie studenti si rivela, pertanto, una questione cogente dal punto di vista educativo e sembra denotare, in ultima analisi, una difficoltà di fondo a prendere consapevolezza circa il proprio ruolo e la propria missione educativa in quanto docenti, vocationalmente volta a rivelare futuri possibili e a predisporre gli strumenti, cognitivi e metacognitivi, utili a realizzarli (Dato, 2017; Freire, 2014b).

Va tenuto in considerazione che gli e le insegnanti partecipanti al focus group, così come anche i genitori, hanno preso parte alle attività di ricerca perché particolarmente interessati alle tematiche in esso trattate. Infatti, gli atteggiamenti disillusi assunti da studenti e studentesse vengono da loro percepiti come problematici e sintomo di malessere, sostanziandosi in questioni rispetto alle quali viene ritenuto necessario reperire soluzioni. Tuttavia, rispetto a tale constatazione, sembra rivelarsi la difficoltà, da una parte, di riflettere problematicisticamente (Bertin, 1975) e in modo ecosistemico e complesso (Morin, 2000; 2001; 2015) rispetto alle cause retrostanti a tali comportamenti e, dall'altra, di prendere in considerazione l'idea di poter essere, in qualche misura, implicati nelle cause che portano all'emergere del problema.

Dalla lettura globale dei risultati raccolti sembra dunque emergere quale caratteristica pregnante delle dimensioni della resilienza del microcontesto scolastico indagato quella della relazionalità, così come proprio del costrutto ecosistemico. Tali dimensioni, caratterizzate da specificità non generalizzabili, per essere comprese richiedono l'adozione di sguardi comprendenti, complessi e non giudicanti, capaci di rilevare i

tentativi attuati dal sistema relazionale di attivare processi resilienti. Ciò consentirebbe di elaborare, dal punto di vista educativo, strategie di supporto realmente utili a supportare tutti gli attori coinvolti nello sviluppo di processi e competenze autenticamente resilienti.

#### *4. Limiti della ricerca e prospettive future*

Sebbene si riconoscano i differenti limiti costitutivi delle attività di ricerca realizzate, l'intento esplorativo delle dimensioni della resilienza ecosistemica del microcontesto scolastico indagato sembra potersi ritenere parzialmente soddisfatto.

Gli eventuali sviluppi futuri della ricerca dovrebbero prevedere la ricalibrazione delle attività empiriche su specifici eventi critici esperiti dagli e dalle adolescenti, rispetto ai quali, i singoli soggetti o i microsistemi oggetto di indagine, attivano le proprie strategie di fronteggiamento.

Inoltre, considerata la ricchezza dei contenuti emersi e la necessità, rilevata a posteriori, di approfondire maggiormente ciascuna delle aree semantiche indagate, sembra opportuno che le attività d'indagine future scindano le rilevazioni relative alle singole aree semantiche, dedicando particolari attività esplorative, da una parte, alle difficoltà esperite e alle strategie di fronteggiamento elaborate e, dall'altra, alla percezione del futuro e della sua realizzabilità.

Da una rilevazione maggiormente approfondita potrebbero infatti emergere elementi utili alla progettazione di interventi educativi specificamente volti alla promozione della resilienza ecosistemica, che potrebbe essere interessante indagare attraverso un progetto di ricerca-formazione (Formenti, 2017).

## Bibliografia

- AGIA (2022). *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi. Documento di studio e di proposta, I – La ricerca qualitativa*. Disponibile in: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf> [15/11/2023].
- Aguzzoli, C., De Santi, A., & Geraci, A. (a cura di) (2021). *Benessere e gestione dello stress secondo il modello biopsicosociale: focus su scuola, università e sanità*. Roma: Istituto Superiore di Sanità. *Rapporti ISTISAN*, 21(4).
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Appadurai, A. (2014). *Il futuro come fatto culturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (2004). La problematicità dell'educazione e la razionalità della pedagogia. *La Rivista di Pedagogia e Didattica*, 1(I), 35-40. Lecce: PensaMultimedia.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2020). La scuola la fanno gli insegnanti? Sì, ma anche gli ordinamenti. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2/2020, 341-347.
- Bandura, A. (a cura di) (2016). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson. (Edizione originale 1995).
- Banfi, A. (1962). *La ricerca della realtà, vol. I*. Firenze: Sansoni.
- Bateson, G. (2008). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Edizione originale 1972).
- Bauman, Z. (2007). *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale 2003).
- Benzoni, S. (2017). *Figli fragili*. Bari-Roma: Laterza.
- Benzoni, S. (2019). Nuove forme della sofferenza psichica in adolescenza: tra vecchi problemi e nuove sfide. *MINORIGIUSTIZIA*, (2).

- Bertalanffy, von L. (2004). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: Mondadori.
- Bertin, G.M. (1975). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando. (Edizione originale 1968).
- Bertin, G.M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G.M., & Contini, M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (a cura di) (1998). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale 1979).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R.M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Burgio, G. (2018). La femminilità corretta. I copioni di genere nel bullismo femminile. In G. Burgio (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi, F., Certini, R., & Nesti, R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Camuffo, M., & Costantino, M.A. (2010). Promozione della resilienza e strategie di intervento. *Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva*, 30, 120-129.
- Capra, F. (2014). *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*. Milano: BUR. (Original work published 1997).
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2021). *Il secolo della fraternità*. Roma: Castelvecchi.
- Chello, F. (2022). Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 11(1).
- Consiglio Nazionale dei Giovani (a cura di) (2022). *Il disagio giovanile oggi: Report del Consiglio Nazionale dei Giovani* (Vol. 84). Sapienza Università Editrice. Disponibile in: [https://www.editricesapienza.it/sites/default/files/6090\\_CNG\\_Report\\_disagio\\_giovanile\\_EBOOK.pdf](https://www.editricesapienza.it/sites/default/files/6090_CNG_Report_disagio_giovanile_EBOOK.pdf) [24/10/2023].

- Contini, M.G. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Corsi, M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C. et al. (2023). *A focus on adolescent mental health and wellbeing in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/373201>.
- Crepet, P. (2021). *Le dimensioni del vuoto. I giovani e il suicidio*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale 1993).
- Cyrułnik, B. (2005). La resilienza: una speranza inaspettata. In B. Cyrułnik & E. Malaguti (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi* (pp. 22-27). Trento: Erikson.
- Cyrułnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cyrułnik, B., & Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erikson.
- Dato, D. (2017). *L'insegnante emotivo. Formare tra menti e affetti*. Bari: Progedit.
- Dato, D., De Serio, B., & Lopez, A.G. (2007). *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (edizione italiana a cura di Francesco Cappa). Milano: Raffaello Cortina. (Edizione originale 1938).
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione originale 1910).
- Diano, C., & Serra, G. (a cura di) (1989). *Eraclito. I frammenti e le testimonianze*. Milano: Fondazione Lorenzo Valla/Arnoldo Mondadori Editore.
- Dweck, C.S. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: FrancoAngeli. (Edizione originale 2006).
- Dweck, C.S., Walton, G.M., & Cohen, G.L. (2014). Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning. *Bill & Melinda Gates Foundation*.
- EC (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2020-07/SkillsAgenda.pdf> [15/11/2023].

- Economi, C. (2002). *La pedagogia della speranza. La prospettiva di Viktor Emil Frankl*. Bologna: EMI.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli. (Edizione Kindle).
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Laterza.
- Francesconi, D., Gross, B., & Agostini, E. (2021). Facets of primary and secondary school students' wellbeing during the first wave of the COVID-19 pandemic: A qualitative analysis of Austrian and Italian educational policy. *Psihološka istraživanja*, 24(2), 141-162.
- Frankl, V.E. (2018). *Alla ricerca di un significato della vita* (edizione italiana a cura di Eugenio Fizzotti). Milano: Mursia. (Edizione originale 1952-1972).
- Fratini, T. (2007). *Adolescenza: introduzione ai fenomeni di disagio e alla relazione emotiva con la scuola*. Urbino: QuattroVenti.
- Fratini, T. (2014). Resilienza: luci e ombre di un costrutto attuale. *Studi sulla formazione*, XVII(1), 111-130.
- Fratini, T. (2015). Il mito di Paride rivisitato: L'adolescenza al bivio delle patologie sociali. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 7, 17-29.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. (Edizione Originale 1968).
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. (Edizione originale 1992).
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele. (Edizione Originale 1996).
- Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Fromm, E. (2022). *Avere o essere?*. Milano: Mondadori. (Edizione originale 1976).
- Galeotti, G. (2014). I focus group come strumento di ricerca in campo educativo. *Pedagogia e giustizia*, 79.



- Garista, P. (2023). Piccola guida di educazione trasformativa per promuovere resilienza nell'ambito della violenza di genere. In F. Benedetti & P. Garista (a cura di), *A scuola di opportunità. Modelli, riflessioni ed esperienze dal progetto Gender School* (pp. 247-261). Roma: Carocci.
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03526.x>
- Garnezy, N., & Devine, V. (1984). Project Competence: The Minnesota studies of children vulnerable to psychopathology. In N.F. Watt, E.J. Anthony, L.C. Wynne, & J.E. Rolf (Eds.), *Children at risk for schizophrenia: A longitudinal perspective* (pp. 289-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giovannini, E., Benczur, P., Campolongo, F., Cariboni, J., & Manca, A. (2020). *Time for transformative resilience: the COVID-19 emergency*. Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-18113-2, doi:10.2760/062495, JRC120489.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research (JIER)*, 11(1), 47-50.
- ISS (2022). *Health Behaviour in School-Aged Children*. Disponibile in: [https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi\\_2022.pdf](https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi_2022.pdf) [23/11/2023].
- ISTAT (2021). *Rapporto annuale 2021. La situazione del paese*. Disponibile in: [https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto\\_Annuale\\_2021.pdf](https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf) [20/10/2023].
- ISTAT (2022). *Rapporto Bes 2022: Il Benessere Equo e Sostenibile in Italia*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files//2023/04/Bes-2022.pdf> [15/11/2023].
- Kumpfer, K.L. (2002). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In M.D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/0-306-47167-1\\_9](https://doi.org/10.1007/0-306-47167-1_9).
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., & Fiz Pérez, F.J. (2011). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

- Loiodice, I., & Ulivieri, S. (a cura di) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Longo, E., De Castro, P., De Santi, A., & Scaravelli, G. (2022). Violenza domestica e conseguenze sulla salute psico-fisica. *Not Ist Super Sanità*, 35(2), 18-21.
- Lopez, A.G. (2014). *Scienza, Genere, Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci. (Edizione originale 2002).
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press. (Original work published 1984).
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erikson.
- Mancaniello, M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mancaniello, M.R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 13-43.
- Mancinelli, M.R. (a cura di) (2020). *Tecniche espressive per lo sviluppo di competenze trasversali. Percorsi operativi in contesti psico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancinelli, M.R., & Reale, G. (2020). Life skills e competenze trasversali tra lavoro e formazione. In M.R. Mancinelli (a cura di), *Tecniche espressive per lo sviluppo di competenze trasversali. Percorsi operativi in contesti psico-educativi* (pp. 23-36). Milano: FrancoAngeli.
- Mandleco, B.L., & Peery, C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99-112.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (2021). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.

- McEwen, B.S. (2002). Sex, Stress and the Hippocampus: Allostasis, Allostatic Load and the Aging Process. *Neurobiology of Aging*, 23(5), 921-939. [https://doi.org/10.1016/S0197-4580\(02\)00027-1](https://doi.org/10.1016/S0197-4580(02)00027-1).
- Merieu, P. (2013). *Pedagogia: il dovere di resistere*. Foggia: Edizioni del Rosone. (Edizione Originale 2007).
- Merton, R.K. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *The Public Opinion Quarterly*, 51(4), 550-566. <http://www.jstor.org/stable/2749327>.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani, L. (2023). Violenza di genere contro le donne e diritti dei minori. La spirale della violenza domestica e della violenza assistita. In L. Milani & G. Gozzelino (a cura di), *Donne, bambine e diritti. I mille volti della violenza di genere* (pp. 19-40). Bari: Progedit.
- Milani, P., Ius, M., & Serbati, S. (2013). Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis*, XIV(3), 71-80. Lecce: PensaMultimedia.
- Mollo, G., Porcarelli, A., & Simeone, D. (2014). *Pedagogia sociale*. Brescia: Scholé.
- Morin, E. (1998). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 49-60). Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2016). *7 lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., Ciurana, E.-R., & Motta, R.D. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- OECD/European Union (2022). *Health at a Glance: Europe 2022: State of Health in the EU Cycle*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/507433b0-en>.

- Olivieri, D., & Cardinali, C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova “normalità” ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 296-315.
- Openpolis (2021). *Giovani a rischio. L’impatto del disagio tra i minori, tra bullismo, criminalità e comportamenti al limite*. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/esercizi/limpatto-dellesclusione-e-della-poverta-educativa-sul-disagio-giovanile/> [20/10/2023].
- Openpolis (2022a). *L’emergenza Covid e il lento ritorno alla normalità*. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/lemergenza-covid-e-il-lento-ritorno-alla-normalita/> [19/11/2023].
- Openpolis (2022b). *La salute mentale di bambini e ragazzi dopo l’emergenza Covid*. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/la-salute-mentale-di-bambini-e-ragazzi-dopo-lemergenza-covid/> [25/10/2023].
- Openpolis (2022c). *Giovani e comunità. La partecipazione giovanile e i patti educativi, tra scuola e territorio*. Osservatorio povertà educativa #CONIBAMBINI. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/12/giovani-e-comunita.pdf> [11/11/2023].
- Openpolis (2023a). *Coronavirus, l’elenco completo degli atti* (aggiornato al 3 maggio 2023). Disponibile in: <https://www.openpolis.it/coronavirus-lelenco-completo-degli-atti/> [19/11/2023].
- Openpolis (2023b). *L’impatto di lungo periodo della pandemia sull’insegnamento a scuola*. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/limpatto-di-lungo-periodo-della-pandemia-sullinsegnamento-a-scuola/> [11/11/2023].
- Paolozzi, M.F., & Maddalena, S. (2023). [Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi](#). *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 91-101. DOI: 10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-10.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2021). *Accendere il buio, dominare il vulcano*. Milano: Mondadori.
- Pinto Minerva, F. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione educativa*, (7/8).
- Pinto Minerva, F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Poma, L. (2020, 25 Marzo). *Governo Conte e Coronavirus. Analisi sulle frequenze della paura*. *Formiche.net – Analisi, commenti e scenari*. Disponibile in: <https://formiche.net/2020/03/governo-conte-coronavirus-paura/> [11/10/2023].

- Prigogine, I., & Lefever, R. (1968). Symmetry breaking instabilities in dissipative systems. II. *The Journal of Chemical Physics*, 48(4), 1695-1700.
- Prigogine I., & Stenger, I. (1993). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2023). *La tentazione del muro. Lezioni brevi per un lessico civile*. Milano: Feltrinelli.
- Richardson, G.E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 33-39.
- Rockström, J., Norström, A.V., Matthews, N., Biggs, R., Folke, C., Harikishun, A., Huq, S., Krishnan, N., Warszawski, L., & Nel, D. (2023). Shaping a resilient future in response to COVID-19. *Nature Sustainability*, 6, 897-907. <https://doi.org/10.1038/s41893-023-01105-9>.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M., & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas. I--The prevalence of psychiatric disorder. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 126, 493-509. <https://doi.org/10.1192/bjp.126.6.493>.
- Rutter, M., Yule, B., Quinton, D., Rowlands, O., Yule, W., & Berger, M. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: III--Some factors accounting for area differences. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 126, 520-533. <https://doi.org/10.1192/bjp.126.6.520>.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>.
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience-clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 54(4), 474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications office of the European Union. doi:10.2760/922681.
- Scardicchio, A.C. (2019). L'oscurità acceca eppure/oppure libera. Paradossi logici e "creatività sistemica" intorno ai nessi tra vincoli e possibilità. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), 394-410.

- Scardicchio, A.C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Scardicchio, A.C. (2022). Se la speranza è cosa intima-e-politica. Una riflessione critica intorno allo studio delle “Hope Skills”. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 018-027.
- Seligman, M.E.P. (2013). *Imparare l’ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*. Milano: Giunti. (Edizione originale 1990).
- Siegel, D.J. (2014). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel, D.J. (2021). *La mente relazionale. Neurobiologia dell’esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione Originale 2001).
- Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- Spina, S. (2020, 10 Aprile). La peste, il terremoto e altre metafore. Il coronavirus nel discorso della stampa italiana. *Treccani – Lingua italiana*. Disponibile in: [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/peste.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/peste.html) [16/09/2023].
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante* (pp. 349-362). Brescia: La scuola.
- Tagliapietra, A. (a cura di) (2022). *Voltaire, Rousseau, Kant, Filosofie della catastrofe*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vicari, S., & Pontillo, M. (2022). *Gli adolescenti e il Covid-19. L’impatto della pandemia sul benessere mentale dei ragazzi*. Milano: LSWR.
- WEF (2022). *Risk Proof: A Framework for Building Organizational Resilience in an Uncertain Future. Insight Report*. Disponibile in: <https://www.weforum.org/publications/risk-proof-a-framework-for-building-organizational-resilience-in-an-uncertain-future/> [13/11/2023].
- Werner, E., & Smith, R.S. (1982). Vulnerable but invincible: a longitudinal study of children and youth. *Adams Bannister Cox Pubs*.
- WHO (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate

the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. <https://iris.who.int/handle/10665/63552> [15/10/2023].

WHO (2022a). *Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact. Scientific brief*. World Health Organization. Disponibile in: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/352189/WHO-2019-nCoV-Sci-Brief-Mental-health-2022.1-eng.pdf?sequence=1> [15/10/2023].

WHO (2022b). *World mental health report: transforming mental health for all*. World Health Organization. Disponibile in: <https://iris.who.int/handle/10665/356119> [11/10/2023].

## Sitografia

- D'Onghia, M.V. (2020). *Resilienza, una parola alla moda. Lingua Italiana*. Enciclopedia Treccani. Disponibile in: [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/parole/Resilienza.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Resilienza.html) [08/11/2023].
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023. *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. Disponibile in: <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2023/09/DPCM-Docenti.pdf> [20/11/2023].
- Disagio*. Dizionario etimologico online Pianigiani. Disponibile in: <https://www.etimo.it/?term=disagio> [23/11/2023].
- Enciclopedia della Scienza e della Tecnica (2008). *Resilienza*. Disponibile in: [https://www.treccani.it/enciclopedia/resilienza\\_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/resilienza_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/) [08/11/2023].
- European Space Agency (2020, 13 marzo). *Coronavirus: calano in Italia le emissioni di diossido di azoto*. Disponibile al link: [https://www.esa.int/Space\\_in\\_Member\\_States/Italy/Coronavirus\\_calano\\_in\\_Italia\\_le\\_emissioni\\_di\\_diossido\\_di\\_azoto](https://www.esa.int/Space_in_Member_States/Italy/Coronavirus_calano_in_Italia_le_emissioni_di_diossido_di_azoto) [15/09/2023].
- HBSC 2022. *Principali risultati*. Disponibile in: [https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi\\_2022.pdf](https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi_2022.pdf) [20/10/2023].
- Headway. A new roadmap in Mental Health. "Headway – Mental Health Index 2.0" Report* (2022). Disponibile in: [https://eventi.ambrosetti.eu/headway/wp-content/uploads/sites/225/2022/09/220927\\_Headway\\_Mental-Health-Index-2.0\\_Report-1.pdf#:~:text=In%202022%2C%20the%20goal%20of,large%20but%20also%20in%20the](https://eventi.ambrosetti.eu/headway/wp-content/uploads/sites/225/2022/09/220927_Headway_Mental-Health-Index-2.0_Report-1.pdf#:~:text=In%202022%2C%20the%20goal%20of,large%20but%20also%20in%20the) [23/10/2023].
- L'elenco completo degli atti Covid. Tutte le decisioni adottate a livello nazionale dal 2020 ad oggi*. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/numeri/lelenco-completo-degli-atti-covid/> [19/11/2023].



Modello di resilienza di Richardson (1990), traduzione italiana. Disponibile in: <https://www.neuroscienze.net/wp-content/uploads/2014/07/Eucrazia-Prastaro.pdf> [13/11/2023].

*Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (2021). Disponibile in: <https://www.italiadormani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html> [05/11/2023].

Resilienza, definizione. Disponibile in: <https://www.treccani.it/enciclopedia/resilienza/> [08/11/2023].

Resilienza informatica. Disponibile in: <https://www.hpe.com/it/it/what-is/cyber-resilience.html#:~:text=La%20resilienza%20informatica%20%C3%A8%20la,e%20riprendersi%20dagli%20attacchi%20informatici> [08/11/2023].