

## **Educare alla resilienza come virtù democratica: il ruolo della scuola e della famiglia**

Antonia Rubini\*

**Abstract:** IT. In tempi recenti, la parola resilienza (dal latino *resilire*, iterativo di *salire*, che rimanda a “saltare, rimbalzare, ritornare di colpo, ritirarsi, restringersi”) ha iniziato ad affermarsi in diversi ambiti di studio, con accezioni leggermente differenti che ruotano tutte intorno al concetto di ritorno di un materiale alla sua forma originaria. Utilizzato per la prima volta in senso figurato negli anni Ottanta per designare la capacità di una persona traumatizzata di riprendersi, di uscire fortificata e di riaprirsi alla vita, oggi il termine fa registrare ampissima diffusione nelle scienze umane e sociali, interessate non solo alle risorse personali in grado di assicurare resilienza, ma anche a tutto ciò che può rappresentare un fattore di sostegno indispensabile al rafforzamento di quest’ultima in ambito sociale. In tal senso, considerando la resilienza come capacità connaturata all’essere umano che va suscitata, rafforzata e perfezionata continuamente in ambito educativo, il contributo tenterà di evidenziarne la duplice essenza di virtù necessaria alla conduzione di una vita felice e al buon funzionamento delle democrazie. Attraverso procedimenti di tipo ermeneutico-interpretativo, infatti, la riflessione si concentrerà sul contributo che scuola, famiglie e associazioni possono assicurare per promuovere resilienza nei singoli e nei gruppi, prevenendo così l’esclusione sociale e tutto ciò che potrebbe ostacolare l’esercizio della cittadinanza nella dimensione rappresentativa e partecipativa.

EN. In recent times, the word *resilience* (from Latin *resilire*, iterative of *climb*, referring to “jump, bounce, suddenly return, retreat, shrink”) begun to come into different fields of study, with slightly different meanings that all revolve around the concept of a material returning to its original shape. Used for the first time in a figurative sense in the 80s to designate the ability of traumatised individuals to recover, to emerge stronger and to reopen to life, today the term is widely used in the human and social sciences, which are interested not only in the personal resources capable of ensuring resilience, but also in everything that can represent an indispensable support factor for its strengthening in the social sphere. In this sense, considering resilience as a capacity innate in human beings that must be continuously raised, strengthened and perfected in the educational field, this contribution will try to highlight the dual essence of virtue necessary for leading a happy life and for the proper functioning of democracies.

Using hermeneutic-interpretative processes, the reflection indeed will focus on the contribution that schools, families and associations can ensure to promote resilience in indivi-

---

\* Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, [orcid.org/0000-0003-2985-6761](https://orcid.org/0000-0003-2985-6761).

duals and groups, thus preventing social exclusion and everything that could hamper the exercise of citizenship in its representative and participatory dimension.

*Keywords:* IT. Resilienza, democrazia, educazione alla politica, coesione sociale, prevenzione. EN. Resilience, democracy, political education, social cohesion, prevention.

## 1. Lo sviluppo personale tra inquietudine e resilienza

Negli ultimi anni, la parola “resilienza” si è affermata in diversi ambiti di studio, con accezioni leggermente differenti, tutte riferite al concetto di ritorno di un materiale alla sua forma originaria. Utilizzato per la prima volta in senso figurato negli anni Ottanta per indicare la capacità di una persona traumatizzata di riprendersi, di uscire fortificata e di riaprirsi alla vita, oggi il termine è ampiamente diffuso nelle scienze umane e sociali, interessate non solo alle risorse personali che sostengono la resilienza, ma anche a tutti i fattori sociali che ne favoriscono il rafforzamento.

Come dimostra nel nostro Paese lo stesso Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, il termine ha nel tempo travalicato i confini speculativi delle scienze per ispirare progetti più ampi e ambiziosi. Questo fenomeno rende necessaria una riflessione pedagogica su cosa rappresenti la resilienza nel profondo, su ciò che ne definisce l'essenza e su come quest'essenza si manifesti nella vita dei singoli e dei gruppi. Approfondire la questione dal punto di vista antropologico permette alla pedagogia di evitare sia il rischio di celebrare acriticamente un termine divenuto di moda, sia quello di adottare una visione fredda e impersonale che lascia l'essere umano sullo sfondo.

Un discorso approfondito sull'essenza e sui fondamenti della resilienza è tanto più importante considerando i tentativi attuali di trasformare l'esistenza in semplice strumento di profitto, un processo che sembra logorare sia la vita dei singoli che le democrazie contemporanee. Seguendo il pensiero della tradizione personalista, è fondamentale ricordare che la vita dell'uomo può essere intesa come risposta a un dovere avvertito nel profondo, un cammino di crescita, elevazione e miglioramento continuo che fa sperimentare – prima ancora della rassicurante conquista – l'incertezza della scoperta. In tal senso, l'uomo è un essere inquieto, spinto a ricercare instancabilmente, in modo intrepido, su ogni piano e in tutte le direzioni, continuamente impegnato a esprimere i talenti di cui dispone e a discernere la propria dimensione più autentica. Diversamente dall'animale, che è vincolato all'ambiente, l'essere umano si distingue per la sua sete di ricerca, per la capacità di trascendere ogni limite, per la sua naturale eccentricità e per l'incessante desiderio di oltrepassare quanto ha già raggiunto.

L'*homo educandus* – come osserva Flores d'Arcais, ispirandosi a Mounier e Stefanini – è certamente condizionato dal tempo, dal luogo e dalle

proprie caratteristiche individuali, ma è sempre “vocato” alla massima realizzazione di sé, in un quadro di educazione permanente che rispetta la totalità dell’uomo e la totalità degli uomini (Flores d’Arcais, 1992). La persona vive la sua identità storicamente, “è in quanto diviene”, e costruisce il proprio essere nella continua tensione verso il meglio, ossia verso il pieno significato della sua esistenza (Flores d’Arcais, 1993). La persona, nel personalismo pedagogico, è “un’avventura aperta, fatta di movimento e non di stasi, di progettualità più che di risultati,” consapevole della propria finitezza e imperfezione, ma decisa a procedere oltre, nell’apertura al dialogo e alla comprensione dell’altro (Santelli Beccegato, 1998). Come ricorda Chionna (2001), la persona non smette mai di sperimentare e risperimentare la propria umanità, imparando a sviluppare consapevolezza di sé e del proprio valore, della propria capacità di essere un soggetto attivo nello sviluppo personale e sociale. In questo processo, la persona diviene sovrana delle proprie azioni, supera i condizionamenti esistenziali e si qualifica per scelta, decisione, impegno e responsabilità.

Nello sviluppo personale, la resilienza si pone come contraltare all’inquietudine vitale, rappresentando per l’uomo la certezza che, qualora certe sperimentazioni di sé dovessero fallire, esiste la possibilità di ritrovare percorsi di sviluppo più consoni alla propria natura. In questo senso, la vita dell’uomo può essere vista come una serie di aperture e raccoglimenti (Stefanini, 1979), che permettono a ciascuno di dare forma al proprio essere secondo una progettualità esistenziale ed etica dell’agire: la persona in divenire è quella che progetta e che persegue un’immagine di sé nel tempo e nello spazio, attribuendo grande valore all’apertura verso l’Altro e gli altri. Questa apertura trova una delle sue massime espressioni nell’incontro e nel dialogo (Rubini & Granato, 2023), ma non potrebbe esistere senza la consapevolezza di poter sempre ritrovare – anche se l’incontro può essere disorientante – la propria dimensione originaria e autenticità.

L’affermazione della persona è, in questo senso, un’opposizione continua al livellamento, all’automatismo e alla ripetizione omogenea. Nell’interpretare indefessamente la propria vocazione, l’uomo è chiamato all’eccezionalità nella vita quotidiana; va però aggiunto che questa eccezionalità non mette a rischio il nucleo identitario, che al contrario trova un rafforzamento nella dinamica di sviluppo personale attraverso la coesistenza di inquietudine e resilienza. Negando la natura “come dato, per affermarla come opera” (Mounier, 1952, p. 27), la persona si qualifica eticamente per la capacità di guardare al futuro con intenzionalità e interesse per il bene proprio e altrui. Come ricorda Flores d’Arcais, ciò significa pensare all’avvenire non solo in senso previsionale (legato al passato e all’esperienza, senza possibilità di innovazione e creatività), ma in senso progettuale: “La persona, che è in condizione di pronunciare l’io sono io, in realtà lo dice

[...] in quanto l'io non è solo dato [...] ma è da costruire, da fare, da realizzare (e dunque da progettare)” (Flores d'Arcais, 1984, p. 23).

L'espressione *io sono io* dimostra, nei modi qui descritti, di rappresentare anche l'*io che cerca l'io*, in uno sforzo continuo che può fallire e che, anzi, spesso fallisce per neghittosità, per indolenza o per cattiveria, ma che, proprio perché esposto al rischio del fallimento, genera inquietudine e richiede resilienza per realizzarsi appieno e senza limitazioni: “La personalità dell'essere è difficile da conseguire, perché l'uomo è libertà e può fare anche quello che non deve, cioè può corrompersi con le forze stesse della sua libertà. Difficile, dunque, il diventare personale e difficile, per l'ordine sociale, il costituirsi nei suoi ritmi e nelle sue strutture, secondo la legge che la persona prescrive” (Stefanini, 1979, p. 4).

Anche Flores d'Arcais evidenzia che la persona è intrinsecamente progetto e che la vita personale si realizza nel suo *farsi*, proiettandosi instancabilmente oltre il presente, costituendosi e formandosi. Egli afferma: “Si intende che, con ciò, non si modifica la struttura ontologica della persona – l'essere del suo esserci – anche se mutano, e nella storia non potrebbe essere altrimenti, i suoi atti, il suo manifestarsi: ma in modo tale da non poter dar luogo a ripetizione alcuna. La persona è irripetibilità: è quel sé che non può essere confuso con altro; appunto, l'io. Che cresce – certamente – in sapienza, in affettività, in socialità, in capacità creativa o critica: ma senza che, così, si faccia altro da sé” (Flores d'Arcais, 1987, p. 45).

Nella dinamica continua tra ontico e deontico – in quanto la persona è in sé ed è sempre identica a sé, ma è anche orientata al perfezionamento, al *farsi altro*, pur rimanendo sempre sé stessa – emerge tutto il valore della progettualità come categoria ontologica (Pati, 2004). Questo valore sostiene la dimensione etica del vivere personale, che nella dialettica tra inquietudine e resilienza vede la persona sviluppare un'immagine di sé e perseguirla nel tempo e nello spazio, in un continuo divenire che abbraccia tutto il cammino di vita. La dignità umana, un valore intrinseco della persona da cui dipendono essenzialmente il destino umano e la qualità delle relazioni comuni, si radica in questa dinamica tra inquietudine e resilienza. Se una esistesse senza l'altra, si paventerebbero rischi estremi per l'uomo, tra cui la sua riduzione a semplice oggetto e la percezione della reinvenzione costante di sé come una gabbia esistenziale (Chionna, 2007).

Anche Ricoeur sembra fare riferimento a questa oscillazione peculiare tra inquietudine e resilienza nel suo tentativo di rifondare l'identità personale. Distinguendo tra la semplice “medesimezza”, che si affida alla continuità di un sostrato, e la vera e propria “ipseità”, basata sulla capacità della persona di rimanere fedele a sé stessa tramite atti morali, l'autore sottolinea come il mantenimento di sé (ossia la consapevolezza di essere sempre se stessi) sia un dovere della persona, cui rispondere con la stessa dedizione

che si riserverebbe a un altro, come per una promessa o un impegno preso (Ricoeur, 2005). Ricoeur estende poi il discorso alle implicazioni politiche, tracciando una prospettiva etica che, riassumibile nel “vivere bene, con e per l’altro, entro istituzioni giuste” (Ricoeur, 2005, p. 273), porta a considerare il ruolo della resilienza nella vita comunitaria.

## 2. Il valore della resilienza in democrazia

Al pari della persona, anche la democrazia vive di un dinamismo necessario, fisiologico, faticoso, ma vitale, che oscilla tra inquietudine e resilienza. Il legame tra persona e democrazia supera il mero piano strumentale, come già dimostrato altrove (Granato, 2009), seguendo una tradizione personalista che, da Mounier, arriva fino ai giorni nostri. A questo punto, ci interessa capire perché proprio la resilienza possa essere considerata una delle principali virtù necessarie per la libera espressione democratica dei singoli e delle comunità. Più nello specifico, si vuole dimostrare che una democrazia, per essere sana, deve essere resiliente.

Ma cosa si intende realmente per “democrazia”? E quali processi evoca l’aggettivo “democratico”? A livello teorico, chiarire il significato di democrazia non è semplice, data l’ambiguità del termine. Oggi si avverte spesso la sensazione che parlare di democrazia equivalga a parlare di nulla, non solo perché, come osserva Bertolini, la democrazia è diventata, nel tempo, “una sorta di figura simbolica cui si ricorre per giungere a una legittimazione di sé e del proprio modo di comportarsi” (Bertolini, 2003, p. 38); ma anche perché, come ammette Bobbio, molti dibattiti in materia si concludono in modo sterile a causa delle differenti prospettive interpretative (Bobbio, 2004).

Al di là della definizione etimologica tradizionale, che rimanda alla forma di governo in cui la sovranità risiede nel popolo – definizione che, come ricorda Sartori, “risolve i problemi ignorandoli” (Sartori, 2006, p. 28) – vi sono due principali tesi elaborate dalla teoria politica contemporanea riguardo al termine “democrazia”: una procedurale e una sostanziale. La definizione procedurale, prevalente nei Paesi a tradizione democratico-liberale, considera la democrazia come un insieme di regole del gioco o “universali procedurali”, che stabiliscono il come delle decisioni, non il cosa. La definizione sostanziale, invece, attribuisce la qualità democratica al riferimento preponderante a certi ideali tipici del pensiero democratico, primo tra tutti l’uguaglianza (Bobbio, 2004, pp. 241-243). Questa doppia prospettiva interpretativa presenta difficoltà nel riferimento a un concetto unitario che possa racchiudere sia gli aspetti formali che sostanziali della democrazia. Nel tempo si è cercato di risolvere il problema in due modi: conciliando l’aspetto formale e quello sostanziale, oppure individuando un

elemento comune capace di indicare criteri univoci di democraticità dei sistemi politici, indipendentemente dai requisiti formali o sostanziali.

Al primo approccio si rifà Bobbio, il quale afferma che “per non smarrirsi in discussioni inconcludenti bisogna riconoscere che nelle due espressioni ‘democrazia formale’ e ‘democrazia sostanziale’ il termine ‘democrazia’ ha due significati nettamente distinti”, concludendo che “una democrazia perfetta – sinora in nessun luogo realizzata e quindi utopica – dovrebbe essere insieme formale e sostanziale” (Bobbio, 2004, p. 243). Simili, ma con una connotazione pedagogica, le argomentazioni di Bertolini, secondo cui una trasformazione dialettica delle due interpretazioni permette di arrivare a forme di democrazia che, pur diverse, hanno una base comune di legittimità e spiegano molte derive visibili nei sistemi cosiddetti democratici (Bertolini, 2003, pp. 37-51).

Al secondo approccio è invece ascrivibile la tesi di Macpherson, il quale sostiene che il discorso sulla democrazia non dovrebbe ridursi alla definizione di un termine che, per il suo valore eulogico, si riferisce a cose diverse. Piuttosto, occorre stabilire un concetto generale di democrazia, distinto in specie, di cui una sarebbe la democrazia liberale, un’altra quella socialista, e così via. Secondo Macpherson, il concetto generale di democrazia deve includere l’idea che, nonostante le differenze, ogni forma di democrazia condivide l’obiettivo ultimo di “provvedere le condizioni per il pieno e libero sviluppo delle capacità umane essenziali di tutti i membri della società” (citato in Bobbio, 2004).

Tra questi due approcci si colloca l’analisi di Sartori. Nel sostenere una teoria unitaria della democrazia, identificata con lo Stato liberal-democratico, Sartori afferma che “se da un lato la democrazia richiede una definizione prescrittiva, dall’altro non se ne può ignorare la definizione descrittiva.” In questo senso, una teoria completa della democrazia deve contenere sia la teoria fondante (orientata ai principi) sia quella strumentale (orientata a procedure). L’elemento fondante comune è, per Sartori, la condizione di “non-autarchia”, in grado di distinguere con chiarezza le democrazie dalle non-democrazie: “quando asseriamo che democrazia non è autocrazia, *tertium non datur*” (Sartori, 2003, p. 133).

Pur nella diversità di posizioni, ciò che ci preme osservare è che tutte condividono l’idea di una democrazia intrinsecamente imperfetta, in continuo miglioramento. Ne sono convinti, tra gli altri, Bertolini e Zagrebelsky. Il primo sostiene l’importanza di essere “con” la democrazia (come espressione dell’esigenza di conciliare l’interesse individuale con quello collettivo) e di andare “oltre” la democrazia (come tensione verso il superamento di qualsiasi forma storica di democrazia) (Bertolini, 2003). Il secondo propone una teoria critica della democrazia, animata da un “pensiero della possibilità” orientato alla ricerca del meglio, postulando che in ogni

situazione vi sia “un lato rimasto in ombra che chiede di essere portato alla luce” e che ogni superamento sia temporaneo, destinato a essere nuovamente messo in discussione (Zagrebelsky, 1995, p. 120).

Al di là delle divergenze sul concetto di democrazia, è evidente che inquietudine e resilienza – specificità esistenziali dell’uomo – animano profondamente anche i sistemi democratici, soggetti a un continuo e pacifico processo di riforma, basato sulla critica dell’opinione pubblica. Questo processo rende la democrazia un sistema autenticamente dinamico e innovativo, in cui – come osserva Sartori – l’essere non può mai disgiungersi dal non essere (Sartori, 2006). In particolare, la resilienza appare come la virtù capace di garantire stabilità e solidità a sistemi già di per sé inquieti, chiamati ad affrontare sfide impegnative. Tra queste, la questione ambientale, la crisi della partecipazione politica e l’inclusione richiamano il ruolo fondamentale della resilienza per promuovere forme di vita che rispettino l’interesse dell’uomo e della comunità (Flores d’Arcais, 1992). Una società resiliente, in accordo con la tesi di Maria Zambrano, è quella in cui “non solo è permesso, ma è addirittura richiesto di essere persona” (Zambrano, 2000, p. 157). Seguendo Vaccarelli (2016), è quindi necessario ripensare l’educazione dal punto di vista della resilienza, abbandonando logiche subordinate al mercato e concependo la riflessione pedagogica come un invito alla sosta, al discernimento, alla responsabilità della scelta e alla riscoperta dei luoghi, dei soggetti e dei tempi dell’educazione.

### **3. Da dove ripartire per educare alla resilienza e alla democrazia? Spunti di riflessione sul ruolo della famiglia e della scuola**

L’educazione alla resilienza e alla democrazia è un obiettivo condiviso sia dalla pedagogia sia dalla politica, entrambe scienze dell’uomo al servizio del suo progresso umano e sociale. Di fronte alle condizioni di deprivazione antropologica e alla perdita della dimensione etico-politica del vivere comune, caratteristiche di una transizione evolutiva globale che impone nuove possibilità di pensiero per la difesa della vita sul pianeta (Ceruti, 2018), pedagogia e politica sono chiamate a intensificare la collaborazione e a rafforzare la reciproca intesa. Per realizzare tale dialogo, entrambe devono riconoscere la propria autonomia scientifica, restando aperte a prospettive diverse e interrogandosi con sensibilità specifiche (Bertolini, 2005).

Più nello specifico, come “sguardo dalla collina e azione sul campo” (Santelli, 2001), la pedagogia ha il compito di chiarire le condizioni che rendono possibile l’educazione (Flores d’Arcais, 1992) e di proporre percorsi formativi per aiutare ciascuno a trovare il proprio posto nel mondo (Bellingreri, 2015), affrontando la complessità e la mutevolezza del reale

(Sirignano & Corbi, 2009). La politica, invece, ha la responsabilità di organizzare la vita comune e lo Stato, affinché, nell'appagamento dell'interesse collettivo e nella costruzione del futuro, si realizzi la convivenza più armoniosa possibile tra individui e gruppi di origine e prospettive differenti (Bertolini, 2003).

Entrambe le scienze devono cogliere i limiti del reale come opportunità per dare nuovo impulso al bene personale e comune, migliorando il cammino esistenziale di ogni individuo e la qualità della vita collettiva. Questo significa non limitarsi a gestire il presente o evitare conflitti per paura di complicazioni, ma assumersi la responsabilità di guidare l'espressione pacifica di tensioni individuali o collettive, valorizzando gli aspetti positivi e ricorrendo alla mediazione come ricerca condivisa di soluzioni (Volturno, 2021).

Nella loro inquietudine – consapevoli delle cose da fare, delle risorse da mobilitare e della volontà di essere propositivi (Elia, 2014) – pedagogia e politica hanno l'opportunità di sostenere la democrazia come valore universale dotato di un meccanismo di autocorrezione. Proprio la resilienza rappresenta l'argine migliore contro possibili derive antidemocratiche. Come osserva Amartya Sen, i difetti della democrazia richiedono più democrazia, non meno (Sen, 2004). In dialogo tra loro, pedagogia e politica devono proporre percorsi di sviluppo per tutti, promuovendo atteggiamenti maturi e realmente democratici, che favoriscano l'espressione individuale all'interno della propria comunità (Sirignano, 2015). Tali percorsi devono permettere all'individuo di esprimere responsabilità e dignità, indipendentemente dalle difficoltà del momento o dalle limitazioni all'agire (Chionna, 2001, 2007).

Come osserva Elia (2014):

*“Il rinnovamento delle pratiche politiche e sociali di cui in questi anni si avverte l'insipienza e il disagio, non è demandato alla creazione di nuovi soggetti politici, quanto invece al bisogno che ciascuno di noi, quale che sia il suo impegno nella società, faccia valere nelle sedi che gli sono proprie (politica, sindacato, cultura, scuola, tutto insomma ciò che ha riguardo con la vita civile) l'esigenza del rinnovamento e dell'impegno per il bene comune. Una società correttamente orientata al rispetto della dignità umana si costruisce operando affinché ciascuno avverta come naturale e necessario operare per il bene comune, vedendo nella parziale rinuncia al proprio personale interesse una conquista per tutti, quindi anche per sé oltre che per gli altri.”* (pp. 127-128)

Un'attenzione particolare deve essere dedicata alla valorizzazione di quei luoghi che, per la propria natura specifica e per la funzione riconosciuta dal patto costituzionale tra i cittadini, facilitano l'acquisizione di valori e di “abiti virtuosi” essenziali per il vivere comune. Un vivere insieme che

non può ridursi alla contesa utilitaristica e alla competizione tra interessi di diversa natura, spesso incomunicabili tra loro, ma che deve invece coincidere con l'armonizzazione e la promozione di una comunità veramente prossima a tutti. In questo senso, per educare alla resilienza e rafforzare adeguatamente i sistemi democratici del nuovo millennio, la famiglia appare il nucleo basilare da cui ripartire per contrastare i segnali preoccupanti di stanchezza e intolleranza che caratterizzano i rapporti umani in ambito pubblico.

La famiglia, comunità di accoglienza e di accompagnamento dell'essere umano dalla nascita alla morte, è definita dall'UNESCO come "luogo naturale, primo e privilegiato dell'educazione delle persone, del loro sviluppo e del loro inserimento nella società" (UNESCO, 1995, p. 113). La famiglia rappresenta una relazione educativa specifica, con funzioni fondamentali per la crescita democratica della persona e della società. Essa fornisce, in un imprevedibile susseguirsi di azioni implicite ed esplicite, le basi relazionali e assiologiche su cui il soggetto costruirà i suoi futuri rapporti con la sfera pubblica e quella privata. Facendo leva sul senso di appartenenza reciproca, che permette all'io di costituirsi nel rapporto con il tu, la famiglia stimola ogni membro ad assumere precise responsabilità, conciliando l'attenzione verso la singola personalità con l'esigenza di crescita e di benessere dell'intero nucleo familiare. Questa valorizzazione di uno spirito solidale è potenzialmente in grado di oltrepassare le mura domestiche, arricchendo la comunità più ampia di cui si fa parte (Corsi, 2003). Attraverso la modulazione dei rapporti interni ed esterni secondo il principio della partecipazione responsabile, la famiglia si configura come una vera e propria "palestra di democrazia" che prepara all'assunzione consapevole di ruoli pubblici, da svolgere nel rispetto delle proprie e altrui competenze o prerogative. Il contributo specifico della famiglia è in particolare di tipo prepolitico, riguardante l'interiorizzazione degli atteggiamenti che la vita interpersonale comporta e la promozione del rispetto per sé e per l'altro, inteso come reciprocità appagante, laddove per rispetto si intende "un comportamento 'adulto' e consapevole [...] esercitato mediante azioni e parole, da assumere e far crescere nella direzione del riconoscimento dei diritti, del decoro, della dignità e della personalità propri e altrui e quindi nell'astensione da ogni manifestazione che possa invece impedirli, limitarli od offenderli" (Corsi, 2004, p. 139).

In relazione alla resilienza, tanto utile ai singoli quanto ai gruppi, è proprio grazie a queste caratteristiche che la famiglia rappresenta il luogo principale dove educarsi ed educare alla capacità di "tenere la rotta nel navigare i torrenti," come affermato da Cyrulnik (2001). Educare ed educarsi alla resilienza, per la famiglia, significa credere e sperimentare la possibilità di ritrovare un senso, una funzionalità e una progettualità anche dopo

un trauma di qualsiasi genere. La famiglia può diventare un esempio di flessibilità illuminata, dimostrando una gestione equilibrata dei compiti, un'interpretazione attenta delle circostanze della vita (consapevoli che non tutti i membri vivono gli eventi negativi nello stesso modo e con la stessa intensità) e una gestione accorta dei processi vitali in corso (considerando attentamente i bisogni e i momenti evolutivi dei vari membri). Come sottolinea Delange (2008), questo compito implica un allenamento costante che tocca vari punti: la convinzione di poter superare situazioni drammatiche, la capacità di avere una certa presa sugli eventi, la capacità di mantenere un funzionamento organizzato di fronte agli imprevisti, il ritrovamento di sicurezza o protezione nelle relazioni esistenti, l'attenzione reciproca secondo un'etica relazionale ben definita, la capacità di proiettarsi nel futuro e di contenere le emozioni, e la disponibilità a farsi sostenere dall'ambiente circostante (parenti, comunità, amici).

Educare alla resilienza implica anche, per la famiglia, creare un ambiente di crescita favorevole che rafforzi la fiducia dei più giovani nelle proprie risorse. Secondo Ginsburg (2006), sette sono gli ingredienti fondamentali in tal senso: competenza, fiducia in sé stessi, legami sociali, valori, senso di responsabilità, capacità di gestire lo stress e controllo sulle proprie decisioni. Questi ingredienti richiamano il compito della famiglia come luogo privilegiato di educazione ai valori democratici (Pati & Zini, 2011) e al valore stesso della democrazia: una scelta da rinnovare e custodire quotidianamente, nella consapevolezza che, come affermava Dewey, la democrazia non è solo una forma di governo, ma “prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta,” in grado di favorire il cammino dell'uomo verso la piena realizzazione di sé e di consentire la liberazione delle proprie capacità personali all'interno di interessi condivisi (Dewey, 1954).

Anche la scuola, come uno dei primi e più significativi ambienti in cui ci si confronta con il mondo esterno alla famiglia, può fare molto per sostenere la democraticità della vita e per sviluppare nei giovani la capacità di affrontare con forza e flessibilità le difficoltà quotidiane. Intrecciando in modo costante e professionale saperi, cultura e relazioni per consentire a ciascuno di migliorare il proprio percorso esistenziale, la scuola non è solo un “laboratorio sociale” dove familiarizzare con le dinamiche istituzionali, ma anche un luogo protetto in cui cercare di comprendere meglio la vita e la complessità del mondo. Davanti a un universo giovanile particolarmente inquieto (Galimberti, 2007), la scuola è chiamata a integrare i saperi tecnico-scientifici con quelli umanistici per rispondere alle domande di senso che i giovani pongono, spesso prima ancora delle legittime preoccupazioni legate all'occupazione. Il disorientamento dovuto alla frenesia della vita, la perdita di certezze che genera sentimenti di inadeguatezza e ansia, e la

permeabilità dei confini che non fa sentire più nessuno al sicuro sono solo alcuni dei segnali ai quali la scuola deve prestare attenzione per evitare che l'aggressività, l'irresponsabilità e la competitività prendano il sopravvento sui principi di libertà, socialità e cooperazione, fondamentali per ogni democrazia. La scuola, inoltre, deve essere vigile sul rischio di disaffezione dalla politica, che oggi minaccia la qualità del vivere comune (Recalcati, 2022).

In particolare, spetta alla scuola formare le nuove generazioni a una cittadinanza piena e a una personalizzazione autentica. Sul versante della cittadinanza, la scuola deve connettere unitariamente un insieme di appartenenze e di saperi che supportino il cittadino nell'agire liberamente e responsabilmente in un mondo complesso. Sul versante della personalizzazione, la scuola deve promuovere il "risveglio dell'io" come soggetto singolo che conosce sé stesso e si coltiva, sia come individuo sia come parte dell'umanità (Elia, 2014, p. 31).

Considerando l'educazione alla cittadinanza e alla democrazia come un processo di cura reciproca tra soggetto e società – poiché prendendosi cura della società il soggetto si prende cura di sé, e viceversa – Elisabetta Biffi (2005) ritiene che ci siano tre aspetti essenziali da curare nel fare scuola quotidiano:

*“Innanzitutto, poiché la cittadinanza implica responsabilità verso la propria società e al contempo comporta la possibilità per il cittadino di sentirsi realmente parte di tale società, ritengo che appartenenza e responsabilità siano componenti necessarie affinché sia possibile vivere nella scuola la propria cittadinanza. In secondo luogo, essere cittadini oggi significa essere in grado di muoversi consapevolmente all'interno della complessità di cui la nostra società è fortemente intrisa, e ciò richiede un'abilità a riflettere criticamente su quanto ci circonda: l'educazione alla cittadinanza abbraccia, perciò, un'educazione del soggetto al pensiero critico. In ultimo, una società democratica richiede ai propri cittadini la capacità di gestire – in modo appunto democratico – i conflitti, senza nascondersi dietro atteggiamenti falsamente non giudicanti ma assumendosi, per contro, la responsabilità dei propri giudizi: educare alla cittadinanza implica, così, un'educazione al giudizio critico e al conflitto” (p. 91).*

In tema di resilienza, le scuole di ogni ordine e grado offrono un'opportunità unica per sviluppare le competenze emotive essenziali di una persona resiliente. Come osserva Goleman (2004), queste includono l'impegno attivo, la convinzione di poter gestire le situazioni e una predisposizione positiva alle sfide. Questi elementi emergono in un contesto monitorato e protetto, dove gli studenti sono gradualmente introdotti a responsabilità decisionali che ampliano progressivamente i loro ambiti di influenza. Tali situazioni sono parte integrante di un quadro più ampio in cui l'armonia tra

gli individui è perseguita salvaguardando l'evoluzione di tutti. Nonostante le difficoltà dei tempi moderni, ogni gruppo-classe rappresenta un sistema complesso che stimola l'educazione alla resilienza da molteplici punti di vista: la vita sociale, il rapporto con l'autorità degli insegnanti, la competizione con sé stessi e con gli altri, l'acquisizione di un metodo, l'essere sottoposti a giudizio, e la capacità di *problem solving* e di *problem posing*.

Poiché l'esperienza scolastica ha un impatto significativo sull'auto-stima, sull'autoefficacia e sulla consapevolezza di sé, è essenziale che la scuola proponga attività che promuovano l'empatia, la responsabilità, la capacità decisionale e l'ottimismo. Secondo Bandura (2012), per favorire la resilienza a scuola è necessario proporre modelli di comportamento che trasmettano fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità, situazioni problematiche alla portata degli studenti e il supporto di un corpo docente dotato di forte leadership. Inoltre, come ricorda Zolli (2014), è importante sviluppare indipendenza, introspezione, capacità di interazione, iniziativa, creatività e autonomia, tutte componenti essenziali della resilienza che meritano uno spazio significativo nello sviluppo personale.

Solo prestando attenzione alla complessità dei compiti cui sono chiamate, famiglia e scuola possono supportare la comunità educante nell'arduo compito di guardare al futuro con speranza e desiderio di progresso (Violante et al., 2021). Alla progettualità orientata al "noi," al vivere insieme, al fare comunità e al riscoprirsi simili ma diversi, deve corrispondere l'impegno a riscoprire la democrazia come una modalità di vivere basata sul "rispetto per l'umanità" e per la dignità personale (Kilpatrick, 1963). In questo contesto, la resilienza si afferma come una virtù democratica e un *habitus* nell'esercizio consapevole della cittadinanza.

#### 4. Conclusione

In conclusione, la resilienza emerge come una virtù fondamentale sia per lo sviluppo personale che per la vita democratica, rappresentando un equilibrio dinamico tra adattamento e perseveranza. In un contesto segnato da incertezze e sfide globali, educare alla resilienza e alla democrazia diventa cruciale per rafforzare il tessuto sociale. Famiglia e scuola, ciascuna con la propria specifica funzione educativa e formativa, giocano un ruolo insostituibile nel promuovere una cittadinanza attiva e consapevole, capace di affrontare le difficoltà con forza, rispetto reciproco e impegno comunitario. Insegnando ai giovani a coltivare fiducia in sé, empatia e responsabilità, questi luoghi formativi contribuiscono a costruire individui e comunità resilienti, capaci di trasformare le sfide in opportunità di crescita collettiva e di continuare il percorso verso un futuro democratico più equo e inclusivo.

## Bibliografia

- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia*. Erickson.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Utet libreria.
- Biffi, E. (2005). Didattiche per un'educazione alla cittadinanza. In M. Tarozzi (A cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti* (pp. 83-101). Guerini.
- Bobbio, N. (2004). Democrazia. In N. Bobbio, N. Matteucci & G. Pasquino (A cura di), *Il Dizionario di politica* (pp. 235-243). Utet.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina.
- Chionna, A. (2001). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. La Scuola.
- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. La Scuola.
- Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Vita e Pensiero.
- Corsi, M. (2004). La famiglia come palestra di democrazia: il rispetto di sé e dell'altro. In M. Corsi & R. Sani (A cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 135-156). Vita e Pensiero.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Jacob.
- Delange, M. (2008). *La resilience familiale*. Odile Jacob.
- Dewey, J. (1954). *Democrazia ed educazione*. La Nuova Italia.
- Elia, G. (2014). La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza. In G. Elia (A cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili* (pp. 5-34). Progedit.
- Flores d'Arcais, G. (1984). Quale autonomia per la morale? *Rassegna di Pedagogia*, 1-2, 11-30.
- Flores d'Arcais, G. (1987). *Le «ragioni» di una teoria personalistica dell'educazione*. La Scuola.
- Flores d'Arcais, G. (1992). Antropologia pedagogica. In G. Flores d'Arcais (A cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia* (pp. 72-92). Edizioni Paoline.
- Flores d'Arcais, G. (1993). *Contributi ad una pedagogia della persona*. Giardini Editori.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.

- Ginsburg, K. (2006). *Building resilience in children and teens*. American Academy of Pediatrics.
- Goleman, D. (2004). *Lavorare con l'intelligenza emotiva*. Bur.
- Granato, F. (2009). *Persona e democraticità*. Guerini.
- Kilpatrick, W. H. (1963). *Education for a changing civilization*. The Riverside Press.
- Manin, B. (2015). La democrazia minacciata?: resilienza delle istituzioni rappresentative. *ComPol: Comunicazione politica*, 2, 163-174.
- Mounier, E. (1952). *Il personalismo*. Garzanti.
- Pati, L., & Zini, P. (2011). La famiglia come luogo di educazione ai valori democratici. In M. Corsi (A cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza* (pp. 143-169). Pensa Multimedia.
- Popper, K. (1986). *La società aperta e i suoi nemici*. Armando.
- Recalcati, M. (2022). *La tentazione del muro: Lezioni brevi per un lessico civile*. Feltrinelli.
- Ricoeur, P. (2005). *Sé come un altro*. Jaca Book.
- Rubini, A., & Granato, F. (2023). L'incontro e il dialogo in politica. Riflessioni pedagogiche. *Scholé*, 1, 53-65.
- Santelli Beccegato, L. (1998). *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*. La Scuola.
- Santelli Beccegato, L. (2001). *Pedagogia sociale*. La Scuola.
- Sartori, G. (2006). *Democrazia. Cosa è?*. Rizzoli.
- Sirignano, M., & Corbi, E. M. (A cura di). (2009). *Percorsi di pedagogia sociale e politica*. Editori Riuniti Univ. Press.
- Stefanini, L. (1979). *Personalismo sociale*. Edizioni Studium.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1995). *Pour l'éducation au XXI siècle*. OIC.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Franco Angeli.
- Violante, L., Buttafuoco, P., & Mannese, E. (A cura di). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Pensa Multimedia.
- Volturo, S. (2021). *Itinerari della socialità. Teorie e pratiche della mediazione*. Carocci.
- Zagrebelsky, G. (1995). *Il "Crucifige!" e la democrazia*. Einaudi.
- Zambrano, M. (2000). *Persona e democrazia. La storia sacrificale*. Bruno Mondadori.
- Zolli, A. (2014). *Resilienza: La scienza di adattarsi ai cambiamenti*. Mondadori.