

La promozione della resilienza scolastica come strategia di contrasto della povertà educativa

Valeria Rossini*

Abstract: IT. Il concetto di resilienza ha suscitato un vivo interesse all'interno della riflessione pedagogica. Dopo l'esperienza pandemica, la resilienza è divenuta un imperativo sociale, tanto da spingere il governo italiano a introdurre investimenti e riforme per la ripresa economica e sociale, prevedendo molteplici iniziative volte a contrastare l'esclusione sociale e le disuguaglianze.

Dal punto di vista pedagogico, la resilienza non è solo una risposta individuale agli ostacoli, ma una qualità contestuale che può essere coltivata attraverso culture scolastiche volte a prevenire la povertà educativa e la dispersione, attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento equi e inclusivi, capaci di supportare il benessere e il successo di tutti.

EN. The concept of resilience has aroused a great interest within pedagogical reflection. After the pandemic experience, resilience has become a social imperative that has prompted the Italian government to introduce investments and reforms for economic and social recovery, including a wide range of initiatives to tackle social exclusion and inequality.

From a pedagogical point of view, resilience is not only an individual response to obstacles but a contextual quality that can be cultivated through school cultures aimed at preventing educational poverty and dispersion, by building equitable and inclusive learning environments, capable of supporting the well-being and success of all.

Keywords: IT. Resilienza, povertà educativa, culture scolastiche. EN. Resilience, educational poverty, school cultures.

1. La resilienza in ambito pedagogico

Il concetto di resilienza ha suscitato interesse in varie scienze umano-sociali, che ne studiano le caratteristiche e gli effetti in una pluralità di situazioni. La riflessione pedagogica sul tema è complessa e deve considerare le differenti concettualizzazioni disciplinari, oltre alle declinazioni politiche e sociali del termine. Dopo l'esperienza pandemica, la resilienza è divenuta un imperativo per individui e gruppi, al punto da spingere il governo ita-

* Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, orcid.org/0000-0001-7172-5103.

liano a introdurre investimenti e riforme per la ripresa economica e sociale nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che organizza l'utilizzo dei fondi stanziati dall'Unione Europea attraverso il programma Next Generation EU (NGEU). In particolare, il programma europeo prevede investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale, migliorare la formazione dei lavoratori e promuovere l'equità di genere, territoriale e generazionale. L'Italia ha risposto a questa sfida con iniziative volte alla modernizzazione della pubblica amministrazione, al rafforzamento del sistema produttivo e all'incremento degli sforzi per contrastare la povertà, l'esclusione sociale e le disuguaglianze. Questo obiettivo implica interventi volti a promuovere una crescita economica stabile e sostenibile, dopo il rallentamento degli ultimi decenni. Data la gravità della crisi in corso, il nostro Paese è diventato il principale beneficiario del Dispositivo per la Ripresa e Resilienza (RRF), che assegna risorse per 191,5 miliardi di euro da impiegare nel periodo 2021-2026, di cui 68,9 miliardi come sovvenzioni a fondo perduto. Il PNRR si articola in sei Missioni e 16 Componenti, tra cui quella di "Istruzione e ricerca", che mira a migliorare la qualità e l'accesso ai servizi di istruzione e formazione. Questo obiettivo include la qualificazione dei processi di reclutamento e formazione degli insegnanti, il rafforzamento delle competenze e delle infrastrutture scolastiche, il sostegno alla ricerca e l'innovazione tecnologica. In particolare, l'ambito educativo deve promuovere la collaborazione tra ricerca e impresa per favorire un modello di sviluppo basato sulla conoscenza.

La prospettiva pedagogica sulla resilienza, dunque, si concentra principalmente sulla soluzione di queste problematiche in ambito istituzionale, considerando il carattere emergenziale che tali questioni hanno assunto negli ultimi anni. Parallelamente, essa deve mantenere uno sguardo attento sul piano epistemologico, per non disperdere l'approccio regolatore dei dispositivi alla base della ricerca interdisciplinare sul tema. Da questo punto di vista, si tenta di delineare un quadro teorico agile e sintetico, a supporto di una lettura pedagogica della resilienza che consenta di analizzare e integrare le diverse traiettorie di intervento teorico-pratico nei contesti educativi.

Come noto, il termine "resilienza" deriva dalla fisica e descrive la capacità di un materiale di ritornare alla sua forma originaria dopo essere stato piegato, compresso o allungato. Il termine resilienza è mutuato dalla tecnologia dei metalli, dove indica la "resistenza a rottura dinamica di un metallo, determinata con una sequenza di urti"; esso rappresenta quindi l'inverso della fragilità (Cavallo, 2002, p. 132). Nelle scienze umane, è divenuto oggetto di studio in ambito psicopatologico e psicosociale come modalità di resistenza alle esperienze di rischio e di gestione delle avversità (Maddi & Khoshaba, 1994; Richardson, 2002; Rutter, 1999). La resilienza è legata

ai processi di adattamento ed è intesa come una capacità individuale del soggetto di resistere e far fronte a condizioni di vita difficili, o di mettere in atto comportamenti adattivi, nonostante gli ostacoli incontrati lungo il percorso di sviluppo (Emiliani, 2005).

La resilienza è essenziale per acquisire la capacità di adattarsi ai momenti di transizione nei percorsi di vita, che possono generare stress e/o disagio, richiedendo un impegno attivo dell'individuo per raggiungere un nuovo stato di equilibrio esistenziale. Secondo Masten (1989), il termine comprende almeno tre fenomeni distinti:

1. il raggiungimento di esiti positivi nell'adattamento e nello sviluppo, nonostante la presenza di condizioni di rischio;
2. il mantenimento di un buon livello di competenza, anche in condizioni di stress e pericolo ambientale;
3. la riparazione e il recupero dopo eventi traumatici, sia individuali che collettivi, come guerre o calamità naturali.

Il concetto di resilienza si collega dunque alla capacità di resistere allo stress, soprattutto di fronte a potenziali fattori di rischio (Garmezy, 1985). Più in generale, rappresenta una strategia volta al mantenimento di un equilibrio e di un adattamento interno, assimilabile al concetto di coping. In un'ulteriore accezione, il termine indica la capacità di reagire positivamente una volta superato l'evento traumatico (Emiliani, 2005).

Vanistendael (1995) identifica nella resilienza due componenti. La prima è la resistenza alla distruzione, cioè la capacità dell'individuo di preservare la propria integrità quando è sottoposto a gravi pressioni. A rappresentare questa forma di resistenza, Anthony (1987) ricorre all'immagine di tre bambole: la prima di porcellana, la seconda di plastica e la terza di metallo. Colpite da un colpo di martello di pari intensità, la prima si frantuma, la seconda si ammacca, e la terza resiste. Solo quest'ultima può dirsi resiliente, poiché strutturata con un materiale capace di sostenere l'urto. La seconda componente della resilienza è la capacità di costruire una vita sufficientemente buona, nonostante l'ostilità ambientale. In questa dimensione rientrano elementi della personalità che, interagendo con fattori ambientali, rafforzano la resistenza e la capacità di realizzazione (Cavallo, 2002). Si comprende, dunque, come la resilienza sia intrinsecamente connessa a una struttura di personalità che permette di affrontare situazioni di stress emotivo e di superare ferite profonde. Una seconda metafora per descrivere la resilienza è quella di una piaga apertasi nel corpo. Seguendo Vanistendael (1995, citato in Cavallo, 2002),

“...piuttosto che medicarla e ricoverare il malato in ospedale, affidandolo agli specialisti e ritenendo di aver operato al meglio, occorre soprattutto puntare sulla parte sana dell'organismo per rafforzarlo, cosicché il corpo nel suo insieme possa ritrovare la forza di superare la malattia, fino a otte-

nere che la piaga si rimargini e guarisca” (p. 134).

Come illustrato dalle precedenti definizioni, il costrutto di resilienza descrive un fenomeno complesso, dinamico e multidimensionale che rappresenta la capacità di un individuo di adattarsi e reagire positivamente a circostanze avverse, ottenendo risultati positivi pur partendo da condizioni sfavorevoli (Martin & Marsh, 2009). In altre parole, le persone resilienti riescono a gestire situazioni difficili e ad affrontare con successo le novità (Digennaro, 2020).

Poiché l'essere in divenire rappresenta una delle strutture fondanti dell'educabilità umana (Chiosso, 2005), è essenziale comprendere cosa renda il cambiamento non problematico e cosa differenzi i soggetti capaci di affrontare le novità dagli altri. Le persone resilienti, senza dubbio, possiedono un livello motivazionale elevato e un repertorio di competenze sociali ed emotive (Beltman et al., 2011), che si attivano quando le circostanze sono sfavorevoli o semplicemente nuove o impegnative. In entrambe le situazioni, la resilienza accompagna il processo di cambiamento, aiutando il soggetto a coordinare i diversi meccanismi che operano prima, durante e dopo il contatto con l'evento, che sia esso realmente o potenzialmente stressante.

Nella letteratura pedagogica, la resilienza indica “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). Essere resilienti significa infatti affrontare i cambiamenti e le difficoltà personali, professionali o sociali, saper prendere decisioni e gestire le incertezze e le paure legate a momenti critici della vita, e orientarsi rispetto al proprio futuro. Da una prospettiva educativa, tali comportamenti adattivi sono essenziali non solo per gestire la situazione presente, ma anche per rispondere alle aspettative future, strettamente connesse alle competenze di pianificazione e autoregolazione. La capacità di autoregolazione si sviluppa attraverso tre fasi: l'anticipazione, che consente di prendere decisioni basate sull'analisi della situazione e sulla percezione dell'efficacia delle proprie capacità; l'azione, che implica il coordinamento di comportamenti strategici orientati verso il raggiungimento dell'obiettivo, comprendendo anche il controllo delle emozioni, come la frustrazione o l'ansia da insuccesso; e, infine, la riflessione sui risultati raggiunti, che permette di valutare se le strategie utilizzate si sono rivelate efficaci nel migliorare i precedenti approcci al problema.

“Un soggetto resiliente è, in breve, un soggetto che sa comportarsi in modo adeguato nell'ambiente in cui vive; ha una buona immagine di sé; sa risolvere in maniera efficace i problemi; sa riconoscere, la propria identità, le proprie caratteristiche e qualità; possiede quella che Gardner ha definito “intelligenza personale”; sa identificare e comunicare i propri sentimenti

e rispettare quelli degli altri; sa gestire le relazioni interpersonali partecipando alle attività dei gruppi sociali con i quali si relaziona, rispettandone le norme sociali; sa adattare le proprie modalità comunicative e linguistiche alle diverse situazioni e ai differenti interlocutori” (Pinto Minerva, 2004, p. 24).

Da quanto detto, emerge che la resilienza è strettamente collegata a un insieme di *life skills* che possono e devono essere sviluppate lungo l'intero corso della vita, a partire dall'infanzia. Con riferimento all'età infantile, secondo Gunnestad (2006) la resilienza può essere definita come la capacità di un bambino di ritrovare il proprio equilibrio dopo aver affrontato crisi o avversità, la capacità di superarle e di riuscire nella vita nonostante le difficoltà incontrate. Gli studi sulla resilienza mirano, quindi, a descrivere le caratteristiche che consentono ad alcuni bambini di svilupparsi in modo armonico, anche in presenza degli stessi fattori di rischio che ostacolano il percorso di crescita di altri coetanei.

In ambito scolastico, la resilienza è fortemente associata a fattori protettivi fondamentali nel percorso educativo, come la capacità di autoregolazione nell'apprendimento e il benessere nel contesto scolastico (Alivernini et al., 2017). In particolare, gli studenti resilienti riescono a mantenere una rete di relazioni sociali con i pari e con gli adulti di riferimento, anche quando tali relazioni presentano difficoltà o non offrono pieno sostegno al loro benessere individuale. La resilienza diventa, quindi, fondamentale per aiutare i bambini e i ragazzi a gestire relazioni o situazioni che non possono cambiare e per prevenire il rischio di una cronicizzazione degli svantaggi vissuti durante l'infanzia e l'adolescenza. Allo stesso tempo, essa supporta il soggetto nel trarre vantaggio da incontri o eventi positivi, promuovendo la condivisione di valori comuni, il senso di appartenenza e la comunicazione efficace con compagni e docenti. Questi aspetti diventano variabili importanti, poiché contribuiscono a favorire un atteggiamento positivo verso la scuola, soprattutto nei contesti caratterizzati da povertà educativa.

Alla luce di queste premesse, risulta essenziale comprendere se e in che modo il fattore resilienza nei contesti educativi – e non solo nei singoli alunni o studenti – possa essere considerato un elemento protettivo e compensativo rispetto agli effetti della povertà educativa sul rendimento e sull'adattamento scolastico di bambini e adolescenti.

2. Scuole resilienti contro la povertà educativa

La povertà educativa è stata definita per la prima volta da Save the Children (2014) come “la privazione [...] della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (p. 4). In un'accezione generale, essa si configura come una condizione

complessa, caratterizzata dalla mancanza di opportunità che limitano la capacità di apprendimento e sviluppo delle persone, specialmente nei minori provenienti da famiglie in svantaggio socioeconomico (Nuzzaci et al., 2020). A seguito dell'emergenza pandemica, questa problematica si è ulteriormente aggravata. Durante il lockdown, la didattica a distanza ha evidenziato i grandi ostacoli all'accesso al diritto all'istruzione e i persistenti divari di apprendimento presenti nel nostro Paese.

La povertà educativa è spesso correlata alla povertà economica delle famiglie, che talvolta non dispongono di spazi e risorse adeguati a supportare l'istruzione dei figli nell'ottica della corresponsabilità educativa. Quando la scuola non riesce a compensare queste carenze e gli insegnanti non possono contare sul coinvolgimento attivo dei genitori, come accaduto durante l'emergenza sanitaria in contesti di privazione familiare, gli effetti negativi sullo sviluppo e sugli apprendimenti possono risultare gravi. Secondo il Report "Riscriviamo il futuro: l'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa" di Save the Children (2020), gli sforzi per raggiungere gli studenti attraverso la didattica a distanza sono stati vanificati dalle condizioni abitative e dal livello di competenza tecnologica di molti minori.

"Il 42% di loro vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio. A ciò si aggiunge il numero consistente, il 12,3% dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi quali computer o tablet (850 mila in termini assoluti), percentuale che raggiunge quasi il 20% nel Mezzogiorno. Inoltre, il 57% di coloro che ne dispongono, li deve comunque condividere con altri componenti della famiglia per esigenze sia di studio che di lavoro. La didattica a distanza necessita, per l'utilizzo di piattaforme online, di competenze digitali. Solo il 30,2% dei ragazzi impegnati nella didattica a distanza presenta competenze digitali alte, mentre due terzi hanno competenze basse o di base (ed il 3% nessuna)" (Save the Children, 2020, p. 9).

La povertà educativa, tuttavia, non è limitata alle caratteristiche economiche della famiglia, ma include altre tre dimensioni principali:

1. *povertà ecologica (o di sistema)*, cioè una carenza strutturale di proposte, servizi e opportunità educative a livello di contesto;
2. *povertà pedagogica*, legata alla preparazione inadeguata o insufficiente degli educatori e insegnanti nel rispondere ai bisogni degli individui e della collettività;
3. *povertà delle capacità individuali*, ovvero il mancato sviluppo di competenze chiave che sono essenziali per la realizzazione e la crescita personale e che permettono agli individui di orientare consapevolmente e autonomamente le proprie traiettorie di vita (Digenaro, 2020, p. 39).

Le dimensioni di tipo economico, ecologico e pedagogico della povertà richiedono un intervento diretto sul sistema, come l'assegnazione di un reddito di cittadinanza, l'incremento dei servizi educativi per la prima infanzia e la qualificazione delle risorse professionali impegnate nella prevenzione e nel contrasto alla dispersione scolastica. La povertà delle capacità individuali, invece, necessita di un intervento mirato sugli individui, volto a potenziare le loro capacità di orientarsi in autonomia nel proprio percorso di vita. Save the Children (2017) ha individuato quattro traiettorie di intervento per costruire opportunità educative capaci di contrastare la povertà attraverso la qualificazione degli ambienti di apprendimento. Tali traiettorie riguardano quanto segue.

1. *Il comprendere*: competenze cognitive, come il pensiero critico (es., analisi di fonti, interpretazione delle motivazioni) e la capacità di risolvere problemi e prendere decisioni (es., raccolta di informazioni, valutazione delle conseguenze, scelta di soluzioni). Comprendere implica sia l'acquisizione di conoscenze sia la capacità di applicarle.
2. *L'essere*: competenze di gestione della propria vita, collegate alla consapevolezza di sé, all'autostima e alla fiducia in se stessi (es., costruire un'identità, valorizzarsi, stabilire obiettivi). Queste competenze sono essenziali per affrontare le difficoltà e per sviluppare la consapevolezza di essere protagonisti positivi del proprio futuro.
3. *Il vivere insieme*: competenze interpersonali e sociali come la comunicazione, la cooperazione, l'empatia e l'assertività. Essere un individuo sociale significa saper gestire i rapporti interpersonali, preoccuparsi del benessere collettivo e sentirsi parte di un gruppo, di una società, di una cultura.
4. *Il fare*: competenze pratiche e psicomotorie necessarie per soddisfare i bisogni quotidiani e per operare efficacemente nella vita di tutti i giorni.

Queste dimensioni richiedono l'integrazione di fattori personali e sociali che possono essere potenziati attraverso la resilienza dei contesti educativi. La resilienza dei contesti scolastici rappresenta un fattore di protezione e un mezzo per contrastare la povertà educativa che colpisce bambini e famiglie. Le ricerche che hanno esplorato i fattori protettivi hanno proposto diverse classificazioni, tutte orientate a un approccio multiprospettico che include sia variabili interne all'individuo sia fattori esterni che agiscono come protezione contro i rischi. Ad esempio, secondo Werner e Smith (1992), i fattori protettivi possono essere interni (intrinseci alla persona) o esterni (legati a famiglia e comunità).

Kumpfer (1999) classifica i fattori di resilienza in due categorie principali.

1. *Fattori esterni*: comprendono elementi come il supporto della famiglia, del vicinato, della scuola e del gruppo dei pari.
2. *Fattori interni*: includono aspetti quali la spiritualità, le competenze cognitive, la stabilità emotiva, le abilità sociali e il benessere fisico.

Grotberg (1995) propone un'ulteriore suddivisione delle fonti della resilienza, raggruppandole in tre categorie.

1. *I have*: supporti esterni.
2. *I am*: caratteristiche interne dell'individuo, come sentimenti, attitudini, valori e credenze.
3. *I can*: abilità interpersonali, che comprendono la comunicazione, il problem solving, la gestione delle emozioni e le relazioni sociali.

Gunnestad (2006) sottolinea l'importanza di analizzare il peso culturale di questi fattori, poiché i contesti socioculturali attribuiscono diverse rilevanze a ciascuno di essi. Ad esempio, in alcune culture si premia la competizione e il successo individuale, mentre in altre prevalgono i valori della solidarietà e della cooperazione. In questa prospettiva, l'autore distingue tre gruppi principali di fattori di resilienza.

1. *Fattori di rete*: rappresentano i supporti esterni, quali famiglia, amici, vicinato e insegnanti.
2. *Abilità e competenze*: costituiscono i supporti interni e comprendono caratteristiche sia innate sia acquisite dell'individuo, che utilizza per affrontare le sfide della vita.
3. *Significato, valori e fede*: rappresentano i supporti esistenziali che derivano dal sistema di significati e valori in cui l'individuo crede.

I fattori protettivi, quindi, risiedono sia nel soggetto sia nel contesto circostante. È proprio l'interazione tra questi fattori a conferire al bambino o all'adolescente la forza, la capacità e la motivazione per affrontare le situazioni difficili e ristabilire un equilibrio. Se ben integrati, tali fattori protettivi agiscono a tre livelli diversi (Rutter, 1990): In primo luogo, il bambino sviluppa una rappresentazione positiva di sé stesso sia tramite la consapevolezza delle proprie capacità, sia grazie ai valori condivisi con le figure significative della sua vita. In secondo luogo, i fattori protettivi attenuano l'impatto delle condizioni avverse e delle difficoltà che l'individuo può incontrare nel proprio percorso di sviluppo. In terzo luogo, attraverso l'accesso a modelli di riferimento positivi e a nuove opportunità, il bambino o l'adolescente può sviluppare aspettative elevate per il proprio futuro e coltivare un atteggiamento proattivo.

La resilienza, in questa prospettiva, è strettamente legata al concetto di empowerment, che si riferisce a quel complesso di conoscenze, competenze e relazioni che permettono all'individuo di esercitare un maggiore controllo sulla propria vita. Un bambino o un adolescente in stato di povertà

educativa, privo di risorse psicologiche e materiali, può avere difficoltà a percepirsi come il protagonista di un progetto di cambiamento orientato alla propria realizzazione personale e sociale. Diventa dunque essenziale che il contesto di riferimento, tramite insegnanti, genitori e altre figure educative, offra il supporto necessario per superare queste barriere.

Di conseguenza, le caratteristiche del contesto diventano determinanti per definire il livello di resilienza che un individuo può raggiungere, specialmente in condizioni di difficoltà. In particolare, la povertà culturale e morale di un territorio può influenzare negativamente lo sviluppo dei fattori di resilienza esistenziali. In relazione alla scuola, è fondamentale identificare e rafforzare le caratteristiche delle relazioni e delle risorse professionali che possono trasformare l'esperienza educativa in un fattore di protezione e di contrasto alla povertà. È così che possiamo parlare di "scuole resilienti", riferendoci a un insieme di strategie resilienti (Malaguti, 2005) che investono le relazioni tra individui e sistemi. La ricerca ha dimostrato che queste strategie incidono significativamente sulle capacità di resilienza degli studenti (Garista, 2018).

3. Rimbalzare o accogliere? *Teacher Resilience* e culture scolastiche

Nell'ambito pedagogico, è evidente che la definizione del costrutto di resilienza richieda una trattazione ampia e complessa, senza perdere di vista le sue molteplici diramazioni teoriche ed euristiche. Paolozzi e Maddalena (2023) inseriscono l'interesse pedagogico per il concetto di resilienza in una più ampia e tradizionale riflessione intorno ai temi della cura di sé e dell'autoformazione. Tale riflessione affonda le sue radici nella filosofia classica e ha ricevuto nuovi approfondimenti nel Novecento grazie ad autori come Foucault e Heidegger.

L'analisi della relazione educativa, specialmente in relazione alle sue dinamiche di potere (Rossini, 2015), ha evidenziato l'importanza della resilienza per supportare le persone nel raggiungimento dell'autonomia e dell'autogoverno. In questo processo, il discorso pedagogico si è arricchito dei contributi delle scienze psicologiche, che hanno approfondito l'innata e tipicamente umana tendenza alla crescita personale e sociale (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). L'autodeterminazione ingloba concetti quali la libertà di scelta, l'indipendenza, la responsabilità individuale e rappresenta, quindi, un contesto favorevole per lo sviluppo di conoscenze, abilità e attitudini che contribuiscono all'autorealizzazione (Digennaro, 2020).

In questo imprescindibile percorso di educazione alla resilienza, è tuttavia importante chiarire alcuni equivoci, in particolare riguardo agli effetti della resilienza sul piano personale e sociale. Malaguti (2005) mette in luce

il primo rischio, ossia quello di vedere la resilienza come un mito di felicità e invulnerabilità, che potrebbe trasformarla in una cultura del “più forte” a discapito del “più debole”. Associare la resilienza alla forza interiore o alla volontà può portare a sottovalutare il supporto di cui le persone hanno bisogno per diventare resilienti. Un secondo equivoco riguarda l’idea che educare alla resilienza significhi sviluppare indifferenza, cinismo o persino ostilità verso gli aspetti difficili o avversi della società. Al contrario, la resilienza dovrebbe favorire comportamenti di condivisione, solidarietà e impegno etico e morale. Questo vale in particolar modo per le istituzioni e le politiche, che non possono accettare acriticamente lo status quo: cercare soluzioni adattive non significa ignorare criticità e vulnerabilità del sistema. Il terzo aspetto complesso riguarda la definizione di un concetto strettamente connesso alla resilienza: quello di benessere, che appare inevitabilmente dipendente dai modelli culturali di appartenenza. Questi ultimi possono influenzare i ruoli dei fattori di rischio e di protezione e, se non si considerano tali differenze culturali, in particolare nei contesti migratori, si rischia di complicare ulteriormente il processo di integrazione, ostacolando il superamento del trauma migratorio e dello shock culturale (Paolozzi & Maddalena, 2023, p. 93).

Di conseguenza, per educare alla resilienza a scuola è essenziale chiedersi quali condizioni strutturali e contestuali determinino negli studenti una frattura nel percorso di costruzione del proprio futuro e come sia possibile ricomporla. Quando questa frattura è generata dalla povertà educativa, e mancano interventi specifici, è facile che si attivino dinamiche negative che impattano sul sistema di istruzione, manifestandosi in forme di insuccesso, dispersione e disagio.

Le figure educative possono aiutare alunni e studenti a interrompere questa spirale negativa, agendo come modelli di riferimento e fonti di supporto. Poiché anche gli insegnanti hanno bisogno di sviluppare resilienza, un primo passo – apparentemente ovvio, ma cruciale – riguarda la loro formazione. La scuola italiana, fortemente provata dalla pandemia, ha bisogno di insegnanti resilienti che possano prendersi cura dei loro studenti solo se sanno prendersi cura di sé stessi. La ricerca sulla *teacher education* si concentra su competenze professionali, lavoro in team, relazioni educative e collaborazione con le famiglie, ma sappiamo ancora poco riguardo alle caratteristiche degli insegnanti motivati a insegnare per tutta la vita, a non abbandonare la scuola di fronte alle difficoltà e, anzi, a impegnarsi per migliorarla ulteriormente.

Basandosi su 23 aspetti rilevati tra futuri insegnanti o docenti a inizio carriera, Mansfield e colleghi (2012, citato in Mullen, Shields, & Tienken, 2021, p. 10) hanno identificato quattro dimensioni della resilienza.

1. *Fattori professionali*: impegno degli studenti, organizzazione e preparazione, efficacia dell'insegnamento, adattabilità e riflessione;
2. *Fattori sociali*: forti capacità interpersonali e di comunicazione, problem solving, supporto e relazioni, richiesta di aiuto;
3. *Fattori motivazionali*: ottimismo, persistenza, focalizzazione sul miglioramento, autoefficacia, aspettative e obiettivi realistici, motivazione ed entusiasmo, passione per le sfide;
4. *Fattori emotivi*: senso dell'umorismo, capacità di non prendere le cose sul personale, regolazione emotiva, resistenza, capacità di coping, cura del proprio benessere.

Se da un lato la motivazione e l'autoefficacia rappresentano fattori centrali nella carriera degli insegnanti resilienti, dall'altro le condizioni lavorative (retribuzione, distribuzione delle mansioni, supporto amministrativo) hanno un grande impatto nel prevenire l'abbandono della professione e il burnout. Pertanto, possiamo affermare che lo sviluppo della resilienza negli insegnanti passa in misura determinante attraverso il piano politico e organizzativo.

In tal senso, un secondo passo importante riguarda la costruzione di culture scolastiche resilienti. Gu e Day (2013) affermano che per affrontare le sfide della *teacher resilience*, le condizioni contano. Tra queste, risultano fondamentali obiettivi chiari, valori condivisi e un impegno comune verso il miglioramento delle competenze professionali. Ambienti scolastici che promuovono elevate aspettative di miglioramento, con obiettivi amministrativi ben definiti, partecipazione significativa degli insegnanti ai processi decisionali e una stretta collaborazione tra colleghi sono elementi essenziali per costruire resilienza e prevenire stress e abbandono. La resilienza in campo scolastico non si riduce infatti alla capacità di "rimbalzare" di fronte a eventi difficili, ma si lega piuttosto alla capacità di accogliere e affrontare l'imprevedibilità, l'incertezza e le resistenze proprie dell'esperienza educativa.

In conclusione, la scuola può e deve diventare un contesto in grado di offrire occasioni sistematiche per sperimentare e rafforzare la resilienza, sia per gli adulti sia per i minori. Solo adottando un'ottica ecologica, che consideri l'organizzazione scolastica nel suo insieme, è possibile promuovere la resilienza soprattutto nei soggetti più vulnerabili, contribuendo a mitigare le sfide e le pressioni che colpiscono l'intero sistema educativo, causate dallo svantaggio, dal disagio e dalla povertà educativa.

4. Conclusione

Il capitolo ha esplorato l'importanza della resilienza come competenza cruciale in ambito educativo, evidenziando il ruolo fondamentale di scuola

e insegnanti nella promozione di contesti resilienti che possano prevenire e contrastare le povertà educative. La resilienza non è solo una risposta individuale agli ostacoli, ma una qualità che può e deve essere coltivata attraverso pratiche istituzionali, investimenti formativi e modelli di supporto collettivo. Promuovere culture scolastiche resilienti significa investire non solo nella capacità di insegnanti e studenti di affrontare le difficoltà, ma anche nella costruzione di ambienti di apprendimento equi e inclusivi, capaci di supportare il benessere e il successo di tutti i partecipanti. In questo modo, la resilienza diventa un elemento essenziale per una scuola che non si limita a “rimbalzare” dalle sfide, ma che le accoglie e le trasforma in occasioni di crescita per l’intera comunità educativa.

Bibliografia

- Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., Di Leo, I., & Cavicchiolo, E. (2017). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 35-56. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-aliv>
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 3-48). The Guilford Press.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Cavallo, M. (2002). *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*. Mondadori.
- Chiosso, G. (Ed.). (2005). *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*. La Scuola.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Digennaro, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare.it*, 20(3), 37-52.
- Emiliani, F. (2005). Adattamento, rischio e protezione. In G. Speltini (Ed.), *Minori, disagio e aiuto psicosociale* (pp. 89-118). Il Mulino.
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù: Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In A. Davis (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Pergamon.

- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit* (Vol. 8). Bernard van Leer Foundation.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Gunnestad, A. (2006). Resilience in a cross-cultural perspective: How resilience is generated in different cultures. *Journal of Intercultural Communication*. <http://hdl.handle.net/11250/2564077>
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The positive resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265-274. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa6302_6
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Masten, A. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol. I: The emergence of a discipline* (pp. 261-294). Erlbaum.
- Mullen, C. A., Shields, L. B., & Tienken, C. H. (2021). Developing teacher resilience and resilient school cultures. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 18(1), 8-24.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.537>
- Paolozzi, M., & 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. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-10>
- Pinto Minerva, F. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione educativa*, 7/8, 24-29.

- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307-321. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Rossini, V. (2015). *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*. Guerini.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*(2), 119-144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Save the Children. (2014). *La lampada di Aladino*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>
- Save the Children. (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa/>
- Save the Children. (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>
- Vanistendael, S. (1995). Humor, spirituality, and resilience: The smile of God. *ICCB Series*.