



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Resilience and educational achievement to fight educational poverty¹ **Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa**

di

Guido Benvenuto

guido.benvenuto@uniroma1.it

Università degli Studi di Roma “La Sapienza”,

Alessandro Vaccarelli

alessandro.vaccarelli@cc.univaq.it

Università degli Studi dell’Aquila

Nicoletta Di Genova

nicoletta.digenova@uniroma1.it

Università degli Studi di Roma “La Sapienza”

Abstract

The theme of educational poverty is becoming increasingly central to the national and international scientific and pedagogical debate, but also to the public and political one. The concept is multidimensional and presents the characteristics of scale necessary to frame the complexity of social and educational situations related to inequalities and issues of equity, social justice and

¹ Pur essendo il saggio nella sua interezza frutto della collaborazione degli autori, possono essere attribuiti a Guido Benvenuto il paragrafo 1, a Alessandro Vaccarelli il paragrafo 2 e i paragrafi 3 e 4 a Nicoletta Di Genova.

access to rights not relegated to the economic sphere alone. The contribution aims to initiate a critical reflection, with a reading also declined to the theme of resilience, to identify factors and dimensions and starts a first reconnaissance of what could be the elements to be considered in the study of the phenomenon of educational poverty and school dropout, in their theoretical aspects.

Keywords: educational poverty; school dropout; resilience; school achievement; equity.

Abstract

Il tema della povertà educativa assume sempre più centralità nel dibattito scientifico pedagogico nazionale e internazionale, ma anche in quello pubblico e politico. Il concetto è multidimensionale e presenta le caratteristiche di ampiezza necessarie ad inquadrare la complessità di situazioni sociali e educative legate alle disuguaglianze e ai temi dell'equità, della giustizia sociale e dell'accesso ai diritti, non relegabili alla sola sfera economica. Il contributo intende avviare una riflessione, in chiave critica e con una lettura anche declinata al tema della resilienza, per identificare fattori e dimensioni e avviare una prima ricognizione di quali potrebbero essere gli elementi da considerare nello studio del fenomeno della povertà educativa e della dispersione scolastica, nei loro aspetti teorici.

Parole chiave: povertà educativa; dispersione scolastica; resilienza; successo scolastico; equità.

1. Povertà educativa: un termine nuovo per vecchi problemi

Il tema della povertà educativa in questi ultimi decenni ha assunto una centralità nel dibattito scientifico pedagogico nazionale e internazionale, a segnalare la necessità di accogliere, nella sua definizione, dimensioni non solo di ordine economico e/o di sfondo socio-ambientale, ma anche di ordine valoriale e inerente alle prospettive di sviluppo delle potenzialità individuali. Ovviamente, ma ancora troppo spesso con tenore propagandistico e demagogico, il tema è comparso nel dibattito pubblico e politico, per indicare la necessità di intervento in tutte le situazioni sociali e educative legate alle disuguaglianze, e rilanciare l'obiettivo di una possibile equità scolastica, in una cornice di giustizia sociale.

Richiamare la multidimensionalità del concetto può certamente tornare utile al dibattito (Sen, 2014), ma per contestualizzare il discorso in termini pedagogici occorre ripartire da studi che considerino nello specifico i contesti di istruzione scolastica (Alivernini et al. 2017a, 2017b) e dall'analisi degli eventi che hanno caratterizzato il percorso della democrazia scolastica e della garanzia di accesso per tutti al diritto d'istruzione nelle politiche scolastiche di questi anni (Benvenuto, 2011, 2019; Nussbaum, 2012; Save the Children, 2014, 2017, 2018, 2020). La riflessione scientifica e di ricerca sulla relazione tra la povertà educativa e il successo formativo è stata per lungo tempo, e semplicisticamente, interpretata come il risultato implicito di una stretta e naturale interdipendenza tra contesti socio-economici e percorsi scolastici, quindi carriere professionali, quindi ricchezza finanziaria.

Il dibattito degli anni '60 e '70, che vede il suo fondamento già nel dettato costituzionale, con particolare riferimento soprattutto all'art. 3, è chiaramente contrassegnato da esigenze di democratizzazione legate ad una società nettamente divisa in classi sociali, in cui il tema della mobilità verticale viene ravvisato come strettamente dipendente dall'istruzione scolastica e dalle possibilità di accesso.

Si tratta di un dibattito che investe il piano scientifico e quello politico a un tempo, nonché quella scuola e quel mondo dell'educazione "militanti" e attivi, attraverso grandi figure di educatori (don Milani *in primis*), ma anche sotto la spinta propulsiva dell'associazionismo. Sempre utile ricordare, *en passant*, le teorie pedagogiche che si affermano in questi anni e che si allontanano da un'idea di scuola quale contesto della riproduzione delle differenze sociali ed economiche, seppure con orientamenti politici diversi (democratico-liberali alla Dewey o di taglio marxista); strettamente in connessione con gli studi - con Bernstein in testa (1973) - che dimostrano (e denunciano a un tempo) come le condizioni di svantaggio economico si tramutano in svantaggio sociale e culturale, precondizioni fondamentali per acquisire un codice linguistico (quello *ristretto*) che la scuola non riconosce come suo e che non sa gestire, e che diventa variabile intermedia su cui si giocano la selezione e l'insuccesso. A questo sfondo di teorie e prassi educative si accompagnano iniziative legislative che, seppur tra controversie parlamentari, portano nuovi significati "emancipazionisti" nel campo dell'istruzione: la scuola media unica, l'abolizione del latino nella scuola media, l'introduzione della programmazione e della valutazione e del principio di individualizzazione, il tempo pieno, l'integrazione scolastica dei soggetti con disabilità, solo per fare alcuni esempi.

Che il successo formativo degli studenti sia condizionato dai contesti e dalle variabili socio-economico-culturali delle famiglie, e dalle risorse del territorio, è ormai assodato storicamente e statisticamente. La questione che si pone oggi è però ben altra. Quanto la scuola può fare la differenza nel riequilibrare gli svantaggi di partenza? Ovviamente, senza chiarire che cosa si intenda per svantaggi e soprattutto verso quali obiettivi si punti per il riequilibrio, la domanda non solo è mal posta, ma dà luogo a risposte di natura teorica, contrastanti e difficilmente generalizzabili.

Molto si è discusso e auspicato di una scuola che potesse funzionare da "ascensore sociale" (Benadusi, 1984). Ma solo in parte, davvero minima, la scuola ha permesso di scalare il successo per gli svantaggiati, ha funzionato anzi, in alcuni contesti, come moltiplicatore di diseguaglianze, promuovendo maggiormente gli studenti di famiglie colte e abbienti. Il *World Economic Forum* nel 2020 ha elaborato un indice di "mobilità sociale" che colloca l'Italia al 34esimo posto su 82 Stati analizzati, tra i più bassi di Europa. Questo evidenzia quanto sia ancora oggi mediamente più difficile per un bambino italiano raggiungere uno status socio-economico diverso da quello dei propri genitori rispetto ai coetanei di altri paesi².

La scuola e l'istruzione hanno comunque mutato fortemente i propri obiettivi formativi negli ultimi 50 anni. La scuola media unica nei primi anni '60 ha ampliato gli orizzonti formativi e le prospettive sociali. Da una prima accezione di scuola pensata per le professioni, per il lavoro, per una società post-bellica che doveva formare il cittadino lavoratore, si è prospettata la dimensione del cittadino i cui diritti fossero anche di responsabilità e partecipazione culturale, sociale e civile (Mangano, 1978). In questo nuovo millennio la scuola ha abbracciato sempre più gli ideali e le finalità di una scuola della cittadinanza, delle competenze, dell'etica, delle capacità. Basti

² <http://reports.weforum.org/social-mobility-report-2020/social-mobility-rankings/>

considerare la distribuzione delle tipologie di scuole secondarie di secondo grado che fino agli anni '90 vedeva gli istituti tecnici e professionali di gran lunga in vantaggio sui licei.

Questo discorso non significa ovviamente che il cambio di prospettiva culturale e sociale abbia portato all'inversione di correlazione tra sfondo socio-economico e percorsi di studio. È evidente, da molti studi e analisi, che la scelta dei percorsi di studio, la prosecuzione negli studi, l'ingresso nel mondo lavoro, la distribuzione delle professioni e le prospettive economiche siano ancora strettamente connesse ai contesti di provenienza e alle variabili socio-economico-familiari. Quel che qui si vuole sottolineare è quanto la filiera formativa, il sistema scolastico e dell'istruzione, proprio in ragione di un necessario cambio di prospettiva socio-educativa, non può più inseguire il paradigma del capitale umano senza segnare la differenza attraverso percorsi di arricchimento culturale, valoriale, e fornire a tutti quelle potenzialità di sviluppo cognitivo, affettivo, relazionale che solo un contesto cooperativo e collettivo come la scuola può offrire e garantire.

Se è vero, e difficilmente contrastabile, che le disuguaglianze sociali, ambientali, personali sono un punto di partenza, per nascita, è altrettanto vero che la scuola e l'istruzione, nonché l'educazione familiare ovviamente, debbano fornire l'occasione per una crescita personale in una prospettiva non più individualistica, ma di gruppo, collettiva, orientata alla socialità e al sociale. Questo discorso trova il suo più giusto riconoscimento pedagogico nelle parole d'ordine di una scuola inclusiva, di una scuola delle differenze e diversità, che sappia maturare approcci interculturali, di responsabilità sociale e democratica.

Ci si confronta, oggi, con una società multiculturale, che porta nelle aule scolastiche alunni delle migrazioni di prima e seconda generazione, per i quali la *questione della lingua* si ripresenta con tutta la dirompenza conosciuta nella scuola della prima Repubblica dagli alunni italiani, diversi linguisticamente sia per quanto riguarda l'uso dei dialetti sia per le note differenze di condizioni socio-economiche (Fiorucci, 2020). Ci si preoccupa, inoltre, di pensare ad una società inclusiva, e quindi di lavorare a scuola per garantire inclusione a tutti i livelli (anche nel campo della disabilità e dei DSA), per porre gli studenti nella possibilità di raggiungere traguardi adeguati (Cottini, 2017). Lo scenario si presenta contrassegnato da logiche diverse rispetto a quelle del passato, da una *liquidità*, come direbbe Bauman, che non ci permette di percepire più quei contorni nitidi ai quali eravamo ben abituati: non siamo una società senza classi sociali, ma, quantomeno negli stili di vita e nelle rappresentazioni identitarie, sono saltati i classici schemi, con ampie "zone" di ambiguità, in un contesto in cui le categorie di sottoproletariato, proletariato, classe media, borghesia sembrano far parte di un linguaggio ormai appartenente al passato.

Uscendo per un attimo dalle logiche dei *trend* statistici, come non accorgerci di quanto alcuni studenti appartenenti alle fasce più povere - ad esempio ragazze e ragazzi migranti i cui genitori fanno fatica a garantire standard di vita adeguati (Vaccarelli, 2018) - vivano appieno la scuola nelle possibilità emancipative che essa offre?

Oppure, come non accorgerci del fatto che in una famiglia abbiente, iperstimolante sul piano cognitivo e delle performance, possano crescere ragazzi demotivati, disinteressati alla scuola, poco attratti dall'apprendimento? E ancora: come non accorgerci del fatto che la povertà educativa passi attraverso anche una povertà culturale e valoriale che, mediante il dibattito pubblico, trasversale socialmente, i cui attori non sempre riescono a dare buoni esempi, delegittima e svuota le forme di sapere critico e riflessivo e propone modelli sociali improntati a logiche ben diverse da quelle di una cittadinanza plurale, realmente partecipativa, aperta al dialogo e alla solidarietà?

In questi ultimi anni la scuola e le politiche dell'istruzione hanno quindi cercato di garantire pari opportunità, di aiutare e sostenere chi presenta maggiori difficoltà o, come abbiamo incominciato a dire recentemente, con bisogni educativi speciali. Ma certo la scuola non può sopperire alle differenze e disuguaglianze di partenza, con l'ideale di garantire a tutti uguali risultati di uscita. Questo è il vero cambio di paradigma: garantire a tutti la prospettiva e garanzia di una crescita e un arricchimento progressivo di capacità e competenze. L'obbligo di istruzione, come diritto-dovere, può e deve interpretare la personalizzazione dei percorsi come l'offrire a tutti e a ciascuno il diritto alla progressione degli apprendimenti, all'inclusione nella comunità scolastica, alla crescita di esperienze, motivazioni, curiosità, benessere intellettuale ed emotivo. Il tutto, in un contesto sociale che di per sé riesce a offrire non molto in termini valoriali e culturali, lasciando il campo al disincanto (Cambi, 2010), all'individualismo, all'edonismo, al nichilismo (cfr. Galimberti, 2010).

Ecco il cambio di paradigma che ha portato a cambiare le nostre stesse parole per l'analisi e la ricerca in campo pedagogico. I termini di mortalità e dispersione scolastica hanno lasciato spazio a quelli di successo formativo e benessere scolastico. Termini più neutri, forse illusori di un'inversione di tendenza, ma sicuramente più prospettici, se e quando fanno riferimento a costrutti psico-pedagogici dichiarati e a interventi mirati.

La stessa povertà educativa è un termine "ombrello", che recentemente ha accolto le istanze di analisi e di ricerca più varie, e adoperato spesso in contrapposizione a quello di successo formativo, come a significare una naturale e prestabilita inter-dipendenza che porta ad aver successo negli studi, in misura maggiore e statisticamente rilevata, per coloro che dispongono di caratteristiche individuali e/o socio-economiche migliori, più ricche, o almeno più accessibili. E in fondo è proprio ciò che Lorenzo Milani (1976) aveva espresso descrivendo la scuola come "uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile", oppure per similitudine con analoghe strutture sociali di primaria importanza, come l'ospedale, che "cura i sani" e "respinge" i malati (p.12).

Dal nostro punto di vista, inoltre, l'espressione *povertà educativa* non può non fare i conti con le ambiguità del tempo storico presente, assumendo tutta la portata del dato socio-economico ma anche allargando l'ombrello semantico ad altre possibilità, difficili da cogliere e quantificare, ma pur sempre in gioco nell'orientare percorsi, scelte, esiti nel campo dell'istruzione. Pensiamo agli stili educativi familiari: quanta ricaduta hanno nella scuola, in termini di relazione educativa e di apprendimento? Quanto le cosiddette *soft skill*, la cui importanza è ben segnalata nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile³, sono implicate nel successo formativo e quanto esse dipendono dai contesti educativi informali, familiari ed extrascolastici?

Se l'indice di povertà educativa, che meritoriamente Save the Children (2014; 2018) ha costruito per quantificare i fattori che producono il fenomeno oggetto della nostra discussione, si presta ad una lettura territoriale del fenomeno, disegnandone le forme più macroscopiche, sentiamo anche il bisogno di approcci che possano indagare le dimensioni di taglio psico-pedagogico in integrazione e in relazione alle "caratteristiche umane" dei soggetti ben descritti da Bloom (1979), che vanno ad influire sui fattori chiave del successo - come la resilienza, la motivazione, la perseveranza di fronte all'errore, solo per citarne alcuni - e che si definiscono nell'*humus* sociale ed educativo che si viene a comporre tra famiglia ed extrascuola, non necessariamente in rapporto alla condizione di classe sociale o all'appartenenza a qualche gruppo minoritario.

3 <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

La scuola, si è detto, è andata avanti, individuando le prospettive di cambiamento anche in rapporto ai nuovi scenari globali e in ragione dei bisogni di una società non vista più in chiave nazionale, ma quantomeno europea. Resta, però, che uno studente italiano su tre ha irregolarità scolastiche o rischia di abbandonare la scuola superiore senza aver completato i cinque anni (Tuttoscuola, 2018); e resta che i tassi di dispersione tra gli alunni di cittadinanza non italiana siano ben superiori a quelli degli studenti italiani: ancora nell'a.s. 2017/2018 la percentuale di alunni stranieri che hanno abbandonato la scuola secondaria di II grado è del 10,5% contro il 3,3% riportato dagli alunni con cittadinanza italiana (MIUR, 2019, p.28).

Il cambiamento, lo sappiamo, è nella scuola delle capacità e delle competenze, che le Indicazioni Nazionali hanno prefigurato nell'ultimo decennio, sullo sfondo di un'idea di cittadinanza, promossa e auspicata, che coglie i migliori posizionamenti della pedagogia contemporanea (da Dewey a Morin), ma che la scuola stessa tarda ad aggiornare soprattutto a causa di una mancata riforma della formazione docente, dei problemi di finanziamento di strutture e infrastrutture, della scarsa attivazione di politiche culturali che possano restituire alla scuola e all'educazione quel ruolo centrale nello sviluppo delle economie e società.

Troppo lungo sarebbe qui ricordare le molte battaglie e studi sull'innovazione e cambiamento nelle istituzioni educative e nelle strutture scolastiche. Ma il focus di questo contributo vuole puntare su un indicatore di ordine psico-pedagogico che la recente letteratura ha individuato come risorsa e dimensione di intervento. Stiamo parlando del concetto di resilienza, che in questi ultimi decenni è comparso prepotentemente, inizialmente negli studi socio-psicologici, quindi di ambito pedagogico e delle politiche educative.

2. Resilienti si nasce o si diventa?

Nelle indagini del *Programme for International Student Assessment* (PISA), il termine “resilienza” sta ad indicare la “tenuta scolastica” dei gruppi svantaggiati, vale a dire la posizione di quei soggetti che pur trovandosi in condizioni di svantaggio socio-economico, ottengono punteggi molto alti secondo gli *standard* internazionali in diversi ambiti di competenza. I soggetti scarsamente “resilienti” sono quindi coloro che non ottengono buoni risultati scolastici e che dunque tendono alla dispersione scolastica (cfr. Alivernini et al., 2017a). Una definizione così stretta di resilienza, se anche ben aiuta a inquadrare molte situazioni relative ai percorsi scolastici dei gruppi più vulnerabili (studenti migranti, in condizione di svantaggio sociale ed economico, NEET, ecc.), va necessariamente integrata alla definizione più generale. La resilienza non riguarda esclusivamente il versante “cognitivo” e di risultato, ma ad essa concorrono, per la sua “consistenza”, anche fattori affettivi e situazionali. Anche su questi ultimi fattori presi in considerazione (e sulla resilienza nella sua definizione più generale) è necessario far leva nel lavoro pedagogico e formativo, soprattutto quando è rivolto a soggetti e gruppi che vivono condizioni di svantaggio e di vulnerabilità legati ai più disparati motivi.

Il termine (dal latino *resilire*: rimbalzare, saltare all'indietro) propone un costrutto decisamente complesso, sintetizzabile come insieme di capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, di attraversamento delle difficoltà della vita, di ricerca di nuovi equilibri dentro i quali i soggetti sentiranno di aver acquisito forza, coraggio e prospettiva futura (Vaccarelli, 2016, p.25). Un costrutto, quindi, che rimanda alle funzioni più adattive del genere umano, e che risulta strumento di

forte portata pedagogica, una volta interpretato come chiave per il successo formativo, ma anche di inclusione scolastica e sociale. L'accezione che vogliamo qui approfondire è allora quella di un costrutto che rimandi alla capacità dell'individuo, del soggetto in formazione, di sostenere l'adattamento soprattutto in presenza di situazioni problematiche, conflittuali, emergenziali, di difficoltà in generale. In pratica la resilienza come insieme di dimensioni che aiutano a contrastare le avversità, così come gli anticorpi fungono da moderatori delle infezioni. Il paragone è ovviamente una forzatura. La natura complessa delle problematiche che uno studente può incontrare nel suo percorso formativo sono nella maggior parte dei casi tutt'altro che di ordine biologico e investono difficoltà, disagi e disturbi di natura cognitiva, relazionale, sociale. Ma il periodo di formazione e istruzione scolastica può, e forse deve, in misura rilevante contribuire proprio alla costruzione di meccanismi di resilienza e quindi svolgere una funzione di arricchimento delle capacità di base indispensabili lungo l'arco della vita.

Stiamo così dicendo che la resilienza può essere interpretata come una capacità che, come tante, può essere appresa e sviluppata. Occorre quindi analizzare i comportamenti e gli atteggiamenti che la compongono e considerarli in una prospettiva formativa, non più come una dimensione geneticamente assegnata (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016; Garista, 2018). Si diventa più o meno resilienti in funzione e in risposta agli stimoli stessi che le nostre esperienze richiedono. E la capacità di risposta, di adattamento, di resilienza è tanto più forte quanto più le nostre esperienze hanno permesso un'equilibrata e flessibile formazione di strategie e risorse da mobilitare per fronteggiare l'imprevisto, l'inaspettato, e tutte le forme di squilibrio e disagio. Ecco quindi che occorre iniziare a studiare e a ricercare quali dimensioni compongono il costrutto, per verificare se e come, agendo su determinate variabili educative (ma anche scolastiche), si possa favorire e potenziare le caratteristiche della resilienza. Una possibile educazione alla resilienza avrebbe quindi il compito di contrastare la povertà educativa, perché sosterrrebbe gli studenti proprio nel fronteggiare contesti a rischio, de-motivanti (o poco sfidanti), descolarizzanti, e di difficoltà in generale, forieri di fenomeni che con una iper-semplificazione chiamiamo di dispersione scolastica.

Garnezy e Werner sono tra i precursori, con i loro studi di ambito psicologico di matrice evolutiva, a mostrare le evidenze di apprendimenti resilienti. Tra i primi lo psicologo Garnezy (1987), studiando la schizofrenia, rilevò che nei figli di pazienti schizofrenici, al contrario dalle aspettative, una buona percentuale non presentava alcuna forma di disagio e sia nei comportamenti sia nelle abilità faceva registrare alti livelli di competenza. Similmente la psicologa Werner (1987), studiando la popolazione dell'isola Kauai, nelle Hawaii, con un'indagine longitudinale verificò che a distanza di 30 anni una percentuale significativa di bambini con caratteristiche di disagio e "a rischio" (povertà, deprivazione e psicopatologia dei genitori) non presentava in età successiva alcun tipo di disturbo, ma alti livelli di competenze. Tali conclusioni di ricerca socio-psicologica, non avevano come focus di indagine l'identificazione di variabili di povertà educativa e tantomeno lo studio di variabili di "resilienza scolastica", ma sicuramente hanno indicato una proficua pista di ricerca e intervento, da declinare nella specificità dei contesti e delle situazioni di rischio specifiche (Garnezy, 1990, 1991; Luthar & Zigler, 1991; Masten, 1990; Masten, Best, & Garnezy, 1990; Rutter, 1990; Werner, 1984). Questi studi e tutti i più recenti che hanno investito il campo della genetica e delle neuroscienze, hanno mostrato come proprio la plasticità neuronale (Maffei, 2014) sia responsabile dello sviluppo di quelle capacità di fronteggiamento, utili in relazione a situazioni di rischio e disagio, di stress o di trauma, di emergenza o semplicemente di inatteso

imprevisto. Non mancano le prospettive psico-analitiche per interpretare i processi psichici messi in atto per affrontare l'avversità (Rozenfeld, 2014).

Tutti gli studi hanno portato a individuare componenti, tratti, dimensioni che compongono un costrutto che rischia però di essere eccessivamente ampio per fornire indicazioni didattiche e percorsi di formazione. Da un punto di vista educativo, che dovremmo sviluppare maggiormente, tornano utili alcuni spunti di ricerca che vanno a richiamare tali dimensioni per fronteggiare richieste di natura scolastica e/o di percorsi formativi. Già la psicologa americana Kobasa (Kobasa et al. 1981) aveva evidenziato alcuni tratti di personalità che definiscono una maggiore “robustezza/stabilità” (*hardiness*), tipica di persone resilienti:

1. *Impegno*, ossia il livello di coinvolgimento nelle attività, proprio delle persone non passive, non ansiose, in grado di valutare concretamente le difficoltà.
2. *Controllo*, ovvero la convinzione di non essere in balia degli eventi ma di poterli controllare e dominare. È un concetto simile al *locus of control*.
3. *Gusto per le sfide*, vale a dire che i cambiamenti vengono accettati e considerati fattori positivi. Le problematicità non vengono evitate o considerate pericolose, ma invece vengono vissute come occasione di crescita.

Il costrutto della resilienza andrebbe, dal nostro punto di vista, maggiormente declinato nell’ambito della scuola e dei percorsi di istruzione in generale. Ed è proprio in considerazione dei contesti di studio scolastico e universitario che si è cercato di distinguere tra i differenti gradi di “avversità” che gli studenti si trovano ad affrontare. Martin e Marsh (2009) propongono un interessante studio e quadro concettuale per distinguere tra modalità di fronteggiamento delle avversità nello studio, indicando le variabili sulle quali gli insegnanti possono intervenire per promuovere il successo e contribuire al contrasto alla povertà educativa. Il termine resilienza (*Academic Resilience*) sembra essere più indicato per le modalità di fronteggiamento di avversità maggiori (*major adversity*), mentre per le modalità di fronteggiamento di avversità minori (*minor adversity*) propongono il termine che possiamo tradurre con galleggiamento/sopravvivenza (*Academic Buoyancy*). In buona sostanza tutti gli studenti si trovano di fronte alle difficoltà che gli studi pongono, e il grado di superamento e/o fallimento degli ostacoli e “avversità” richiede l’attivazione di risorse e caratteristiche proprie della resilienza. Potenziare tali dimensioni, i fattori di promozione della resilienza, nella specificità dei diversi gradi scolastici e livelli evolutivi, significa allora aumentare le capacità di bambini e adolescenti di resistere alla povertà educativa stessa.

Gli studi a scuola e all’università richiedono e attivano diversamente le dimensioni di autostima e capacità di ordine cognitivo ed emotivo per fronteggiare situazioni di stress, disagio, esclusione, insuccesso. Allo stesso tempo gli studi di scuola secondaria e superiore, per loro finalità sociale, sono contesti privilegiati per favorire la partecipazione comunitaria e la costruzione di relazioni affettive tra pari. Favorire tali dimensioni, di relazione educativa e di arricchimento cognitivo ed emozionale, è quindi compito da distribuire come progetto complessivo nei curricula e nei corsi di studio e questi studi sulle forme e modalità di fronteggiamento delle attività di studio e del successo formativo possono offrire piani di intervento pedagogico di rilievo sociale.

3. Fattori interni/individuali della resilienza: la protezione formativa

Alcuni e recenti studi in Italia si sono concentrati sulla misura dei fattori che possono promuovere la resilienza a scuola. Alivernini et al. (2017, p. 26) distinguono due categorie di fattori: (a) i fattori modificabili collocati a livello individuale (ad esempio, la qualità della motivazione allo studio di uno bambino o adolescente); (b) i fattori modificabili situati a livello di gruppo (ad esempio, le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento in classe). La distinzione è estremamente utile, proprio per indirizzare maggiormente gli interventi didattici e nello specifico dei gradi scolastici interessati: scuola primaria e scuola secondaria di secondo grado.

Alcuni strumenti di rilevazione dei fattori di resilienza, validati su campione nazionale di studenti, tornano pedagogicamente utili in quanto permettono di mettere a punto strategie di intervento mirate e, nella prospettiva di studi longitudinali, possono dimostrare che bambini che vivono nelle stesse circostanze, anche quando subiscono eventi traumatici, hanno probabilità diverse gli uni dagli altri di sviluppare percorsi di successo. Le scale messe a punto sono quindi parte di un progetto ben più ampio di ricerca che vuole rilevare non solo la presenza di determinati fattori, ma la loro incidenza sul miglioramento negli apprendimenti in specifici ambiti disciplinari. Le scale sono difatti parte dei pacchetti di prove che l'Invalsi ha predisposto in questi anni⁴, ma ancora troppo debole è il piano di riscontro e monitoraggio delle variabili didattiche che possono promuovere sensibilmente quei fattori e variabili del costrutto di resilienza. Sappiamo che la strada del successo formativo e/o quello del disagio o dispersione scolastica non è quindi segnata unicamente dalle variabili socio-economiche e familiari, ma frutto di possibili e necessari interventi educativi e progettuali sul territorio. Il piano della valutazione dei percorsi didattici e il riscontro sperimentale della loro incidenza e efficacia sarà compito da implementare a livello statistico-nazionale e di documentazione didattica con piani di ricerca-interventi negli anni a venire.

Quali sono i fattori modificabili e collocati a livello individuale? (cfr. Alivernini, et al. 2017a). In questa direzione si pongono la valutazione degli obiettivi di apprendimento, la motivazione allo studio, l'autoregolazione degli apprendimenti, ma anche quelli che riguardano l'inclusione sociale, le relazioni tra i compagni di classe, riconoscimento e contrasto di comportamenti aggressivi a scuola (bullismo e vittimizzazione).

4. Fattori esterni/sociali della resilienza: la protezione istituzionale e sociale

La scuola, come punto di snodo interistituzionale, può fare la differenza nell'arricchimento e nello sviluppo di comportamenti resilienti. Proprio in quanto snodo e interfaccia con la famiglia, con il territorio, con il mondo del lavoro e della ricerca come aree di produzione, fruizione e analisi di esperienze educative (Dewey, 1907, pp. 85-93), la scuola è designata a fornire un utile contesto per attivare impegno, sviluppare strutture cognitive e relazionali, migliorare le strategie di controllo.

⁴ È possibile trovare i questionari studenti allegati alle prove INVALSI ai seguenti indirizzi: (1) Il Questionario Studente (a.s. 2013/2014) per la Classe Quinta della Scuola Primaria:

http://www.invalsi.it/areaprove/documenti/strumenti/Questionario_studente_classe_V_primaria.pdf – (2) Il Questionario Studente (a.s. 2013/2014) per la Classe Seconda della Scuola Secondaria di II Grado:

[http://www.invalsi.it/areaprove/documenti/strumenti/Questionario_studente_classe_II_secondaria_di_secondo_grado.p](http://www.invalsi.it/areaprove/documenti/strumenti/Questionario_studente_classe_II_secondaria_di_secondo_grado.pdf)

df – (3) Il Questionario Studente (a.s. 2014/2015) per la Classe Quinta della Scuola Primaria: [https://invalsi-](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/05_Questionario_STAMPA.pdf)

[areaprove.cineca.it/docs/attach/05_Questionario_STAMPA.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/05_Questionario_STAMPA.pdf) – (4) Il Questionario Studente (a.s. 2014/2015) per la Classe Seconda della Scuola Secondaria di II Grado: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/10_Questionario_STAMPA.pdf)

[docs/attach/10_Questionario_STAMPA.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/10_Questionario_STAMPA.pdf).

Il ruolo degli insegnanti, del corpo docente, della collegialità e quindi della formazione professionale degli operatori scolastici diventa qui dirimente. La prospettiva della resilienza si sposta di piano e va indagata e affrontata in riferimento a variabili quali lo stile di insegnamento, di allestimento di ambienti educativi, di gestione della classe, o rispetto ad alcune dimensioni specifiche della didattica, tra cui la promozione di interventi di valutazione formativa e l'autovalutazione.

Riportiamo solo alcuni di questi recenti studi, a segnalare la prospettiva e l'interesse crescente nella direzione di misure, accanto a quelle a livello individuale, di fattori modificabili a livello di gruppo e sull'insegnamento, per prendere in considerazione sia il punto di vista degli studenti, sia quello dei docenti stessi. Tali studi si sono occupati della valutazione della struttura degli obiettivi di apprendimento della classe o della misura del supporto alla motivazione degli studenti (Alivernini, et al. 2017a), della percezione di equità del sistema classe/scuola o delle convinzioni di insegnamento democratico (Ciani, Vannini, 2017), dell'allestimento da parte dei docenti di "mirati" ambienti di apprendimento e stili di insegnamento (Alivernini, et al. 2017b), della resilienza degli stessi docenti da formare in quanto tutori della resilienza dei loro alunni (Salerni, Vaccarelli, 2019).

Interessante sottolineare quanto nel lavoro di Alivernini (2017b) si sia studiato il tipo di associazione tra determinati fattori della didattica e il successo di apprendimento nella matematica, isolando proprio quegli studenti con livelli di maggiore povertà educativa e più basso sfondo socio-economico, ma che hanno fatto registrare punteggi significativamente superiori alle aspettative. In pratica una misura della resilienza per dei "predestinati" all'insuccesso. Risultati certo che non possono essere generalizzati per i diversi ambiti disciplinari e tutti i gradi scolastici, visto che il campione di riferimento era composta dai quindicenni partecipanti all'indagine OCSE PISA 2012. Sicuramente i risultati aiutano a provare che determinati fattori "possono svolgere un'azione protettiva nei confronti dello svantaggio iniziale dovuto a elementi non modificabili che possono caratterizzare un gruppo di studenti; su tali fattori protettivi dovrebbe essere possibile un'azione efficace da parte della scuola e degli insegnanti, anche nei contesti scolastici e familiari di maggior disagio economico, sociale e culturale" (Alivernini, et al. 2017b, p.48). Ricerche condotte nel contesto delle grandi catastrofi dimostrano che la vulnerabilità sociale che le emergenze comportano, anche nella lunga coda del post-emergenza, tendono a produrre non soltanto una povertà educativa insita nella destabilizzazione dei territori e delle istituzioni, ma anche legata a fattori di vulnerabilità individuale piuttosto diffusi tra le popolazioni colpite, che hanno impatto anche all'interno del mondo della scuola e negli apprendimenti: nel contesto del terremoto di Amatrice si è osservato ad esempio un significativo incremento di comportamenti-problema da parte degli alunni (agitazione, conflittualità, scarsa tenuta attentiva, caduta della motivazione) (Salerni, Vaccarelli, 2019) e si è assunta la *relazione di aiuto* quale momento centrale anche nella formazione degli insegnanti, chiamati essi stessi a divenire tutori della resilienza dei loro alunni (Vaccarelli, 2017).

Ulteriori ricerche, anche in distinti ambiti dell'apprendimento scolastico potranno dimostrare la ricaduta di determinate attività e progettualità didattiche, ma svolte con lo stesso rigore metodologico e magari anche con opportune documentazioni per qualificarne gli interventi, per migliorare i *livelli Motivazionali*, le diverse *modalità di insegnamento* (orientato allo studente *versus* direttivo), le forme di *Attivazione cognitiva* o di *Valutazione formativa*.

5. Conclusioni provvisorie

La prospettiva pedagogica avanzata dagli studi e dalle ricerche presentate deve trovare una sua diffusione e un suo versante operativo, spingendo le didattiche scolastiche, ma anche quelle universitarie, a promuovere lo sviluppo di fattori di protezione alla dispersione negli studi. Una possibile “didattica per la resilienza”, che possa quindi aumentare le probabilità del successo formativo, contrariamente alle determinanti socio-economiche, è certamente una prospettiva pedagogica rilevante per le politiche di istruzione, ma richiede evidenze didattiche e ricerche longitudinali che rafforzino la pur necessaria difesa paradigmatica. In Italia purtroppo ancora permane una forte carenza di conoscenze precise su quali siano gli elementi su cui è possibile intervenire efficacemente allo scopo di ridurre l’insuccesso scolastico e formativo a breve, medio e lungo termine. In particolare, sebbene diversi studi nel nostro Paese si siano occupati di insuccesso scolastico, nessuna ricerca, a oggi, si è focalizzata sulle traiettorie di sviluppo degli studenti che, nel tempo, portano a conseguire maggiori o minori successi formativi in contesti territoriali, scolastici, di classe e familiari diversi. Sono però proprio questi cambiamenti evolutivi, nella loro interazione con fattori di contesto ai diversi livelli, che rappresentano il reale interesse di insegnanti ed educatori. Gli studi effettuati in Italia hanno permesso finora solo di studiare l’effetto medio di alcuni fattori a parità di altre condizioni, e hanno fornito una descrizione dello status quo e/o dei dati previsionali di carattere molto generale. Questo rappresenta chiaramente un forte limite alla possibilità d’intervento di insegnanti ed educatori, che richiede invece la conoscenza di fattori specifici, associati alle traiettorie di successo/insuccesso degli studenti in situazioni territoriali, di scuola, di classe e familiari spesso profondamente diverse tra di loro. (Alivernini, et al., 2017a, p.45). Tra emergenze locali e globali (dai terremoti e altri disastri, arrivando alla pandemia COVID-19), sembrano aprirsi in Italia nuove forme di povertà educativa e di sfide resilienti, anche dal punto di vista istituzionale, che solo con la massima attenzione da parte del mondo della ricerca scientifica possono essere affrontate. Ricerche longitudinali, ricerche-intervento e ricerca-formazione sono indispensabili per prospettare validi modelli didattici per la prevenzione e il contrasto alla povertà educativa, così come approfondimenti che leggano il costrutto della resilienza non soltanto come “esito” (è resiliente chi ha successo nonostante la presenza di circostanze favorevoli) ma anche come processo più ampio, da supportare attraverso l’educazione, da far divenire dunque “premessa” del successo stesso.

Riferimenti bibliografici:

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences*, 51, 19-28.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017a). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 1(15), 21-52.
- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F., Di Leo I., & Cavicchiolo, E. (2017b). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *ECPS Journal*, 16, 35-56.
- Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Benvenuto, G. (ed.). (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.

- Benvenuto, G. (2019). La “povertà educativa”: misure e interventi per l’inclusione. In G. Benvenuto, P. Sposetti, G. Szpunar (eds.), *Tutti bisogni educativi sono “speciali”: Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche*. (pp.19-34). Quaderni di ricerca in Scienze dell’Educazione, n.14, Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Bernstein, B. (1973). Classe sociale, linguaggio e socializzazione. In P.P. Giglioli (ed.), *Linguaggio e società*, (pp. 215-235). Bologna: il Mulino.
- Bloom, B. S. (1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2010). *Abitare il disincanto: una pedagogia per il "postmoderno"*. Torino: UTET Università.
- Ciani, A, Vannini, I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
- Dewey, J. (1907). *School and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti, U. (2010). *L'ospite inquietante (Vol. 1)*. Milano: Feltrinelli.
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù: Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence and development: continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology and the search for the stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 159-174.
- Garnezy N. (1990). A closing note: Reflections on the future. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. (pp. 527–534). New York: Cambridge University Press.
- Garnezy N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20, 459-466.
- Kobasa, S. C., Maddi S. R. & Courington, S. (1981). Personality and Constitution as Mediators in the Stress-Illness Relationship. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 368-378.
- Luthar S.S. & Zigler E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6–22.
- Maffei, L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna:il Mulino.
- Mangano, A. (1978). *La scuola di tutti in Italia*. Messina: La Libra.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: 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., Best, K. & Garnezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Masten A. S. (1990). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M.C. Wang, E.W. Gordon (eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Milani, L. & Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- MIUR (2019). *La dispersione scolastica nell’anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all’anno scolastico 2017/2018*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+>

scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741

Nussbaum, M. (2012). *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

Rozenfeld, A. (2014). *La Resilienza: una Posizione Soggettiva di Fronte alle Avversità. Prospettive Psicoanalitiche*. Genova: Fratelli Frilli Editori.

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). New York: Cambridge.

Salerni, A., & Vaccarelli, A. (2019). Supporting School Resilience: A Study on a Sample of Teachers after the 2016/2017 Seismic Events in Central Italy. *ECPS Journal*, 19, 83-103.

Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia onlus. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>

Save the Children (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Save the Children Italia onlus. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>.

Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Save the Children Italia onlus. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare - contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf)

Save the Children (2020). *Secondo rapporto «Non da soli» cosa dicono le famiglie*. Save the Children Italia Onlus. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondo-rapporto-non-da-soli-cosa-dicono-le-famiglie.pdf>

Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Tuttoscuola (2018). *La scuola colabrodo*. Dossier Tuttoscuola. <https://www.tuttoscuola.com/prodotto/la-scuola-colabrodo/>

Werner, E. E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 1, 68-72.

Werner, E. E. (1987). *Vulnerability and Resiliency: A Longitudinal Study of Asian Americans from Birth to Age 30*. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (9th. Tokyo, Japan, July 15, 1987).

Vaccarelli, A. (2017). Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio del progetto "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017). *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 541-554.

Vaccarelli, A. (2018). Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali. In S. Ulivieri (ed.), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola: intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. (pp. 175-192). Pisa: ETS.

Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.