

Patrizia Garista

COME CANNE DI BAMBÙ

Farsi mentori della resilienza
nel lavoro educativo

Prefazione di Lucia Zannini



FrancoAngeli



Centro
Studi
Riccardo
Massa

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Serie del Centro Studi Riccardo Massa

**diretta da Pierangelo Barone
e Cristina Palmieri**

La serie “Pratiche pedagogiche”, nata dalla collana “Clinica della formazione” propone di riflettere sull’esperienza educativa, nei diversi contesti in cui accade: nei servizi educativi, a scuola, nella vita diffusa e nelle istituzioni che, come il carcere e l’ospedale, producono effetti educativi oltre le loro finalità principali. L’accento è posto sulle modalità attraverso cui si può pensare il fare educazione, nell’intento di promuovere opportunità di riflessione e possibilità di sviluppare consapevolezza pedagogica, con un’attenzione particolare agli aspetti metodologici dell’educare, formale e informale. Punti di riferimento importanti, a questo proposito, oltre al paradigma clinico, così come elaborato in pedagogia dalla *Clinica della Formazione*, sono gli approcci pedagogici di tipo fenomenologico, problematicista, sistemico, critico.

I volumi proposti saranno rivolti agli studenti e alle studentesse dei Corsi di Laurea in Scienze dell’Educazione, a educatori ed educatrici che lavorano in servizi educativi, a operatori e operatrici sanitari, a insegnanti, a genitori e a tutti coloro che vogliono interrogarsi sulle pratiche educative che li vedono protagonisti. La collana vuole offrire uno spazio di approfondimento e di confronto, per tornare alle pratiche pedagogiche con sguardi, pensieri e opzioni diversi da quelli abituali.



Comitato scientifico

Giuseppe Annacontini, *Università del Salento*

Alain Bainbridge, *Canterbury Christ Church University*

Daniele Bruzzone, *Università Cattolica, Piacenza*

Francesco Cappa, *Università di Milano-Bicocca*

Marco Dallari, *Università di Trento*

Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*

Alessandro Ferrante, *Università di Milano-Bicocca*

Franco Floris, *"Animazione sociale"*

Jan Fook, *Leeds Trinity University*

Laura Formenti, *Università di Milano-Bicocca*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Paola Marcialis, *Centro Studi Riccardo Massa*

Alessandro Mariani, *Università di Firenze*

Luigina Mortari, *Università di Verona*

Jole Orsenigo, *Università di Milano-Bicocca*

Manuela Palma, *Università di Milano-Bicocca*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Giorgio Prada, *Centro Studi Riccardo Massa*

Massimo Recalcati, *Università di Pavia*

Ennio Ripamonti, *Università di Milano-Bicocca*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Mario Vergani, *Università di Milano-Bicocca*

Lucia Zannini, *Università degli Studi di Milano*

Comitato di redazione

Anna Rezzara, *Università di Milano-Bicocca*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Patrizia Garista

COME CANNE DI BAMBÙ

Farsi mentori della resilienza
nel lavoro educativo

Prefazione di Lucia Zannini

FrancoAngeli

In copertina *Finches and bamboo*, Emperor Huizong (Chinese, 1082–1135; r. 1100–25), è parte dell'open access artworks collection del Metropolitan Museum, Accession Number: 981.27, <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/39936?sortBy=Relevance&ao=on&f=bamboos+and+finches&offset=0&rpp=20&pos=1>.

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

*A Micol,
e a chi sa trasformare in sorrisi e melodie
il racconto di ogni storia*

Indice

Prefazione , di <i>Lucia Zannini</i>	pag.	11
Introduzione	»	19
1. «Auto-teorie» per una pedagogia della resilienza fenomenologicamente fondata	»	25
1.1. Definire la resilienza come costrutto pedagogico	»	25
1.1.1. La resilienza: una storia di successo	»	26
1.1.2. L'architettura pedagogica di "spazio e tempo" della resilienza	»	28
1.1.3. La linea evolutiva della sua etimologia	»	30
1.1.4. Eccezioni alle definizioni	»	31
1.2. Fenomenologie minori della resilienza dalla «palestra» della formazione dei formatori	»	32
1.2.1. La mediazione formativa per la costruzione di una pedagogia della resilienza	»	33
1.2.2. Controeducare alla resilienza: resistere a ogni abuso e maluso educativo di un termine "alla moda"	»	40
1.3. Storie di teorie, teorie dalle storie: la culla della resilienza come narrazione di un processo di apprendimento	»	43
1.3.1. <i>Eudaimonia</i> , virtù della forza e fragilità	»	44
1.3.2. Il «problema» di un approccio <i>problem based</i>	»	50
1.3.3. Origini di storie sulla costruzione di un sapere sulla resilienza	»	51
1.3.4. Resilienza come sapere aperto, non definitivo, contestualizzato, personale	»	54

1.3.5. Culture e resilienza: chi ha definito cosa è o non è la resilienza?	pag.	55
1.3.6. Salutogenesi e resilienza: equilibri e significati	»	57
1.4. Biografie di Pedagogisti resilienti e innovatori. Una rilettura storica di alcune rivoluzioni educative	»	59
1.4.1. L'autobiografia di una domanda educativa sulla resilienza	»	59
1.4.2. Testimoniare la resilienza per innovare l'educazione	»	62
1.4.3. Montessori: i materiali e i luoghi dell'apprendimento resiliente	»	65
1.4.4. Freire e l'alfabetizzazione degli adulti per diventare resilienti al dispositivo alienante	»	67
1.4.5. Emma Castelnuovo: può la matematica promuovere la resilienza?	»	70
1.5. Auto-teorie: riflessione e narrazione per generare un <i>sapere personale</i> sulla resilienza	»	73
1.6. <i>Laboratorio per i tutor</i> : un percorso auto-biografico e riflessivo per la formazione di un'auto-teoria sulla resilienza	»	75
1.7. <i>Laboratorio docente resiliente</i> : il modello PORT-able	»	78
1.7.1. Educare lo sguardo a riconoscere la resilienza a scuola attraverso lo strumento filmico	»	78
1.7.2. I fattori protettivi per lo sviluppo della resilienza dei docenti	»	84
1.7.3. Il modello PORT-able: partecipare, osservare, riflettere, trasformare	»	86
2. Il potenziale educativo della resilienza: i temi generativi dell'identità narrativa, dell'umorismo e della creatività	»	95
2.1. La scintilla di resilienza e la metamorfosi del racconto	»	95
2.1.1. Cicatrici preziose: come riparare le storie	»	98
2.1.2. L'identità narrativa e la rifigurazione del sé	»	104
2.1.3. L'identità narrativa dei tutori della resilienza: l'udito e la voce dei mentori che animano le storie	»	108
2.2. Umore e conoscenza: commutare l'ordine delle cose	»	112
2.2.1. L'Umore come competenza per promuovere resilienza	»	112
2.2.2. L'umorismo motorio: inventarsi un rituale felice nelle relazioni educative	»	116

2.2.3. Dal racconto autobiografico al racconto umoristico per educare all'umorismo in modo inclusivo	pag.	120
2.3. La competenza di rischio, la fragilità, l'autostima: promuovere resilienza nell'infanzia e in adolescenza	»	123
2.3.1. Cosa funziona e cosa no nell'educazione alla resilienza? Raccomandazioni da una ricerca evidence-based	»	124
2.3.2. Oltre l' <i>ethos</i> terapeutico in educazione: la competenza di rischio	»	129
2.4. La resilienza in età adulta	»	133
2.4.1. Le traiettorie dei «miracolati»: la resilienza degli adulti in formazione	»	135
2.5. <i>Laboratorio Dillo con un fiore</i> : desiderare, amare e rischiare per educare	»	138
2.5.1. Il fiore del dialogo sui casi-storia	»	140
2.5.2. L'insuccesso e il fallimento nei processi di trasformazione	»	146
2.5.3. Il «Rischio» di educare alla resilienza	»	149
Bibliografia	»	154

Prefazione

di *Lucia Zannini*

Questo libro tratta, in una prospettiva pedagogica, un tema molto caro alla psicologia e alla psichiatria, quello della *resilienza*, ossia della capacità delle persone di attraversare un trauma e uscirne vive, se non addirittura fortificate. Talvolta questo costrutto viene erroneamente confuso con quello di *recovery*, pure molto utilizzato in psichiatria, che riguarda la scoperta, o ri-scoperta, di un senso di identità personale che va oltre quello di malattia o di disabilità¹. La resilienza, ci teniamo a chiarirlo fin da subito, non riguarda la guarigione, il semplice superamento di un evento traumatico, ma la capacità degli individui di trasformare quell'evento in un'opportunità di crescita.

Perché la pedagogia si dovrebbe interessare di resilienza, un processo che si può sviluppare in seguito a *eventi traumatici*? La risposta più semplice potrebbe essere che sempre più, nel mondo contemporaneo, costantemente punteggiato da episodi di violenza, abusi, terrorismo, guerre e migrazioni, i bambini, i ragazzi e anche gli adulti sono esposti a eventi traumatici e quindi anche chi non rappresenta, da un punto di vista superficiale, un “addetto ai lavori” (ossia psicologi e psichiatri e altre figure dell'assistenza/riabilitazione) se ne dovrebbe occupare, perché l'incidenza del fenomeno è in aumento.

Ma non è questa la risposta che vogliamo dare alla domanda che abbiamo posto.

La riflessione che vogliamo fare, in apertura a questo testo prezioso sulla resilienza, analizzata da una prospettiva pedagogica, è molto concentra-

1. Il concetto di *recovery* viene solitamente tradotto con “riparazione”, che implica il “riaggiustare” qualcosa, facendolo tornare come prima. In realtà, tale concetto attualmente è utilizzato nell'ambito della salute mentale proprio per distanziarsi dal significato di guarigione, intesa come il tornare allo stato che precedeva la malattia. La *recovery* viene invece intesa come un percorso di trasformazione lungo il quale il mio vecchio modo di essere (malato) gradualmente se ne è andato e ne è emerso uno nuovo. Si tratta di un processo di guarigione altamente individuale, nella quale il soggetto diviene protagonista attivo.

ta sulla dimensione progettuale che caratterizza il processo resiliente e che, dunque, chiama in causa a gran voce gli interventi educativi. Questo non significa tanto, o soltanto, che è possibile educare alla resilienza, ma che esiste un elemento, quello che Garista chiama “fattore *mentoring*”, ossia un fattore legato a una funzione squisitamente *educativa*, come spiegheremo tra poco, che è cruciale per lo sviluppo della resilienza, soprattutto quando intendiamo questo fenomeno come un processo che si dispiega nel lungo periodo e non si risolve in questo o quell’intervento diagnostico e/o terapeutico, sebbene necessario, in situazioni di trauma.

Se pensiamo che uno degli elementi che incide di più sulla capacità di resilienza degli individui è l’aver sviluppato quello che Bowlby ha chiamato un “attaccamento sicuro” con la madre, ossia una relazione di fiducia, e se consideriamo che – purtroppo – molti bambini ancora oggi, per i più svariati motivi, non si sono potuti nutrire di questa fiducia (Riva, 1994), allora ne consegue che educare alla resilienza è impresa difficile anche e soprattutto con quei soggetti in età evolutiva che hanno attraversato l’esperienza della guerra, della violenza, della povertà estrema e della migrazione.

Ma, in un’ottica educativa, è altrettanto difficile pensare che vi siano persone che non hanno scampo, perché, per esempio, non hanno beneficiato dell’esperienza dell’attaccamento sicuro. Certo, sarà più difficile lavorare sulla resilienza di questi bambini e questi adolescenti, soprattutto se hanno vissuto eventi traumatici, ma è impensabile, da un punto di vista pedagogico, non poter sviluppare una fiducia, almeno secondaria. Bisogna allora, come dice Mortari (2006), riprendendo il pensiero di Marià Zambrano, agire guidati da un “principio di speranza”, la speranza che non tutto sia predefinito, preformato. Anche per questi motivi, Malaguti ha sostenuto che “l’educazione, una buona educazione alla resilienza, si realizza anche nella misura in cui al bambino o al giovane viene data la possibilità di *sperimentare altro da ciò che le premesse farebbero pensare*” (Malaguti, 2005, p. 177, *corsivo nostro*).

È qui che s’innesta, a nostro avviso, il fattore *mentoring*, il farsi tutor della resilienza, che è l’aspetto che caratterizza questo testo.

Come abbiamo segnalato altrove (Zannini, 2005), “tutor” in latino significa “guardiano”, “protettore”, “custode”. Collegando il termine “tutor” all’aggettivo *tutus*, ossia “sicuro”, si comprende come questa figura sia garante della sicurezza di uno o più soggetti, sia nella sua declinazione di “guardiano” (sicurezza degli altri) sia nella sua declinazione di “custode” (sicurezza dell’individuo). Non a caso, in ambito giuridico, il “tutore” è colui che, ad esempio in presenza di un minore, si fa garante della difesa dei suoi diritti nonché della sua custodia. Tutore è tuttavia anche un termine utilizzato nel campo del giardinaggio e dell’ortopedia, nei quali assume il significato di strumento che raddrizza e riabilita. L’azione del “raddrizzare”

è da sempre profondamente legata alle pratiche educative, sia nella sua declinazione più violenta (dare una lezione, una “raddrizzata” appunto) che in quella più rispettosa di chi “con dolcezza e amore, facilita il processo di crescita” (Piccardo, Benozzo, 2002, p. 185). Soprattutto in quest’ottica, il tutor viene a essere concepito come “un difensore della tensione verso la crescita, l’autonomia, il potenziamento di chi gli è affidato” (*ibidem*)².

La figura del tutor è collegata a quella del *mentor* e al “fattore *mentoring*” che si cita più volte in questo testo. Come è noto, Mentore è la figura mitologica a cui Ulisse affida il figlio Telemaco durante la propria assenza da Itaca. Il *mentoring*, dunque, è usualmente considerato una funzione che incoraggia la crescita complessiva di una persona, favorendo lo sviluppo delle sue potenzialità, grazie all’agire di un individuo spesso più anziano e più esperto, che dà vita a un processo di apprendimento.

Un nodo critico che ci pare ancora presente in letteratura è quello relativo al carattere formale, piuttosto che informale, che la relazione di mentorato può avere. In alcuni casi, infatti, il *mentoring* è un’attività pianificata con precisione, che ha un riconoscimento formale, mentre in altri è una relazione spontanea, in cui gli individui coinvolti si scelgono reciprocamente. In questo secondo caso, il rapporto si baserebbe su un’autoselezione che sviluppa una sorta di “protettorato” tra mentore e allievo (Mottana, 1996), che porta quest’ultimo a lavorare sotto la supervisione del mentore e che può sfociare in una vera e propria relazione di amicizia. Una relazione autenticamente di mentorato ha, infatti, una durata nel tempo tale che permette al mentore e al suo allievo di arrivare a conoscersi molto bene e, eventualmente, di stabilire una relazione quantomeno di fiducia reciproca. Il *mentoring*, quindi, come relazione educativa che nasce sotto il segno della casualità, che fa sì che due individui s’incontrino, si scelgano e si educino vicendevolmente.

Eppure, nonostante il carattere casuale della relazione di mentorato, “sembra questa la figura radicale che fa compiere svolte” (ivi, p. 15). Questo perché il mentore, tra tutte le diverse figure educative, è quella che in misura maggiore accende e alimenta la relazione mediante le dimensioni più emozionali dell’educare. Ciò accade attraverso il lasciar emergere non tanto il lato emozionale più edulcorato e conformato della relazione educativa (l’ascolto, l’empatia, il dialogo), quanto piuttosto “il versante inconfessabile ma fondativo della domanda educativa” (ivi, p. 16) ossia la dimensione della “ferita”, della “mancanza”, che ci spinge verso l’altro, per un suo soddisfacimento.

2. Osserviamo come, nella letteratura italiana, si utilizzi la parola “tutor” quando si fa riferimento sostanzialmente a una figura educativa, di accompagnamento e sostegno (che appartiene alla tradizione anglosassone del tutor universitario, figura deputata al supporto e all’orientamento), mentre si utilizzi il termine “tutore” quando si fa riferimento a una figura più di garanzia e di indirizzo.

Nel romanzo *Il cardellino*, premio Pulitzer nel 2014, Donna Tartt racconta la storia di un ragazzo di 13 anni, Theo, che riesce a sopravvivere a un attentato terroristico in un museo newyorkese, dove si era recato con l'amatissima madre. Quest'ultima muore nell'attentato, mentre Theo sopravvive, ma la sua vita, ineluttabilmente, si riduce in frantumi. Solo a New York, senza parenti né un posto dove stare, viene accolto dalla ricca famiglia di un suo compagno di scuola. Attraverso una serie di circostanze solo in parte fortuite, il ragazzo conosce Hobie, un restauratore di mobili antichi, con un negozio molto conosciuto a New York e un annesso laboratorio nel seminterrato, il quale è indirettamente coinvolto nel medesimo attentato subito da Theo. Questo adulto, che Theo frequenterà per lungo tempo, anche se con interruzioni, diventerà il suo mentore della resilienza. In che modo? Perché proprio lui?

Facciamo un passo indietro e osserviamo come il ragazzo descrive il modo degli adulti di rapportarsi a lui in seguito all'evento traumatico, i quali, a differenza dei coetanei, gli dedicavano "un'imbarazzante quantità di attenzione" (Tartt, 2014, p. 116).

Mi consigliavano di tenere un diario, di parlare con gli amici, di fare un "collage dei ricordi" (idee assurde, a mio parere) [...] Il mio professore di Lettere, il signor Neuspeil, dopo essere rimasto seduto dal suo lato della scrivania e aver fornito un resoconto straziante della terribile morte di sua madre per mano di un chirurgo incompetente, mi aveva dato una pacca sulla spalla e un quaderno bianco per scriverci sopra i miei pensieri; la signora Swanson, la consulente didattica, mi aveva mostrato un paio di esercizi di respirazione e suggerito di lanciare cubetti di ghiaccio contro un albero per imparare a gestire il dolore; e persino il signor Borowsky (che insegnava Matematica ed era molto meno sensibile della maggior parte dei docenti) mi aveva preso in disparte nell'atrio e – in tono pacato, il viso a cinque centimetri dal mio – mi aveva confidato di sentirsi responsabile per l'incidente d'auto che aveva causato la morte del fratello [...] Io accettavo di buon grado tutti i consigli, con un sorriso spento e un palpabile senso d'irrealtà (ivi, pp. 116-117).

Rileviamo come questi maldestri ed estemporanei esercizi/stratagemmi, suggeriti dagli insegnanti al ragazzo che ha subito il trauma, siano da quest'ultimo considerati del tutto inutili e persino ridicoli.

Il punto, allora, non sembra quello di dire, fare qualcosa di particolarmente significativo per innescare il processo resiliente: il nodo cruciale, per chi vuole farsi tutore della resilienza sembra quello dell'*esserci*, di farsi presenza, spesso silenziosa, ma al contempo operosa. Ecco infatti come Theo descrive Hobie, un uomo ferito come lui, che diviene il suo mentore nel processo di superamento del trauma e che lo aiuta a individuare una propria progettualità esistenziale (Theo diventerà un raffinato commerciante di antiquariato):

sebbene mi capitasse di lavorare nel seminterrato accanto a Hobie per sei o sette ore di fila senza quasi aprir bocca, non mi sentivo mai solo quando ero con lui: il fatto di aver trovato un adulto così comprensivo, presente e attento, che non fosse mia madre, mi sbalordiva. La notevole differenza d'età faceva sì che tra noi rimanesse una certa formalità, una sorta di riserbo generazionale; ma allo stesso tempo avevamo stabilito una specie di contatto telepatico, per cui accadeva che gli passassi la levigatrice o lo scalpello prima ancora che lui me li chiedesse (ivi, p. 482).

Secondo Lindström (2001), il primo e più importante fattore di resilienza è il comportamento di un adulto significativo che permette a un individuo di sentirsi confermato e rispettato per ciò che è. Quando questo senso di conferma e di rispetto non si è attivato sin dalla prima infanzia, grazie all'agire della madre o di valide figure sostitutive, necessita di essere sviluppato attraverso il lavoro educativo. Come ha infatti scritto Malaguti, “alla base della resilienza ci sono alcuni comportamenti umani che la facilitano: innanzitutto la possibilità di accogliere incondizionatamente la persona, e non il suo comportamento, e poi la risposta ai bisogni primari, insieme alla possibilità di avere una rete sicura su cui poggiare la crescita e lo sviluppo” (Malaguti, 2003, p. 74). Hobie risponde ai bisogni primari di Theo, garantendogli non solo sicurezza, ma anche accudimento (spesso gli prepara i pasti, lo invita a riposare in una stanza tranquilla ecc.).

Nella prospettiva pedagogica, alla base del processo di resilienza sembra quindi esserci un lavoro di cura, e più specificamente, di “cura educativa” (Palmieri, 2000), intesa non solo come generica capacità di accogliere l'altro/a, ma anche di farsi carico di lui/lei, di sviluppare quanto più possibile autonomia nella soddisfazione dei suoi bisogni, in tutta la loro materialità. Non si tratta, quindi, per promuovere resilienza, di sviluppare chissà quali “pacchetti” predefiniti di attività, giochi, skills, bensì di attuare una “rivisitazione dei propri modelli, teorie e strumenti e dei modi con i quali si realizza la presa in carico e la cura” (Cyrulnik, Malaguti, 2005, p. 105).

Ecco perché nel lavoro educativo volto a sviluppare resilienza – e dunque la salute delle persone – bisogna andare in profondità: non basta utilizzare le tecniche preventive di “nuova generazione” quale l'educazione tra pari, l'apprendimento cooperativo, lo sviluppo delle *life skills*. Certo, queste sono attività importanti, ma ciò che conta di più, per lo sviluppo della resilienza è, da un lato, la possibilità di avere delle figure educative che siano capaci di diventare *figure di riferimento* (soprattutto quando la relazione educativa primaria è mancata o è stata fortemente compromessa, per i più svariati motivi) e, dall'altro, la capacità di queste figure di *costruire relazioni educative* che siano davvero tali, ossia relazioni nelle quali “l'agire formativo assuma come direzione di senso fondamentale, quella di offrire esperienze relazionali capaci di nutrire un sentire positivo verso la vita”

(Mortari, 2006, p. 107), animando il principio di speranza. Non a caso Garista scrive in questo testo: “tutor della resilienza non è quindi colui capace di ricucire e trovare una soluzione, ma chi ha dato luogo alla creazione di contesti in cui poter *fare una scelta* e diventare protagonista della propria storia” (*infra*, p. 103).

L'educazione alla resilienza è dunque un agire intenzionale fatto di osservazioni, di relazioni, di scelte, ma soprattutto di “materialità educativa” (Barone, 1997) che include al suo interno la cruciale dimensione del tempo. L'approccio psicologico alla resilienza si svolge nel qui e ora: misura, ricostruisce, aiuta a trovare significato. Agisce con una tecnicità a volte indispensabile, a volte abusata. L'approccio educativo alla resilienza si dispiega nel tempo, nella sua dimensione continuativa, nella capacità, di chi si fa tutor della resilienza, di esserci, di stare a fianco al soggetto in situazione di difficoltà, nella quotidianità della sua esistenza. “Il tutore della resilienza predispone dunque campi d'esperienza per andare oltre qualsiasi livello di povertà educativa e poter scoprire i propri talenti e le abilità a partire dai quali orientare il percorso della propria storia” (*infra*, p. 110).

Sarebbe certamente ingenuo pensare che il processo di resilienza si sviluppi in un vuoto sociale e culturale e che si riduca alla sola relazione tra mentore e mentore. La resilienza, inoltre, non è “una qualità statica” (Mannese, 2016, p. 222) né qualcosa di acquisito una volta per tutte. Essa “varia a seconda delle circostanze, della natura del trauma, del contesto e dello stadio della vita; si può esprimere in modo differente secondo le differenti culture” (*ibidem*).

La resilienza delle persone è fortemente influenzata dall'ambiente in cui vivono e dalle risorse che in esso possono reperire; tuttavia, di nuovo, il lavoro educativo può svolgere un ruolo cruciale in questo processo d'interazione con l'ambiente, supportando il soggetto in difficoltà a comprendere come ottenere ciò di cui ha bisogno.

Di nuovo, torniamo al lavoro educativo, al fattore *mentoring*. Garista conclude questo testo sottolineando che “non può essere possibile educare alla resilienza senza essersi educati alla resilienza, non può essere possibile quindi promuovere il fattore *mentoring* per la resilienza in assenza di una cura di sé per *farsi mentori della resilienza*” (*infra*, p. 152).

Come imparare a farsi mentori della resilienza? Sicuramente riconoscendo, nella propria storia, i mentori della resilienza che si ha avuto la fortuna d'incontrare, prima nella vita familiare e poi in quella sociale. Come questo può concretamente accadere? Certamente, come dice anche Garista, “la trasfigurazione richiesta dal processo resiliente si sviluppa nel dipanarsi di un'identità narrativa, storicizzata nel confronto tra la propria storia personale e quella storica, sociale e culturale dell'ambiente in cui si vive” (*infra*, p. 96).

Voglio dunque concludere questa Prefazione con una narrazione personale, relativa ai miei mentori della resilienza. È un modo per riconoscere ciò che è stato e ciò che rimane, alla fine.

Fine anni Sessanta. Sono seduta al tavolo della cucina, che non è più grande di quattro metri quadrati, di un piccolo e modesto appartamento nella periferia di una grande città del nord. Sto facendo i compiti di matematica e sono tutta concentrata, tanto che quasi non sento la donna che è lì vicina a me. Sta lavando i pochi piatti del pranzo, piano, non vuole far rumore. I suoi gesti sono lenti e misurati, anche perché è stanca: è dalle sei che è in piedi e tra poco andrà a coricarsi un attimo, lasciando la piccola casa sospesa tra un tenero profumo di caffè e un silenzio così forte da far quasi ronzare le orecchie.

Lavando i piatti, quella donna pensa sia a tutte le faccende che le rimangono da sbrigare sia alle cose più lontane: quante volte nella sua vita ha lavato i piatti, quante volte lo ha fatto sua madre (già, chissà come sta la mamma?) e come sarebbe bello poter far quattro chiacchiere insieme a lei...

Non ha niente di originale la sua storia, rispetto a quella di tante altre: si è sposata con un uomo che non conosceva più di tanto. Ha attraversato esperienze comuni a molte donne della sua età: i processi migratori interni del nostro Paese, caratterizzati spesso allo sradicamento da una comunità contadina cui era legata da forte senso di appartenenza, l'arrivo in una grande città spersonalizzante, l'isolamento, la nascita dei figli e la fatica di allevarli in completa solitudine, i sacrifici economici, la dedizione totale alla famiglia, unica fonte di relazioni e nutrimento affettivo.

Anche lei, come tutte le altre della sua generazione, ha sofferto molto. Alcune non ce l'hanno fatta, ma la gran parte sono andate avanti, stringendo i denti, cercando di riempire con la propria semplice presenza il vuoto lasciato dalla famiglia allargata, costruendo un'esistenza fatta soprattutto di cose da cucinare e da mangiare, di piatti da lavare, di letti da rifare, ma soprattutto di tanto, tantissimo tempo da passare, senza fare niente di particolare, semplicemente come presenza silenziosa e attenta, a fianco dei ragazzi che crescono.

Quella donna, come tante altre donne, ha saputo farsi mentore della resilienza dei suoi figli.

Quella donna era mia madre.

21 marzo 2018

Introduzione

Il bambù che si piega è più forte della quercia che resiste.

Proverbio giapponese

La resilienza è un processo che le scienze sociali hanno cominciato a studiare ormai da diversi decenni. Attualmente, siamo in possesso di una mole di dati e pubblicazioni su questo costrutto da poter affermare che promuovere la resilienza migliora la risposta non solo ai traumi ma anche allo stress quotidiano, nelle persone e nelle comunità. Inoltre, il processo resiliente supporta la realizzazione di progetti personali, formativi e professionali. Tuttavia, come afferma Malaguti (2003) introducendo la *resilienza* nella letteratura nazionale e nelle pratiche pedagogiche, non c'è una vera e propria teoria scientifica dietro al costrutto della resilienza. Quanto si sa della resilienza deriva dalla sua fenomenologia, la quale si presenta sempre come *complessa* e *contestualizzata*. Sebbene ne siano stati individuati dei tratti distintivi su cui è possibile lavorare da un punto di vista educativo, grazie anche agli studi longitudinali pionieristici come quelli di Werner e Smith (1982) o di Rutter (1993), i quali hanno studiato il processo resiliente nel *life course*, non esistono risposte o modelli stadiali, come per altri costrutti, che indichino agli operatori sempre, e in modo inequivocabile, la strada da seguire. Affermando ciò ci facciamo carico di indagare una prima questione dell'educare alla resilienza ovvero: se non possiamo attingere a modelli e a percorsi impostati e pronti all'uso per lo sviluppo della resilienza, come trasformare allora i risultati della ricerca in una pratica educativa che sia scientificamente fondata e al tempo stesso tenga conto della complessità e della specificità delle più difformi situazioni?

La ricerca ha permesso di stabilire i fattori su cui puntare per sviluppare resilienza, scale per valutarla e analizzarla, strategie per promuoverla efficacemente nel ciclo di vita. Di fatto l'attuale campo di studi definito «from research to practice», intenzionato a comprendere come la ricerca sulla resilienza possa essere trasferita nelle pratiche sociali ed educative, sta creando una nuova fenomenologia e tematizzazione sulla resilienza da scomporre e approfondire in una prospettiva più critica e matura (Tisseron,