

Il potere trasformativo della crisi. Attivare processi di resilienza con adolescenti a scuola

The transformative power of crisis. How to activate resilience processes with adolescents at school

Angelica Disalvo

Università degli Studi di Foggia | angelica.disalvo@unifg.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

L'adolescenza odierna manifesta, in modo sempre più evidente, gli effetti tangibili di vite vissute all'interno di spazi e tempi permeati dalla crisi e privi di strumenti utili a darle significato. A partire, quindi, da processi di ri-significazione della crisi stessa, intesa come elemento caratterizzante la quotidianità contemporanea, ma anche come inedita occasione di sovversione degli ordini precostituiti, per sprigionare il suo potere trasformativo essa richiede l'attivazione di processi educativi narrativi, dialogici e resilienti, utili a favorire la trasformazione della realtà e una rinnovata attribuzione di significato.

Today's adolescence manifests, in an increasingly evident way, the tangible effects of lives lived within spaces and times permeated by the crisis and deprived of useful tools to give it meaning. Starting, therefore, from processes of re-signification of the crisis, understood as a characteristic element of contemporary everyday life but also as an unprecedented opportunity to subvert the pre-established orders, to unleash its transformative power it requires the activation of narrative, dialogical and resilient educational processes, useful to promote the transformation of reality and a renewed attribution of meaning.

KEYWORDS

Crisi | Trasformazione | Resilienza | Adolescenza | Scuola
Crisis | Transformation | Resilience | Adolescence | School

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Disalvo, A. (2023). Il potere trasformativo della crisi. Attivare processi di resilienza con adolescenti a scuola. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 172-176. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-33>.

Corresponding Author: Angelica Disalvo | angelica.disalvo@unifg.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-33

1. Crisi in adolescenza, adolescenza in crisi

Le numerose crisi che permeano l'epoca contemporanea (Fabbri, 2019; Loiodice, 2019; Lopez, 2018) inducono, in particolar modo le giovani generazioni di adolescenti, a vivere in uno stato di costante spaesamento che si traduce, in modo sempre più diffuso, in vissuti di *disagio esistenziale* generalizzato e comunemente esperito. Nell'ultimo studio condotto dell'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità¹ (2022), tale stato di disagio è stato definito dagli operatori partecipanti all'indagine come autentica "emergenza salute mentale" i cui disturbi e sintomi manifesti sono, in ordine di maggior frequenza: disturbi del comportamento alimentare; ideazione suicidaria, tentato suicidio e suicidio; episodi di autolesionismo; alterazioni del ritmo sonno-veglia; comportamenti di ritiro sociale (AGIA, 2022). Con peggioramenti evidenti in seguito alla pandemia – così come riportato dal rapporto ISTAT sul Benessere equo e sostenibile (ISTAT, 2022) – tra il 2020 e il 2021 la salute mentale degli adolescenti tra i 14 e i 19 anni ha registrato un calo del 3,6%², ovvero il calo più significativo rispetto a quelli registrati nello stesso periodo per le altre fasce d'età.

Bambini e bambine, ragazzi e ragazze sembrano accusare, in modo sempre più evidente, gli effetti devastanti di una cultura che, reticente nell'adozione di paradigmi epistemologici utili a comprendere la complessità della realtà, si ostina a rimanere radicata a stili cognitivi a-critici, riduzionisti e parcellizzati e si rivela spesso incapace di fornire *strumenti di significazione* utili a decifrare una realtà che, a causa della sua incomprensibilità, risulta difficile da agire e, finanche, da vivere. L'azione generalmente conformante delle istituzioni culturali deputate alla formazione si rivela spesso incapace di equipaggiare le menti adolescenti degli strumenti utili a dare senso alle esperienze di vita quotidiana, ovvero in grado di adottare un pensiero complesso. Come afferma Morin (2000), infatti,

non basta inscrivere ogni cosa ed evento in un "quadro" od "orizzonte". Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le inter-retroazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti [...]. Si tratta [...] di riconoscere, per esempio, l'unità umana attraverso le diversità individuali e culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana. Infine, il pensiero che interconnette si apre sul contesto dei contesti, il contesto planetario (pp. 19-20).

Si potrebbe asserire che la mancanza di tali strumenti di significazione provoca – e, allo stesso tempo, è provocata da – una scarsa consapevolezza di sé e delle proprie capacità, l'incapacità di leggere e interpretare il proprio universo emotivo e, di conseguenza, la difficoltà di instaurare rapporti positivi con gli altri. Ciò si pone in netto contrasto, come evidenzia Siegel (2014), con la possibilità di garantire la formazione globale degli adolescenti, per i quali tanto la consapevolezza di sé e della propria emotività quanto un ambiente relazionale positivo, comprensivo e in grado di contenere i tumulti emotivi tipici dell'età adolescenziale (Pellai & Tamborini, 2021), risultano i viatici principali per la formazione della loro identità, individuale e sociale.

2. Crisi esistenziale e volontà di significato

Viktor Emil Frankl (2018) ha definito come "volontà di significato" la "preoccupazione e l'anelito originario dell'uomo a inondare la propria esistenza della più grande pienezza possibile di significato" (p. 130) anche – e soprattutto – in presenza di esperienze difficili, finanche dolorose, da tollerare. È tale preoccupazione a provocare, quando esasperata, "una 'frustrazione esistenziale' [causata dal] sentimento di mancanza di significato della propria esistenza". Infatti, continua l'Autore, "Ai giorni nostri l'uomo non soffre tanto del sentimento di essere meno capace di un altro, ma piuttosto del sentimento che la propria esistenza non ha alcun senso" (Frankl, 2018, p. 73). La necessità di significare la realtà risulta, dunque, necessità ontologica dell'umano

1 <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>

2 <https://www.openpolis.it/la-salute-mentale-di-bambini-e-ragazzi-dopo-lemergenza-covid/>



che, per poterla realizzare, richiede un processo di sovversione del significato attribuito alla criticità, che da ostacolo invalicabile potrebbe essere riconsiderata come “situazione-limite” (Freire, 2011) pedagogicamente intesa.

Tali situazioni-limite, in quanto zone liminari del saper/poter pensare/agire conosciuto, in cui gli “schemi e le prospettive di significato” (Mezirow, 2016) e le strategie d’azione fino a quel momento utilizzate risultano inefficaci – al punto tale da rendersi terreno fertile per lo sviluppo di quella frustrazione esistenziale causata dall’incapacità di dare significato alla propria vita – se riconsiderate in prospettiva pedagogica potrebbero rivelarsi, invece, *spazi aperti alle possibilità* e utili allo sviluppo di apprendimenti inediti. A partire, infatti, dall’ineludibile incertezza dinanzi a cui pongono i soggetti che si trovano ad affrontarle, le crisi del quotidiano richiedono – per poter essere vissute – il dis-apprendimento degli schemi cognitivi (Scardicchio, 2019; 2020) e comportamentali fino ad allora utilizzati. In tal modo esse lasciano spazio all’emergere del bisogno di apprendere di nuovi: così la crisi – *in virtù* della sua portata catastrofica (Cyrulnik, 2009) – si rivela momento imprescindibile per l’avvio di processi evolutivi. Ed è qui il capovolgimento del paradigma di significazione degli eventi critici: in quanto matrice generativa dell’evoluzione nei sistemi viventi, la crisi degli ordini pre-costituiti è, in realtà, ciò che può favorirne la trasformazione. Come afferma Cyrulnik (2009), infatti, “se si vuole comprendere questo fenomeno di un’evoluzione che ha luogo attraverso successive catastrofi, bisogna rinunciare alle spiegazioni che presuppongono una causa unica. [...] [I]l fermento della vita è così potente che il sistema si rimette a funzionare, ma sotto un’altra forma” (p. 27). Tale ri-lettura della crisi – pur non censurando la portata dolorosa che spesso, questa, porta con sé (Frankl, 2018) – in quanto frutto della de-costruzione dell’universo semantico all’interno del quale viene consuetamente collocata, la rende – a ben guardare – terreno fertile in cui, ai professionisti dell’educazione, è data l’occasione di seminare e lasciar germogliare le radici della resilienza.

3. Crisi esistenziale e Resilienza

Nella definizione generalmente attribuita al termine “resilienza”, condivisa da differenti ambiti di studio talvolta anche distanti tra loro – come la fisica, l’ingegneria dei materiali, l’informatica, l’economia, la biologia e la psicologia – essa viene descritta “come una capacità di un oggetto (o di un soggetto) di resistere ad un evento traumatico (come un urto o un evento stressante) senza danni o perdite, oppure di superare tale evento, riformandosi o rigenerandosi” (Laudadio, Mazzocchetti & Fiz Pérez, 2011, p. 22).

In termini eminentemente pedagogici, invece, la resilienza risulta quale autentica *capacità trasformativa*, processo di “dis-apprendimento” (Scardicchio, 2019; 2020) delle forme dell’essere non più utili al soggetto e di apprendimento di forme nuove. “Non, dunque, l’ostinarsi a non crollare, [...] resistere, tenere la forma: resilire è lasciarla andare [...]: dis-apprendere uno schema, una routine pure sino ad allora vitale, per generarne una inedita, una nuova forma persino grata a quella rottura” (Scardicchio, 2019, p. 401). In altri termini, la capacità di resilire consente di preservare il carattere trasformativo proprio dell’agire umano (Freire, 2014), che in quanto essere storico e incompiuto, è ontologicamente in continuo *divenire*. Proprio a partire dalla lacerazione, provocata dall’evento avverso, degli *habiti* cognitivi, metacognitivi e comportamentali consolidati, la resilienza si dispiega nei modi complessi e dinamici in cui i soggetti si impegnano nel *processo di ri-significazione* dell’esperienza, a partire dal quale trasformano il proprio modo di concepirla e di concepirsi; essa può essere realizzata, in altre parole, attraverso il potere significante e trasformativo proprio delle narrazioni (Bruner, 2006; Cyrulnik & Malaguti, 2005).

4. Attivare processi resilienti a scuola

Tale processo risulta quindi attuabile attraverso l’utilizzo della *parola* che, in quanto artificio cognitivo che permette al soggetto, da una parte, la rappresentazione esplicita e l’oggettivazione (Freire, 2011) di sé, della propria identità e del mondo circostante (Lopez, 2018), e, dall’altra, la (co)costruzione di significato dell’esperienza



(Bruner, 2006), consente “la metamorfosi della rappresentazione di sé nel reale” (Cyrulnik, 2005, p. 51) e il cambiamento della rappresentazione del reale stesso e delle sue criticità. La parola, dunque, può divenire autentico strumento di resilienza nella misura in cui, nella sua dimensione co-municativa e dialogica (Freire, 2014), risulta dispositivo di rappresentazione, di condivisione e di reciproco riconoscimento, della (e nella) condizione umana.

In tal senso, promuovere relazionalità positiva tanto tra adolescenti e adulti quanto tra pari risulta uno dei fattori protettivi principali a sostegno dell’attivazione di processi, soggettivi e comunitari, resilienti. Per tali ragioni, quali strumenti promotori di resilienza all’interno dei contesti scolastici – i quali rappresentano i luoghi formativi di riferimento principali, di natura eminentemente relazionale, per le giovani generazioni – potrebbe risultare utile attivare, in forma sistematica e contestuale: percorsi di educazione alla consapevolezza di sé, attraverso l’utilizzo della *mindfulness* (McKeering & Hwang, 2018); percorsi di educazione all’affettività (Mariani, 2018); *circoli di cultura* (Freire, 2011) attraverso cui esplorare, dialogicamente, i temi generatori emergenti dai bisogni educativi manifestati dai ragazzi e dalle ragazze. Tali strategie – intese come percorsi che accompagnino, trasversalmente agli apprendimenti formali, gli studenti e le studentesse nel delicato percorso di crescita e di conoscenza di sé stessi, delle proprie potenzialità e dei propri limiti – possono favorire tanto lo sviluppo dell’autoconsapevolezza (Goleman & Senge, 2015) quanto la predisposizione a instaurare rapporti positivi con gli altri, restituendo a ciascuno la capacità gestire, in modo resiliente, la complessità propria e della realtà (Morin, 2015) in cui si vive.

Bibliografia

- Autorità Garante per l’Infanzia e dell’Adolescenza (2022). *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi. Documento di studio e di proposta. I – La ricerca qualitativa*. ISS. Retrieved February 19, 2023, from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*. Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B. (2005). Il reale e la sua rappresentazione. I requisiti della resilienza. In B. Cyrulnik & E. Malaguti (Eds.), *Costruire resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi* (pp. 47-57). Erikson.
- Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (Eds.). (2005). *Costruire resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erikson.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Scholé.
- Frankl, V.E. (2018). *Alla ricerca di un significato della vita*. Mursia. (Original work published 1952-1972)
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele. (Original work published 1968)
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele. (Original work published 1992)
- Goleman, D., & Senge, P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. RizzoliEtas.
- ISTAT (2022). *Rapporto BES 2021: Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Retrieved 15 February, 2023, from https://www.istat.it/it/files/2022/04/BES_2021.pdf
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., & Fiz Pérez, F.J. (2011). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Carocci.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Franco Angeli.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Mariani, A. (2018) (Ed.). *Educazione affettiva. L’impegno della scuola attuale*. Anicia.
- McKeering, P., & Hwang, YS. (2019). A Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents. *Mindfulness*, 10, 593-610. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0998-9>
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.



- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2021). *Accendere il buio, dominare il vulcano*. Mondadori.
- Scardicchio, A. C. (2019). L'oscurità acceca eppure/oppure libera. Paradossi logici e "creatività sistemica" intorno ai nessi tra vincoli e possibilità. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1(9), 394-410.
- Scardicchio, A. C. (2020). *Metabolé. Speranza, resilienza, complessità*. Franco Angeli.
- Siegel, D. J. (2014). *La mente adolescente*. Raffaello Cortina.

