

# EDUCARSI IN TEMPI DI CRISI: UN'IDEA COMPLESSA E MULTIDIMENSIONALE DI ESSERE UMANO E DI RESILIENZA

di Elena Malaguti



La sfida della pluralità è  
quella di costruire  
l'unità malgrado le differenze.  
La sfida del pluralismo è  
quella di vivere l'armonia  
nelle differenze e a causa di esse.  
(Robert Vachon)

## Introduzione

In questo periodo storico, la parola resilienza è spesso invocata. Per essere più precisi, esistono serie ragioni per nominarla. Al momento attuale è possibile reperire un ricco patrimonio di ricerche e di riflessioni sulla resilienza che permettono, anche in campo educativo, di orientare le pratiche di educatori, insegnanti, genitori, affinché esse possano realmente contribuire a migliorare la qualità dei processi educativi secondo la prospettiva dell'inclusione. A voler osservare con cura ed essere precisi, la parola resilienza è

divenuta così popolare che può essere utile chiarire la struttura di senso che la caratterizza e le potenzialità che può esprimere. Si è passati da un estremo in cui il suo studio riguardava solo pochi professionisti a un altro in cui il costruito è analizzato da molti settori scientifici disciplinari ed è divenuto un termine utilizzato anche in ambito organizzativo, economico, politico, sociale, ambientale. Si parla di resilienza perché mai come in questo periodo si vivono delle rotture, dei momenti di grande fatica, di diseguaglianze che producono crisi e altissimi livelli di vulnerabilità che non riguardano solo categorie predefinite. Nessuno è escluso e tutti, in modo più o meno diretto, sono coinvolti. Per queste ragioni forse sarebbe più opportuno parlare di *resilienze* al plurale perché, a seconda del fenomeno oggetto di studio, delle situazioni, delle culture, delle organizzazioni il processo si manifesta in modi e forme differenti.

## 1. Intorno alla resilienza

Dal 1930 sono reperibili ricerche in cui si descrivono, ad esempio, gli effetti tossici prodotti sui bambini esposti ad agenti nocivi o che venivano lasciati soli in alcune istituzioni, all'interno delle quali veniva suggerito, agli educatori, di non creare legami di attaccamento. Nonostante questi studi scientifici riscontrassero anche elementi di ripresa evolutiva quando, al contrario di quanto indicato, si tentava di creare un *entourage* affettivo, essi nel corso della storia sono rimasti isolati e poco presi in considerazione, preferendo orientarsi solo sugli effetti negativi. Dalla pubblicazione fondante di René Spitz agli studi di Anna Freud è stato possibile rilevare i quattro effetti riconducibili all'abbandono all'interno delle istituzioni: protesta, disperazione, indifferenza, ripresa evolutiva (Spitz, 1946, pp. 313-42). Il pensiero dominante dell'epoca impedì di analizzare il quarto effetto, la ripresa evolutiva, e, dove non vi fossero danni neurobiologici permanenti, la guarigione.

Nonostante il termine “resilienza”, che deriva dal latino *resilientia*, abbia radici lontane – appare, ad esempio, in Inghilterra nel 1626 nel saggio *Sylva sylvarum* del filosofo Francis Bacon, che lo utilizza per descrivere l'atto del rimbalzare, del recuperare o del re-indirizzare che si può applicare a molteplici contesti –, occorre aspettare molti anni prima che assuma una sua dignità anche all'interno delle ricerche scientifiche (Malaguti, 2020). Secondo Cyrulnik, la resilienza non opera secondo schemi lineari, ma in maniera sistemica e dinamica ed è utile pensare, come sosteneva anche

Bowlby (1992, pp. 20-21), in funzione delle interazioni e delle transazioni che intervengono stabilmente tra una personalità in sviluppo permanente e il suo ambiente, con particolare riguardo alle persone che le stanno intorno. Se ci si abitua a ragionare in questo modo, rappresentandoci una psiche in corso di «sviluppo permanente», che continua a incontrare persone che possono modificare o rafforzare la sua evoluzione, si riuscirà a definire la resilienza (Cyrulnik B., Malaguti E., 2005).

Essa non si riferisce ad una caratteristica individuale, o al solo risultato dell'incontro tra una persona e un avvenimento potenzialmente traumatico o un'avversità cronica, che si caratterizza in un adattamento considerato positivo. Il costrutto di resilienza corrisponde ad un *processo complesso* che implica una moltitudine di variabili: l'intreccio fra fattori di rischio e di protezione e l'interazione di molteplici sistemi complessi che permettono, a una persona o a un sistema, di riorganizzarsi con il minor numero di danni possibili. I sistemi complessi si compongono di un gran numero di elementi interconnessi tramite interazioni *non lineari* e sono sottoposti a influenze esterne che si esercitano a diversi livelli.

Secondo Ionescu (2011, 2017) numerosi fattori interagiscono: a livello cellulare, si considera la resilienza cellulare/neuronale; a livello del funzionamento psicologico intervengono i meccanismi di difesa, le strategie di  *coping* (far fronte), le emozioni positive/negative; a livello sociale giocano un ruolo le interazioni con gli altri e il sostegno sociale; a livello culturale, possono essere menzionati i valori, i rituali per affrontare il dolore, le pratiche religiose. A livello educativo l'organizzazione del sistema educativo, i progetti e i programmi di sostegno scolastico e i percorsi di promozione di progetti di vita sostenibili.

Le variabili che entrano in gioco nel processo di resilienza, possono essere classificate in fattori di rischio e fattori di protezione. Queste due categorie si suddividono, a loro volta, in fattori individuali, famigliari e ambientali. Appartengono a molteplici sistemi complessi in interazione tra loro e che costituiscono un *continuum*. A una delle estremità di questo *continuum* Ionescu (2017) indica la resilienza cellulare. Concetto, questo, indicato da Manji, Moore, Rajkowska e Chen (2000) i quali hanno proposto uno schema di interazioni tra i sistemi che intervengono nel processo di resilienza cellulare, che può essere indebolita da fattori che perturbano la neuroplasticità (in particolare la neurogenesi) e protetta da una serie di proteine ce-

rebrali, tra le quali occupa un posto importante il fattore neurotrofico derivato dal cervello («*Brain Derived Neurotrophic Factor*» ou BDNF). All'altro estremo del *continuum*, dei sistemi coinvolti nel processo di resilienza, si situano la comunità in cui vive la persona, la cultura e la società di appartenenza. Questo processo può essere compreso solo in una prospettiva ecosistemica. Per tutta la durata della vita la resilienza può *essere costruita* e può *essere smontata*.

Buona parte degli elementi che intervengono nel processo di costruzione della resilienza si costruiscono durante l'ontogenesi. In questo modo i fattori di protezione individuali appaiono e si rinforzano col passare del tempo, durante lo sviluppo, nell'interazione con l'ambiente. Naturalmente questo non esclude il ruolo giocato dall'ereditarietà. I fattori di protezione ambientale (come, ad esempio, una rete di sostegno) devono essere disponibili. L'emergere dei fattori di protezione e del processo di resilienza non garantisce la stabilizzazione di quest'ultimo. Una persona che abbia mostrato un processo di resilienza efficace in un periodo della sua vita, può presentare disturbi psicologici se si imbatte in una serie di avvenimenti negativi che esauriscono le sue risorse. Nessuno è al riparo dalla fragilità poiché è una dimensione connaturata e costitutiva a tutti gli esseri umani. Parlare di essa come se fosse una categoria, un oggetto di studio riservato solo a esperti, rischia di delegare le responsabilità sottese ai processi educativi solo a specifiche categorie professionali, perdendo di vista le relazioni fra i sistemi. Inoltre si corre il rischio di sottovalutare le ferite e i sentimenti, spesso sommersi, di coloro che sperimentano o hanno sperimentato rotture e serie discontinuità nella loro crescita. Infine di abbassare la qualità dei processi di inclusione, da un punto di vista educativo e culturale, di generare forti tensioni sociali, che si ripercuoteranno sull'intero sistema educativo e scolastico e sulle future generazioni. Partendo dal presupposto che la resilienza, secondo un approccio ecologico e sociale, si determina nell'interconnessione dei sistemi, si desume in modo semplice quanto l'educazione e la qualità dei sistemi educativi possa incidere sulla crescita e la formazione dei bambini e dei ragazzi e quanto questa sia fondamentale quale occasione per aprire spazi e proporre narrazioni identitarie plurime. A tal fine è importante che lo scenario, all'interno del quale si opera, sia condiviso, co-costruito e faciliti la coevoluzione. Un modello organizzativo fondato sulla relazione, da cui far discendere la metodologia e gli strumenti e non il contrario, può facilitare il raggiungimento degli obiettivi desiderati e della

promozione della resilienza. La rottura, la discontinuità e la fragilità non è rappresentata solo dal bambino e dalla sua famiglia, può essere presente all'interno dei sistemi educativi e delle figure che all'interno vi operano. Da questo punto di vista la costruzione della resilienza si delinea tenendo presente il ruolo che i contesti e gli adulti giocano, rispetto ai processi di apprendimento/insegnamento ed educativi/formativi, nei confronti degli alunni e delle loro famiglie, in termini di analisi dei fattori di protezione o di rischio connaturati nell'organizzazione e nel profilo professionale (caratteristiche e competenze) dell'insegnante e dell'educatore.

Il riconoscere la dimensione della fragilità, quale componente costitutiva della natura umana, comporta la possibilità di aprirsi anche all'idea di una umanità che si evolve e si trasforma, anche attraverso la dimensione del rispetto delle identità plurime e originali, e nella ricerca delle convergenze, per raggiungere una buona qualità di vita per tutti e per ciascuno, all'interno di una cornice di riferimento di solidarietà, sostenibilità sociale e ambientale. Educarsi in tempi di crisi comporta un processo di conoscenza che riconosca la necessità di considerare le esperienze delle persone in una dimensione più ampia.

## 2. Intorno alle disabilità: un'idea complessa di essere umano

L'umanità, costituita da persone molto differenti fra di loro, si è dotata di codici, rituali, sequenze, abitudini che si intrecciano e si *meticciano*, si trasformano e mutano. Utilizza anche un linguaggio costituito da suoni e da parole che sono polisemiche, ovvero che hanno più di un significato secondo la loro collocazione e il modo con il quale vengono usati. Esse hanno una pluralità di significati, così come le identità umane; hanno una pluralità di sfaccettature dell'identità e assumono differenti significati secondo la posizione e l'interpretazione che viene loro attribuita.

I suoni e le parole come le identità, necessitano di riconoscimento, detto anche agnizione – dal latino *agnitio*, che è un *topos* delle opere narrative o drammatiche. Consiste nell'improvviso e inaspettato riconoscimento dell'identità di un personaggio, che determina una svolta decisiva nella vicenda. Nelle arti il riconoscimento è fondamentale nel percorso di scoperta delle identità. Ci sono diverse forme di riconoscimento. Se ne indicano due.

Il primo collegato alla *ricomposizione*, ad esempio di un oggetto che si è spezzato. Esso richiede competenze, sia nell'osservare e analizzare il modo in cui si è rotto, sia nell'utilizzo di differenti possibilità per la sua ricomposizione. Il secondo riferito al passaggio dallo stato dell'ignoranza a quello della conoscenza, come ad esempio delle disabilità e delle differenti modalità con cui si manifestano. Esse sono composte da molti volti, luoghi, storie e situazioni che descrivono come il costrutto di disabilità oggi si riferisca ad un universo eterogeneo che non coincide solo con la presenza di una limitazione, di un funzionamento atipico, da indagare con una misura di precisione per definirne i confini, gli interventi educativi e didattici specifici, abilitativi, o riabilitativi o rieducativi peculiari. Riflettere intorno alle disabilità e vulnerabilità umane comporta inoltre, secondo l'ottica co-evolutiva della pedagogia speciale, la comprensione del punto di vista delle persone con disabilità, dei familiari, dei movimenti o associazioni; ed anche la conoscenza dei profondi mutamenti internazionali sul piano dei diritti, della salute, dell'educazione e dei processi di inclusione sociale e culturale. La conoscenza permette anche il riposizionamento e il cammino verso l'innovazione delle organizzazioni e delle loro pratiche.

Colui che nasce, ad esempio, con una disabilità o con un disturbo del neurosviluppo deve imparare a muoversi in un mondo che la sua condizione ha reso, a volte, più difficile che per gli altri. In alcuni casi si aggiungono le difficoltà delle famiglie anche collegate alla mancanza di risposte, di contesti e organizzazioni pianificate e stabili per la presa in carico, capaci di rispondere con competenza all'avvio e alla promozione di Progetti di vita, secondo un approccio alla Qualità di Vita (QdV). Anche coloro che acquisiscono una disabilità a causa di un incidente o di una malattia degenerativa, o subiscono shock improvvisi, vivono una condizione di vulnerabilità più o meno permanente che può comportare difficoltà di adattamento. Le difficoltà sono connaturate alla crescita e in molti casi permettono di elicitar risorse creative per affrontare i passaggi naturali legati all'esperienze di vita. Quando queste difficoltà non sono connaturate, ma derivano dall'ignoranza, da pregiudizi, da carenza di metodologie, risorse e strumenti idonei, divengono un fattore che può minare alla base non solo i diritti, le pari opportunità ma anche i processi evolutivi e di apprendimento.

Il modo in cui la persona, la famiglia e il gruppo umano si riorganizzeranno

intorno all'evento, le prospettive evolutive e la qualità di vita futura, non possono essere definiti a priori. Quando il silenzio irrompe nella vita non possiamo fare altro che rispettarlo. Esso potrebbe essere legato alla consapevolezza di una rottura, causata da una condizione che mina le attese sul futuro o l'organizzazione della personale quotidianità. Il silenzio penetra i corpi e le menti e rischia di paralizzare la crescita, di bloccare le evoluzioni e la riorganizzazione della vita di fronte alla condizione presente. Come ad esempio un terremoto che accade all'improvviso e che irrompe in modo inaspettato, o come quando un genitore o una coppia riceve la comunicazione di una diagnosi di disabilità inaspettata o come una pandemia. Occorre molto tempo prima di accorgersi che anche nel silenzio si può incontrare il suono, anche solo quello del dolore, della paura, del disorientamento, della fuga e dell'evitamento, della rivalse, o al contrario della protezione e della vicinanza, della speranza, del coraggio, della fiducia e della riorganizzazione. Non si tratta solo di accogliere l'evento ma anche le conseguenze, gli esiti che tale condizione comporta e di trovare modi, forme e maniere per ricucire i fili del passato e del presente e per continuare il cammino. Può dunque capitare che competenze intuitive e relazionali subiscano un arresto e non si riesca a percepire la qualità dei comportamenti altrui e la "*danza degli affetti vitali*" – per utilizzare l'espressione di Stern (Stern D. 2010, pp. 88-102) – che spontaneamente avviene fra adulti e bambini, non sia più così intuitiva, musicale. Tale constatazione provoca disorientamento, come quando ad esempio un genitore si accorge che la bambina non risponde ai primi e spontanei suoni e gesti comunicativi. La relazione si interrompe e prevale il bisogno di cure, di interventi, di azioni capaci di aggiustare, di far ritornare ad una forma possibile. In alcune circostanze, non sarà possibile e quella forma non ci sarà più; solo il tempo e il trascorrere delle esperienze potranno accompagnare verso la comprensione di come la traiettoria esistenziale si potrà sviluppare.

Il contributo delle neuroscienze contemporanee che mirano, in termini semplificati, alla comprensione dei processi di apprendimento e dei sistemi di funzionamento cerebrali e a scoprire quali sono i meccanismi che permettono di entrare in comunicazione con i nostri simili, di trasmettere loro i nostri desideri, le nostre credenze, le nostre intenzioni e, contemporaneamente, comprendere ciò che gli altri fanno e perché lo fanno (Gallese, 2012), permettono oggi di sostanziare l'idea complessa di essere umano. Esso non va considerato come *solo fisico – un corpo* - o solo come *ente mentale*

e nemmeno come la somma meccanica delle due dimensioni. La crescita degli esseri umani è da considerarsi in termini di processo: non si tratta di un'entità solida, compatta, chiusa ma che si evolve attraverso una dialettica di *essere e di non essere*, di *presenza e di assenza*, di *consistenza* e di *vacuità*. L'essere umano da un punto di vista neurobiologico è connesso con un certo contesto socio-culturale, con una genealogia storica, con una determinata realtà. Nell'essere umano lo sviluppo viene innescato da componenti biologiche innate (di origine genetica), ma può essere portato a compimento solo attraverso un lungo processo di apprendimento che necessita, per attuarsi, di un contesto sociale-relazionale (Galanti M.A., Sales B, 2017).

Da questo punto di vista, ciascun essere umano, anche coloro con profili di apprendimento o sviluppi originali, sono soggetti intenzionali protesi alla ricerca di completamento in rapporto ad esempio alle proprie lacune di partenza o tesi a trasformare o superare in modo positivo gli ostacoli che la vita pone dinnanzi. Il ruolo dei contesti, di coloro che li abitano e di coloro che svolgono professioni di aiuto diviene quello di offrire una serie di punti di riferimento: culturali, affettivi, relazionali, sociali, cognitivi, metodologici, operativi.

In questo flusso di comunicazioni implicite ed esplicite, il linguaggio è indispensabile perché estrapola segmenti di realtà, naturale e sociale, in modo da renderla comunicabile fra individui diversi. I nostri sensi e l'apparato percettivo ritagliano segmenti ben precisi del mondo esterno ponendo le condizioni per comunicare con esso.

In campo educativo, le relazioni che si instaurano e i mediatori (persone, dispositivi didattici, ausili) che vengono utilizzati, corrispondono ai segnali che i giovani o gli allievi ricevono. Essi, se orientati e finalizzati, possono stimolare l'apparato percettivo e sostenere lo sviluppo delle identità (le soggettività, il rapporto "io e me", per utilizzare una metafora efficace) e le relazioni fra simili (intersoggettività), che sono inserite nei sistemi culturali e sociali che i contesti predispongono. Si prospetta, dunque, un ruolo attivo ed innovativo, anche per le scienze dell'educazione in relazione alle neuroscienze cognitive contemporanee. Queste ultime si pongono, infatti, l'obiettivo di comprendere la natura dei processi neurali che regolano le relazioni interpersonali. Ulteriori spunti si possono desumere dalle recenti scoperte condotte nel settore delle neuroscienze anche in chiave fenomenologica. Come sostiene Boncinelli, «L'uomo è prima di tutto un corpo esteso



di dimensioni non trascurabili e, secondariamente, un animale la cui vita e il cui periodo di sviluppo si protraggono per un tempo consistente. Si tratta però di un animale molto particolare, poiché possiede una corteccia cerebrale molto sviluppata che completa la sua maturazione alla luce del sole, fuori dal grembo materno, ed è capace di comunicare con i suoi simili, utilizzando un linguaggio articolato al quale corrisponde un pensiero e un complesso narrabile di stati interni» (Boncinelli, 2002, p. 75). L'autore, nel saggio dal titolo *Io sono tu sei* sostiene che partendo da basi biologiche, l'uomo ha messo in moto un processo evolutivo che lo ha portato all'edificazione di un mondo di convenzioni e di conoscenze che costituiscono l'essenza della nostra civiltà. Questo inusuale processo evolutivo viene da lui definito "evoluzione culturale", e si basa essenzialmente sulla comunicazione, ovvero sulla trasmissione di informazioni fra individui che possono essere molto vicini o anche lontani, nello spazio e nel tempo. Tutto quello che gli individui hanno accumulato nella loro vita non va perduto. Vi sono aspetti che vengono trasmessi alle generazioni successive e ognuno nasce, cresce e si sviluppa, immerso in una società, composta da molti uomini e donne, che agiscono, interagiscono e comunicano.

### 3. Educarsi in tempi di crisi

Tutte le crisi hanno dunque i loro tempi. Ma non è il tempo che aiuta a superarle, diceva Ricamier. È il nostro io che lavora nel tempo. Che cosa succede allora dopo? Dopo questa prima sensazione di rottura di una continuità precedente che caratterizza le crisi e ci fa chiedere: «Che cosa mi è successo? Io non mi riconosco più. Sono io o non sono io? E se non sono più io, chi sono in questo momento? Che cosa mi succederà? Dove sto andando? Che fine farò?». Il non riconoscersi più, il sentire che c'è stata una rottura nella nostra sensazione di continuità, che è una delle condizioni fondamentali per il benessere psichico di ognuno di noi, è dunque un primo segnale dell'insorgere di una crisi. E dopo?

Dopo cominciamo a sperimentare tutta una serie di sensazioni ed emozioni estremamente faticose. Si tratta, forse, di accompagnare ed essere accompagnati verso forme differenti e possibili, per riannodare i fili di una trama narrativa che l'evento e le sue conseguenze impongono di rivisitare e di risignificare. Le conoscenze scientifiche, gli esiti di ricerche basate sulle evidenze e le esperienze di vita permettono dunque di affermare che, se da un

lato è necessario osservare la naturale e personale riorganizzazione lasciando tempi e spazi per accogliere ed accettare l'evento e le sue conseguenze, dall'altro una buona qualità di vita, l'acquisizione di competenze emotive, relazionali e cognitive dipenderanno anche da quello che sarà fornito: in termini di vicinanza, di comprensione, di risorse umane e materiali organizzate e pianificate, che la persona, il suo nucleo di riferimento e il contesto culturale di appartenenza faranno propri.

Significa rovesciare i termini rispetto ai contesti: non più come contenitori che difendono la normalità dalle intrusioni delle anomalie, ma quali luoghi per costruire nuove reti (o verificare quelle esistenti) per capirne i vincoli e comprendere quanto possa essere costruttivo ricercare forme di comunicazione e dialogo. Da questo punto di vista non si tratta di operare per adeguare la differenza a un contesto ma di una co-costruzione comune e dialogica, che favorisce l'incontro imparando ad accettare e rispettare le differenze, i diritti e i doveri, le uguaglianze, pur nella ricerca di azioni mirate, particolari, specifiche.

Chi assume compiti educativi, come un insegnante, un genitore, un'educatrice o un educatore, sa per esperienza che l'incontro con la condizione di disabilità o di vulnerabilità umana corrisponde anche al prendere atto della presenza di un limite, di una mancanza, di elementi connaturati anche dall'irreversibilità. Tale condizione solitamente comporta l'incapacità o maggiori difficoltà rispetto a possibili processi di adattamento al contesto naturale di riferimento. Esso solitamente è pensato, agito, organizzato per rispondere a coloro che in modo naturale, pur attraversando crisi o difficoltà temporanee caratteristiche dei processi evolutivi, non presentano funzionamenti atipici. L'educazione inclusiva sposta l'asse da una prospettiva che riguarda il singolo bambino e il suo limite a una che contempla una visione globale e anche la sua piena partecipazione nei contesti di vita reale. Un bambino cieco, ad esempio, se non in circostanze del tutto straordinarie, non potrà guidare un'automobile, così come una lesione neuromotoria potrebbe impedire la completa mobilità senza l'introduzione di ausili specifici. Riconoscere la fragilità umana, di uomini e donne, quale dimensione costitutiva dell'Essere Persona permette di avvicinarsi ad un approccio complesso anche del costruito di resilienza.

A tal fine, occorre pensare e praticare un'educazione che non è prendere lezioni, ma accompagnarsi ed essere accompagnati all'interno di cornici di senso caratterizzate anche da elementi di ironia, di umorismo, di speranza, di intelligenza, in cui il senso del limite, della finitudine degli esseri umani, diviene un'occasione per assumere delle responsabilità e delle decisioni. Probabilmente è un'illusione pensare che singolarmente si viene esclusi, omettendo di collegare l'esclusione di un gruppo, riducendo le analisi solo a livello di percorsi individuali e quindi colpevolizzando il singolo che deve ottenere favori per risalire, per riemergere. Il progetto in questo modo diventa solitario. È una solitudine che viene mascherata dalla possibilità di salvarsi da soli e di vivere il benessere personale come estorsione dal benessere collettivo, come competitività da giocare rispetto agli altri, da difendere e che quindi ha bisogno di essere armata. In questo modo l'altro è percepito come concorrente da escludere, da annientare. Possono nascere in questo clima alcuni elementi che rendono molto difficile l'educazione alla resilienza come ad esempio i razzismi e gli integralismi.

Questo tempo invita a interrogarsi sulla natura delle relazioni e delle azioni da compiere. L'emergenza sanitaria ha mostrato come gli esseri umani siano cellule interdipendenti di un unico organismo: un corpo che si nutre di interconnessioni, che si lega e si divincola, i cui comportamenti influenzano quelli locali e globali. Si tratta di leggere la realtà non solo da un punto di vista sanitario ma anche ambientale, culturale, educativo, spirituale e sociale. Occorre impegnarsi per imparare a riflettere in termini di ecologia sociale e umana in modo integrale, dove la preoccupazione per la natura, l'equità verso i poveri, i più deboli, le persone con disabilità, l'impegno nella società, lo sviluppo di tecnologie della conoscenza ma anche le relazioni umane, la gioia e la pace interiore, risultino inseparabili. Da un punto di vista pedagogico è fondamentale creare occasioni per aprire degli spazi e creare relazioni che aiutino a trovare orizzonti di senso e di significato anche comuni. Sono, infatti, le esperienze significative che vengono offerte ai bambini e ai giovani che li possono aiutare non solo a riprendersi e a non ripiegarsi nel ruolo di vittima, ma a progettare il futuro e a risignificarlo con serietà, ritrovando nelle dimensioni dello studio, del lavoro del gioco, della creatività, dell'immaginazione, del sogno, il desiderio, la motivazione e l'interesse ad impegnarsi verso un cambiamento personale e comune.

## Bibliografia

- Boncinelli E. (2002), *Io sono, tu sei. L'identità e la differenza negli uomini e in natura*, Mondadori, Milano.
- Cyrulnik B. (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Milano, Raffaello Cortina.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza*, Trento, Erickson.
- Cyrulnik B., Putrois J.P. (2007), *École et Résilience*, Paris, Odile Jacob.
- Cyrulnik B. (2008), *Children in war and their resilience*, (pp. 23- 36), in Parens H.P., Blum S., *The unbroken soul: Tragedy, trauma, and resilience*, Lanham, MD, Jason Aronson.
- Gallese v. (2012), *Neuroscienze e fenomenologia*, <[http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/Gallese/Neuroscienze\\_e\\_fenomenologia\\_finale.pdf](http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/Gallese/Neuroscienze_e_fenomenologia_finale.pdf)> (consultato il 5 luglio 2020).
- Kozleski E B., Artiles A. J., Waitoller F (2014), *Translating inclusive education: Equity concerns*, in Lani Florian (edited by), *The Handbook of Special Education*, New York, Sage Publicationspp. 231-249.
- Ionescu S. (24 mars 2017), *Où va la résilience?*, Conférence de clôture donnée au Symposium international « Résiliences : comment reprendre vie? », Salon de Provence, (pp. 23-28).
- Malaguti E. (2020) *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia Speciale, processi inclusivi e intersezioni*, Aras edizioni
- Manji H.K., Moore G.J., Rajkowska G., Chen G. (2000), *Neuroplasticity and cellular resilience in mood disorders*, *Molecular psychiatry*, 5(6), (pp. 578-593).
- Marcoli A.(2010), *Passaggi di vita. Le crisi che spingono a crescere*, Milano, Mondadori, 2004.
- Daniel Stern, *The issue of vitality*, «Nordic Journal of Music Therapy», 19, 2, pp. 88-102.
- Spitz r. a. (1946), *Anaclitic Depression*, in “Psychoanalytic Study of the Child”, 2, pp. 313-42.
- Sales B (2017), *Sviluppo, diagnosi e reti di cura*, in Maria Antonella Galanti, Bruno Sales, *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*, Pisa, ETS, p. 38.

## Profilo di Elena Malaguti

Elena Malaguti PhD, è pedagoga, psicologa e psicoterapeuta. E' professoressa associata in Didattica e Pedagogia Speciale al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna dove insegna nell'area della Pedagogia Speciale, dell'Inclusione Educativa e Inclusione Sociale, della Disabilità Intellettiva e disturbi del neurosviluppo. I suoi studi focalizzano l'attenzione sulla resilienza secondo un approccio ecologico sociale ed umano, sull'inclusione educative per la prima infanzia, sull' Universal Design for Learning (UDL), sul Progetto di Vita e i diritti umani delle persone con disabilità, delle loro famiglie e dei gruppi che vivono condizioni di marginalità sociale anche secondo il modello della qualità di vita (QdV). Ha svolto numerose conferenze in ambito nazionale ed internazionale.

Visiting Professor presso l'Université du Québec à Trois-Rivières in occasione del III Congresso Mondiale sulla Resilienza tenutosi presso l'Università del Quebec a Trois Rivières. Visiting professor presso The Institute for the Study and the Treatment of Trauma, Università di Bucharest. Visiting professor e partecipazione alle attività del gruppo di ricerca del "Children & Technology Lab (Chat Lab) School of Psychology University of Sussex Brighton. Visiting professor as Guest Speaker for the International Research Week conference Lyon Catholic University (UCLY Université Catholique de Lyon). Membro del consiglio scientifico di Resilio (International Association for the Promotion and Dissemination of Research on Resilience), del Ce.D.E.I (Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità, l'Educazione, Inclusione); membro del Centro Studi sul Genere e l'Educazione (CSGE) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione. E' direttrice della collana Paideia e Alterità Sguardi interdisciplinari su contesti complessi e professioni educative di Aras Edizioni. Ha all'attivo numerose pubblicazioni e articoli internazionali. Ha organizzato e diretto a Bologna un Master rivolto ad insegnanti, educatori, genitori di bambini e giovani con autismo con altissima professionalità riuscendo a creare una rete di professionisti motivati e competenti a gestire situazioni davvero molto particolari, restituendo a tutta la cittadinanza, gli esiti del lavoro svolto. Ha promosso il concerto dell'Orchestra Invisibile, dando voce a giovani e adulti con autismo a basso funzionamento permettendo non solo ai ragazzi di esprimere i loro talenti ma ai cittadini di conoscere da vicino la condizione complessa di chi è autistico e delle loro famiglie. È attualmente direttrice del Corso

di Alta Formazione dal titolo Politiche educative inclusive, sostegno alla genitorialità e didattica dell'infanzia.

Vincitrice del Premio Tina Anselmi Città di Bologna – IV edizione - promosso da UDI (Unione Donne Italia) e CIF (Centro Italiano Femminile) per l'impegno svolto nel settore dell'educazione inclusiva e inclusione sociale; un appuntamento significativo per le associazioni CIF– Centro italiano femminile e UDI – Unione Donne in Italia di Bologna.

Si segnala l'ultimo volume, edito nel 2020, *“Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi, intersezioni,”* Aras Edizioni.

*elena.malaguti@unibo.it*