

Di Francesco Pisanu¹

Apprendere la resilienza. Il contributo della scuola e della comunità educante nello sviluppo della resi- lienza dei giovani

ABSTRACT

Per generazioni si è pensato che la maggior parte delle risorse individuali che le persone hanno per affrontare le situazioni quotidiane fossero definite in maniera ereditaria: il termine "temperamento" era ancora in voga nella psicologia accademica negli anni 70/80 del secolo scorso. Questa interpretazione è stata data non solo per i tratti di personalità più tradizionali (estroversione, coscienziosità, stabilità emotiva, ...), ma anche per le cosiddette "forze del carattere" (che oggi potremmo avvicinare alle cosiddette capabilities) che, seppur non essendo parte del mondo dei tratti più stabili, sono ad essi collegate: l'ottimismo, la resilienza, la grinta, la perseveranza, solo per citarne alcune. La resilienza, insieme all'ottimismo, ha suscitato molta attenzione negli studi psico-sociali e in quelli economici sul capitale umano. Nella sua definizione tradizionale, la resilienza è l'insieme delle risorse psico-sociali che consentono a ciascun individuo di affrontare e superare situazioni traumatiche e/o problematiche. Negli studi economici sull'educazione, ad esempio, è frequentemente collegata con situazioni di disparità socio-economica di partenza: lo studente resiliente, ad esempio, è colui che, partendo da una situazione svantaggiata (reddito basso, cittadinanza straniera, livello culturale familiare basso) riesce ad ottenere risultati di apprendimento non diversi, o in alcuni casi superiori agli studenti in situazioni più "agiate".

¹ Francesco Pisanu lavora al Dipartimento Istruzione e Cultura della Provincia autonoma di Trento come ricercatore senior in area educativa e responsabile dell'Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche.

Il presente articolo vuole contribuire al dibattito su questo tema focalizzando l'attenzione su tre punti:

1) la resilienza non è un unicum isolato di competenze non cognitive, ma può esistere ed essere efficace all'interno di un contenitore più ampio di tali competenze (ad esempio il modello "HERO", che inserisce la resilienza all'interno di un blocco non cognitivo composto anche da ottimismo, speranza e autoefficacia);

2) la resilienza è educabile attraverso l'esperienza scolastica ed extrascolastica organizzata (comunità educante); gli strumenti educativi delle strategie di apprendimento e delle strategie sociali e culturali verranno presentati nell'articolo;

3) la resilienza ha un impatto sui progetti di vita delle persone (successo formativo e inserimento lavorativo e sociale), soprattutto nei momenti di transizione dall'età dello sviluppo all'età adulta.

Esempi di pratiche e attività di sviluppo della resilienza in ambito scolastico e extrascolastico organizzato, da progetti di ricerca-intervento nella Provincia di Trento, verranno presentati nell'articolo.

1. La resilienza come competenza non cognitiva: il punto di vista della psicologia positiva

Svariati studi a carattere psicologico, economico e sociologico hanno mostrato come il successo nella vita sociale (riuscita scolastica; successo nel mercato del lavoro; progressioni di carriera; salute e benessere; scelte economiche e finanziarie) può essere ricondotto, oltre che all'intelligenza dell'individuo, anche al capitale psicologico, ad alcuni tratti di personalità, ad orientamenti individuali e al livello motivazionale che guidano il comportamento della persona di fronte a scelte e problematiche sociali.

Si fa riferimento genericamente al termine non-cognitive skills (in italiano competenze non cognitive) per indicare risorse psicologiche, non direttamente coinvolte nel trattamento ed elaborazione delle informazioni, quali appunto, la motivazione, alcuni tratti di personalità funzionali alla buona riuscita sociale, il livello di "agency" individuale nel cercare di orientare e condizionare gli eventi. Ovviamente, nel funzionamento psicologico concreto tutte queste dimensioni sono fuse assieme nel guidare le scelte, le preferenze e il comportamento individuale.

Allo scopo di una più precisa concettualizzazione, e pensando al primo ventennio di sviluppo nella vita di un individuo, coincidente in buona parte con l'esperienza scolastica, si può dunque proporre un'articolazione di diverse dimensioni psicologiche che influenzano l'azione sociale, secondo il seguente schema:

- I **tratti di personalità** sono delle caratteristiche differenziali piuttosto stabili che regolano la nostra interazione con gli altri e con l'ambiente; rappresentano l'architettura stabile di tendenze comportamentali, una organizzazione interna del nostro modo di agire che rende in parte regolari e stabili le nostre condotte sociali (McCrae, 1991).
- La **motivazione** può essere descritta come quella spinta energetica che garantisce impegno, sforzo e persistenza nel raggiungimento degli obiettivi individuali e sociali. Dipende generalmente da disposizioni personali a perseguire il soddisfacimento di bisogni (autonomia, competenza, relazioni) e da condizioni di contesto che favoriscono o meno il raggiungimento di tali scopi (Deci e Ryan, 2000).
- Il **capitale psicologico** può essere definito come uno stato positivo dell'individuo relativamente stabile, ma comunque fortemente condizionato dalle circostanze. Il capitale psicologico è un insieme di risorse fondamentali per fronteggiare le sfide, raccogliere le opportunità e sormontare le difficoltà dell'agire quotidiano (Luthans, Avey, Avolio e Peterson 2007).

La Psicologia Positiva (Seligman, 2009) include la resilienza all'interno di quest'ultimo contenitore concettuale, il Capitale Psicologico.

Il Capitale Psicologo è costituito da un insieme di caratteristiche psicologiche positive dell'individuo. Sono relativamente stabili, ma nello stesso tempo sensibili alle esperienze (come i successi e fallimenti nella vita quotidiana) e alle caratteristiche del contesto. Si tratta di dimensioni derivate, come già accennato, dalla cosiddetta Psicologia Positiva, che si focalizza sull'individuazione di fattori di successo e sulle risorse individuali che favoriscono la riuscita sociale, il benessere e la piena realizzazione di sé. Alcune delle dimensioni individuate dal modello di Youssef e Luthans (2007) si rifanno a concetti provenienti da altre teorie, come ad esempio il costrutto banduriano di self-efficacy (la percezione di "essere capace di").

Il modello proposto dai due ricercatori americani denominato anche HERO (dalle iniziali dei termini inglesi delle quattro dimensioni coinvolte, Hope, Efficacy, Resilience, Optimism) prende in considerazione quattro dimensioni (quattro tipi di risorse), all'interno delle quali è presente la resilienza:

- **Speranza.** È definita come uno stato motivazionale positivo con due elementi di base: il sentimento di successo (determinazione orientata all'obiettivo) e la costruzione di percorsi (pianificazione proattiva per raggiungere tali obiettivi).
- **Auto-efficacia.** È definita come la fiducia delle persone nella loro capacità di raggiungere un obiettivo specifico in una situazione specifica.
- **Ottimismo.** Una persona ottimista è definita come colei che rende "interne" o "disposizionali", attribuzioni fisse e globali per eventi positivi e attribuzioni "esterne" o "situazionali", non fisse e specifiche a eventi negativi.
- **Resilienza.** È definita come un modo positivo per affrontare le avversità o il disagio; come una capacità di recuperare dallo stress, di superare i conflitti, i fallimenti, i cambiamenti o per far fronte ad un aumento della responsabilità.

Tabucchi (2007) riconduce il termine resilienza al latino “resalio”, con cui gli antichi indicavano la capacità dei marinai di risalire a bordo di un'imbarcazione rovesciata in mare. Da questo punto di vista, la resilienza appare non come una caratteristica innata o stabile nella vita dell'individuo, ma come un sistema di comportamenti, pensieri e azioni che possono essere apprese e sviluppate. Il modello che abbiamo visto prima a quattro dimensioni rispecchia questa logica e da un'idea di resilienza come entità che non è presente in maniera isolata nella nostra esperienza di vita, ma è intrinsecamente collegata con gli altri elementi del capitale psicologico, con le caratteristiche fondative della nostra personalità, e con altre dimensioni importanti per l'esperienza scolastica come ad esempio la motivazione.

Gli studi in psicologia ci dicono, ad esempio, che esiste una forte correlazione tra la resilienza e alcune caratteristiche di personalità degli studenti, come la coscienziosità. Uno studente efficiente, organizzato, puntuale, responsabile, avrà molto probabilmente maggiori chance di affrontare indenne situazioni di difficoltà, a scuola e fuori dalla scuola. Una situazione simile è stata identificata anche con un'altra caratteristica di personalità

chiamata apertura mentale o apertura all'esperienza. Uno studente creativo, riflessivo, sensibile e avventuroso può essere più avvantaggiato in situazioni di difficoltà, grazie alla più ampia dotazione di alternative a disposizione per affrontare tali situazioni. Allo stesso modo, avere una maggiore stabilità emotiva, consente di gestire al meglio le situazioni di stress (ad esempio nelle imminenze di una prova a scuola, oppure nella gestione dei carichi di studio), e quindi di superarle facilmente.

Considerando gli aspetti motivazionali, la resilienza, all'interno del modello più ampio di capitale psicologico, può essere considerata come la tipica variabile di mediazione tra le caratteristiche più fondative dell'individuo, come la personalità, e le energie coinvolte e l'attivazione che lo studente mette in campo per realizzare i suoi compiti quotidiani. Di fatto è immaginabile una sorta di "effetto fionda" del capitale psicologico, e quindi della resilienza, tra i tratti di personalità e la motivazione ad apprendere: uno studente può avere alti livelli di coscienziosità, ma senza un atteggiamento positivo e resiliente (ad esempio nel fronteggiamento delle difficoltà), potrebbe non essere motivato all'attività di apprendimento (a scuola o a casa), e dunque non attivare tutte le energie necessarie.

Uno degli interrogativi principali sulla resilienza, soprattutto considerando il rapporto con le attività di apprendimento o l'esperienza scolastica in genere, è legato al capire "dove" si situa tale risorsa. L'interrogativo non è banale perché è alla base dell'ideazione e dell'implementazione di attività e pratiche educative per il suo sviluppo in contesti di apprendimento. Possiamo identificare almeno tre "luoghi" in cui la riflessione scientifica su questo tema ha localizzato tale risorsa: a) la comunità, b) le relazioni sociali, e c) l'individuo.

Sul primo luogo, si parla di **comunità resilienti**, e dunque di contesti sociali che principalmente supportano i singoli individui nell'affrontare momenti di difficoltà e stress. In questo caso la resilienza è una proprietà diffusa, non solo a livello individuale, ma istituzionale: si pensi alle scuole di periferia, o alle istituzioni scolastiche che fronteggiano periodi di chiusura delle attività didattiche per consentire comunque lo sviluppo delle competenze dei propri studenti.

Il secondo luogo è eminentemente relazionale: la resilienza appare come **esito della qualità delle relazioni, di supporto, tra le persone**. Questa prospettiva dà enfasi agli aspetti comunicativi e identitari: sentirsi parte di un gruppo, ed essere supportati nelle relazioni all'interno di tale gruppo,

consente ai singoli individui di affrontare e superare momenti di difficoltà. È il caso ad esempio di singole classi all'interno di scuole, nel fronteggiamento di situazioni problematiche più o meno importanti (il turn-over dei docenti di anno in anno, lutti o malattie gravi all'interno della classe, ecc.).

Il terzo luogo è **Pindividuo stesso**, e in questo caso la resilienza diventa la tipica risorsa psico-sociale individuale che, all'interno del continuum tra tratti e stati psicologici (Youssef, Luthans, 2007), si situa per sua natura più sul versante "stato". Cioè mediamente variabile e dunque modificabile attraverso le attività educative.

Quest'ultima collocazione diventa interessante per i collegamenti con gli studi di tipo neuropsicologico, che hanno cercato in questi ultimi anni di identificare le aree funzionali del cervello più caratterizzanti nello sviluppo e nell'attivazione della resilienza. Recenti studi realizzati in ambito organizzativo (Peterson et al., 2008) identificano la presenza di alti valori di capitale psicologico e quindi di resilienza nell'attivazione della cosiddetta corteccia pre-frontale sinistra. Questa particolare attivazione indica la presenza frequente di sentimenti di felicità, così come processi cognitivi legati all'attribuzione di senso e di significato agli eventi della quotidianità. Nella maggior parte dei casi questi processi sono consistenti con situazioni di resilienza. La corteccia prefrontale sinistra è una delle parti del nostro cervello che ci aiutano a vivere e gestire emozioni positive, essendo questa regione implicata nella pianificazione dei comportamenti cognitivi complessi, nell'espressione della personalità, nella presa delle decisioni e nella moderazione della condotta sociale. *Con l'attivazione di questa zona del cervello, gli individui resilienti sono caratterizzati da una visione chiara e stabile della realtà. Sono molto logici nelle loro interpretazioni di eventuali battute di arresto: cosa è possibile per loro controllare, e cosa non possono controllare, e dunque le diverse opzioni per agire.* Potremmo definire tali risposte resilienti come un "ottimismo realistico", che, come dicevamo prima a proposito dell'effetto fionda del capitale psicologico, sviluppano processi motivazionali coinvolti per perseguire i propri obiettivi (ad es. prepararsi per l'esame di stato alla fine della scuola dell'obbligo), e sviluppano fiducia verso le strategie ideate per superare gli eventuali ostacoli.

Da un punto di vista individuale, dunque, l'educazione e la formazione della resilienza, in contesti di apprendimento, passa necessariamente per lo stimolo di una serie di processi cognitivi importanti. Vediamo per tutte le dimensioni del capitale psicologico, tra cui la resilienza, quali principi

didattici possono essere applicati a scuola:

- **Speranza:** la formazione si basa sull'aiutare lo studente ad adottare un'iniziativa (piuttosto che un'elusione) e stimolando più pragmatismo attraverso l'impostazione degli obiettivi (goal setting).
- **Autoefficacia:** promuove la padronanza attiva (definizione degli obiettivi; visualizzazione di uno scenario di successo); modellizzazione o apprendimento vicario (condivisione obiettivi); feedback positivi (il docente e gli altri compagni di classe forniscono risultati positivi a rinforzo).
- **Resilienza:** attivare processi cognitivi, emotivi e comportamentali che possono cambiare la percezione di un individuo della sua influenza sulle condizioni esterne; dare consapevolezza su come si fronteggiano le avversità (resilienza).
- **Ottimismo:** parlare di sé; tecnica di riformulazione di pensieri negativi e auto-debilitanti; è la fonte principale per aumentare le aspettative positive di un individuo e migliorare le sue attribuzioni.

Per educare alla resilienza in contesti scolastici, dunque, l'ideale sarebbe: 1) lavorare sullo sviluppo propedeutico di tratti di personalità che sappiamo essere correlati con il capitale psicologico e la resilienza nello specifico (coscienziosità, apertura mentale, stabilità emotiva, ad esempio); 2) lavorare contemporaneamente su tutte le componenti del capitale psicologico, non solo sulla resilienza; 3) coinvolgere l'individuo in un sistema di relazioni (livello classe) e di supporto istituzionale (livello comunità) per potenziare al meglio lo sviluppo della resilienza. Il corollario a questi tre punti è che le attività da proporre agli studenti, attraverso i docenti, dovrebbero essere il più possibile strutturate, basate su evidenze e già sperimentate, con materiali come lesson plans per i docenti, guide operative, e checklist per le sessioni educative.

Vediamo ora due esempi di progetti a livello provinciale in Trentino che hanno lavorato sui tre punti precedenti: un primo progetto sullo sviluppo delle competenze non cognitive degli studenti di scuola media, ha lavorato in prevalenza sui punti 1) e 2), il secondo progetto sullo sviluppo del capitale psicologico sempre degli studenti di scuola media, e dunque della loro resilienza, ha lavorato in prevalenza sul punto 3), attraverso la comunità educante nelle valli Trentine.

2. Educare alla resilienza: due esempi di buone pratiche in Provincia di Trento

In questo paragrafo, seguendo le indicazioni presentate nel paragrafo precedente, verranno descritti due progetti focalizzati sullo sviluppo del capitale psicologico, e quindi della resilienza, nel contesto della Provincia Autonoma di Trento. I progetti sono:

- Lo sviluppo delle Competenze non Cognitive negli Studenti Trentini.
- #Fuoricentro: coltiviamo le periferie.

Il primo progetto è un'attività di sistema, promossa e gestita dalla Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento Istruzione e Cultura, in fase di realizzazione nel triennio 2018-2020. Il Progetto mira a identificare e sperimentare pratiche educative, curriculari e extracurriculari, che possano essere considerate efficaci nel supportare le competenze non cognitive (in sigla "NCS", Non Cognitive Skills) e successivamente avere un effetto nel rendimento scolastico e che possano essere integrate nelle proposte curriculari delle istituzioni scolastiche anche in un'ottica di strumento orientativo. All'interno del progetto è stato proposto un modello di competenze non cognitive tripartito: tratti di personalità, capitale psicologico, motivazione all'apprendimento. Queste tre dimensioni generali vengono considerate non solo delle caratteristiche degli studenti ("io sono così"), ma anche insiemi di abilità e competenze realizzate nella realtà quotidiana di classe e al di fuori della scuola. I tratti di personalità sono rappresentati dal modello del Big5, il capitale psicologico dal modello HERO, già introdotto in questo articolo, e la motivazione all'apprendimento come un cluster di variabili tra cui l'autonomia motivazionale. Come abbiamo visto, queste dimensioni sono in interazione stretta nel funzionamento individuale e, secondo la logica della malleabilità supportata da vari studi (Heckman et al., 2014) sono educabili e potenziabili anche e soprattutto durante l'esperienza scolastica, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione. Il progetto ha previsto tre cicli d'indagine e sperimentazione dall'anno scolastico 2017-18, coinvolgendo circa 30 Istituti Comprensivi in Provincia e circa 200 docenti, per circa 3500 studenti coinvolti nel triennio. Il progetto ha identificato delle correlazioni molto forti tra alcune dimensioni di competenza non cognitiva e l'apprendimento scolastico: tra queste soprattutto alcuni tratti di personalità (coscienziosità, apertura mentale), capitale psicologico (tra cui la resilienza), e la motivazione intrinseca. È stata sperimentata l'applicazione di un "kit scuola" per lo sviluppo delle competenze non cogni-

tive, consistente di vari strumenti, tra cui guide operative per i docenti, per organizzare le attività didattiche in classe. Le guide operative suggeriscono ai docenti di utilizzare **la struttura della strategia di apprendimento**, che è un'organizzazione generale della didattica: ad esempio per lo sviluppo del capitale psicologico le strategie proposte sono tre, a) semplici gesti quotidiani e scambi comunicativi; b) mindset (“mentalità”) di psicologia positiva; c) esperienze formative per l'autoconsapevolezza. Attraverso la guida delle strategie i docenti possono proporre quotidianamente attività (anche micro-attività) con l'obiettivo specifico di sviluppare la competenza non cognitiva, tra cui anche la resilienza. Il segreto in questo caso è l'attività intenzionale ed esplicita di sviluppo della resilienza (presentata attraverso un poster classe), e la cosiddetta “pratica deliberata” (Ericsson, Harwell, 2019), cioè la ripetizione generativa dell'attività nel tempo, con l'obiettivo di migliorare e interiorizzare il contenuto stesso della competenza, in modo tale che lo studente non si senta solamente resiliente, ma sia anche in grado di comportarsi e di agire in quanto tale, nel momento di difficoltà.

La strategia di elezione all'interno delle guide operative del progetto per lo sviluppo della resilienza è chiamata “Esperienze Formative (Gentile, Pisano, 2019)”. Le attività proposte all'interno di questa strategia si possono spendere nell'ambito di giornate a tema all'interno della scuola o di campi scuola in contesti esterni a quelli didattici tradizionali. La prima attività coinvolge i ragazzi in una dinamica di supporto sociale. *Il supporto sociale è un'importante componente per lo sviluppo del senso di efficacia e della resilienza. Contare su altri quando le risorse sono scarse o assenti può favorire ottimismo e speranza.* Questa attività è chiamata “merenda prodigiosa”, e porta gli studenti ad agire e a riflettere sulla necessità di condividere le risorse (in questo caso il cibo) per il bene comune. La seconda attività punta sull'utilizzo di lungometraggi o clip tratte da film che possono illustrare la forza delle risorse psicologiche nelle vite delle persone. Il nome dell'attività è “cineforum positivo”, e ha come obiettivo mostrare e descrivere modelli funzionali di resistenza e fronteggiamento delle difficoltà che possono essere applicati anche dagli studenti nella loro vita quotidiana a scuola e fuori dalla scuola. La guida operativa fornisce tre principi generali che possono guidare gli insegnanti nella scelta dei film e una serie di domande stimolo per riflettere durante la visione e per alimentare la discussione subito dopo per potenziare negli studenti le competenze di resilienza.

Il secondo progetto, **#Fuoricentro: coltiviamo le periferie**, è una proposta di innovazione educativa che coinvolge tre territori del Trentino per svi-

luppare e consolidare il capitale sociale e psicologico dei ragazzi delle scuole medie. Il progetto è stato l'unico in Trentino ad essere stato selezionato e finanziato per tre anni all'interno del bando nazionale "Adolescenza - con i bambini" promosso dall' Impresa sociale "Con i Bambini". #Fuoricentro vanta oltre 30 partner locali tra associazioni, cooperative, enti pubblici e privati e opera su 17 territori periferici della Provincia di Trento. Per 3 anni i partner sono impegnati in 6 macro gruppi di azioni:

- La creazione di tre villaggi educanti.
- Un Erasmus tutto trentino con scambi tra giovani attraverso summer e spring weeks.
- Percorsi sportivi ed artistici destrutturati.
- Incontri di peer education tra genitori per rafforzare le competenze genitoriali.
- Percorsi di orientamento scolastico con laboratori per la creazione di un curriculum vitae alternativo e notti in sacco a pelo per scoprire il proprio progetto di vita.

Il progetto ha lavorato nei primi due anni coinvolgendo circa 400 studenti in attività in prevalenza al di fuori della scuola, a stretto contatto con la comunità locale. Il progetto ha identificato nel primo anno circa un 25% di studenti (compresi nei partecipanti alle attività) a rischio povertà educativa, di cui la maggior parte maschi, e una consistente quota di questi con almeno un genitore di origine non italiana. Le attività proposte all'interno delle macro azioni sono state co-progettate insieme ai rappresentanti delle comunità locali (associazioni, terzo settore, ...), per fare in modo che i modelli educativi da rivolgere agli studenti potessero essere il più possibile congruenti con la realtà della comunità di appartenenza.

Il raggruppamento di attività in cui si è concentrato maggiormente lo sforzo educativo sulla resilienza sono stati i percorsi di orientamento e di sviluppo di competenze trasversali. Tra queste le azioni “banca del tempo sociale”, “life skills”, “alternative CV”, sono le più rappresentative per lo sviluppo di tale risorsa, e sono state proposte in sperimentazione in tutti i territori. Alle base di queste proposte c'è un modello di sviluppo della resilienza come competenza non cognitiva simile al progetto Trentino, precedente approfondito: considerare le caratteristiche di partenza degli studenti (“riesco ad affrontare in maniera efficace le difficoltà?”), pianificare con gli studenti un percorso di sviluppo (“ora non sei completamente efficace

per affrontare le difficoltà, ma insieme a noi, partecipando alle attività, potrai diventarlo!”), agire, facendo partecipare lo studente alle proposte, garantendo la continuità, e sostenere l’impegno e la partecipazione dello studente nel tempo. *Se consideriamo la resilienza come una competenza non cognitiva, educabile e potenziabile, è necessario “allenarla” anche in momenti non di emergenza, che sono, fortunatamente, quelli più diffusi nella vita dei ragazzi.*

3. Conclusioni: resilienza a scuola al tempo del Covid-19

Ho iniziato a scrivere questo articolo prima della crisi causata dalla diffusione del Covid-19 in tutte le parti della nostra società, tra cui l’istruzione. Di fatto si tratta di uno “stress test” del sistema educativo micidiale: tutte le scuole in tutti i paesi del mondo hanno chiuso gli spazi fisici, ma non hanno interrotto le attività didattiche, portando a nuove modalità di insegnamento docenti che hanno sempre fatto lezioni in presenza, all’interno dei muri delle classi, e a nuove modalità di apprendimento gli studenti che nella migliore delle ipotesi a casa hanno sempre e solo svolto i compiti, non l’intero pacchetto di proposte educative.

Dopo anni di allenamento alla resilienza, dunque, è arrivata l’ora di mettere in atto ciò che è stato appreso per comprendere meglio la situazione, fronteggiarla, superarla per poter tornare alla normalità senza gravi conseguenze, dal punto di vista cognitivo, emotivo e sociale (considerando le attività scolastiche). Non ci sono ancora dati per quanto riguarda l’impatto educativo della didattica a distanza provocata dal Covid-19. Studi realizzati in passato dopo momenti di crisi di vario tipo (pandemie, terremoti, ...), in cui l’attività didattica delle scuole è stata bloccata o trasformata in didattica a distanza, hanno identificato in circa il 10% il ritardo medio di uno studente all’interno di tali periodi di crisi (Burgess, Sievertsen, 2020), rispetto allo sviluppo medio di un anno scolastico, considerando l’unità di misura più utilizzata per indicare, nella ricerca educativa, gli scostamenti da una situazione media (ad esempio il livello degli apprendimenti degli studenti in situazioni normali), cioè la cosiddetta “deviazione standard”. Se consideriamo che lo sviluppo degli apprendimenti all’interno di un anno scolastico è in genere quantificato come circa metà di una deviazione standard, un quinto di un anno scolastico (circa due mesi nel nostro sistema educativo) è il ritardo di default che spetta a ciascuno studente nelle abilità di base (leggere e scrivere e abilità matematiche) in periodi di lockdown, se non vengo-

no messe in atto (prima, durante e dopo) azioni di contenimento della crisi e di potenziamento delle competenze non cognitive, tra cui la resilienza. Due mesi di ritardo in un anno scolastico dovranno essere recuperati nell'anno successivo, causando un sovraccarico di attività, la cui realizzazione può diventare più impegnativa della causa stessa, per gli studenti. Altri studi indicano in un intervallo di rapporti tra 1 a 1 e 1 a 2 gli effetti del lockdown nelle attività educative sui ritardi nelle competenze degli studenti. Il che significa che se il lockdown dura due mesi, il ritardo accumulato nelle abilità di base può essere tra i due e i quattro mesi, in base anche a quanto resilienti riescono ad essere gli studenti.

Pensiamo alle situazioni peggiori: status socio economico basso, carriere scolastiche altalenanti, livello di competenze non cognitive basso (il progetto #Fuoricentro ha identificato un 25% di studenti all'interno del campione di sperimentazione, circa 400 studenti, in questa situazione). Come potranno questi studenti fronteggiare le sfide epocali di questi mesi di lockdown? Come potremo evitare a livello di sistema che questi studenti non si “perdano” in questi mesi, e non riescano più in futuro ad avere una aderenza e attiva partecipazione alle attività scolastiche? Come potremo evitare che un potenziale emersione di rischio di drop out non si realizzi, a livello iniziale, proprio in questi momenti?

La risposta a queste domande è: potenziando e supportando sempre di più le competenze non cognitive dei nostri studenti, e nello specifico le competenze che maggiormente sono utili nell'impresa di gestire i momenti di transizione e difficoltà nell'evoluzione delle biografie personali. Le competenze, come la resilienza, che consentono agli studenti di “risalire” in barca dopo le cadute in acqua. Come fare? In questo articolo ho cercato di dare alcune indicazioni, che cerco di riassumere brevemente in questo elenco conclusivo:

- *Non si può pensare alla resilienza, così come alle altre competenze non cognitive, o soft skills, in maniera isolata: ormai sappiamo che esistono dei cluster di competenze che si potenziano a vicenda, la resilienza all'interno del capitale psicologico, il capitale psicologico all'interno delle competenze non cognitive con tratti di personalità e motivazione, se seguiamo il modello presentato in questo articolo.*
- *La resilienza è contemporaneamente una caratteristica individuale (“performativa”), con evidenti correlati neuropsicologici (nella zona della corteccia pre-frontale sinistra, come abbiamo visto), e anche sociale e relazionale (la classe per lo studente, o il gruppo di pari al di fuori della scuola), e*

anche istituzionale (la scuola, le reti di scuole, tutti gli altri soggetti che possono contribuire allo sviluppo della resilienza dei singoli studenti, e che rendono, di fatto, resiliente un intero territorio).

- *La resilienza, in quanto competenza non cognitiva, è educabile e potenziabile soprattutto durante l'esperienza scolastica dei nostri ragazzi.* Oggi noi sappiamo che rendendo esplicita questa caratteristica di sviluppo all'interno del percorso di apprendimento (come ho cercato di spiegare per il progetto Trentino sulle competenze non cognitive), le probabilità che tale dimensione si sviluppi nella direzione auspicata da parte dello studente e del proprio docente aumenta in maniera esponenziale. Se non si definisce in maniera esplicita per gli studenti cos'è la resilienza e a cosa serve nelle attività in classe e nella vita quotidiana, gli studenti non sapranno mai di esserlo, e soprattutto non esprimeranno pienamente il proprio potenziale resiliente nell'affrontare le situazioni di emergenza, come l'attuale emergenza Covid-19.

Bibliografia

Burgess, S., Sievertsen, H.H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. Vox CEPR Policy Portal.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Ericsson K.A., Harwell K.W. (2019). Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 10.

Gentile, M., Pisanu, F. (2019). *Guida Operativa. Educare il capitale psicologico nella scuola*. Trento: Provincia Autonoma di Trento (report non pubblicato).

Heckman, J.J., Kautz, T., Diris, R., Weel, B. and Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Noncognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD.

McCrae R. (1991). The Five-Factor Model and its applications in clinical settings. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 57(3), 399-414.

Peterson, S. J., Balthazard, P. A., Waldman, D. A., & Thatcher, R. W. (2008). *Neuroscientific implications of psychological capital: Are the brains of optimistic, hopeful, confident, and resilient leaders different?* *Organizational Dynamics*, 37(4), 342-353.

Seligman, M. (2009). *Imparare l'ottimismo*. Milano: Giunti.

Tabucchi, P. (2007). *Resisto dunque sono*. Milano: Corbacchio.

Youssef, C.M., and Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience. *Management Department Faculty Publications*. 36.