Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/979122181937310
pp. 135-162 (giugno 2025)

Dirsi resilienti[1]. Formare all'arte del narrarsi nel contesto universitario per abitare il cambiamento

Call oneself resilient. Training in the art of self-narration within the university context to inhabit change

MARIA FEDERICA PAOLOZZI, MARTINA ERCOLANO[*]

RIASSUNTO: Il contributo presenta le attività di ricerca del Progetto europeo *Resuperes – Resilienza nell'istruzione superiore o nel contesto universitario: superare le avversità* che si è proposto di esplorare le capacità resilienti nel contesto universitario, al fine di ideare un programma educativo volto a mitigare le fragilità emergenti tra le studentesse e gli studenti, specialmente nel periodo post-pandemico. Partendo da un inquadramento teorico pedagogico-formativo della resilienza e dall'interpretazione degli esiti della somministrazione del questionario Cd-Risc a un campione studentesco, è stato possibile esplorare alcune componenti della resilienza a sostegno della progettazione di una proposta di metodo che si fonda sull'approccio narrativo e autobiografico. Le attività formative si pongono l'obiettivo di sviluppare nelle/i giovani adulte/i strategie utili a ripensarsi nelle avversità attraverso la capacità di ri-leggere la storia personale, il proprio vissuto e le soggettive prospettive di senso alla luce di strategie quali, tra le altre, il pensiero poetico, l'espressione artistica, la fruizione del patrimonio culturale e l'umorismo. L'obiettivo è rafforzare le capacità di

[1] Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai soli fini di attribuzione, i par.fi 1, 2 e 5 sono stati scritti da Maria Federica Paolozzi; i par.fi 3 e 4 da Martina Ercolano.

[*] Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

curare il proprio progetto esistenziale connettendolo alla cultura, alla conoscenza, alla collaborazione e alla partecipazione, quali elementi costitutivi della comunità universitaria intesa come comunità educante.

PAROLE–CHIAVE: resilienza, narrazione autobiografica, emergenza, patrimonio culturale.

ABSTRACT: The contribution presents the research activities of the European Project Resuperes – *Resilience in Higher Education or University Context: Overcoming Adversity*, which set out to explore resilience capacities in the university context in order to design an educational programme aimed at mitigating emerging fragilities among students, especially in the post-pandemic period. Starting from a theoretical pedagogical framework of resilience and the interpretation of the outcomes of the Cd-Risc questionnaire, it was possible to explore some components of resilience to support the design of a method proposal based on the narrative and autobiographical approach. The training activities aim to develop in the young adult(s) useful strategies for rethinking oneself in adversity through the ability to re-read personal history, one's own experience and subjective perspectives of meaning in the light of strategies such as, among others, poetic thinking, artistic expression, enjoyment of cultural heritage and humour. The aim is to strengthen the ability to take care of one's own existential project by connecting it to culture, knowledge, collaboration and participation, as constituent elements of the university community as an educating community.

KEY–WORDS: resilience, autobiographical narrative, emergency, cultural heritage.

1. La resilienza alla luce dei concetti di emergenza nel contesto universitario

Il progetto Erasmus+ Resuperes – *Resilienza nell'istruzione superiore o nel contesto universitario: superare le avversità*[2] – prende il via nel 2022

[2] Il progetto Resuperes (La Resiliencia en la educación superior o contexto universitario:

all'indomani della pandemia da Covid-19 allo scopo di sviluppare e implementare un programma di intervento rivolto alla popolazione studentesca e ai lavoratori dell'università.

Come si desume dal titolo del progetto, l'intento principale consiste nella promozione della resilienza come strategia di prevenzione volta a mitigare la vulnerabilità psicologica ed esistenziale e a rafforzare quelle disposizioni personali che possono contribuire a far fronte alle circostanze critiche e alle avversità, come alle prove della vita (Vaccarelli, 2016).

Collocare tali presupposti e finalità in una *Call* dedicata al tema delle emergenze in educazione vuol dire, in primo luogo, tentare di individuare una sorta di filo conduttore tra il campo delle emergenze educative (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Ulivieri, 2018), la pedagogia dell'emergenza (Isidori, Vaccarelli, 2013; Annacontini, Vaccarelli, 2022) e, più indirettamente, l'emergenza dell'educazione (Frabboni, 2003). Certamente, le complesse problematiche educative connesse alle *policrisi* attuali – un termine che per Morin indica una molteplicità di crisi che si alimentano a vicenda – non possono essere pensate attraverso un concetto, quello della resilienza, che può dimostrarsi vago se allude a un generico sviluppo positivo nonostante la situazione avversa o ad una altrettanto vaga disposizione a reagire di fronte all'esperienza negativa. Essa può avere una funzione nei processi di formazione per aiutare il singolo o i gruppi a "dimorare il cambiamento", ed essere intesa ora come insieme di strategie di empowerment e di sviluppo delle sue componenti, ora come orizzonte e volano di senso (Malaguti, 2020). In questo ultimo significato, la resilienza costituirebbe uno sfondo integratore: per agire processi capacitanti, promuovere un atteggiamento pro-attivo, una cultura della solidarietà e della cura reciproca e, al contempo, profondamente consapevole della connotazione di incertezza della condizione umana e della sua conoscenza, al tempo stesso instabile e generativa.

La prospettiva della resilienza, così, attraversa il tema delle emergenze educative riferite ai processi di trasformazione sociale e ai bisogni *emergenti* in campo formativo (Isidori, Vaccarelli, 2013 p.71) confrontandosi

Superación de la adversidad) è un progetto triennale Erasmus+ KA2, KA203 coordinato da María del Mar Cepero González per l'Universidad de Granada (capofila del Progetto); Fabrizio Manuel Sirignano per l'Università degli Studi Suor Orsola Benincaca di Napoli; Carolina Sousa per l'Universidade do Algarve; Maria Coral Falco per la Western Norway University Of Applied Sciences; Aleksandar Nedeljković per l'University Of Belgrade.

con le sfide dello scenario attuale caratterizzato dalle crisi (della civiltà e della democrazia) e dalle transizioni (climatiche, digitali, del lavoro, della società multiculturale).

Nella prospettiva della pedagogia dell'emergenza e dell'educazione in emergenza, la resilienza trova la sua più compiuta ed efficace collocazione quale strategia preventiva per misurarsi con l'indeducibilità degli accadimenti, sollecitando e rendendo possibile, contro ogni aspettativa, la dimensione di senso.

L'ampio concetto di emergenza dell'educazione riflette il circolo dell'impegno educativo per trasformare la civiltà e della trasformazione della civiltà per alimentare l'impegno educativo. Di fronte a tale compito, si potrebbe dire ri-fondativo, il contributo della resilienza potrebbe significare un supporto alla rivitalizzazione dei sentimenti di speranza e fiducia, all'apertura alla possibilità e al cambiamento.

Il filo rosso tra le prospettive sembra rintracciarsi nell'intersezione di alcune nozioni: crisi, incertezza, transizione, emergenza. Concetti distinti ma accumunati dalla cifra intrinseca dell'instabilità, del mutamento, dell'antinomia.

In tale orizzonte, la resilienza, nella sua accezione processuale e dialettica tra il negativo e il positivo, esprimere la non-linearità e, se interpretata in una cornice che assuma e attivi la dimensione formativa, si attesta più come capacità creativa e trasformativa che meramente adattiva, consentendo ai soggetti che la sviluppano di acquisire agentività, di esplorare percorsi e visioni che trascendono il convenzionale, capaci di decostruire le griglie interpretative lineari e di rivelare complessità altrimenti inafferrabili.

Se concepita da un punto di vista pedagogico, punto di vista che si sostanzia sempre anche nel sociale, nel politico, nella costruzione della *koinè* culturale, la resilienza assume valenze più ampie e incisive poiché non confinata al solo intervento psico-terapeutico, talvolta medicalizzante o limitato allo sviluppo individuale (spesso individualistico). Il tentativo più convincente, nell'ottica di svelarne la portata formativa, concepisce la resilienza in un modello ecologico e sociale dello sviluppo umano (Malaguti, 2005, 2020) nel quale la resilienza si configura come «… il risultato dell'interazione tra la persona e il suo ambiente, tra i suoi vissuti e il contesto di quel momento, rispetto alla dimensione umana, politica, economica e sociale» (Malaguti, 2005, p. 51). In tal modo, il costrutto della resilienza può fungere da dispositivo (tra altri) di ampliamento delle responsabilità nel momento

in cui appaiono evidenti una serie di cortocircuiti: il deperimento della rete sociale, alla quale si è sostituita una condizione di solitudine ontologica, ossia la percezione pervasiva di un abbandono sistemico in cui in ogni istante di necessità o di fronte a qualunque criticità incombe l'ombra del fallimento con la conseguenza di generare un senso profondo di impotenza; la crisi del *milieu* culturale e educativo.

Nel progetto Resuperes, il focus sulla resilienza è strettamente connesso alla circostanza pandemica. All'indomani della pandemia, in molte università sono state promosse iniziative volte alla creazione di un ambiente di apprendimento supportivo con un'enfasi crescente sulla salute mentale, valorizzandone le componenti della salute psico-fisica e promuovendo servizi di supporto psicologico. La "lezione della pandemia" ha rivelato "diverse esperienze della pandemia" mostrando vulnerabilità e contraddizioni già presenti e radicate. Incarnando il significato decostruttivo della crisi, ha rappresentato un'occasione di messa in discussione del modello di sviluppo attuale e di quello sempre più «unilaterale della formazione, […] interrogando il pedagogico inteso come presidio critico-riflessivo» (Sirignano, 2024, p. 23). L'evento pandemico condivide alcuni tratti del concetto di catastrofe come quello dell'«inatteso destrutturante [che] relativizza, fino ad annullare, il finalismo umano e ogni possibilità di controllo [trad. nostra]» (Vaccarelli, Annacontini, 2022, p. 18). Si distingue per il carattere locale di altri eventi catastrofici nei quali i membri delle comunità condividono esperienze più omogenee.

Pur tenendo conto di questa e altre distinzioni, la pedagogia dell'emergenza identifica l'evento catastrofico come un *incipit* destrutturante (Vaccarelli, Annacontini, 2022) ma pone l'accento sul concetto di emergenza – da cui si evince chiaramente la valenza pedagogica – che considera la persistenza degli effetti su dimensioni sia materiali che immateriali (*Ibidem*), manifestandosi ad esempio nella sfera intrapersonale, in quella interpersonale (*Ibidem*) e nel vissuto psichico (Isidori, Vaccarelli, 2013). Anche la concezione di trauma acquisisce una valenza educativa e formativa quando non lo concepisce come meramente o primariamente corrispondente all'evento/accadimento, bensì alla sua rappresentazione da parte del soggetto, della cultura e della società, nonché alla forza disgregante che manifesta in relazione alla storia del soggetto ferito e al suo contesto (Cyrulnik, 2002, p.9). Ed è in questo secondo colpo che si "giocano" le possibilità di un percorso resiliente.

Considerando, infine, il contesto specifico in cui si situano gli obiettivi del progetto Resuperes, si può dire che il sistema universitario è esposto a crisi, emergenze e incertezze, analogamente ad altri sistemi sociali. Partire da questo assunto significa sottolineare ulteriormente la stretta interdipendenza con il contesto sociale e culturale.

Sperimenta, inoltre, la complessità e le antinomie intrinseche alle sue funzioni ordinamentali, istituzionali, pubbliche, sociali, culturali e formative, queste ultime sempre più modellate dal paradigma della società della conoscenza con le implicazioni che l'"ideologia della conoscenza" comporta, questione il cui approfondimento esula dal nostro discorso pur non essendo ininfluente, dal momento che la formazione dovrebbe essere volta a integrarsi nel mondo, non solo in quello lavorativo.

Alcuni studi hanno evidenziato la diffusione dei fenomeni dello stress da lavoro-correlato e del burnout tra i lavoratori delle università (Ingusci *et al.*, 2019). Il costrutto della resilienza, in questo caso, svolge una funzione euristica facendo emergere le risorse personali, relazionali, contestuali, mettendo in luce quei fattori "intangibili" (Dato, 2009) del lavoro che maggiormente corrispondono alla sfera dei bisogni, delle aspirazioni e delle esigenze più intime e personali dei soggetti, al fine di favorire il riconoscimento reciproco, lo spirito di collaborazione e la crescita personale e professionale.

In tale cornice, il benessere lavorativo si costituisce attorno a quei bisogni vitali che non sempre emergono in ambienti strutturati e razionalizzati. A livello dell'organizzazione, la prospettiva della resilienza favorisce le risposte creative, non meramente adattive, ai cambiamenti e alle perturbazioni, mobilitando le risorse interne piuttosto che rispondere alle pressioni esterne.

Il discorso sulle condizioni di fragilità della componente studentesca ne considera le ricadute alla luce del macro-scenario e delle caratteristiche generali del contesto e ne riconosce alcuni tratti distintivi: dell'età adulta emergente, un'età "faticosa" (Biasin, 2019) caratterizzata dalla ristrutturazione dell'identità e dall'attraversamento di molteplici transizioni.

Le ricerche condotte negli ultimi anni (Sousa *et al.*, 2024), evidenziano alcuni fenomeni che possono essere interpretati come segnali di una condizione crescente di disagio: dalla dispersione accademica, il peggioramento delle condizioni di benessere psichico e della salute, l'aumento dello stress, fino al rischio di suicidio. I fattori di rischio possono essere molteplici: la tensione per la performance, il rendimento accademico, la

pressione delle famiglie, i problemi finanziari, la gestione del tempo (*Ibidem*). Tali problematiche hanno rappresentato la motivazione principale del Progetto Resuperes, conducendo all'individuazione di aree di intervento, metodologie e strategie.

2. La narrazione autobiografica nel progetto Resuperes

Il Progetto Resuperes ha comportato un'intensa attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo di framework teorici e metodologici confluiti nella realizzazione di un programma di intervento rivolto agli studenti dell'università e di strumenti correlati. Tra questi: un manuale teorico/pratico, una guida per il docente, una piattaforma formativa e un'app per l'uso personale[3].

Considerata la complessità e multifattorialità del costrutto della resilienza, e la multidisciplinarietà dei dipartimenti coinvolti, si è privilegiato un approccio olistico e integrato. Questo ha permesso di considerare una pluralità di aree cruciali per lo sviluppo della resilienza, quali, tra le altre, salute e benessere fisico, comunicazione, tecnologia, espressione artistica e attività in ambiente naturale.

Tuttavia, l'adozione di una visuale prettamente olistica, pur mantenuta nell'impianto generale, si è rivelata insufficiente. Questa insufficienza non deriva solo o principalmente dalla necessità di evolvere da una prospettiva multidisciplinare ad una interdisciplinare ma dalla natura stessa del concetto di olismo, specie in relazione alla resilienza. Come evidenziato da Morin (2001), l'olismo (o globalismo) può configurarsi come una forma di riduzionismo. Esso, «riducendo le proprietà delle parti alle proprietà del tutto preso isolatamente» (p. 142), finisce per ignorare la dimensione trasformativa che emerge dalla composizione e organizzazione delle parti tra loro, delle parti con il tutto, del tutto con le parti, e del tutto nella sua totalità molteplice ed emergente. Non coglie, in altre parole, la singolarità, la storicità.

Considerando lo sviluppo della resilienza come momento della formazione di sé (ossia di un soggetto concreto, dotato di storia e intessuto di relazioni), è stato necessario trovare un punto di convergenza tra le

[3] Si rimanda alla pagina web www.resuperes.eu

determinazioni generali dei costrutti legati alla resilienza (elaborati dagli studi specialistici) e la singolarità e soggettualità degli individui concreti; con l'obiettivo di consentire loro di agire la propria formazione e trasformazione attraverso la resilienza in tempi e modi diversi e personali. L'esigenza, in sostanza, di un punto di vista formativo.

In questo senso, le metodologie della narrazione e dell'autobiografia, considerate dall'UdR italiana come validi approcci per l'educazione alla resilienza e sviluppate all'interno del progetto, sono state assunte come *trait d'union* tra le differenti aree di intervento allo scopo di sollecitare la dimensione formativa e auto-formativa.

3. Come un "sasso gettato in uno stagno". L'Arte e la scoperta di Sé

In un saggio sull'*attraversamento* come condizione tipica dell'adolescenza e sulla interculturalità come strategia educativa resiliente, Vaccarelli (2018) suggerisce l'importanza di coltivare il sentimento della base sicura; di pazientare e tener duro; di prenderla con ironia; di analizzare i problemi con dignità e autostima; infine, di *raccontarsi*. Raccontare, narrare e riferire sono operazioni della memoria che non rispecchiano la realtà dei fatti, piuttosto li traducono e li rappresentano. La mente trasforma i fatti: nessun ricordo può ricomparire sotto forma di un'esatta copia dell'accaduto.

Il proprio racconto è lo specchio di quel che si è stati, viziato dal tempo vissuto in uno o nei tanti contesti in cui si è abitato lungo tutto il corso della vita e, naturalmente, dalle persone che si sono incontrate. La memoria agisce tra pensiero retrospettivo, introspettivo e finzionale. Scrivere di sé, ci regala la comprensione dei passaggi che ci rendono adulte/i e degli abiti mentali (Baldacci, 2012), risultato dell'azione costruttiva del pensiero, che regolano il nostro funzionamento.

Se è vero che narrarsi concorre alla costruzione della nostra vita, soltanto ciò che abbiamo deciso di conservare, trattenendolo più dell'istante, dandogli maggiore continuità, ha vera importanza. È ciò che resta più del minuto che segna la nostra esperienza, definendo quei comportamenti e quegli stili cognitivi, affettivi, relazionali che ci caratterizzano. Rimettendo insieme scene della nostra esperienza, le eccitazioni, le situazioni felici, le depressioni, i periodi neri superati, *come artigiani*, diamo una nuova forma a quanto ci è accaduto (Demetrio, 1997, p. 13).

Il sasso nello stagno

Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepolti, altri ricoperti a turno dalla sabbia. Innumerevoli eventi, o microeventi, si succedono in un tempo brevissimo. Forse nemmeno ad aver tempo e voglia si potrebbero registrare tutti, senza omissioni.

Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere.

(Gianni Rodari, Grammatica della fantasia, p. 8).

La scrittura autobiografica e riflessiva ci consente di descrivere l'esperienza, l'evento e le azioni in modo dettagliato; di rendere espliciti i pensieri e le emozioni che hanno incoraggiato un'azione; di facilitare l'apprendere dall'esperienza; di riconoscere, manifestare e analizzare l'influenza emotiva sul pensiero e sulle azioni; di valutare le criticità e i punti di forza dell'esperienza; di prendere distanza dall'evento e attribuire significato alle situazioni; di aumentare l'abilità di riflessione e di pensiero critico (Salerni, Szpunar, 2019).

La resilienza, come capacità di affrontare situazioni stressanti appoggiandosi a fattori protettivi esterni e risorse individuali, si serve del pensiero narrativo come esercizio riflessivo per agire e re-agire in situazione (Batini, 2023; Schön, 2006).

Come il sasso toccando il fondo smuove oggetti che vengono dissepolti, così l'autobiografo, sostiene Demetrio (1997, p. 12) «diventa [...] archeologo e con cura, delicatezza, cautela riprenderà tra le mani i ricordi».

L'autobiografia è in stretta relazione con la nostra identità:

> Le pratiche autobiografiche, personali e professionali, sono particolarmente utili per possedere e ri-possedere il nostro vissuto formativo, il nostro agio e il disagio che abbiamo incontrato, le nostre dipendenze e le nostre differenti abilità, le nostre migrazioni e le nostre infanzie, le nostre solitudini e le nostre perdite assieme al nostro sviluppo, alla nostra crescita, ai nostri apprendimenti e alle nostre conquiste (Batini, 2023, p. 60).

La strategia della scrittura e della narrazione di sé viene privilegiata nel processo di sviluppo di una capacità resiliente sostenuta dalla possibilità di "riflettere" dal lat. reflectĕre, «ripiegare, volgere indietro», il racconto potrebbe essere letto come la propria immagine riflessa. Chi siamo? La possibilità di ri-conoscersi, di guardare il proprio riflesso, alla luce delle costitutive transizioni della vita, non è un processo ovvio, bensì necessita di opportunità e motivazioni. Lo studio condotto presso l'Ateneo napoletano ha valorizzato le potenzialità educative dell'arte intesa quale strumento utile a sorreggere l'avvio di un discorso sul proprio Sé. La narrazione deve possedere due caratteristiche: la coesione e la coerenza, così l'oggetto culturale offre suggestioni per costruire ponti di senso sul non senso del reale: la mente narratrice dipende totalmente dal significato delle cose (Gottschall, 2014).

> L'arte è la prova vivente e concreta che l'uomo è capace di restaurare consapevolmente, e dunque sul piano del significato, l'unione di senso, bisogno, istinto e azione che è caratteristica della creatura vivente. L'intervento della consapevolezza aggiunge ordine, selettività e riorganizzazione [...] il suo intervento spinge anche col tempo all'*idea* dell'arte come idea cosciente – la più grande realizzazione intellettuale nella storia dell'umanità (Dewey, 2020, p. 51).

Di qui, la proposta di metodo dell'*Interpretazione del patrimonio culturale* secondo la prospettiva della guida naturalistica statunitense Freeman Tilden (2008). In quanto comunicazione educativa, l'interpretazione del patrimonio culturale, può essere assimilata alla mediazione culturale, e si serve di dispositivi riflessivi e narrativi essenziali di un'esperienza educativa partecipata, in cui il soggetto apprende in una relazione con l'altro da Sé e con l'ambiente (Ercolano, 2024). La necessaria competenza pedagogica sostiene la mediazione di significati tra le risorse, i visitatori di un museo o di una mostra e l'interprete stesso. L'interpretazione, non direttiva, mira a

sviluppare nel visitatore una comprensione autonoma che si basa sul disvelamento dei significati da parte del fruitore e non sulla mera trasmissione di fatti (Brunelli, 2014). Dewey (2021) afferma che «l'opera d'arte è completa solo quando agisce nell'esperienza di persone diverse da chi l'ha creata» (p. 121). La possibilità che la visione di un'opera d'arte o di un paesaggio produca esiti formativi è prevedibile nella misura in cui l'itinerario di visita sia dotato di tensioni educative parte di un più ampio disegno che appartiene all'idea di comunità educante (Frabboni, Guerra 1991). In tale senso, è importante non intervenire sulla fragilità, ma sulle capacità di resistenza. Dunque, non basta agire sulle singole persone, bisogna agire sull'assetto istituzionale. Se non cambia l'assetto, le capacità restano potenziali e le disuguaglianze aumentano. Il riformismo dei contesti non basta più, per rinnovare un sistema che non funziona bisogna agire nella direzione della resilienza trasformativa.

4. Tra resilienza e vulnerabilità: il Cd-Risc nel contesto universitario

A sostegno della progettazione delle attività formative sperimentate all'interno della cornice degli studi e delle ricerche connesse al programma *Resuperes*, alle studentesse e agli studenti dei CdS di area educativa e pedagogica è stato somministrato un interessante questionario: il Cd-Risc. In particolare, lo strumento di indagine quali-quantitativo è stato presentato durante il I semestre di corsi nell'ambito delle attività didattiche del percorso di orientamento formativo *Tirocinio indiretto: professione educatore*, istituito al I anno del CdL triennale in *Scienze dell'Educazione*, e alle/agli iscritte/i al CdL magistrale a ciclo unico in *Scienze della Formazione Primaria* partecipanti alle attività formative del *Laboratorio di area pedagogica* previsto al I anno e dell'insegnamento a scelta al III anno denominato *Emozioni, narrazioni e visual art per educare alla resilienza*, presso il Dipartimento di *Scienze formative, psicologiche e della comunicazione* dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.

La Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) è costituita da 25 item – affermazioni – volti ad indagare le capacità resilienti dell'intervistata/o espresse secondo una scala Likert a quattro valori corrispondenti a: per nulla vero (0), un po' vero (1), abbastanza vero (2), spesso vero (3), quasi sempre vero (4). Il questionario *self-report* (in cui le/i partecipanti

all'indagine forniscono dati su se stessi) si rivela un prezioso strumento di autovalutazione, in grado di dar luogo a una serie di suggestioni e di riflessioni utili all'intervistata/o per comprendere il proprio posizionarsi nel mondo in caso di circostanze/avvenimenti non previsti e potenzialmente ostacolanti. Il punteggio si calcola sommando le singole votazioni (da 0 a 4) attribuite alle caratteristiche personali che possono essere riconosciute/trasformate come risorse utili ad affrontare le avversità. Il risultato totale varia quindi da 0 a 100: il punteggio maggiore indica un elevato grado di resilienza. Gli item contenuti nella scala CD-RISC indagano cinque aspetti di benessere: riconoscimento delle competenze personali; fiducia in se stessi, nelle proprie intuizioni, nella capacità di gestire le emozioni; accettazione attiva/positiva del cambiamento e relazioni sicure; capacità di controllo; riconoscimento delle influenze spirituali (Palazzeschi *et. al.*, 2021).

Nello specifico del questionario diffuso, con la richiesta di consenso informato alle/ai partecipanti allo studio, mediante l'applicazione Moduli di Google è stata inserita una prima sezione con informazioni anagrafiche e relative alla carriera (mantenendo l'anonimato) e un'ultima sezione contenente una domanda aperta in cui viene sollecitata una riflessione sulla proposta di metodo narrativa e autobiografica a sostegno dell'esplorazione e dello sviluppo di fattori "protettivi" – capacità personali – che in sinergia tra di loro possono essere fonte di resilienza: strategie di coping, autostima, ottimismo, senso di autoefficacia, senso dell'umorismo, regolazione emotiva e cognitiva, pensiero poetico e divergente, adattabilità, supporto relazionale sociale.

Per quanto concerne i dati generali rispetto a un numero di risposte pari a 657: il 79,50% delle/gli intervistate/i è iscritto al CdLM in *Scienze della Formazione Primaria* e il 20,50% al CdL in *Scienze dell'Educazione*; l'87,70% è iscritto al I anno del CdS e il 93,10% ha un'età compresa tra i 18 e 25 anni. Il 97,50% dichiara di appartenere al genere femminile e il 93,70% dichiara di non essere in possesso di un diploma di laurea.

Il Cd-Risc, nell'ambito del progetto *Resuperes* è stato utilizzato come strumento di valutazione *ex ante* ed *ex post* per le attività sperimentali condotte *in situ* nelle università partner. L'UdR dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa si serve del questionario per acquisire informazioni utili a ideare le attività di formazione contenute nella piattaforma, così da renderle più coerenti con i bisogni delle/gli studentesse/enti che la sperimenteranno. In tal senso, si propone al lettore la restituzione di alcuni degli aspetti

emergenti dall'interpretazione degli esiti del questionario considerati, dal punto di vista pedagogico, più significativi dai ricercatori.

All'affermazione *"Sono in grado di adattarmi al cambiamento",* il 37,90% (246 studentesse/enti) ritiene sia "abbastanza vero"; il 29,40% (191 partecipanti) sostiene sia "spesso vero", il 17,60% (114) dichiara sia "un po' vero", per il 16,30% (106) è "quasi sempre vero" e solo per l'1,80% delle/gli intervistate/i è "per nulla vero".

In riferimento alla possibilità di ricevere un sostegno dalla rete sociale, parentale, amicale, dato rilevato mediante l'affermazione: *"Esiste qualcuno nella mia vita in grado di aiutarmi in caso di bisogno",* la maggior parte delle/gli studentesse/enti è pronta a riconoscere che sia "quasi sempre vero" 43,50% (282 persone) che si possa far affidamento su qualcuno disponibile e capace ad aiutarci; le restanti risposte, con una lieve oscillazione, si distribuiscono tra "spesso vero" 26,50% (172 persone), "abbastanza vero" 19,10% (124), "un po' vero" 12,60% (82); "per nulla vero" 1,70% (11 intervistate/i). La percentuale delle/i partecipanti che ritiene di non poter riporre fiducia o speranza in qualcuno – pur rivelandosi bassa (solo 1,70%) – costituisce un dato comunque significativo per l'indagine, che potrebbe essere definito *preoccupante* in prospettiva futura, in quanto intercetta una fragilità interpretata come fattore di rischio. Tale considerazione è importante la si tenga presente anche per le successive rilevazioni.

I dati vengono confermati in merito all'affermazione "Nei momenti di crisi so a chi rivolgermi per ottenere aiuto": il 31,90% (207) lo ritiene "quasi sempre vero"; il 24,70% (160) "abbastanza vero"; il 22,50% (146) "spesso vero"; il 16,60% (108) "un po' vero"; il 6,20% (40) "per nulla vero". Il numero delle/gli studentesse/enti che valutano l'impossibilità di affidarsi a qualcuno in momenti di crisi aumenta, con ogni probabilità, per effetto della sostituzione della parola "bisogno" con "crisi". Pertanto, anziché immaginare una generica disponibilità da parte dell'altro, si raffigura la necessità di un intervento di supporto più profondo e costante in un momento della vita caratterizzato da assenza di opportunità e speranze (Freire, 2014).

Il peso delle influenze spirituali e della funzione attribuita a "forze" esterne, fuori dal controllo dell'individuo, è registrato mediante l'affermazione "Quando non vedo soluzioni chiare per i miei problemi, spesso solo il fato o Dio mi possono aiutare": un numero elevato di risposte si distribuisce tra i "per nulla vero" e "un po' vero", rispettivamente 38,10% (247 persone) e 35,90% (233), segno positivo del riconoscimento di intrinseche

capacità di efficacia; il 18,20% (118) lo ritiene "abbastanza vero", il 7,10% (46) "spesso vero" e il 4,30% (28 persone) "quasi sempre vero".

Meno della metà delle/i partecipanti – 42,20% (274) sostiene che tale affermazione: "Sono in grado di affrontare ogni ostacolo nella vita" sia "abbastanza vera"; quindi, escluso il 42,20%, il campione si distribuisce in maniera variabile, mostrando una non definita consapevolezza, tra i restanti valori ("un po' vero" il 24,20% – 157 persone – "spesso vero" il 18,50% – 120 intervistate/i – "per nulla vero" l'8,90% – 58 persone – "quasi sempre vero" l'8,60% – 56 studentesse/enti).

La capacità di saper analizzare criticamente il passato, attribuendo a risorse intrinseche il raggiungimento soddisfacente di obiettivi prefissati, emerge negli esiti del questionario in relazione all'affermazione: "I successi del passato mi hanno dato la sicurezza necessaria per affrontare future difficoltá" il 35,40% (230 intervistate/i) la considera "abbastanza vera"; il 26,80% (174) lo ritiene "spesso vero"; per il 19,10% (124) è "un po' vero"; risulta essere "quasi sempre vero" per il 17,30% delle/gli studentesse/enti (112); invece, è "per nulla vero" per il 3,70% (24) delle/i partecipanti.

Una distribuzione pressoché equa tra i quattro valori, la si rileva in occasione dell'affermazione: "Quando devo risolvere i problemi cerco di vedere il lato divertente delle cose" – "un po' vero" (29,30%, 190 persone); "abbastanza vero" (25,70%, 167 partecipanti); "per nulla vero" (20,60%, 134 intervistate/i); "spesso vero" (17,30%, 112 studentesse/enti); "quasi sempre vero" (9,60%, 62 giovani adulte/i). La presenza di lievi oscillazioni tra le percentuali emerse in riferimento a ciascun valore è sintomatica di una limitata capacità delle/gli studentesse/enti universitarie/i di avvalersi del senso dell'umorismo per alleggerire situazioni problematiche che tendono a generare ansia e smarrimento, individuando nella possibilità di osservare la realtà in modo incoraggiante, positivo e creativo, la strategia utile a ridurre lo stress e a raggiungere gli obiettivi prefissati con efficacia. Trisciuzzi (2020), in *La tessitrice di storie*, scrive: "L'umorismo è un modo di guardare il mondo ed è uno stile di vita" (p. 208). L'autrice, citando la scrittrice francese Marie-Aude Murail, sostiene che l'umorismo è una forma di recupero del Sé che facilita la possibilità di empatizzare. Nei processi di costruzione identitaria e formativi sia delle/dei bambini/e, sia delle/gli adulte/i, l'umorismo – a partire da un esercizio introspettivo – permette di uscire dal proprio narcisismo per una rinnovata, più critica e benevola, percezione dei propri limiti e dell'alterità.

L'umorismo, utilizzando uno sguardo autoironico, consente di *prendere le distanze*, di porsi al di sopra di situazioni incongruenti o particolarmente difficili (Romano, 2020), e di nutrire quella che Paolozzi (2024) definisce la "speranza realistica", fattore che sostiene e orienta una progettazione esistenziale di tipo resiliente. Piuttosto omogenea è anche la distribuzione dei punteggi attribuiti ai valori connessi all'affermazione "Dover affrontare degli stress mi ha reso più forte", quasi nell'incertezza tra il rimuovere lo stress dalla propria vita – ma anche il ricordo di esso – e la possibilità di valorizzare un periodo particolarmente duro della propria esistenza, al fine di trarne degli insegnamenti utili alla vita futura in un'ottica resiliente, le/gli studentesse/enti sostengono che: sia "abbastanza vero" nel 32,40% dei casi (210 persone); "spesso vero" 26,00% (169); "un po' vero" 21,10% (137); "quasi sempre vero" 15,90% (103); "per nulla vero" 7,40% (48).

L'impazienza di tornare ai normali, se non migliori, livelli di competitività nel mercato del lavoro, così come nel campo dei sentimenti, emerge dai punteggi connessi alla seguente affermazione: "Dopo una malattia, incidente o altro grave problema recupero in fretta", la maggior parte dei punti è associata ai valori "abbastanza vero" 35,90% (233 giovani studentesse/enti), "un po' vero" 30,40" (197); la tendenza del contemporaneo è quella di *anestetizzare* ogni sofferenza. Mortari (2014) sostiene che: "[i]l desiderio disperato e temerario di annichilire qualsiasi forma di sofferenza e di tristezza prima che ci sfiori alimenta, oggi, una fiorente industria farmacologica, impegnata a produrre farmaci che vorrebbero regalare chimicamente la quiete della vita interiore" (p. 15). Risulta per pochi "per nulla vero", il 15,10% (91), e altrettanti sono coloro che dichiarano sia "spesso vero", il 13,90% (90); invece, il 6,90% (45 persone) lo ritiene "quasi sempre vero". L'educazione, in questo senso, dovrebbe "coltivare differenti direzioni del sentire" (*Ibidem*). È nell'autocomprensione della propria vita emotiva e nell'aver-cura del sentire, che è rintracciabile la qualità dell'esser-ci, dei vissuti e delle esperienze.

L'affidarsi al fato o a Dio per l'individuazione di soluzioni ai problemi, come precedentemente specificato, è ritenuto dai più irragionevole, eppure, all'affermazione "Nel bene o nel male, credo che tutte le cose accadano per un motivo ben preciso", considerata vera dal 39,10% (254 persone), lascia trasparire il fatalismo di chi ritiene di non potersi autodeterminare negli eventi della vita, ma che i fatti e "tutte le cose" accadano per un motivo ben preciso che prescinde dalla volontà e dalle azioni dell'individuo

(Vaccarelli, 2022). È forte il richiamo a un tema centrale nella visione religiosa: "Dio ha un progetto per ciascuno di noi", per cui a un certo punto ci si lascia accadere, ci si affida alla sorte, si rinuncia a lottare. Solo il 2% (13 intervistate/i) lo ritiene per nulla vero, i restanti valori oscillano tra il 25,10% (163) degli "spesso vero"; 23,30% (151) degli "abbastanza vero" e il 13,40% (87) degli "un po' vero". Tuttavia, il fatalismo, stando all'analisi dei punteggi forniti dalle studentesse/enti, non può tradursi in rassegnazione o pessimismo, le affermazioni: "Do sempre il meglio di me stesso/a, a prescindere dal risultato" ("quasi sempre vero" 38,70% – 251, "per nulla vero" 2,30% – 15); "Penso di poter raggiungere gli obiettivi che mi sono prefissato/a nonostante tutti gli ostacoli" ("abbastanza vero" 33,70% – 219, "spesso vero" 29,90% – 194, "quasi sempre vero" 24,50% – 159, "un po' vero" 12,90% – 84, "per nulla vero" 2,3% – 15); "Io non mi arrendo mai, nemmeno quando la situazione risulta essere senza speranza" ("abbastanza vero" 30,40% – 197, "spesso vero" 23,10% – 150, "un po' vero" 22,20% – 144, "quasi sempre vero" 20% – 130, "per nulla vero" 7,4% – 48), testimoniano la disponibilità a non subire, bensì ad accettare attivamente gli ostacoli interpretati come esperienze di crescita personale e di sviluppo della propria autoconsapevolezza e autocomprensione, al fine di tenersi al riparo dalla deriva dell'accanimento educativo nelle situazioni di avversità o irrisolte. La propositività delle ultime rivelazioni è tradita dalla lettura dei valori delle successive due affermazioni: "Quando sono sotto pressione riesco a mantenermi concentrato/a" che risulta "per nulla vera" per il 25,40% (165) dei casi; mentre, il 28,8% (187) la ritiene "spesso vera"; il 28,2% (183) "un po' vera"; il 14,90% (97) "spesso vera" e solo il 5,5% (36 studentesse/enti) la considera "quasi sempre vera". Il senso di inefficacia è sperimentato anche nelle situazioni in cui si è chiamati a gestire emozioni negative: "Sono in grado di gestire emozioni come la tristezza, la paura, la rabbia": il 31,10% (202) sostiene sia "abbastanza vero"; per il 29,60% (192) è "un po' vero"; il 19,10% (124) la considera "spesso vera"; per il 14,50% (94) è "per nulla vero"; solo il 9,20% (60) ritiene di poter affermare che sia "quasi sempre vero". Tra le altre, in particolare le ultime due affermazioni animano il lavoro formativo *con* e *per* le studentesse/enti in ragione della promozione della resilienza nel contesto universitario. Tale idea è rafforzata dal riconoscimento di un bisogno di formazione rispetto alla competenza biografica ed espresso attraverso l'ultima domanda aperta:

Riflessione e Consapevolezza di Sé
Quando mi dedico a raccontare la mia storia, posso fermarmi a riflettere su come ho affrontato le sfide passate. Spesso, rivedendo le difficoltà che ho superato, mi rendo conto delle risorse che ho attivato senza nemmeno accorgermene, delle persone che mi hanno supportato e delle capacità che ho sviluppato nel tempo. Questa consapevolezza mi aiuta a riconoscere che, se sono riuscito a superare un ostacolo in passato, posso farlo anche in futuro. Mi sento più sicuro di me stesso, più consapevole delle mie risorse interiori.
La metodologia narrativa e autobiografica in prospettiva educativa e pedagogica offre diversi strumenti che possono aiutare le persone a sviluppare o migliorare la loro capacità di affrontare difficoltà e avversità (resilienza).

Senso di Continuità e Identità
Un aspetto che mi ha sempre aiutato quando mi sento sopraffatto da una difficoltà è pensare alla mia vita come a una storia, una storia che ha un percorso, con dei capitoli positivi e negativi, ma che si sviluppa nel tempo. Quando racconto la mia vita, riesco a vedere il mio passato come parte di un cammino che mi ha portato fino a dove sono oggi, e questo mi dà la forza di andare avanti. La narrazione mi aiuta a ricordare che ogni sfida che affronto è solo un capitolo, non l'intera storia, e che la mia vita è sempre in evoluzione.

La metodologia narrativa e autobiografica, in ambito educativo, può aiutare a sviluppare la resilienza e la capacità di affrontare le difficoltà in diversi modi. Innanzitutto, permette di rielaborare le esperienze passate, dando loro un senso e riducendo l'impatto emotivo negativo. Aiuta anche a costruire una narrazione di sé, rafforzando l'identità e la fiducia personale. Inoltre, attraverso il riconoscimento delle proprie risorse interne, le persone possono sentirsi più capaci di affrontare nuove sfide. La condivisione della propria storia in contesti di supporto sociale offre empatia e apprendimento reciproco. Infine, la riflessione sulla temporalità delle esperienze aiuta a vedere le difficoltà come tappe di un percorso di crescita.

Il contesto universitario costituisce solo uno degli scenari in cui introdurre un'educazione alla resilienza e al benessere. Nella direzione di un nuovo *welfare*, generativo anziché assistenzialistico, le istituzioni, ma anche le cittadine e i cittadini dovrebbero farsi carico dei luoghi della città e dei non-luoghi: spazi di passaggio, di cambiamento e di marginalità, che risultano privi di identità (Annacontini, 2020, p. 127) e che potrebbero divenire propulsivi mediante l'esercizio della *memoria operante* (Augé, 2009) in grado di promuovere per tutte/i opportunità in termini di crescita

individuale e collettiva, in quanto gli stessi luoghi evolvono e si trasformano insieme a coloro che li vivono e li attraversano.

5. La piattaforma formativa

La piattaforma interattiva Resuperes è stata concepita come itinerario formativo per la promozione della resilienza. Può essere fruita individualmente ma è pensata per un modulo di educazione alla resilienza. Ad essa sono associati un manuale teorico e una *teaching guide* come prontuario per l'uso. La piattaforma si compone di 10 moduli:

1. Espressione artistica e creatività
2. Narrazione autobiografica
3. Tecniche di respirazione
4. Attività nella natura
5. Espressione corporea
6. Interpretazione del patrimonio culturale
7. Ginnastica interiore e *mindfulness*
8. Consapevolezza emotiva attraverso la musica
9. Allenamento fisico
10. Comunicazione attraverso la fotografia

Ciascun modulo è strutturato in 10 sezioni di attività ed una di valutazione finale:

Sono state individuate delle macro-competenze specifiche relative alla resilienza, calibrate sulle peculiarità del contesto universitario (organizzazione dello studio, relazione con la cultura, socialità, progettualità ecc), da potenziare e sviluppare nelle singole sessioni. Parallelamente si lavora su competenze correlate alle diverse aree (abilità nella narrazione autobiografica, nella fotografia, nelle attività motorie, nell'espressione artistica ecc). Ciascuna sessione promuove una o più capacità tra quelle individuate all'interno del progetto:

- competenza nella creatività,
- competenza nell'introspezione e nella consapevolezza di sé,
- competenza nel lavoro in team,

- competenza nel programmare il lavoro, portare a termine un compito ed esercitare la leadership,
- competenza nell'interpretazione del patrimonio culturale, materiale e immateriale.

In questo paragrafo vengono presentati (Tab. 1, Tab. 2) i moduli relativi alla "Narrazione autobiografica" e all'"interpretazione del patrimonio culturale" e approfonditi alcuni aspetti del pensiero poetico e dell'umorismo che hanno innervato trasversalmente le attività di entrambi i moduli.

Comune ai moduli è la metodologia narrativa e la narrazione autobiografica: anche l'interpretazione del patrimonio storico-culturale fa leva sulla centralità del soggetto, o per meglio dire, del soggetto nel suo incontro con la cultura (letteraria, artistica, storica), con il patrimonio naturalistico e ambientale e in generale con quei simboli, quelle modalità, quelle espressioni che nella storia o in determinate tradizioni culturali, esprimono un patrimonio comune e universale nel quale riconoscersi.

Con pensiero poetico ci si riferisce a un concetto che Morin definisce in contrapposizione alla narrazione ordinata e schematica della vita, utile a condurla razionalmente e ordinatamente. Il pensiero poetico, al contrario, è capace di cogliere le qualità poetiche della vita necessarie all'"apprendistato alla vita" (Morin, 2000, p. 53) che non può essere ridotta alla sola necessità e strumentalità (la sopravvivenza espressa dal prosaico alla quale la vita e la vitalità sarebbero piegate).

Nella prospettiva della resilienza, il giudizio poetico è in grado di concepire la sofferenza, per contrastarla e la gioia, per promuoverla consentendo una comprensione più profonda di sé stessi e degli altri.

Mentre nel prosaico e nella razionalità razionalizzante ad esso funzionale il soggetto è privato di una vera processualità, negata nel meccanismo della narrazione ordinata, nel poetico – che è emersione "di sensi impensati e originali" (Annacontini, 2008, p.91) – è possibile una processualità del "poter-essere" (ivi, pp. 135, 136) che apre la via alle possibilità. Poetico e prosaico, tuttavia, sono vitali l'uno per l'altro ma, fa notare Morin (2015), siamo in una società che tende a disgiungerle: per il prosaico, il poetico rappresenta l'irrazionale o il superfluo; per il poetico, il prosaico rappresenta il vincolo che concretizza la possibilità. Se il vincolo è necessario, lo è anche il poetico poiché, altrimenti, il vincolo da solo

spegnerebbe la possibilità. Nel loro rapporto reciproco si produce l'emergenza, come determinazione nuova e originale. Se il poetico, espresso nell'amicizia, nell'amore, nel senso estetico (attraverso l'arte, la natura), nel desiderio di libertà è un bisogno prevalente nell'adolescenza (Morin, 2005, p. 175), nel passaggio all'età adulta si tratta di trovare e comporre questo equilibrio. Le sessioni dei moduli sono pensate per cercare di connettere e far dialogare il prosaico e il poetico.

Anche l'umorismo assolve una funzione centrale per lo sviluppo della resilienza. La sua funzione critica e decostruttiva ne fa un dispositivo centrale nella formazione. Stefan Vanistendael (2005) lo definisce "atto di liberazione dal perfezionismo" che mantiene viva, e preserva, la tensione tra il sé reale e il sé ideale, e "atto di generosità" che solleva dal perfezionismo anche chi vi partecipa indirettamente. Sostiene, inoltre, l'esigenza di un'educazione e di un'intelligenza dell'umorismo per distinguerlo dal cinismo, che disprezza e si prende gioco della realtà, e dalla derisione, che si prende gioco dell'ideale. Anche in questo caso, l'umorismo consente di preservare l'equilibrio e di fornire lo stimolo alla capacità di progettarsi in in modo originale ma realistico.

Tabella 1. Modulo "Narrazione autobiografica".

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Autoritratto	L'attività invita alla produzione di un ritratto di sé accompagnando progressivamente all'introspezione, alla rievocazione, all'auto-riflessione, alla comprensione dei propri stili narrativi.	Abilità nella narrazione; abilità di rievocazione e memoria delle esperienze passate e del significato che queste assumono nel presente.
Arte, autobiografia	L'attività esercita la comprensione dell'oggetto artistico-culturale e ha la funzione di introdurre l'arte nella vita quotidiana in un percorso che va dall'oggetto nella sua materialità all'identificazione dei significati personali e poi universali, consentendo il superamento di una fruizione impersonale ed esteriore dell'oggetto culturale.	Potenziare la capacità di osservare, riflettere, dialogare, pensare criticamente, raccontare, prendere coscienza di sé, fare collegamenti tra il mondo reale (fattuale) degli oggetti culturali e il mondo emotivo (dei significati) del visitatore.

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Metafore e cambiamenti	L'attività avvicina all'uso della metafora come dispositivo poetico che apre alla non-linearità e alla comprensione-produzione di interconnessioni che rendono meno superficiale la lettura di eventi, situazioni vissute e sentimenti provati. In questi esercizi si propongono metafore che esprimono i cambiamenti e i cicli di vita.	Potenziare la capacità e di attribuire al "già noto" significati nuovi e alternativi; abilità nella narrazione poetica e nell'uso del linguaggio abduttivo.
Cadavre Exquisit	L'attività esercita la capacità di lavorare in gruppo a partire da un compito da portare a termine. Per le caratteristiche dell'attività, che si ispira al surrealismo, è possibile sperimentare l'interdipendenza tra i membri di un gruppo in assenza di un clima di competizione.	Impegnarsi per portare a termine un compito, capacità di lavorare in gruppo in uno spirito di collaborazione e reciprocità; esercitare l'umorismo e il senso del comico.
Controllare le emozioni	L'attività esercita alla consapevolezza delle emozioni e degli stati d'animo attraverso un percorso che invita a rievocare e narrare gli episodi della vita in cui i sentimenti negativi hanno prevalso e il momento in cui si è tornati a stabilire un equilibrio.	Promuovere la conoscenza e la consapevolezza delle emozioni e degli stati d'animo propri e altrui; esercitare l'intelligenza emotiva.
La Casita della resilienza	L'attività invita a scoprire le risorse (esterne, relazionali, personali) e a ricercare gli orizzonti valoriali e di senso del soggetto e di indirizzarle a nuovi progetti e sfide.	Identificare i punti di forza relativi a capacità personali, legami sociali ed emotivi, circostanze specifiche, possibilità future, desideri e aspirazioni; essere capaci di bilanciare punti di forza e di debolezza per concepire progetti credibili.

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Narrazione e creatività	L'attività propone la realizzazione di oggetti e di storie attraverso la creatività. I prodotti esprimeranno, trasfigurandola nell'immaginazione e nella produzione creativa, l'immagine che si ha di sé in diverse circostanze.	Promuovere la capacità di affrontare un problema in modo diverso dal solito e di risolverlo.
Memoriali	L'attività invita alla conoscenza dei monumenti nella loro funzione di memoriale attraverso l'adattamento, in stile autobiografico delle opere di Christian Boltanski. Nell'equilibrio tra irripetibilità ed entropia del tempo, ci si avvicina con nuovi occhi agli oggetti comuni, familiari e legati ai ricordi personali.	Dare valore e nuovi significati al proprio passato, agli oggetti e alle esperienze del quotidiano. Comprendere il significato dei monumenti e delle opere celebrative e della memoria.
Narrare le emozioni	L'attività invita a riconoscere le emozioni e a connettere emozione e pensiero attraverso l'attività di nominare le emozioni, ambientarle in luoghi e scenari che le descrivano, parlare il linguaggio del corpo, fino a esprimerle più compiutamente attraverso la narrazione di storie e vicende (reali o immaginarie).	Promuovere la conoscenza e la consapevolezza delle emozioni e degli stati d'animo propri e altrui; esercitare l'intelligenza emotiva.
La casita del lavoro	L'attività invita a dimorare nel proprio ambiente di lavoro o di studio facendo emergere le risorse, i valori e le aspirazioni.	Essere capaci di attribuire significato a ciò che si fa distinguendo tra l'eseguire un compito e agire significativamente; essere capaci di individuare e chiedere supporto e sostegno agli altri; individuare le risorse e progettarsi in modo credibile.

Tabella 2. Modulo "Interpretazione del Patrimonio".

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Arte e sentimenti universali	L'attività popone attività narrative a partire dal confronto di opere pittoriche e scultoree che esprimono sentimenti e concetti fondamentali nella storia dell'umanità come la pietà, il mistero, la tenerezza e la gioia per mostrare come la rappresentazione artistica permetta di andare oltre la generalizzazione astratta per rappresentare l'individualità e come questa, superando i confini del tempo e delle culture, divenga universale.	Concentrarsi sulle proprie emozioni e sui propri sentimenti; comprendere meglio i sentimenti degli altri; essere in grado di capire la funzione della fruizione e dell'espressione artistica nella comunicazione dei sentimenti.
L'erbario dell'esistenza	Evidenziando la relazione tra la natura e la cultura, nel patrimonio botanico, l'attività propone la costruzione di un giardino e un erbario ideali, attraverso la scelta di elementi del patrimonio botanico sia per evidenziare la relazione dell'identità storico-culturale con l'ambiente naturalistico, sia per far emergere l'identità personale.	Far comprendere la formazione dell'identità storico-culturale che le comunità umane hanno sviluppato a contatto con l'ambiente naturale; potenziare la capacità creativa e di introspezione.
Sense of humor	L'attività invita a esercitare alcune componenti dell'umorismo: l'ironia, l'inversione dei ruoli, l'autoironia, la caricatura, la sorpresa.	Potenziare la capacità e di mettere e mettersi in discussione, comprendere che il controllo totale non è possibile, accettare gli inconvenienti e porsi in maniera indulgente verso se stessi, gli altri e gli accidenti.
Narrare le emozioni con la creta	L'attività si svolge in coppia e propone, attraverso la manipolazione e la modellazione della creta o di un materiale con caratteristiche analoghe, di interpretare un oggetto culturale fruito, trovare una maniera creativa di esprimere le emozioni derivanti dalla fruizione dell'oggetto culturale e di condividerle.	Costruire relazioni positive attraverso il patrimonio culturale e artistico.

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Promuovere il patrimonio culturale intangibile	L'attività invita a considerare il patrimonio culturale e ambientale come fonte di vita e ispirazione e guida alla progettazione di un itinerario culturale attraverso i metodi dello storytelling e del placetelling.	Promuovere la comprensione del patrimonio culturale, le capacità di progettazione, pianificazione e organizzazione, e di guidare e ispirare gli altri.
La Tenda	La tenda è assunta come metafora tra la sicurezza della casa/dimora e l'insicurezza degli spostamenti, delle fughe, dei viaggi. L'attività guida alla realizzazione di una narrazione attraverso la metodologia dello storytelling a partire dal soggetto "tenda". La sessione si ispira alla mostra Hedgehog's Home – Inventing a Better World" ospitata nel 2024 nel Museo della Jugoslavia di Belgrado.	Essere in grado di affrontare sfide e difficoltà con creatività e realismo allo stesso tempo; adattarsi alle circostanze; conoscere i membri del gruppo, le loro difficoltà e le loro risorse; bilanciare le priorità; stabilire obiettivi e traguardi e saperli valutare.
Komorebi	L'attività narrativa ruota attorno a Komorebi, termine giapponese che si traduce letteralmente come "la luce che filtra attraverso gli alberi". Questa parola evoca l'immagine del momento in cui i raggi del sole, passando attraverso i rami e le foglie, colpiscono gli occhi con una luce inizialmente abbagliante, per poi lasciare il posto a una sensazione di pace e di connessione con la natura.	Rafforzare la capacità di osservare, riflettere, dialogare, pensare criticamente, raccontare, prendere coscienza di sé, imparare ad apprezzare le piccole cose della vita.
La galleria delle emozioni	L'attività concerne la costruzione di una "galleria delle emozioni" attraverso la selezione di opere d'arte e l'allestimento di una esposizione artistica.	Incoraggiare lo sviluppo del pensiero critico, stabilendo un rapporto più profondo e significativo con il patrimonio culturale. Stimolare la consapevolezza di sé e la capacità di collegare il passato con il presente e il mondo degli oggetti con quello delle emozioni.

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Locus Amoenus	In questa attività facciamo riferimento a un noto *topos* letterario: il *locus amoenus*. Esso descrive generalmente un luogo ideale e piacevole di tranquillità, rifugio e bellezza, spesso immerso nella natura, dove regnano pace e serenità.	Allenare la capacità di rievocare e immaginare; riconoscere e descrivere sensazioni e sentimenti; promuovere la concentrazione; migliorare la comunicazione.
Mitobiografia	La mitobiografia sposta l'attenzione dalla biografia personale alla dimensione mitica e collettiva. Ciò significa riconoscere che le nostre vite sono parte di una narrazione più ampia, che si estende nel tempo e nello spazio, e che il mito può offrirci una guida per navigare nella complessità dell'esistenza.	Sviluppare competenze personali e professionali; scoprire il proprio ruolo nel mondo e trovare un significato profondo alla propria esistenza.

Riferimenti bibliografici

ANNACONTINI G., *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin,* ETS, Pisa 2008.

—— *Città politica e antipolitica*, in G. Annacontini, D. Dato, *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo* (pp. 126-138), Progedit, Bari 2020.

ANNACONTINI G., VACCARELLI A., *Crescere ai margini della dissolvenza. Le prospettive di una pedagogia dell'emergenza*, «Paideutika», XVIII, 35, 2022, pp.11-28.

AUGÉ M., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.

BALDACCI M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

BATESON G., *L'umorismo nella comunicazione umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

BATINI F., *Storie, biografie e autobiografie: ripensare le competenze fondamentali della professionalità delle educatrici e degli educatori*, in S. Fioretti, P.

Sposetti, G. Szpunar (a cura di), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Biasin B., *Emerging adulthood: la 'fatica' di diventare adulti,* in M. Cornacchia, S. Tramma, *Vulnerabiilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico,* (pp.83-102), Carocci, Roma 2019.

Brunelli M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, EUM, Macerata 2014.

Cyrulnik B., *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, Milano 2002.

Dato D., *Pedagogia del lavoro intangibile*, Franco Angeli, Milano 2009.

Demetrio D, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

—— *Il gioco della vita. Kit autobiografico*, Guerini, Milano 1997.

Dewey J., *Arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Milano 2020.

Ercolano M., *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, ETS, Pisa 2024.

Frabboni F., *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, UTET, Torino 2003.

Frabboni F., Guerra L. (a cura di), *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale,* Laterza, Bari 1994.

Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Edizioni GruppoAbele, Torino 2014.

Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

Ingusci E., Coletta G., De Carlo E., Madaro A., Converso D., Loera B., Brondino M., *Stress lavoro correlato nel personale docente universitario: una rassegna teorica*, «Counseling» 12(1), 2019, DOI: 10.14605/CS1211903

Isidori M. v., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, Franco Angeli, Milano 2013.

Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erikson, Trento 2005.

—— *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, Aras, Fano, 2020.

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
—— *La Natura della Natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
—— *Etica*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
—— *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
MORTARI L., BERTOLANI J. (a cura di), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia 2014.
PALAZZESCHI L., GORI A., ARCIONI A., GAZZANIGA M., DI FABIO A., *Employability: dai tratti di personalità alla resilienza in studenti universitari*, «Counseling», vol. 14, n. 1, febbraio 2021, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2021.
PAOLOZZI M.F., *Educare alla resilienza: imparare a vivere nell'incertezza, superare l'eclissi della sofferenza, della solidarietà e del sense of humor*, in F.M. SIRIGNANO, S. MADDALENA, M.F. PAOLOZZI (a cura di), *Pedagogia e pratiche di resilienza. Dispersione scolastica, cinema e linguaggi divergenti* (pp. 49-69), Pensa MultiMedia, Lecce 2024.
RODARI G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Torino 2010.
ROMANO R.G., *Mettersi in gioco con umorismo: un diritto da apprendere e da difendere*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori? (*pp.1494-1504), Pensa MultiMedia, Lecce 2020.
SALERNI A., SZPUNAR G., *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, edizioni junior, Bergamo 2019.
SCHÖN D.A, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
SIRIGNANO F. M., *Una Alta formazione per le emergenze della società complessa. Riflessioni pedagogiche ed esempi di buone pratiche*, in F. M. SIRIGNANO, S. MADDALENA, M. F. PAOLOZZI (a cura di), *Pedagogia e pratiche di resilienza. Dispersione scolastica, cinema, linguaggi divergenti* (pp. 17-29), Pensa MultiMedia, Lecce 2024.
SOUSA C., M. CEPERO, C. DIONÍSIO, M. L. BORGES (eds.), *Resuperes Manual. Intervention proposal for the resilience development in Higher Education. Overcoming Adversity*, University of Granada, Granada 2024.

TILDEN F., *Interpreting Our Heritage*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 2008.

TRISCIUZZI M.T., *La tessitrice di storie. La letteratura francese per ragazzi di Marie-Aude Murail*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 202-212), Pensa MultiMedia, Lecce 2020.

ULIVIERI S. (a cura di), *Le emergenze educative della società complessa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.

VACCARELLI A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2016.

—— *Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali*, in S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa 2018.

VANISTENDAEL S., *Umorismo e resilienza: il sorriso che fa vivere*, in B. Cyrulnik, E. Malaguti (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi* (pp. 159-180), Erikson, Trento 2005.