

Educatori, insegnanti e giovani

Il ruolo della scuola e dei gruppi educativi pomeridiani nella promozione di processi di resilienza e di inclusione¹

Elena Malaguti

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Università di Bologna

monografia

Sommario

L'articolo presenta in modo sintetico una ricerca condotta in Italia che ha indagato i livelli di resilienza in un campione di minori e il ruolo della scuola (intesa come comunità educativa) e dei servizi educativi territoriali (pomeridiani e rivolti al sostegno dei giovani dopo l'orario scolastico) nella promozione di processi di resilienza. Lo studio pilota si è posto anche l'obiettivo di analizzare i contesti per comprendere la qualità dell'inclusione scolastica e sociale dal punto di vista dell'approccio ecologico, sociale e umano ai processi di resilienza.

Children are fully fledged citizens with a voice of their own, not mere recipients or passive dependents of decisions made by others on their behalf. (Eurochild's Annual Conference 2013, Building an Inclusive Europe – the contribution of children's participation)

Introduzione

Il termine resilienza è ormai entrato nell'uso comune anche in Italia e utilizzato, non sempre in modo preciso a volte anche molto banalizzato, quando ci si confronta con

eventi di natura traumatica. Essi possono essere congiunturali (cataclismi, attentati, guerre, incidenti, ecc.) o strutturali (condizioni socio-economiche svantaggiate, condizioni di precarietà strutturale, condizione di malattia, ecc.). La resilienza è un costrutto che intreccia diversi ambiti disciplinari (scienze sociali, ambientali, economiche, giuridiche) e per sua natura non può essere definito in modo assoluto, poiché contempla la complessità della vita e le connessioni con molteplici dimensioni. Non significa però che, in questi ultimi anni, grazie anche alle ricerche che sono proliferate, soprattutto a livello scientifico, non sia possibile definirne meglio i contorni, comprenderne le cornici teoriche di riferimento e padroneggiare alcuni strumenti. Come riconosciuto, anche a

¹ Il presente articolo è la sintesi della comunicazione orale presentata al congresso *Pathway to Resilience III: Beyond Nature vs. Nurture*, Halifax, Nova Scotia, 16-19 giugno 2015.

livello internazionale, la resilienza dipende sia da risorse interne che da risorse esterne e si attua in una dinamica di interazione fra la persona e il suo ambiente di riferimento.

Diviene di estrema importanza analizzare l'organizzazione dei contesti, il ruolo degli adulti, le metodologie e le strategie utilizzate nella promozione di processi di resilienza.

Resilienza scolare

I contesti educativi sono luoghi di resilienza?² Gli insegnanti e gli educatori possono imparare a essere e divenire tutori di resilienza? Sono queste alcune domande che caratterizzano oggi l'azione di ricercatori e anche di molti operatori, quando lavorano in contesti dove sono presenti condizioni di vulnerabilità, consapevoli che gli esiti delle ricerche, i gesti, le azioni, le metodologie e gli strumenti utilizzati possono avere un effetto decisivo sulla formazione, sui processi di sviluppo delle identità e sull'organizzazione dei contesti. Nella nostra cultura occidentale, una difficoltà scolastica può orientare verso una difficile socializzazione. D'altro canto, non si può certo dire che la scuola o i contesti educativi producano un effetto unico, ad esempio di *rinforzo* o di *distruzione*; è la spirale interazionale — fra la persona e i suoi ambienti di vita — che coinvolge il bambino in un processo di resilienza o di sviluppo alterato verso la *desilience*.

In queste interazioni, gli insegnanti, gli educatori, la relazione fra compagni, l'organizzazione dei contesti, delle pratiche di insegnamento-apprendimento svolgono un ruolo decisivo, poiché lo sviluppo dell'identità, come noto, avviene nelle interazioni e non in solitudine. L'equazione «bambino che vive in un contesto sfavorevole» = «intervento correttivo o esclusivamente compensativo» viene messa in discussione anche dagli studi, dalle testimonianze e dalle esperienze che gli studi sulla resilienza hanno prodotto in questi ultimi 30 anni. Il processo di resilienza naturale e spontaneo ha permesso agli studiosi di individuare non solo i fattori protettivi ma anche di modificare il modello legato ai deficit, alle patologie, alla sola componente delle capacità e alla presa in carico.

In Italia le ricerche sulla resilienza e le sperimentazioni ad esse correlate non sono ancora molte, anche se non mancano esperienze e progetti di riorganizzazione (soprattutto in ambito aziendale e privato) a fronte di condizioni di crisi e alta vulnerabilità. Il presente articolo descrive in modo sintetico l'impianto teorico e metodologico e alcuni risultati preliminari di una ricerca, condotta dall'autrice e da una collaboratrice³ in Italia, per analizzare i contesti e il ruolo svolto da insegnanti e educatori al fine di individuare alcuni elementi caratterizzanti non solo la resilienza individuale ma anche quella scolare.

La resilienza si caratterizza come un processo biologico, psico-affettivo, sociale, educativo culturalmente determinato, che permette la ripresa di un nuovo sviluppo dopo aver subito un evento di natura traumatica in relazione agli ambienti di appartenenza e alle figure di riferimento. Si riferisce a

² Con l'espressione «luoghi di resilienza» si intende l'impegno reale rivolto alla costruzione di contesti che promuovano la crescita, la socializzazione, l'apprendimento e l'acquisizione di competenze capaci di *orientare* i progetti educativi individuali e i piani didattici personalizzati, ma anche il senso profondo del proprio agire (di educatori, studenti, insegnanti, dirigenti, collaboratori scolastici, famiglie, ecc.) e dell'*essere* e *abitare* i contesti.

³ Lo studio pilota è stato condotto con la collaborazione di Cristina Fabbri, attualmente insegnante specializzata per il sostegno nella scuola primaria.

un processo evolutivo multidimensionale e multifattoriale fra la persona, il suo contesto e l'ambiente/comunità. Considera il registro soggettivo secondo due dimensioni: intrasoggettiva (qualità del funzionamento intrapsichico) e intersoggettiva (costruita con uno o più tutori di resilienza).

La possibilità di divenire persone resilienti dipende anche dal discorso sociale intorno all'evento e dal modo in cui *gli altri* affrontano l'evento e si prendono cura della situazione. Da questo punto di vista, e in estrema sintesi, se la resilienza è stata identificata come un processo naturale che anima la vita di uomini e donne e dei gruppi fin dalla notte dei tempi, gli indicatori che ne permettono la sua costruzione si riferiscono sia a fattori interni articolati in competenze sociali, morali e cognitive, sia a fattori esterni articolati in contesti (famiglia, rete amicale, scuola, comunità) e in riferimento a figure adulte, definite dalla letteratura scientifica «tutori di resilienza» (insegnanti, educatori, genitori affidatari, vicini, ecc.).

Per meglio comprendere la resilienza è preferibile utilizzare un doppio asse interpretativo. Il primo riguarda il binomio *résilience / désilience* (resilienza/desilienza) e il secondo il binomio *resistenza / desistenza*. Entrambi i binomi, o i quattro concetti, costituiscono le strategie utilizzate da una persona o un gruppo che ha vissuto un evento di natura traumatica e che cerca di far fronte alla situazione. La persona o il gruppo si situano al centro della situazione e a seconda delle risorse interne ed esterne padroneggiano o meno la situazione, riescono ad avviare o meno un processo di trasformazione verso un nuovo sviluppo possibile riorganizzando l'esperienza. L'analisi dei livelli di resilienza dipende dunque anche dagli intrecci fra le risorse esterne (servizi educativi, sociali, sanitari, culturali), la loro organizzazione, le qualità (soggettive e istituzionali) e le

possibilità che esse possono esprimere con le persone che vivono una condizione di vulnerabilità (cognitiva, sociale, sanitaria, economica, culturale, scolastica).

La ricerca: obiettivi e metodi

Si tratta di una ricerca pilota, realizzata recentemente in Italia, relativa allo studio dei processi di resilienza e di resilienza assistita in relazione alle pratiche inclusive in un campione di minori che vivono condizioni di vulnerabilità (interna o esterna) e frequentano sia la scuola regolare che i gruppi educativi pomeridiani nel territorio di Rimini e Provincia. Essa segue un primo lavoro di indagine⁴ relativo alla mappatura di tutti i minori che vivono fuori famiglia (residenti in comunità socio-educative, in famiglie affidatarie o case famiglia) e degli adulti di riferimento (educatori, genitori affidatari, operatori dei servizi socio-sanitari) sempre a Rimini e Provincia. Entrambi gli studi si sono posti la finalità generale di conoscere i processi di resilienza in relazione a minori che vivono condizioni di vulnerabilità per comprendere anche il ruolo degli adulti, dei contesti educativi e sociali e identificare innovativi modelli di intervento.

Lo studio oggetto di questa riflessione ha inteso indagare tre ambiti:

- I livelli di resilienza in un campione di minori che frequentano i gruppi educativi pomeridiani fra cui un terzo (con disabilità, disturbi specifici di apprendimento e condizioni socio-culturali e familiari svantaggiate) in carico ai servizi socio-sanitari. I livelli di resilienza sono stati indagati attraverso una comparazione con coetanei che frequentano solo il contesto

⁴ Lo studio è in corso di pubblicazione.

scuola⁵ e non vivono particolari situazioni di vulnerabilità o difficoltà nei processi di apprendimento e nella loro vita.

- Il ruolo degli adulti di riferimento (educatori, insegnanti, dirigenti scolastici, insegnanti specializzati per il sostegno nella promozione di processi di resilienza assistita).
- I contesti educativi e scolastici, così come indicato dalle direttive internazionali ed europee sottese all'inclusione scolastica e sociale, per comprendere la qualità dell'inclusione.

La costruzione di questa ricerca ha seguito il processo che in letteratura viene chiamato *theory-driven evaluation* (Chen, 2004): è stato utilizzato un approccio induttivo per indagare, attraverso l'analisi di documenti, le interviste e i focus group, le teorie implicite o «assunzioni cruciali» (ibidem) fatte dagli operatori (insegnanti, educatori, dirigenti scolastici) alla base di alcune aree tematiche individuate. Queste aree di indagine sono state delineate grazie all'analisi della letteratura nazionale e internazionale che ha portato a formulare le domande di ricerca rispetto a tre temi centrali:

- il *costrutto di resilienza* (intesa come il prodotto dell'interazione fra più variabili fra loro interconnesse) e i *processi di resilienza dei minori* (visti in un'ottica multifattoriale);
- la *resilienza assistita* (che coinvolge le figure adulte di riferimento dei minori in ambito sia educativo che scolastico) e la funzione di *tutore di resilienza* (che può influenzare in questo modo lo sviluppo della resilienza nei minori);
- *l'ambiente educativo inclusivo e le relazioni fra la scuola e i servizi extrascolastici*

pomeridiani (gruppi educativi territoriali definiti GET). È stato analizzato il concetto di sistema formativo integrato come possibile promotore del benessere e del miglioramento della qualità di vita in un'ottica inclusiva, così come definita anche dalle ultime indicazioni delle politiche internazionali sull'inclusione (ONU, UNESCO, OMS, UE).

Il modello teorico di riferimento per entrambi gli ambiti è quello ecologico-sociale e umano ai processi di resilienza che ha come assunto principale, per quanto riguarda sia i processi di promozione della resilienza assistita sia i processi di inclusione, l'interdipendenza tra l'individuo e il contesto educativo in cui si trova a operare (insegnante, educatore e dirigente) o a essere «educato» (minori frequentanti la scuola o le agenzie educative extrascolastiche). Tale interdipendenza si colloca a più livelli, da quello strettamente individuale a quello culturale-sociale, e trae in parte la sua origine dal modello ecologico di Bronfenbrenner (1979).

Data la complessità dell'ambito di indagine, ovvero quello dell'ambito educativo, la ricerca si è avvalsa e ha utilizzato strategie e strumenti tanto di natura quantitativa (questionari *self-report* sia per i minori che per gli adulti), per ottenere uno sguardo di insieme sia sul campione di riferimento sia sulle tipologie di relazioni che si instaurano nei contesti educativi scolastici ed extrascolastici, tanto di natura qualitativa (focus group, interviste in profondità, diari narrativi), per descrivere in maniera più approfondita le opinioni, gli atteggiamenti, le strategie, le metodologie e le rappresentazioni sociali e culturali intorno al costrutto della resilienza e all'ottica inclusiva. La ricerca ha inteso focalizzarsi su un territorio circoscritto al fine di poter meglio costruire le analisi di contesto in relazione alle molteplici variabili che lo caratterizzano.

⁵ Il campione di riferimento si riferisce a un gruppo di ragazzi che frequenta la scuola ma non i gruppi educativi territoriali di supporto. È probabile che essi frequentino altre realtà quali associazioni sportive, teatrali, musicali, ecc.

Campione e strumenti

Il campione di riferimento è così costituito:

- Minori di età compresa fra gli 11 e i 17 anni che frequentano sia i gruppi educativi extrascolastici sia le classi regolari. Si riferisce a 181 minori, con un tasso di non risposta pari al 43,6 %, suddivisi nelle diverse agenzie extrascolastiche, comparato a un campione di coetanei della stessa età che non frequentano servizi educativi extrascolastici e non presentano particolari problemi. In totale si tratta di 144 minori suddivisi in: 74 minori frequentanti la scuola secondaria di primo grado (una classe seconda e due classi terze) e 70 minori frequentanti la scuola secondaria di secondo grado (una classe prima, una classe seconda e una classe terza).
- Un campione di 75 educatori che operano tanto in ambito ricreativo, quanto nell'ambito di sostegno all'apprendimento a scuola, affiancando gli insegnanti di sostegno. Il campione degli educatori è stato comparato a quello degli insegnanti. In totale si tratta di 66 insegnanti suddivisi in: 30 insegnanti operanti nella scuola secondaria di primo grado e 36 insegnanti operanti nella scuola secondaria di secondo grado.

Per quanto riguarda l'*indagine quantitativa*, sono stati fatti uno studio e una conseguente selezione di strumenti già validati che permettessero di andare a rilevare alcuni fattori protettivi di natura individuale (abilità cognitive, abilità sociali, abilità relazionali, abilità morali) e di natura sociale (definite anche «risorse esterne» e riferite all'ambito familiare, scolastico, al gruppo dei pari e alla comunità allargata). Inoltre sono stati selezionati strumenti, validati a livello internazionale, in grado di descrivere una serie di indicatori promotori dell'inclusione sociale e scolastica.

Per quanto riguarda l'*indagine qualitativa*, sono stati scelti alcuni strumenti che

permettessero di definire alcune aree di indagine di approfondimento degli ambiti già individuati grazie agli strumenti quantitativi.

Nello specifico, gli *strumenti quantitativi* comprendono:

- Questionari self-report per minori con lo scopo di indagare il livello di *resilienza* e la percezione del livello di *inclusività* dell'ambito educativo (scolastico ed extra-scolastico) frequentato.
- Questionari self-report per adulti (insegnanti e educatori) con lo scopo di indagare l'*esperienza educativa* con i minori, i *fattori favorenti o ostacolanti* la funzione di tutore di resilienza, i *fattori favorenti o ostacolanti* il processo di inclusione.
- Scheda di valutazione delle risorse del territorio finalizzata a mappare la *rete* delle risorse nell'ottica di un sistema formativo integrato e inclusivo.

Gli *strumenti qualitativi* invece comprendono:

- Focus group con gli *insegnanti* al fine di indagare le rappresentazioni e le opinioni in merito al concetto di educazione e inclusione e la presenza di fattori promotori di resilienza in quattro differenti aree: motivazionale, emozionale, professionale, sociale.
- Focus group con gli *educatori* al fine di indagare le rappresentazioni e le opinioni in merito al concetto di educazione e inclusione e la presenza di fattori promotori di resilienza in quattro differenti aree: motivazionale, emozionale, professionale, sociale.
- Focus group con i *genitori* al fine di indagare le rappresentazioni e le opinioni in merito al concetto di educazione e inclusione e la relazione tra scuola e famiglia e tra agenzie extrascolastiche e famiglia.
- Diari narrativi per gli *insegnanti* al fine di indagare le rappresentazioni e le opinioni in

merito al concetto di educazione e inclusione e le strategie e le metodologie utilizzate in campo educativo in ambito scolastico.

- Diari narrativi per gli *educatori* al fine di indagare le rappresentazioni e le opinioni in merito al concetto di educazione e inclusione e le strategie e le metodologie utilizzate in campo educativo in ambito extrascolastico.
- Interviste in profondità ai *dirigenti scolastici* per indagare le rappresentazioni e le opinioni in merito al concetto di educazione e inclusione e la presenza di fattori promotori di resilienza in quattro differenti aree: motivazionale, emozionale, professionale, sociale.

Analisi dei dati quantitativi

Per ogni gruppo di dati sono state condotte analisi sia descrittive che inferenziali. Le analisi descrittive ci hanno permesso di indagare il livello di *resilienza* e la percezione del livello di *inclusività* dell'ambito educativo (scolastico ed extrascolastico) frequentato da parte dei minori (sia di coloro che frequentano solo la scuola sia di coloro che frequentano sia la scuola che l'extrascuola); in riferimento agli adulti (insegnanti e educatori), hanno consentito di indagare l'*esperienza educativa* con i minori, i *fattori che favoriscono o ostacolano* la funzione di tutore di resilienza, i *fattori che favoriscono o ostacolano* il processo di inclusione; obiettivo dell'analisi era anche quello di mappare la *rete* delle risorse del territorio, il loro livello di collaborazione nell'ottica di un sistema formativo integrato e inclusivo.

Analisi dei dati qualitativi

I dati qualitativi, in particolar modo quelli riferiti sia agli insegnanti che agli educatori, sono stati analizzati con processi sia induttivi che deduttivi.

Focus group

I focus group con gli *insegnanti* e gli *educatori* hanno permesso di indagare le rappresentazioni e le opinioni in merito al concetto di educazione e inclusione e la presenza di fattori promotori di resilienza in quattro differenti aree: motivazionale, emozionale, professionale, sociale.

Diari narrativi

Rivolti agli *insegnanti* e agli *educatori*, i diari narrativi hanno permesso di indagare le rappresentazioni e le opinioni in merito al concetto di educazione, resilienza e inclusione, le strategie e le metodologie utilizzate in campo educativo in ambito scolastico e in ambito extrascolastico.

Interviste in profondità

Le interviste individuali rivolte ai dirigenti scolastici e coordinatori dei servizi educativi sono state registrate e interamente trascritte e hanno indagato il concetto di inclusione, il piano annuale dell'inclusione, la progettazione complessiva, l'organizzazione dei contesti e le connessioni con le risorse del territorio e con le famiglie.

Domande aperte

Ubicate all'interno dei questionari dei minori, degli insegnanti, degli educatori, le domande aperte hanno permesso di indagare in maniera più approfondita le opinioni dei ragazzi (*student's voice*), degli insegnanti e degli educatori per meglio comprendere il profilo professionale e le modalità di presa in carico.

Questionario minori

La costruzione del questionario dei minori è stata fatta a partire da un'attenta e preliminare analisi della letteratura in due

ambiti specifici: i processi di *resilienza* in termini di fattori protettivi e la presenza di un ambiente educativo (scolastico ed extra-scolastico) *inclusivo*.

Per quanto riguarda i *processi di resilienza*, sono state esaminate le principali dimensioni della resilienza stessa: le componenti interne (fattori individuali) e le componenti esterne (risorse esterne). Dall'analisi effettuata in letteratura è emerso che tra i *fattori individuali* della resilienza rivestono un ruolo positivo: le competenze cognitive, sociali, relazionali e morali. Il questionario compilato dai minori (in ambito scolastico e in ambito extrascolastico) riguarda sia l'ambito dei processi di resilienza sia l'ambito dell'educazione inclusiva. Le aree (o sottoscale) identificate all'interno della macroarea relativa alle *risorse interne* individuate sono: *cooperazione e comunicazione; autoefficacia; empatia; problem solving; autoconsapevolezza; obiettivi e aspirazioni*.

Le risorse esterne sono, invece, dimensioni che vengono definite risorse se soddisfano, diversamente nei differenti ambienti di vita (la casa, la scuola, il gruppo di amici, il vicinato, ecc.), alcuni bisogni fondamentali di ciascuno: sicurezza, amore, appartenenza, rispetto, controllo/padronanza, sfida/stimoli, potere, significato, e promuovono competenze.

Dalla definizione di questi bisogni sono stati individuati 33 items che vanno a identificare la macroarea delle risorse esterne e le diverse aree (sottoscale) che la compongono: *scuola, famiglia, gruppo dei pari e comunità*. Tali aree non possono esser promotrici di processi di resilienza da sole, ma solo se animatrici di legami fra le diverse istituzioni. La famiglia e il vivere esperienze familiari positive risultano essere il fattore protettivo più potente nella vita dei giovani (Austin, Bates e Duerr, 2011), mentre il vivere esperienze scolastiche positive e il sentirsi in stretto contatto con la scuola stessa è risultato associato alla capacità di superare molte avversità nella

vita da parte dei ragazzi. Inoltre alcuni studi (Comer et al., 1996) hanno evidenziato come una collaborazione proficua tra famiglia e scuola sia sostegno dello sviluppo del senso di sicurezza nei ragazzi, creando un potente tessuto di protezione e di motivazione al successo e attirando i ragazzi verso luoghi della *comunità* che offrono loro i supporti e le opportunità per soddisfare il senso di appartenenza, il rispetto e l'autoefficacia.⁶

Questionario insegnanti e educatori

La costruzione del questionario per gli insegnanti è stata fatta a partire da un'attenta e preliminare analisi della letteratura in tre ambiti specifici: i fattori che promuovono i processi di *resilienza scolare* (Wolin e Wolin, 1993; Cyrulnik, 1999; 2002; 2004); le *motivazioni*, le *emozioni* e le *strategie di insegnamento* (Moè, Pazzaglia e Friso, 2010) e la presenza di un *ambiente educativo* (scolastico) *inclusivo* (Booth e Ainscow, 2002).

Non essendo presente uno strumento specifico in letteratura che indaghi in modo completo in che misura un adulto può rappresentare per un bambino/ragazzo un tutore di resilienza, si è scelto di inserire alcuni strumenti che costituiscono il questionario compilato dagli insegnanti e dagli educatori.

Student's voice: sintesi dei principali e preliminari risultati del questionario rivolto ai minori

Si riportano solo alcuni dei principali e preliminari risultati relativi al questionario

⁶ Si rimanda a successivi approfondimenti; è in corso di pubblicazione lo studio completo con le relative metodologie e strumenti che riguardano nello specifico due ricerche: sui minori fuori famiglia e sui minori in carico ai servizi socio-sanitari e che frequentano i gruppi educativi pomeridiani.

self-report compilato dai minori, che rileva sia i livelli di resilienza sia le opinioni e la percezione sull'ambiente inclusivo.

Rispetto alla prima parte, relativa ai livelli di resilienza (basso – moderato – alto), dal totale delle *risorse interne* si evince che la maggior parte dei minori frequentanti le istituzioni scolastiche e le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) prese in esame mostra un grado alto o moderato nell'area delle risorse interne. Tuttavia è emersa una differenza significativa ($p = .000$) tra i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) e i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) per la maggior presenza dei primi nel grado basso (*low*), indicando l'esistenza di diversi minori (11,7% vs. 0%) con poche risorse interne. Parallelamente è emersa una differenza significativa ($p = .000$) tra i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) e i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) per la maggior presenza dei primi nel grado moderato, indicando l'esistenza di diversi minori (53,9% vs. 40,0%) con moderate risorse interne.

Dal totale delle *risorse esterne* si evince che la maggior parte dei minori frequentanti le istituzioni scolastiche e le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) prese in esame mostra un grado moderato di risorse esterne. Tuttavia è emersa una differenza significativa ($p = .034$) tra i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) e i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) per la maggior presenza dei primi nel grado basso, indicando l'esistenza di diversi minori (8,4% vs. 2,3%) con poche risorse esterne. Parallelamente è emersa una differenza significativa ($p = .034$) tra i minori frequentanti le istituzioni scolastiche (gruppo B) e i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) per la maggior presenza dei primi

nel grado moderato, indicando l'esistenza di diversi minori (69,8% vs. 58,7%) con moderate risorse esterne.

Rispetto alle *risorse interne* si evidenziano due dati delle sottocomponenti che paiono significativi. Dal totale della sottocomponente *autoefficacia* (risorse interne) sono emerse differenze statisticamente significative tra i due gruppi ($p = .036$), cioè tra i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) e i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) per la maggior presenza dei primi nel grado basso, indicando l'esistenza di diversi minori (14,6% vs. 5,5%) con un basso livello di autoefficacia. Essendo l'autoefficacia una componente fondamentale per lo sviluppo della propria identità (Austin, Bates e Duerr, 2011), un punteggio basso in quest'area potrebbe esser indice di basse aspettative all'interno dei contesti educativi, in questo caso in ambito extrascolastico.

Dal totale della componente *problem solving* sono emerse differenze statisticamente significative tra i due gruppi ($p = .005$), cioè tra i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) e i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) per la maggior presenza dei primi nel grado alto, indicando l'esistenza di diversi minori (42,7% vs. 31,3%) con alte risorse nell'area del problem solving. Parallelamente è emersa una differenza significativa ($p = .005$) tra i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) e i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) per la maggior presenza dei primi nel grado moderato, indicando l'esistenza di diversi minori (53,1% vs. 34,5%) con moderate risorse nell'area del problem solving. Dal totale della componente *famiglia* (sottocomponente delle risorse esterne) si evince che la maggior parte dei minori frequentanti le istituzioni scolastiche e le agenzie educative extrascolastiche prese in esame mostra un grado alto o

moderato in tale risorsa. I ragazzi dimostrano, cioè, come alcuni loro bisogni fondamentali (sicurezza, amore, appartenenza, rispetto) siano soddisfatti all'interno delle loro famiglie. Questo è indice di benessere, in quanto vivere esperienze familiari positive risulta essere il fattore protettivo più potente nella vita dei giovani (Austin, Bates e Duerr, 2011).

Dal totale della componente *scuola* (sotto-componente delle risorse esterne) si evince che la maggior parte dei minori frequentanti le istituzioni scolastiche e le agenzie educative extrascolastiche prese in esame mostra un grado moderato in tale risorsa. Il vivere esperienze scolastiche positive e il sentirsi in stretto contatto con la scuola stessa è risultato associato alla capacità di superare molte avversità nella vita da parte dei ragazzi.

Tuttavia sono emerse differenze statisticamente significative tra i due gruppi ($p = .000$), cioè tra i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) e i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A), per la maggior presenza dei primi nel grado moderato, indicando l'esistenza di diversi minori (60,5% vs. 46,6%) con moderate risorse nell'area della scuola. Parallelamente è emersa una differenza significativa ($p = .000$) tra minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo A) e i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) per la maggior presenza dei primi nel grado alto, indicando l'esistenza di diversi minori (38,5% vs. 16,3%) con alte risorse nell'area scuola.

La mia scuola: un ambiente inclusivo? In relazione alla seconda parte del questionario, si riporta un elemento che pare molto significativo e rimanda a successive considerazioni.

Per quanto riguarda la percezione, nel totale, che la propria scuola sia un ambiente educativo inclusivo, emerge un punteggio medio maggiore tra i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche (gruppo

A) ($M = 66,28$) e i minori frequentanti le sole istituzioni scolastiche (gruppo B) ($M = 61,68$). Tale differenza è statisticamente significativa ($p = .000$): i minori frequentanti le agenzie educative extrascolastiche percepiscono le loro scuole (scuole appartenenti alla provincia di Rimini, ma non le medesime del campione di riferimento della presente ricerca) maggiormente inclusive rispetto ai minori frequentanti le istituzioni scolastiche prese in esame.

Discussione preliminare

A una prima analisi, comparata anche con i dati di natura qualitativa, sembrerebbe che la componente scuola per i ragazzi che non presentano difficoltà apparenti (gruppo B) rappresenti una risorsa bassa o moderata, al contrario dei ragazzi che frequentano i servizi educativi pomeridiani. Lo studio rileva come i giovani del gruppo di riferimento (gruppo B) sentano connessioni significative basse o moderate con i loro insegnanti e non abbiano spazi in cui poter esprimere le loro idee e sentirsi parte attiva della comunità-scuola. Essi dichiarano, inoltre, di non sentirsi motivati, ritengono la scuola il luogo dove imparare in modo pedissequo le discipline e di realizzare i loro interessi e legami fuori dall'ambito scolastico.

Per quali ragioni, ci si è chiesto, i ragazzi che non hanno apparenti difficoltà a scuola mostrano un livello di connessione basso? Non esiste ovviamente un'unica risposta, poiché le variabili sono molteplici. Di certo, se si comparano i dati quantitativi e qualitativi riferiti agli adulti (educatori e insegnanti), si evincono livelli molto bassi relativi alla necessità di risignificare le metodologie e le strategie didattiche generalizzate per l'intera classe. Emerge una tendenza a identificare nel gruppo di studenti con bisogni

educativi speciali, con disturbi specifici di apprendimento, con disabilità le difficoltà di gestione della classe; in particolar modo i problemi emergono con quegli studenti che sono privi di sostegno. Le responsabilità sono da imputare, secondo i dati rilevati da questo studio (*teacher's voice*), nella mancanza di ore aggiuntive per il sostegno degli alunni indicati con bisogni educativi speciali, nella mancanza di interventi mirati e nelle sinergie con gli esperti sanitari (neuropsichiatri, psicologi, ecc.) del territorio. Sono moderati i livelli di assunzione di responsabilità sociale e consapevolezza rispetto all'acquisizione di conoscenze, di competenze di gestione del gruppo classe in generale e di riorganizzazione del *progetto scuola*. Se però l'insegnante di sostegno è competente e opera in sinergia con l'educatore, gli insegnanti non rilevano particolari problemi poiché la responsabilità viene assunta dal collega. La voce degli studenti (*student's voice*), al contrario, identifica un problema generalizzato al contesto scuola, i cui livelli di connessione risultano, come si evince dallo studio, bassi o moderati.

Gli educatori che operano nei centri educativi pomeridiani o nei gruppi educativi territoriali — impegnati tutti anche all'interno delle scuole (non nelle medesime frequentate dai minori del gruppo A) in funzione di educatori di sostegno — in generale percepiscono molto di meno rispetto agli insegnanti che la scuola è un ambiente inclusivo. Se si intrecciano i risultati emersi dal campione di giovani, degli insegnanti e degli educatori, questi ultimi risultano i più consapevoli circa la necessità di modificare i contesti per promuovere processi di resilienza e costruire società inclusive.

Gli educatori sono più motivati e soddisfatti del loro lavoro e percepiscono molto di più rispetto agli insegnanti il bisogno di formarsi, di lavorare in gruppo e di acquisire nuove metodologie.

I ragazzi che frequentano anche i gruppi educativi pomeridiani (gruppo A) percepiscono maggiormente che la loro scuola è un ambiente inclusivo, dichiarando di avere maggiori legami significativi con gli adulti di riferimento (educatori e insegnanti specializzati per il sostegno), ma mostrano livelli molto bassi nelle relazioni con i coetanei e livelli inferiori al gruppo B rispetto alle risorse interne. Questi dati potrebbero avallare l'ipotesi (rispetto al campione di riferimento e ai contesti indagati) che i ragazzi e le ragazze che vivono condizioni di vulnerabilità ancora oggi si relazionano, per la maggior parte del loro tempo, con l'insegnante specializzato per il sostegno o con l'educatore scolastico o pomeridiano seppur frequentino contesti generali; inoltre non emergono interventi mirati a promuovere le risorse interne in termini di capacità e competenze. L'analisi preliminare, seppur ancora in via di definizione, farebbe prevalere un modello legato all'inserimento nei contesti generalizzati e in parte al modello individuale, che alcuni definiscono *medico* (Cottini, 2015). Non si evince la presenza di un modello basato sull'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, OMS, 2001) e nemmeno un modello basato sulle *capability* (Biggeri e Bellanca, 2010) o ecologico-sociale e umano ai processi di resilienza. Si sono, però, rilevati alcuni fattori protettivi che se presi in considerazione potrebbero migliorare i contesti e operare per la definizione di reali percorsi di integrazione e inclusione.

Se i ragazzi del gruppo B hanno maggiori risorse interne (seppur moderate), risultano basse le connessioni con il contesto. Inoltre la componente efficacia è bassa nei ragazzi del gruppo A, mentre il *problem solving* è più elevato del gruppo B, che sembrerebbe meno capace di far fronte e di risolvere in modo autonomo situazioni di difficoltà. Volendo confrontare le risorse interne e quelle esterne, si evince che, a fronte di minori risorse interne

rilevate dal gruppo A rispetto al gruppo B, emergono maggiori risorse nella sottocomponente scuola. Questo dato avvalorerebbe l'ipotesi che la presenza degli educatori e degli insegnanti di sostegno permette ai ragazzi del gruppo A di mantenere delle connessioni, di creare dei legami che altrimenti rischierebbero di essere completamente omessi. Se si confrontano, inoltre, i dati relativi alla minor presenza per il gruppo A di relazioni con i coetanei del gruppo B che, però, mostrano livelli bassi o moderati di collegamento con la scuola, si può desumere chiaramente il bisogno di ripensare i contesti per aumentare i livelli di risorse interne ed esterne per tutti, per ciascun ragazzo o ragazza che frequenta la scuola o i gruppi educativi pomeridiani. Si tratterebbe, forse, di risignificare il progetto scuola operando in stretta sinergia su due dimensioni:

- quella individuale: per il rafforzamento sia nei giovani che negli adulti delle risorse interne e l'acquisizione di competenze anche attraverso modalità di gruppo, partecipate e cooperative;
- quella della riorganizzazione dei contesti e delle metodologie: introducendo strumenti innovati capaci di offrire nuove opportunità di crescita e di apprendimento.

Proseguendo questo ragionamento, si potrebbe introdurre l'ipotesi secondo cui più si innalza il livello di qualità dei contesti scolastici e educativi, maggiori diventano le probabilità che anche chi vive condizioni di vulnerabilità possa trovare relazioni significative, legami sicuri e percorsi che ri-orientino i progetti di vita: luoghi e operatori, dunque, tutori di resilienza e di processi di inclusione reale.

I dati estrapolati dalla ricerca, a una prima analisi, mostrano notevoli criticità non solo relative al ruolo degli adulti quali tutori di resilienza, ma anche in relazione ai contesti

educativi. I livelli di resilienza interni ed esterni sia dei giovani che degli adulti non paiono molto elevati. Se però fra i giovani emerge ancora il desiderio di parola, spazio, ascolto e confronto, gli adulti appaiono meno flessibili a riflettere sul proprio lavoro in termini di possibilità di trasformazione. Si evidenzia una differenza fra gli assunti teorici, le ricerche e le linee guida internazionali rispetto al percepito e all'agito degli insegnanti e degli educatori. Emerge un livello di discrepanza fra le opinioni e la voce degli studenti e quella degli insegnanti e educatori circa i livelli di inclusività della scuola, di progettazione condivisa fra gli adulti, di gestione delle attività secondo metodologie attive e partecipate. La distanza di opinioni fra i giovani e gli adulti è da considerarsi anche come un dato tipico della differenza fra generazioni. Il dato è da leggere come una possibilità di riflettere per trovare nuove forme di dialogo e di mediazione possibile, escludendo giudizi approssimativi e conclusioni affrettate.

Gli insegnanti e gli educatori non padroneggiano il costrutto della resilienza e solo parzialmente quello dell'inclusione. Sono bassi o moderati i livelli di consapevolezza del loro ruolo rispetto all'accompagnamento consapevole di un processo di resilienza (resilienza assistita), anche se in qualche misura lo si può evincere dalla passione e da alcune prassi quotidiane, facendo, così, emergere fattori protettivi che potrebbero essere implementati. Si evincono, del resto, da parte degli educatori e degli insegnanti di sostegno, il desiderio di voler trasformare e l'impegno reale, costante e quotidiano. Tale risultato probabilmente è influenzato dalle pratiche di integrazione che gli insegnanti e gli educatori agiscono da circa 40 anni. Pur non padroneggiando nuovi costrutti si impegnano nel loro lavoro.

Gli adulti dichiarano di avere fiducia nei ragazzi, di essere flessibili di fronte ai

cambiamenti, piuttosto intraprendenti e autonomi, decisi e poco abitudinari. Gli insegnanti si descrivono più socievoli e accettanti degli educatori. Quest'ultimo dato, come il primo relativo ai livelli di resilienza (interna ed esterna) degli studenti, poteva non apparire particolarmente significativo. Incrociando, però, le risposte degli adulti con i risultati relativi alle domande aggiuntive e alle analisi qualitative e disaggregando i dati, si può notare che gli educatori totalizzano in tutte le risposte relative alla dimensione emotiva, relazionale e di cura un punteggio più alto rispetto agli insegnanti: si aspettano di meno che vengano seguite le regole (nel senso che comprendono le difficoltà e attivano strategie alternative), fanno più cose divertenti, parlano di più con i ragazzi dei loro problemi e si interessano di più alla loro vita fuori dalla scuola. Quest'ultimo dato spiegherebbe le ragioni per cui, a fronte di un maggior supporto dato dagli educatori in termini di promozione di resilienza (in termini di resilienza assistita), seppur non sempre consapevole e mirata, sia a scuola che fuori dalla scuola, i livelli di resilienza del gruppo A e B non sono così distanti.

Tali considerazioni non intendono sostenere l'idea che il ruolo e l'agire degli adulti siano, dai risultati della ricerca, a rischio di divenire antiresilienti nei contesti educativi, ma la necessità di trovare forme e modi per risvegliare e sostenere maggiormente il lavoro degli insegnanti e degli educatori, che spesso sono lasciati soli a gestire situazioni davvero molto complesse.

In estrema sintesi si evidenzia la necessità di:

- predisporre progetti mirati per promuovere la relazione fra pari anche con ragazzi che presentano condizioni e situazioni di vulnerabilità, avviando maggiormente azioni educative partecipate, integrate e inclusive nei contesti sociali (utilizzo di

strumenti di didattica attiva, partecipata e cooperativa, utilizzo delle nuove tecnologie e di riorganizzazione dei contesti scolastici, uscite, attività sportive, culturali, utilizzo dei social network e delle nuove tecnologie per implementare le relazioni e promuovere partecipazione e cittadinanza attiva);

- ridefinire il progetto scuola e l'organizzazione degli ambienti di apprendimento in termini inclusivi, ad esempio migliorando le strategie di *co-teaching* e le relazioni fra insegnanti di sostegno, gli educatori e gli insegnanti disciplinari;
- avviare percorsi e azioni capaci di promuovere la partecipazione attiva e consapevole sia dei giovani anche con disabilità, sia degli adulti al processo di insegnamento e apprendimento che li coinvolge.

Conclusioni

Il progetto di ricerca ha permesso di identificare non solo gli indicatori di resilienza dei minori e degli adulti, permettendo di indagare il profilo possibile di un tutore di processi di resilienza (educatore e insegnante), ma anche i fattori di rischio, di criticità e i modelli a questi sottesi.⁷

Il costrutto della resilienza promuove un processo di trasformazione delle teorie implicite, delle opinioni, delle rappresentazioni relative alla vulnerabilità e disabilità, una ridefinizione dei contesti e dei modelli teorici e pratici di riferimento. Essendo esso riconosciuto non più e non solo come una caratteristica personale (o il processo di adattamento del singolo al contesto a dispetto delle condizioni di partenza), ma come un processo che si realizza in interazione con gli ambienti di vita e le possibili risorse che

⁷ Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla lettura integrale dello studio.

si incontrano, l'analisi della componente contesti e delle relazioni in esse avviate diventa fondamentale non solo per il processo di inclusione dei soggetti che vivono maggiori difficoltà, ma anche per migliorare e innalzare la qualità generale. Assumendo che la resilienza si riferisce a un processo di interazione fra le risorse interne dell'individuo e le risorse esterne, la sola assunzione di un modello sociale integrato a quello individuale (modello ICF) o di un modello delle capacità (*capability approach*) a chi vive condizioni di vulnerabilità, svantaggio socio-culturale o ha una disabilità potrebbe non essere esaustivo. L'ecologia sociale e umana ai processi di resilienza e resilienza assistita contempla:

- la dimensione dei contesti, che devono essere ripensati e organizzati;
- la componente degli adulti (educatori, insegnanti, compagni) e il ruolo da essi svolto nella costruzione di processi di resilienza assistita;
- la componente delle risorse interne, ma anche delle vulnerabilità e dei limiti con cui confrontarsi;
- la componente delle possibili e positive trasformazioni personali e collettive che l'incontro con le differenze (anche di coloro che presentano bisogni educativi speciali, limiti, svantaggi) attiva in chi apparentemente non presenta problemi.

È certamente, questo, un modello sfidante la condizione attuale, ma anche strettamente connesso ai presupposti dell'educazione inclusiva, che storicamente sono dirompenti e rivoluzionari — nel senso di tentare, *con cura e attraverso azioni delicate*, di introdurre nei *sistemi* elementi che possono contribuire realmente a migliorare la qualità di vita e dei processi di insegnamento-apprendimento.

L'approccio ecologico-sociale e umano ai processi di resilienza promuove ben-essere, speranza, responsabilità individuale e sociale,

reti e relazioni di vicinanza e prossimità. Esso sottende, infatti, una cornice di riferimento che mira a migliorare la qualità di vita delle persone nei contesti, pensati quali luoghi accessibili, partecipati, democratici, equi e sostenibili per tutti e per ciascuno, anche per coloro che vivono condizioni di vita complesse. Una cornice questa strettamente connessa ai principi indicati dalle prospettive inclusive.

La ricerca ha rilevato chiaramente il bisogno di ripensare i contesti scuola e gruppi educativi pomeridiani alla luce di nuove istanze e temi generatori che emergono, come ad esempio i costrutti di resilienza, advocacy, empowerment, cittadinanza, partecipazione, inclusione. Dalla ricerca emerge anche e chiaramente la funzione positiva svolta dalla *presenza* dei gruppi educativi territoriali e dagli educatori anche se essa, in assoluto, non determina una funzione necessariamente protettiva e di promozione di processi di resilienza assistita. A tal fine è auspicabile un ripensamento dei servizi educativi e scolastici non solo attraverso un modello funzionalista di matrice economica, ma anche con un modello ecologico-sociale e umano ai processi educativi per il miglioramento della qualità di vita di tutti e di ciascuno: in particolar modo per coloro che vivono condizioni di vulnerabilità o sono persone con disabilità. Essendo il costrutto di vulnerabilità e disabilità trasversale alla vita di ciascun essere umano, sarebbe opportuno prendere sul serio la funzione che la dimensione educativa svolge nella promozione della salute intesa in senso globale. Si tratterebbe di riconoscere maggior valore al ruolo della scuola e dei contesti educativi; essi sono abitati da bambini, giovani e adulti (dirigenti, educatori, insegnanti, operatori scolastici) che spesso non vengono messi nelle condizioni di operare per la crescita e lo sviluppo armonico delle future generazioni che abiteranno e governeranno il nostro pianeta.

Bibliografia

- Austin G., Bates S. e Duerr M. (2011), *Guidebook to the California Healthy Kids Survey*, Los Alamitos, CA, WestEd.
- Biggeri M. e Bellanca N. (2010), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle Capability alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, ed. it. *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, a cura di F. Dovigo e D. Ianes, Trento, Erickson.
- Borgnolo G. et al. (a cura di) (2009), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, Trento, Erickson.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, ed. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1996.
- Chen H.T. (2004), *The Roots of Theory-Driven Evaluation: Current Views and Origins*. In M.C. Alkin (a cura di), *Evaluation Roots*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Comer J., Haynes N., Joyner E. e Ben-Avie M. (1996), *Rallying the whole village. The comer process for reforming education*, New York, Teachers College Press.
- Cottini L. (2015), *Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità?* In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno verso una scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Cyrułnik B. (1999), *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- Cyrułnik B. (2002), *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Milano, Frassinelli.
- Cyrułnik B. (2004), *Il coraggio di crescere*, Milano, Frassinelli.
- MacFarlane K. e Marks Woolfson L. (2013), *Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior*, «Teaching and Teacher Education», vol. 29, pp. 42-52.
- Moè A., Pazzaglia F. e Friso G. (2010), *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università.
- Wolin S.J. e Wolin S. (1993), *The resilient self*, New York, Villard, ed. it. *Questionari metacognitivi per insegnanti*, Trento, Erickson.

Abstract

This article presents a summary of a research project carried out in Italy, which investigated the levels of resilience in a sample of minors and the role of the school (to be construed as educational community) and of local educational services (afternoon lessons supporting youths outside regular school hours) in promoting resilience. The pilot study also aimed to analyse contexts in order to understand the quality of school and social inclusion from the point of view of a social-ecological and human approach to processes of resilience.