

Sergio Bellantonio
Antonia Chiara Scardicchio

Orientarsi per crescere

Il *Growth Mindset*
nella formazione universitaria

Università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli 



Università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

University: Teaching, Assessment and Professional Development

Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonciuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirkx, *Michigan State University, USA*

Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*

Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luìgina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trinchero, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

All published books are double-blind peer reviewed.

The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e *stakeholders* si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della *governance*.

Nella nuova *vision* e *mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoresse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di *assessment* e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento *apprendimento*, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Sergio Bellantonio
Antonia Chiara Scardicchio

Orientarsi per crescere

Il *Growth Mindset*
nella formazione universitaria

FrancoAngeli 

Il volume è stato stampato con il contributo del Progetto di Ricerca di Ateneo (PRA) – *Correlations between Academic Success and Mindsets: Pilot Study Exploring Model “From Fixed to Growth Mindset” in Unifg* – Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell’Università degli Studi di Foggia.
Coordinamento scientifico prof. *Sergio Bellantonio*.

Isbn digitale: 9788835153238

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore. L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835153238

Indice

Introduzione

di *Daniela Dato*

p. 9

1. Diogeni contemporanei. La sfida dell'orientamento come ricerca del Sé, di *Sergio Bellantonio*

» 15

1.1 L'orientamento tra crisi dell'adulità e ricerca del Sé

15

1.2 *Educare è orientare*: per una pedagogia dell'orientamento tra formazione e lavoro

» 19

1.3 Orientamento e promozione delle risorse: una mentalità di crescita per adattarsi

» 23

2. Orientare ad orientarsi: un modello salutogenico, di *Irene Marseglia*

» 26

2.1 *Fixed e Growth Mindset*: come fronteggiamo l'errore?

26

2.2 Promuovere risorse personali tra *Growth Mindset* e resilienza

» 30

2.3 Resilienza e *Mindset*: non solo questioni di rischi e protezioni

» 35

2.4 Orientare alla crescita: un modello di resilienza

38

3. Growth Mindset e formazione: la ricognizione della letteratura, di *Sergio Bellantonio e Angelica Disalvo*

» 43

3.1 Una breve introduzione

» 43

3.2 Alcuni studi empirici in ambito internazionale

» 46

3.2.1 *Mindset*, criticità e ostacoli

» 47

3.2.2 <i>Mindset</i> e autoefficacia accademica e imprenditoriale	»	49
3.3 Alcuni studi empirici in ambito nazionale	»	50
3.4 Alcuni contributi teorici in ambito nazionale e internazionale	»	50
3.5 Conclusioni e prospettive	»	51
4. <i>Growth Mindset</i> e resilienza nella formazione accademica per le professioni educative, di Antonia Chiara Scardicchio e Irene Marseglia	»	53
4.1 Orientamento come apprendimento trasformativo	»	53
4.2 Il piano della ricerca “Resilienza e <i>Growth Mindset</i> ”	»	57
4.3 Sviluppo del progetto, raccolta ed analisi dei dati	»	65
4.3.1 I partecipanti	»	65
4.3.2 Gli strumenti di ricerca e formazione: il <i>Resilience Process Questionnaire</i>	»	65
4.3.3 Gli strumenti di ricerca e formazione: il <i>Questionario “Misura il tuo Ottimismo”</i>	»	72
4.3.4 Gli strumenti di ricerca e formazione: il <i>Focus Group</i> per la valutazione degli apprendimenti percepiti	»	76
4.4 Conclusioni e prospettive	»	82
5. “Cura accademica” e <i>Growth Mindset</i>: una ricerca esplorativa, di Angelica Disalvo	»	85
5.1 Oggetto della ricerca	»	85
5.2 Il <i>Mindset</i> : una breve premessa	»	86
5.3 Il piano della ricerca “ <i>Orientarsi per crescere</i> ”	»	88
5.3.1 Finalità e Obiettivi	»	88
5.3.2 Fasi di ricerca	»	89
5.3.3 Metodologia di ricerca		89
5.3.4 Descrizione del campione e modalità di svolgimento	»	90
5.3.5 Analisi dei dati	»	92
5.3.6 Conclusioni e prospettive di ricerca educativa	»	103

6. Futuro interiore: la “postura di ricerca” come <i>skill for life</i> , di <i>Antonia Chiara Scardicchio</i>	»	105
6.1 Tra questioni di orientamento e questioni di salute: la pandemia come epifania	»	105
6.2 Il Sé come compito: formazione accademica e <i>life skills</i>		108
6.3 La decostruzione del progetto iniziale: se impotenza diventa onnipotenza	»	110
6.4 La coscienza del limite come <i>passaggio iniziatico</i> per la complessità	»	114
6.5 “Educare alla infelicità”: il limite come pre-condizione di flessibilità→creatività→crescita	»	117
6.6 La cultura come <i>modus interiore</i>	»	119
 Appendice. Scrivere e Immaginare il Futuro: gli strumenti didattici del Progetto “Resilienza e Growth Mindset” , di <i>Antonia Chiara Scardicchio e Irene Marseglia</i>	»	127
 Percorso bibliografico per i professionisti dell’orientamento	»	149

Introduzione

di Daniela Dato*

Che sia l'epoca dell'orientamento ce lo dicono certamente i numerosissimi documenti nazionali e internazionali che ne fanno evidentemente non più un tema problema soltanto privato o formativo, ma un bene economico e sociale, come più volte ho avuto modo di ribadire. Per paradosso, però, possiamo certamente affermare, come avrebbe detto De Masi qualche anno fa, che siamo nel pieno dell'epoca dello spaesamento, del dis-orientamento, delle biografie a rischio, della crisi della crisi, delle nuove melanconie e delle nuove solitudini. I dati post-pandemici sulla depressione, sui suicidi in età giovanile e non, sull'aumento di disturbi d'ansia ed attenzione e i dati che ci raccontano di fenomeni di dispersione, spaesamento, isolamento di tanti giovani nel loro percorso formativo e professionale, ci propongono, appunto, un'altra narrazione e ci invitano a prestare sempre più attenzione a strategie efficaci che si fondino però su teorie e modelli pensati, progettati, immaginati secondo il *telos* pedagogico della capacitazione, del benessere e dell'emancipazione.

Se come ci raccontava Perrenoud la vera rivoluzione non è solo sulle carte e nelle leggi ma nelle teste delle persone, è evidente come parlare di orientamento sia non solo necessario, ma urgente e ineludibile, perché questo costruito possa sempre ricorsivamente essere riempito di senso pedagogico e di un approccio fondato sulla fioritura dell'umanità.

In più occasioni ho avuto modo di sottolineare che le politiche di orientamento dovrebbero insistere su due dimensioni integrate e parallele: da una parte, la formazione dei singoli soggetti che possono apprendere ad essere

* Professoressa Ordinaria di *Pedagogia generale e sociale* presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia.

soggetti attivi e protagonisti del loro percorso di vita o, al contrario, a praticare forme più o meno subdole di alienazione e omologazione, dall'altra, la formazione dei contesti che possono rivelarsi capacitanti o, al contrario, depotenzianti e paralizzanti, quando non emarginanti.

Proprio in questo senso ritengo che l'orientamento possa configurarsi al contempo come tecnologia del Sé e come tecnologia sociale e che quindi concorra alla promozione di processi di sostenibilità personale e al contempo sociale e comunitaria.

Nel primo caso si tratta di considerare l'obiettivo di promuovere nei soggetti la capacità di "creare valore", di dare senso, costruire e creare relazioni con il mondo per sviluppare, così, la capacità di darsi degli obiettivi, degli scopi, di orientare la propria vita in modo proattivo, di sapersi coinvolgere totalmente nelle vicende umane proprie, degli altri e della comunità, in una sorta di commistione di bene pubblico e privato e così riconoscere e usare la propria libertà, pensare, agire e prima di tutto "scegliere", di riconoscere il proprio margine di libertà e sentirsi parte di un tutto.

Nel secondo caso si tratta, invece, di considerare il valore formativo e orientativo dei contesti e delle esperienze intese come motori di apprendimento e di opportunità e, dunque, di prendere consapevolezza del rischio di attribuire agli individui la responsabilità delle carenze strutturali in cui sono immersi, assecondando forme di impotenza appresa e adattamento passivo.

Ed è proprio in questa direzione che l'orientamento deve essere inteso anche come tecnologia sociale, come compito istituzionale, perché interpretato come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo, una "vita buona nella società attiva". Proprio secondo questa interpretazione le istituzioni sono chiamate a praticare forme di *advocacy sociale*, azione collettiva volta a riconoscere, tutelare e rendere effettivi i diritti della "persona", disegnare politiche pubbliche e azioni collettive che riducano le disuguaglianze, aumentino la giustizia sociale e favoriscano il pieno sviluppo di ogni persona. Ricordando che, come diceva Bruner, talento e occasione sono la vera chiave di volta per il cambiamento, e solo la loro alchimia può tradursi nel miracolo pedagogico del superamento di una logica della predestinazione a favore di una logica della possibilità.

Per questo sono felice di aver letto questo libro e di poterlo introdurre. Perché nelle sue pagine leggo non solo teorie ma anche storie di ricercatori e di una istituzione che non smettono di progettare benessere e qualità della vita

accademica, storie di una ricerca che si fa educativa e trasformativa e che se, da una parte, evidenzia il ruolo del soggetto nella costruzione del suo stesso progetto di sviluppo formativo e professionale, non manca, dall'altra, di riconoscere all'istituzione (in questo caso universitaria) il ruolo di *driver* di cambiamento, di *flourishing* e di agentività.

Il progetto, i cui esiti sono presentati nel volume, certamente risponde allo spirito e alla missione che l'Università di Foggia da diversi anni si è data e che è molto ben rappresentata dall'istituzione del *Career Development Center* di Ateneo istituito nel 2019, dal lavoro svolto dal 2004 dal Laboratorio di Bilancio che progettano e promuovono ricerche, percorsi formativi, servizi di orientamento proprio utili a promuovere parallelamente la formazione e l'esercizio di abili mentali, conoscenze e competenze degli studenti per favorire lo sviluppo di una *future literacy* e di quel pensiero *caring* che le istituzioni, e in particolare l'Università, devono coltivare e promuovere.

Dice bene Sergio Bellantonio nel suo saggio quando precisa che:

il punto della questione si sposta sul formare soggetti consapevoli che siano in grado di scegliere da sé e per sé, per la vita e per il futuro, al cospetto di un ventaglio grandissimo di possibilità che costituisce oggi l'onore e l'onere della scelta individuale; così, se in passato il peso delle scelte era pressoché esclusivamente affidato alla famiglia d'origine, soprattutto in termini di formazione e lavoro (Cunti, 2008), l'ago della bilancia si è spostato oggi sullo sviluppo di capacità individuali di auto-determinazione della vita adulta, il che conferisce alla pedagogia una posizione di primo piano indiscusso.

A questo aggiungiamo che quelle capacità individuali, come si leggerà poi nel resto del volume, possono crescere e fiorire solo in un "terreno" e in un contesto che sia esso stesso capacitante e *flourished* poiché un soggetto deve certo imparare a far leva sulle proprie forze e potenzialità per agire positivamente sulla propria vita, ma a condizione che l'ambiente in cui vive lo supporti adeguatamente nel processo di emancipazione.

Ecco perché, spiega Antonia Chiara Scardicchio, il Sé diviene compito quando si riesce «a connettere la forma e la sostanza del percorso universitario alla cura del proprio Sé» e lì dove la strada dell'orientamento come pensiero-capace-d'azione sembra allora via maestra per promuovere processi di autoefficacia e cura di sé nei percorsi accademici.

Ed ecco che il compito diviene anche quello di educare ad un pensiero complesso, ad una postura epistemica di “apertura ai possibili”, ovvero, spiega Scardicchio:

al pensiero complesso inteso come posizionamento interiore in continua esplorazione, ininterrotta ricerca, e che introduce nella pratica pedagogica un passaggio oggi più che mai inattuale: *l'impegno, tanto fisico quanto interiore*, corrispondente alla messa in discussione ed alla continua rielaborazione. a connettere la forma e la sostanza del percorso universitario alla cura del proprio Sé.

E non è allora un caso che il volume sia dedicato allo sviluppo e allo studio del Growth Mindset che, come si legge, va inteso come: *mentalità orientata alla crescita*, ovvero *intelligenza-che-si-percepisce-come-migliorabile-in-seguito-a-maggior-impegno*», tipico, spiega Irene Marseglia, delle «persone con una forma mentis dinamica, per le quali avere successo e raggiungere dei traguardi vuol dire sforzarsi, impegnarsi per imparare qualcosa di nuovo e per crescere.

Gli abiti mentali, come spiega anche Angelica Disalvo : «costituiscono una parte rilevante della nostra personalità al punto da essere persino predittivi». Ma sappiamo anche che essi possono modificarsi grazie alla plasticità cerebrale e che dipendono dalla qualità delle esperienze e dei contesti che contraddistinguono la vita di un soggetto.

Eppure, dalla ricerca condotta nell’ambito del Progetto di Ricerca di Ateneo (PRA) dal titolo *Correlations Between Academic Success and Mindsets: Pilot Study Exploring Model From Fixed to Growth Mindset* e attivato presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Foggia, spiega Disalvo, emerge che

sebbene le studentesse affermino di concepire/possedere un’intelligenza associabile al modello del *Growth Mindset*, e dunque caratterizzata dalla possibilità di poter mutare [...] nel momento in cui riportano i vissuti relativi ai propri fallimenti, restituiscono invece un immaginario relativo alla propria intelligenza connotato da staticità e immutabilità – e, per tale ragione, riconducibile al modello di *Fixed Mindset*.

Tale discrepanza incoraggia allora a continuare a lavorare, a cogliere ancor di più il valore di interventi formativi volti a promuovere l’integrazione tra saperi e soft skills riconducibili a quella che l’UNESCO ha definito *future literacy*, quel set di competenze ritenute oramai ineludibili per imparare a “pensarsi altrimenti” tra cura di sé e dell’altro, resilienza ed *empowerment*,

successi e fallimenti, immaginazione di futuri possibili e fronteggiamento di futuri testardi, trasformando i vincoli in possibilità, la crisi in progetto, la ferita in feritoia, come spesso ama ricordare Chiara Scardicchio, fino persino a cogliere l'urgenza del paradosso di una necessaria "educazione alla infelicità".

1. Diogeni contemporanei. La sfida dell'orientamento come ricerca del Sé

di Sergio Bellantonio*

1.1 L'orientamento tra crisi dell'adulità e ricerca del Sé

Senza alcun dubbio, tra i compiti precipui della formazione formale contemporanea vi è oggi la *mission* dell'orientamento: un termine molto spesso usato ed abusato, legato a idee ed interpretazioni molto diversificate e che hanno generato pratiche ed azioni delle più disparate. Ne sono una testimonianza tutte quelle attività che si organizzano per scegliere una scuola piuttosto che un'altra, un percorso di laurea invece che un corso professionalizzante, per alternare momenti di formazione ad esperienze di lavoro, per svolgere tirocini o attività di *placement* e per tutto quello che, in un certo qual modo, può costituire un primo "assaggio" di ciò che potrebbe significare diventare adulti, in termini di formazione e lavoro ma, come avremo modo di vedere più avanti nel volume, ormai non più solo.

Fermo restando che si tratta di attività formative che hanno certamente la loro ragion d'essere – innanzitutto perché legate al mondo della vita, delle evoluzioni politiche, normative, formative e professionali – il discorso si sposta qui sulla qualità delle azioni che vengono realmente espresse e quanto queste fungano da effettiva guida per il soggetto che apprende. Si tratta, così, di considerare l'orientamento come un qualcosa che non è separato in compartimenti stagni – ci si orienta al lavoro, alla scuola, all'università e così via – quanto, piuttosto, di ritenerlo come una componente essenziale delle azioni educative e formative tutte, che trascenda i differenti contesti formali, informali e non-formali. In buona sostanza, si tratta di orientare per costruire *life*

* Ricercatore in *Didattica e Pedagogia Speciale* presso il Dipartimento di *Scienze Mediche e Chirurgiche* dell'Università degli Studi di Foggia.

skills (OMS, 1993), vale a dire competenze trasferibili dai contesti della formazione formale a quelli di vita più diffusa. D'altronde non si orienta (nel senso dell'influenzamento) sempre e comunque in ogni contesto del vivere e dell'esperire? Il punto sta nel capire come e in quali termini ma, soprattutto, con quali finalità, talvolta opportunamente celate.

Si pensi, per esempio, a quanto i personaggi pubblici, le serie televisive e le fiction (ma potremmo ancora continuare) possano rappresentare una vera e propria fonte d'ispirazione per molti, i quali finiscono per idealizzare una professione, una cultura, una nazione, addirittura un *modus vivendi*, a tal punto da sospingerli a compiere certe scelte, piuttosto che delle altre. Un caso, tra tantissimi altri, può essere quello di Sonia Sotomayor – magistrato statunitense e giudice della Corte suprema degli Stati Uniti d'America, prima persona di origine ispanica e la terza donna, dopo Sandra Day O'Connor e Ruth Bader Ginsburg, a far parte della Corte – la quale ha espressamente dichiarato di essersi lasciata orientare nella scelta della professione dalla serie televisiva *Perry Mason* (Sotomayor, 2013), andata in onda dal 1957 al 1966, e che si rifà agli omonimi libri e al personaggio di Erle Stanley Gardner. È ritenuta da molti la serie giudiziaria più famosa della storia della televisione (come anche *Ally McBeal*, nel nuovo Millennio), popolare a tal punto che il nome “Perry Mason” viene spesso citato, per antonomasia, come un sinonimo, allorquando ci si voglia complimentare con qualcuno per il lavoro svolto, ritenendolo *de facto* un avvocato di successo.

Si tratta, certamente, di una storia positiva e di fama che può essere rappresentativa di quanto l'educazione (in termini di mero influenzamento o probabilmente di orientamento) sia un fenomeno che viaggia senza sosta, nell'esplicito e nel latente, nel detto e nel non detto, nell'esperito e nel sentito dire, il che ci sollecita a riflettere sulla quantità e qualità degli influenzamenti ai quali siamo noi tutti ininterrottamente esposti, anche in termini di scelte e decisioni importanti per il futuro. Si tratta di un fenomeno che è stato molto ben compreso dal mondo dell'*advertising*, entro cui lo scopo degli *influencer* è proprio quello di convincere, condizionare, sollecitare, sospingere a fare scelte che siano in linea con una strategia di mercato, con il posizionamento di un prodotto, con il rilancio di un brand ormai in decadenza. In un certo qual senso, si tratta a pieno titolo di una forma di “orientamento” che avviene nell'informale e che indirizza gli acquirenti a fare le proprie scelte; quando al centro del processo di influenzamento, però, viene posto il soggetto nella sua interezza, come dimensione unitaria dell'Essere – e non come acquirente, cliente o paziente, per esempio – il discorso si complessifica notevolmente.

Posto che al centro del processo educativo in senso pedagogico sia messo il Sé, nel senso di quella visione globale di sé stessi che articola le differenti tessere del mosaico identitario, sul piano della riflessione pedagogica, orientare vuol dire certamente qualcosa di molto diverso, seppur i fenomeni appena citati rientrano, a pieno titolo, nella globalità delle azioni educative che la pedagogia intende scandagliare, per organizzare intenzionalmente contesti formativi che abbiano una valenza positiva. Il punto della questione si sposta sul formare soggetti consapevoli che siano in grado di scegliere da sé e per sé, per la vita e per il futuro, al cospetto di un ventaglio grandissimo di possibilità che costituisce oggi l'onore e l'onere della scelta individuale; così, se in passato il "peso" delle scelte era pressoché esclusivamente affidato alla famiglia d'origine, soprattutto in termini di formazione e lavoro (Cunti, 2008), l'ago della bilancia si è spostato oggi sullo sviluppo di capacità individuali di autodeterminazione della vita adulta, il che conferisce alla pedagogia una posizione di primo piano indiscusso.

E, allora, da questa prospettiva, diventare adulti significa molto più che trovare la propria strada professionale, seppur, come ben noto, quello del lavoro sia un aspetto che ancora oggi specifici in maniera determinate l'adulthood (Demetrio, 2003), sia sul piano personale sia su quello sociale; in tal senso, diventare "grandi" può vuol dire sviluppare, in senso educativo, un pensiero utile a fronteggiare le tante difficoltà dell'adulthood contemporanea, fatta di andirivieni esistenziali, d'improvvisate battute d'arresto, di scelte temute, talvolta subite. E, allora, l'orientamento in senso pedagogico si specifica così per quella qualità formativa volta a sostenere i soggetti a compiere con consapevolezza i delicati passi verso la vita adulta (Cunti, 2008; Cunti, Priore, 2022; Lo Presti, 2009; Loiodice, 2009a; Loiodice, Dato, 2015), allorché la linearità dei percorsi esistenziali sia venuta progressivamente meno con l'avvento della condizione postmoderna (Beck, 2000; Giddens, 1999; Lyotard, 1981).

Probabilmente, l'umanità non ha forse mai vissuto forme di strutturazione e d'interazione sociale così complesse e articolate come quelle attuali; il soggetto, infatti, si trova invischiato in grovigli di relazioni all'interno delle quali diventa sempre più difficile comprendere sé stessi, imprimere una positiva direzione di senso alla propria esistenza e orientarsi verso il futuro. È proprio a partire da ciò che è possibile evidenziare una sorta di scollamento tra le capacità di scelta del soggetto e la complessità ed eterogeneità del tessuto e delle relazioni sociali, talmente addentellate da produrre una crisi vertiginosa

(Beck, 2000), che potrebbe preludere a forme di disagio diffuso che alimentano quel disincanto (Cambi, 2006) che oggi attanaglia i più, il che necessita di strategie di adattamento alternative rispetto a modalità ritenute funzionali in precedenza. Questo senso di crisi molto diffusa, allora, interessa il piano identitario, laddove il cambiamento del paradigma antropologico di fondo – che ha spostato l’attenzione verso un’idea di soggetto transindividuale, superando così visioni unitarie e indivisibili dell’identità – abbia messo in luce un soggetto contemporaneo come problema, motivo questo che chiama in causa la pedagogia a riflettere su quali componenti dell’educazione lavorare per riconferire al soggetto quell’assoluto protagonismo formativo utile a superare tale *impasse*.

In effetti, la condizione postmoderna ha messo in crisi quel modello di conoscenza univoco che, per tutta la modernità, aveva consentito agli uomini di evolvere a partire da un passato noto e di procedere verso un futuro prevedibile (Lyotard, 1981; Giddens, 1999), cosa che ha sempre funto da premessa alla progettazione esistenziale, in qualche modo prefigurabile, a partire da ciò che gli altri avevano già fatto; in tal senso, la scienza, da verità assoluta e certa, inizia ad accogliere una prospettiva ipotetica e probabilistica (Popper, 1984) cosa che ostacola il perpetuarsi di forme di generalizzazione e comprensione certa della realtà, così come dell’identità, dunque della propria vita.

Le criticità appena richiamate, vista la loro ampia diffusività ed impatto emotivo, chiamano direttamente in causa i *setting* di apprendimento-insegnamento, nella fattispecie attraverso una qualità dell’agire riflessivo in senso pedagogico (Schön, 1993) che possa guidare il soggetto verso forme di cambiamento pensato, consapevole e auspicabilmente trasformativo (Mezirow, 2003, 2006; Taylor, Cranton, & Associates, 2012). D’altronde, il processo di apprendimento – quale tratto specie-specifico che consente al soggetto di oscillare in un continuo co-adattamento tra di sé e l’ambiente (Bateson, 1984, 1993) – lo spinge a ricercare forme di continua omeostasi tra sé stesso e gli altri, tra il mondo interno e quello esterno, tra la formazione e il lavoro, la qual cosa richiama ciò che il soggetto pensa di essere, cosa è capace o meno di saper fare, quali sforzi compiere a tutti i costi, quando spingersi un po’ più in là, quando rinunciare definitivamente.

Al di là di aspetti più o meno modificabili del proprio modo di essere e pensare, come quelli temperamentali, per esempio, – dunque più o meno educabili e di cui si darà ampia trattazione all’interno del volume – non sono da sottovalutare quelle caratteristiche della contemporaneità che spingono i più ad attestarsi sul tempo presente, quali siano gli *effort* che si compiono

ogni giorno per trovare una propria collocazione nel mondo, molto spesso lasciando spazio a un atteggiamento rinunciatario e di sfiducia verso il futuro (Galimberti, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), quali siano le strategie adottate (Lazarus & Folkman, 1984), quali, tra le altre, vadano ormai educativamente apprese (Cyrulnik e Malaguti, 2005; Milani, Ius, Serbati, 2013; Vaccarelli, 2016). È proprio sull’educabilità di alcuni costrutti che si gioca la meravigliosa partita della formazione umana, tra i quali abbiamo deciso di dare ampia trattazione alla relazione esistente tra le strategie di fronteggiamento degli eventi critici, in termini di coping e resilienza, il costrutto di *Growth Mindset* (Dweck, 2017) e le possibili implicazioni sul versante accademico. Così, favorire il successo accademico può divenire un preciso compito dei contesti di formazione, allorquando si assuma quale strada più funzionale a tale scopo la tematica pedagogica dell’orientamento e delle relative azioni educative da porre in essere affinché tutto ciò sia effettivamente realizzato.

1.2 Educare è orientare: per una pedagogia dell’orientamento tra formazione e lavoro

Per i motivi appena discussi, la strada prescelta per lo sviluppo di capacità di adattamento in ambito formativo è quella dell’orientamento. Si tratta di una qualità imprescindibile della formazione contemporanea che, nel corso del tempo, è stata pensata ed organizzata in modi e tempi molto diversi. Quando avviare attività di orientamento, secondo quali modalità organizzative, se questo dovesse costituire una *magna pars* dell’agire didattico oppure un’attività *ad hoc*, sono solo alcune delle questioni educative che hanno toccato da vicino questa tematica, pur tuttavia, sul versante pedagogico, è interessante sottolineare che, probabilmente, potremmo spingerci dicendo che, in buona sostanza, *educare è orientare*.

Si vuol dire, allora, che una buona educazione possa essere ritenuta tale allorquando diventi una guida autentica per il soggetto, lo spinga ad un esercizio critico e riflessivo continuo sulla propria condizione esistenziale; a suffragio di quanto appena detto, ci sembra interessante ricorrere così alla metafora di Diogene, allorquando quell’opera del “cercare col lantermino” possa essere trasferita sul piano della riflessione pedagogica in termini di ricerca di Sé, educando così l’altro a vivere assecondando bisogni e attitudini.

Si tratta di una ricerca accurata e non certo facile, di cura di Sè, dunque fatta di un continuo pendolo oscillatorio tra identità e alterità, che abbisogna di essere in un certo qual senso educata, il che apre la strada ad attività formative che lavorino sul mondo interiore di ciascuno, precludendo a scenari inediti sul futuro (“interiore”, così come la collega Scardicchio ha argomentato sul versante pedagogico nel suo capitolo), dunque sulla vita.

Con tale espressione si intende dire che una formazione di qualità è autenticamente emancipativa allorquando accoglie in sé una funzione di guida per l’altro, sostenendolo nelle scelte e aiutandolo a capire quale spazio ritagliarsi nel mondo, ancor di più in conseguenza della mancata corrispondenza che è andata esacerbandosi tra i titoli di studio, da un lato, e il mondo del lavoro, dall’altro (Habermas, 1973). Il titolo di studio abbisogna che sia coerente al relativo inserimento professionale, o almeno questo è quello che noi tutti ci augureremmo. E se ciò non dovesse più tanto verificarsi? Quali potrebbero essere le conseguenze sul piano identitario, sia personale sia professionale? Quali le risorse personali da educare? Quali *chance* cogliere ma, soprattutto, come centrare l’obiettivo?

La risposta non è semplice, ed è per questo che alcuni hanno cercato di declinare il tema dell’orientamento guardandolo da un’altra prospettiva, come quella che, per esempio, sostiene l’importanza di azioni di sistema che siano centrate sull’*employability* (Harvey, Locke, & Morey 2002; Yorke, 2006), dunque su una collocazione professionale che non fosse mero *matching*, bensì, dialogo, situatività e scambio di buone pratiche tra l’*higher education* e i contesti *work-related*.

Tutto questo in virtù del fatto che seppur le notevoli criticità che caratterizzano la contemporaneità siano esperienza piuttosto diffusa, ancora oggi, in Italia, all’aumentare del livello del titolo di studio posseduto diminuisca il rischio di restare nella morsa della disoccupazione (Almalaurea, 2022). I laureati godono di vantaggi occupazionali importanti rispetto ai diplomati di scuola secondaria di secondo grado durante la vita adulta, così come rilevato dalla più recente documentazione Istat (2022), secondo cui il tasso di occupazione della fascia d’età 20-64 è pari al 79,2% tra i laureati, rispetto al 65,2% di chi è in possesso di un diploma. A suffragio di quanto appena detto anche la recente documentazione dell’OECD (2021) a due anni dalla pandemia da COVID-19, secondo cui un laureato riesce comunque a guadagnare il 37,0% in più rispetto ad un diplomato di scuola secondaria di secondo grado.

A questo punto, comprendiamo bene che la questione interessa il piano dell’inatteso, del cambiamento, della crescita, allorquando il titolo di laurea,

come appena evidenziato, costituisca ancora quella carta in più da giocarsi nel mondo del lavoro, nella vita. Così, non si tratta tanto di capire quale corso scegliere per avere più possibilità di lavoro, bensì di effettuare una triangolazione tra desideri→risorse personali→progetto di vita, quale esito di percorsi di orientamento effettivamente centrati sul soggetto; occorre così orientare e ri-orientare alle scelte in un processo continuo che passa per una conoscenza profonda di se stessi, delle proprie attitudini, delle proprie capacità di ri-organizzarsi positivamente, imparando a fronteggiare le avversità nei differenti contesti del vivere (Bellantonio, 2014). Si tratta, così, di imparare ad abitare il tempo presente, attraverso una coltivazione autentica del Sé che consenta ai soggetti di progettare l'esistenza, di alimentare i propri bisogni/desideri e cercare di corrisponderli/realizzarli (Cunti, Priore, Bellantonio, 2015), in altri termini, di essere attori consapevoli del proprio progetto di vita facendosi strada tra le mille difficoltà che la contemporaneità ci pone sulla strada.

Non a caso, il tema dell'orientamento è stato a lungo associato alla metafora della bussola (Loiodice, 2004) o della stella polare (Amudson, 2009), quali punti di riferimento stabili per scegliere la propria strada. Ovviamente, sul versante pedagogico, quello del cercare la propria strada ha certamente una valenza differente; in tal senso, se sul versante spaziale si è sicuri di percorrere la strada giusta, perché i punti cardinali specificano dove ci troviamo, su quello educativo tale discorso viene meno, nel momento in cui orientarsi stia a significare molto di più che farsi guidare da segnali esterni. D'altronde, *la mappa non è il territorio*, come su questioni squisitamente epistemologiche ci ricordava Gregory Bateson (1984); in tal senso, così come la rappresentazione della realtà non è una fedele riproduzione di quest'ultima, dunque non conosciamo le cose in se stesse ma solamente le nostre idee su di esse, allo stesso modo orientarsi implica un lavoro molto più profondo che conoscere il mondo, dunque fatto sì di conoscenza e di opportunità da cogliere ma, innanzitutto, di introspezione, riflessione e conoscenza di sé.

E, allora, quando si trascendono concetti topologici e spaziali per approdare a contenuti più personali ed esistenziali la faccenda si complica di gran lunga. Visto in questi termini, l'orientamento non è solo da intendere quale riflessione strumentale alla scelta delle scuole secondarie, dell'università o di un ambito lavorativo. L'orientamento si inserisce in un quadro più vasto di progettazione della vita adulta (Guichard, 2005), anche attraverso opportunità di formazione e lavoro entro cui situare le aspirazioni personali, i rapporti

dentro e fuori la formazione formale (Savickas *et al.*, 2009), la chiarezza informativa degli indirizzi di studio e del mondo del lavoro (Patton & MacMahon, 2006), le condizioni e le aspirazioni della famiglia (Cunti, 2008), e così via.

Sul versante pedagogico, allora, l'orientamento rappresenta quella chiave d'accesso utile ad alimentare la dimensione prefigurativa dell'umano, vale a dire quella capacità utopica di immaginarsi altro rispetto al tempo presente, il che ha incontrato un ostacolo determinante nella rinuncia dell'agentività del soggetto a progettare il proprio futuro (Galimberti, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), e di cui si è prima brevemente accennato. Ad alimentare la mancanza di progettazione esistenziale le caratteristiche storico-politiche e socio-ambientali della contemporaneità che, se da un lato, alimentano logiche sempre più autoreferenziali che investono il soggetto di un maggior senso di consapevolezza e di responsabilità dei propri bisogni/desideri, dall'altro, ne alimentano anche un senso di impotenza ad agire attivamente nel mondo per perseguire i propri obiettivi; tutto questo conduce a una vera e propria disgregazione del Sé.

Il tema del futuro e della sfiducia in esso ci sembra essere un territorio educativo particolarmente fecondo sul piano dell'orientamento; in tal senso, l'educazione come orientamento può consentire al soggetto di recuperare quella responsabilità educativa che gli consenta di migliorare ed agire la propria vita, cambiandola in prima persona. In tal senso, parafrasando Jurgen Habermas (1986), se l'educazione oggi accoglie in sé la sfida del cambiamento, e di conseguenza dell'orientamento, per divenire pratica di libertà (Freire, 1974), allora essa non può che conferire al soggetto anche quegli strumenti utili a contrastare la crisi e a recuperare questa imprescindibile categoria alla base dell'educazione. Da questa prospettiva, diventa necessario lavorare per sviluppare le capacità del soggetto e promuovere le sue risorse personali, attraverso un ruolo di primo piano dei sistemi politici e di quelli d'istruzione; questi ultimi, infatti, in quanto contesti educativi, hanno il ruolo di mettere nelle condizioni il soggetto di vivere un'esistenza piena e creativa, proprio attraverso lo sviluppo del potenziale umano.

Si tratta così di transitare verso un criterio di sviluppo umano, con la fondamentale condizione che al soggetto venga conferita l'opportunità di sperimentare le proprie capacità personali; in tal senso, Amartya Sen (1990) traccia una linea di continuità tra la capacità di agire del soggetto e la sua libertà di scegliere, dunque di essere, la qual cosa non può che chiamare in causa la sfera identitaria. Capacità e libertà non possono che interpellare direttamente

i contesti di formazione, in quanto parte integrale dell'autentico sviluppo umano; ai contesti di formazione formale, ma non solo, è affidato l'arduo compito di promuovere *capabilities* (Nussbaum 1999, 2012), vale a dire quell'insieme di risorse di cui una persona dispone (o che potenzialmente potrebbe disporre), delle sue capacità di poterle fruire, dunque di poter realmente agire per progettare la propria esistenza.

È proprio in questo preciso spaccato pedagogico che si inserisce il lavoro educativo sul *Growth Mindset*, così come dei relativi risvolti formativi auspicabili in setting di apprendimento-insegnamento debitamente pensati a promuovere, tra le altre, risorse personali e *life skills* utili alla progettazione autonoma e consapevole del proprio progetto di vita.

1.3 Orientamento e promozione delle risorse: una mentalità di crescita per adattarsi

Le criticità espresse nei paragrafi precedenti richiedono, così, capacità di adattamento all'ambiente, di coping e di resilienza, dal momento che il soggetto contemporaneo necessita di confrontarsi con una temperie storica che produce continui via-vai esistenziali, ripensamenti e cambi di direzione del Sé, talmente imprevisi da richiedere un atteggiamento, potremmo dire, per certi versi, *militante* (Tomarchio, Ulivieri, 2016). Si tratta di imparare a gestire e governare l'inatteso, a mettere in discussione le scelte operate, addirittura, in certi casi, a fare punto e a capo, ben consapevoli che si tratta di un lavoro di conoscenza enorme su sé stessi e sulla propria formazione.

Sul versante pedagogico, più che prestare particolare attenzione a chi naturalmente possiede tratti temperamentali che siano già di per sé funzionali alla gestione delle criticità emergenti – come anche a chi, per esempio, abbia fatto determinate esperienze che, in un certo qual senso, lo abbiano sospinto a fortificarsi di conseguenza – ci interessa lavorare formativamente con chi non presenta suddette propensioni, attitudini, o *formae mentis*, parafrasando Howard Gardner (1987), affinché si possa sollecitare l'altro ad assumere posture alternative, dunque a pensarsi altrimenti.

Gli orientamenti di ricerca contemporanea ci suggeriscono una visione complessa dei processi di omeostasi e co-adattamento; in particolare, è interessante evidenziare come le esperienze di vita sollecitino processi di apprendimento inerenti al riuscire ad affrontare e a superare le sfide, laddove lo star

bene non implichi l'assenza di criticità nella propria storia, ma l'essere stati in grado di gestirle (Cyrulnik e Malaguti, 2005). In altri termini, siamo al cospetto di un'esperienza di apprendimento *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep* che porta a confrontare sé stessi, la propria storia, con gli eventi di vita. Per tal motivo, è fondamentale lavorare sulla promozione di risorse personali – anche in termini di *life skills*, come avremo modo di vedere più avanti nel testo – che siano in grado di mettere il soggetto nelle condizioni di cogliere le variabili positive che gli si presentano durante il corso della vita, imparare a riconoscerle e, di conseguenza lavorare sul Sé (Dato, Cardone, Mansolillo, 2020; Loiodice, 2009, 2017; Loiodice, Dato, 2015; Scardicchio, 2014, 2020).

Si tratta, così, di favorire percorsi di orientamento che siano capaci di promuovere le potenzialità, anche sostenendo le modalità attraverso cui si fronteggiano le difficoltà. Tutto questo chiama evidentemente in causa le dimensioni psicologiche del coping e della resilienza, quali insieme di risorse cognitive e strategie comportamentali attraverso cui si affrontano proprio gli eventi di vita percepiti come stressanti (Lazarus, Folkman, 1984). La particolare attenzione pedagogica a questi costrutti è motivata dal fatto che se le prime ricerche psicologiche li ritenevano essenzialmente tratti relativamente stabili della personalità – suscettibili di una certa modificabilità soggettiva in relazione alla vulnerabilità dei soggetti e alla diversità di reazioni che essi manifestavano in riferimento agli eventi stressanti – le indagini più recenti tendono a considerarli, piuttosto, come costrutti ciclici e multifattoriali (Skinner, Edge, 1998). L'aspetto di *ciclicità*, vale a dire la caratteristica per cui le capacità di fronteggiamento si formano nel tempo a partire dal repertorio di risorse pregresse utilizzate, e quello di *multifattorialità*, ossia il ricorso a modi differenti di reazione che richiamano le componenti cognitive (valutazione degli eventi), comportamentali (reazioni al disagio), personali (risorse individuali) e sociali (risorse collettive), conferiscono ai costrutti quel particolare tratto di educabilità di cui si sta proprio trattando in questo volume.

Così, alla luce della componente di multifattorialità di cui si è appena accennato, ci è sembrato utile andare ad indagare le possibili relazioni del coping e della resilienza con quello di *Growth Mindset* (Dweck, 2017); come evidenziato in letteratura (Parada & Verliac, 2022), infatti, il ricorso a strategie di coping proattivo, dunque di obiettivi di processo e non di risultato, favorirebbero il raggiungimento di obiettivi accademici positivi e promuovrebbero il *locus of control* associato all'impegno. Va da sé che, in termini di orientamento, la questione si fa particolarmente interessante, allorché l'imparare a fronteggiare le difficoltà, promuovere la consapevolezza di sé e

il senso di autoefficacia (Bandura, 2016), la capacità di pianificare e raggiungere un obiettivo (Snyder, 2000) e preferire uno stile d'attribuzione ottimistico (Seligman, 1997) costituiscano alcuni degli aspetti formativi da porre al centro dei processi di orientamento per tutta la vita.

Visto in questi termini, l'orientamento diviene molto più che indicare la strada, ma costruirla insieme, attraverso l'organizzazione efficace di *set* e *setting* dell'apprendimento che assumano come qualità imprescindibile dell'educazione contemporanea proprio quella dell'orientamento alle scelte. Trasferendo il discorso in ambito universitario, intendiamo dire che la formazione accademica accoglie in sé una *mission* formativa dalla straordinaria valenza pedagogica, che si colora di una qualità dell'agire educativo e didattico che necessita, da un lato, di framework teorici di riferimento che inquadrino il fenomeno da una prospettiva più complessiva, critica ed ermeneutica e, dall'altro, di buone pratiche *evidence-based* che fungano da indicazioni utili per un agire personale e professionale sempre più consapevole e competente.

È a partire da queste sostanziali considerazioni che è nato questo volume, quale testimonianza degli autori tutti di un incessante lavoro di ricerca e riflessione sulla qualità della formazione espressa in ambito universitario, qui attraverso la promozione di pensieri ed azioni che facciano leva sui processi più che sui risultati, sulla qualità degli apprendimenti più che sull'accumulo delle conoscenze. In altre parole, che promuovano mentalità di crescita piuttosto che fisse, vale a dire, cioè, di una considerazione della propria intelligenza come sempre mutevole ed ininterrottamente educabile.

2. *Orientare ad orientarsi: un modello salutogenico* di Irene Marseglia*

2.1 *Fixed e Growth Mindset: come fronteggiamo l'errore?*

Secondo l'approccio costruttivista, la conoscenza, lungi dall'essere uno specchio neutrale della realtà, si compone di percezioni, traduzioni, ricostruzioni e interpretazioni cerebrali a partire da stimoli e segni captati dai sensi, i quali non forniscono una raffigurazione fedele della realtà. La conoscenza umana è infatti *irriducibilmente incarnata* (Scardicchio, 2012), poiché:

non esistono uno spazio e un tempo neutri e assoluti nei quali si possa guardare e conoscere il reale senza contaminazione alcuna: senza l'implicazione e il coinvolgimento della soggettività umana che è ininterrottamente fertile in interpretazioni (*ivi*, p. 11).

Il sapere è, quindi: «irriducibilmente claudicante: poiché conoscere è sempre deformare l'esistente [...] Accogliere questa condizione è il senso di tutto il travaglio della scienza post-moderna» (*ivi*, p. 2). L'immagine di un sapere claudicante, come afferma Scardicchio è:

l'immagine del sapere oscillante, in moto perpetuo tra trasparenza e opacità, regola e caos, forma e informità. Questo claudicare è dunque 'dualità', ma una dualità particolare: non è come nel bipolarismo psichico, lo stare *alternativamente* ora da una parte, ora da un'altra parte, ogni volta in opposizione e contrasto alla precedente, come anche nella antitesi hegeliana. Questo claudicare è, paradossalmente, più si-

* Dottoressa di ricerca in *Cultura, Educazione e Comunicazione*, dottorato conseguito presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia.

mile alla danza che al passo incerto: il movimento binario non è patologia, né sintomo di incoerenza, incongruenza, schizofrenia. Il claudicare qui è inteso non come handicap ma come acrobazia. Il claudicare della conoscenza, il suo irriducibile oscillare tra nomotetico e idiografico, oggettivo e soggettivo, come la natura *et corpuscolare*, *et* ondulatoria dell'atomo, dice della contraddizione che è costitutiva dell'uomo, come della realtà (Scardicchio, 2012, p. 2).

In quest'ottica, Carol Dweck (2017) sostiene che le credenze adottate rispetto a sé stessi possono influenzare profondamente il modo in cui le persone gestiscono la propria vita, la possibilità di divenire ciò che si desidera essere e di realizzare le proprie ambizioni. Nello specifico, la studiosa individua due fondamentali tipi di credenze rispetto al proprio Sé, a cui corrispondono due fondamentali tipi di *mindset*: la credenza che le qualità e le capacità delle persone siano “scolpite nella pietra”, siano cioè, tratti fissi e, dunque, non migliorabili, e quella che ritiene che le qualità e le capacità di ogni persona possano, invece, sempre crescere e migliorare attraverso l'impegno e l'esperienza.

Più nello specifico, le ricerche ventennali di Carol Dweck e collaboratori condotte con bambini, adolescenti e adulti hanno focalizzato l'attenzione sulla *possibilità di crescita* dei talenti, delle attitudini, degli interessi e del temperamento di ogni essere umano e sull'idea che il vero potenziale di una persona sia sconosciuto e non conoscibile, in quanto non è possibile prevedere con certezza quali saranno i risultati che una persona potrà ottenere con anni di passione, fatica e formazione. La studiosa invita, inoltre, a riflettere su una questione forse ancora non ben esplorata, ovvero, quella relativa alle *conseguenze* che possono avere nella vita le proprie credenze. A tal proposito:

Se le qualità umane siano un qualcosa che può essere coltivato o se siano scolpite nella pietra è una vecchia questione. Quel che tutto ciò significa per voi, invece, è una questione completamente nuova: quali sono le conseguenze del pensare che la vostra intelligenza o la personalità è qualcosa che potete sviluppare, anziché essere un tratto fisso profondamente radicato? (Dweck, 2017, p. 16).

Ai due tipi di credenze corrispondono, così, due fondamentali tipi di *mindset*, in grado di influenzare profondamente la nostra modalità di stare nella realtà.

Il *Fixed Mindset*: ossia, quello dei “tratti fissi”, il quale presuppone che intelligenza e capacità creative siano dati di fatto statici che non siamo in grado di cambiare in maniera significativa. Per le persone caratterizzate da

questa *forma mentis statica*, il successo è la dimostrazione che essere intelligenti e talentuosi sono doti intrinseche. Esse sono alla ricerca sistematica di conferme delle proprie qualità e associano l'idea di un fallimento all'*identità* delle persone e non a un'azione. Per cui, al cospetto di un insuccesso, il loro pensiero è “*sono un fallito*” e non “*ho fallito*”, sentendosi così profondamente sconfitte. In tal senso, ogni situazione richiede sempre conferma, convalida, dimostrazione della propria intelligenza. Evitare a tutti i costi le sfide e gli ostacoli, diviene il modo attraverso cui poter mantenere la sensazione di essere intelligenti e competenti. Queste persone, inoltre, si pongono sulla difensiva e ignorano i *feedback* negativi ma utili e necessari per poter migliorare. Doversi impegnare per raggiungere un obiettivo è considerato qualcosa di negativo: indice di mancanza di intelligenza e di talento. Il successo altrui costituisce una vera e propria minaccia e anziché provare a imparare dai propri fallimenti, esse cercano solamente di riparare la propria autostima, circondandosi di persone con un'autostima ancora più bassa o scaricando la propria colpa sugli altri. Stabilizzandosi precocemente in ciò che hanno saputo inizialmente dimostrare, queste persone tendono a non porsi obiettivi che richiedono ulteriore impegno: così facendo rischiano di rimanere ferme e non darsi la possibilità di realizzare a pieno il proprio potenziale

Il *Growth Mindset*: è il mondo caratterizzato dalle *qualità che cambiano*. Esso è proprio delle persone con una *forma mentis dinamica*, per le quali avere successo e raggiungere dei traguardi vuol dire sforzarsi, impegnarsi per imparare qualcosa di nuovo e per crescere. Per queste persone il fallimento può anche essere un'esperienza dolorosa ma non è considerato una sconfitta, esso è piuttosto un'opportunità di crescita, un problema da affrontare e da cui apprendere, non dunque qualcosa che definisce in maniera permanente la propria identità, senza possibilità di miglioramento. Queste persone accolgono le criticità e considerano l'impegno come ciò che consente loro di sviluppare i propri talenti. I successi altrui, inoltre, non sono vissuti come una minaccia alla propria persona ma come fonte d'ispirazione. In questo modo, esse si pongono nelle condizioni di poter raggiungere livelli sempre più desiderabili di benessere e realizzazione personale.

La formazione della propria *forma mentis* avviene a partire dall'infanzia, non appena i bambini imparano a valutare sé stessi e quindi a temere o meno le sfide (Dweck, 2017); è così, temendo di dimostrare di non essere intelligenti, alcune persone preferiscono rimanere al sicuro, rinunciando, di fatto, a quelle che potrebbero essere delle opportunità importanti per il proprio futuro. In tal senso: «La forma mentis statica non consente alle persone il lusso di diventare.

Esse sono obbligate a essere, subito» (*ivi*, p. 38); al contrario, la *forma mentis dinamica* sa «che occorre del tempo perché il potenziale fiorisca» (*ivi*, p. 41).

In alcune ricerche (Smiley & Dweck, 1994) è stata descritta la scelta effettuata da bambini di quattro anni: l'esperimento consisteva nel dare loro due possibilità rispetto a una attività, per cui potevano rifare un puzzle facile o provare a risolverne uno più difficile. I bambini caratterizzati da un *Fixed Mindset* scelsero i puzzle più semplici, in modo da essere certi di riuscire a risolvere il compito e dimostrare di essere ineccepibili, mentre quelli caratterizzati da un *Growth Mindset* scelsero la novità, chiedendo perplessi perché qualcuno dovrebbe voler fare lo stesso puzzle più volte. Per questi ultimi, infatti, riuscire in qualcosa significava sforzarsi, impegnarsi.

In un successivo studio condotto con un gruppo di studenti adolescenti (Dweck, Walton, & Cohen, 2014) furono sottoposti a ciascuno di essi dieci problemi abbastanza difficili relativi ad un test su un quoziente d'intelligenza non verbale. Al termine della prova, tutti gli studenti furono elogiati per la loro prestazione, poiché effettivamente la maggior parte dei ragazzi aveva fatto abbastanza bene. I ricercatori offrirono però due tipi differenti di lode; se alcuni furono elogiati per le loro capacità ("Ti sei proprio meritato un bell'otto pieno", "Davvero un ottimo risultato", "Si capisce che sei bravo in queste cose"), altri, invece, furono elogiati per il loro impegno ("Bravo, hai preso otto", "Davvero un ottimo risultato", "Si capisce devi aver lavorato sodo").

Se inizialmente i due gruppi presentavano caratteristiche abbastanza simili, dopo il *feedback* dei ricercatori, essi cominciarono a differenziarsi. Ad una successiva prova, in cui i ragazzi potevano scegliere tra un compito nuovo e uno noto, gli studenti elogiati per le capacità iniziarono a mostrare i segnali di una *forma mentis statica*: non volevano fare nulla che potesse esporre le loro mancanze e mettere in discussione il loro talento e, pertanto, rifiutarono di svolgere il nuovo compito. Al contrario, il 90% degli studenti elogiati per l'impegno volle affrontare il compito nuovo e più impegnativo.

Un altro aspetto particolarmente significativo riguarda il livello di divertimento. In una seconda fase dell'esperimento, infatti, i ricercatori sottoposero a entrambi i gruppi di ragazzi dei problemi difficili, rispetto ai quali andarono tutti piuttosto male. Se tutti gli studenti si divertirono al primo giro delle domande più facili, al cospetto delle domande più difficili, i ragazzi lodati per le loro capacità non provarono più alcun divertimento; mentre coloro che erano stati lodati per l'impegno non solo apprezzarono i problemi, ma sostennero che le prove più difficili erano state anche le più divertenti da affrontare.

Nella terza fase, i ricercatori tornarono a sottoporre qualche altro problema di quelli più facili. Si verificò che i ragazzi che erano stati lodati per le loro capacità, avevano oramai perso fiducia nelle proprie capacità: le loro prestazioni, infatti, crollarono. I ragazzi lodati per l'impegno, invece, miglioravano, di volta in volta.

Pur tuttavia, la scoperta che più colpì i ricercatori fu la falsità. Essi, infatti, chiesero agli studenti di scrivere delle lettere private indirizzate a dei loro coetanei di altre scuole in cui raccontare l'esperienza vissuta e indicare anche i punteggi ricevuti nei test. Accadde, allora, che circa il 40% degli studenti lodati per le loro capacità mentì sui propri voti.

Attraverso le sue ricerche, Carol Dweck ha potuto rilevare che gli studenti con una forma mentis statica presentano persino livelli più alti di depressione. Essi, infatti, tendono a rimuginare sui problemi e sulle sconfitte, tormentandosi e considerandoli segnali evidenti della loro incompetenza. Anche gli studenti con una forma mentis dinamica possono mostrare segnali di abbattimento di fronte a un fallimento, ma proprio per questo essi intraprendono delle azioni per affrontare i problemi e gestire con determinazione e cura le proprie vite.

Un aspetto cruciale su cui Carol Dweck ci invita a riflettere è che i *mindset* costituiscono una parte rilevante della nostra personalità al punto sì da essere predittivi, ma che, attraverso una riflessione consapevole, abbiamo il potere di cambiare. La nostra plasticità cerebrale, attivata ad esempio mediante processi di formazione *ad hoc*, fa sì che essi non restino immutabili (Dweck, 2017). Essere in grado di riconoscere le principali caratteristiche dei due *mindset* costituisce un aspetto fondamentale per imparare a fronteggiare le esperienze della vita ricavando apprendimenti significativi anche dagli eventi difficili e avversi della propria storia e attivando, così, processi di resilienza.

2.2 Promuovere risorse personali tra *Growth Mindset* e resilienza

Gli studi e le riflessioni di Carol Dweck sui due *mindset* appena descritti assumono un ruolo cruciale anche in ambito pedagogico, allorché la componente relativa alla mentalità di crescita sia da ritenere come aspetto essenziale per il fronteggiamento degli eventi critici in maniera resiliente.

Il costrutto del *mindset* organizza il resoconto che si svolge nelle menti dei soggetti e, in tal senso, orienta l'intero processo d'interpretazione della con-

socenza: nella forma statica genera un monologo interiore che resta *focalizzato sul giudizio*, mentre in quella dinamica, così come nei processi di resilienza, è invece *orientata alla crescita*. Essa è sì impegnata nel monitoraggio di quello che accade, ma in armonia con le relative implicazioni sia per quello che riguarda l'apprendimento sia per le azioni costruttive.

Nella carriera universitaria, così come nelle diverse e complesse esperienze insite nell'esistenza umana, infatti:

reagire agli insuccessi richiede [...] un insieme di convinzioni, di atteggiamenti e di forze che portano a rompere l'inerzia o il processo involutivo che farebbe abbandonare, evitare, temporeggiare o mollare tutto. Una delle principali forze che consentono alle persone di risollevarsi dopo un insuccesso è la resilienza (De Beni *et al.*, 2018, p. 24).

Come sostengono Laudadio e colleghi (2015), la resilienza può essere ritenuta come una vera e propria competenza e, per tal motivo, assume un tratto di educabilità che rappresenta un territorio particolarmente fecondo per la riflessione pedagogica; si tratta di un processo ternario che tiene insieme individuo, tempo e contesto, che consenta alle persone di agire sul proprio flusso narrativo, interpretando gli eventi e reinterpretando la propria storia, dunque il Sé. Si tratta di un lavoro che richiede processi metacognitivi superiori ed esercizio di un pensiero complesso, capace di tenere insieme speranza e resilienza e convogliarle nel circuito *apprendimento/dis-apprendimento/ri-apprendimento* (Scardicchio, 2019b; 2020).

La resilienza, dunque, non è una performance, ma è strettamente legata al lavoro su sé stessi, alla capacità di *dialogo interiore* (Siegel, 2001) e come nel caso del *Growth Mindset*, essa coincide con la nostra plasticità cerebrale, la nostra flessibilità: la capacità di *mutare forma* e non semplicemente mantenere o riprendere quella originaria. Vi è quindi una stretta connessione tra competenze di resilienza e i costrutti – come quelli individuati da Carol Dweck – in grado di celebrare l'*invincibilità* come capacità di *non darsi per vinti* al cospetto del dato (Scardicchio, 2015), ma generare narrazioni e storie di vita dotate di senso, di progettualità, di cambiamento.

Nel campo proprio in cui nasce, quello della fisica dei materiali, il concetto di resilienza indica la capacità di un corpo di “resistere agli urti” e alle pressioni, di non spezzarsi e di riprendere la sua forma originaria. In quest'ambito, essa viene misurata sottoponendo un campione di un materiale a una prova

d'urto attraverso una macchina normata chiamata *pendolo di Charpy*. Il risultato della differenza tra l'altezza iniziale da cui esso viene lasciato cadere e quella che raggiunge dopo aver rotto il campione definisce la capacità di resilienza di un materiale. Nello specifico, gli elementi che vengono presi in considerazione durante gli esami di laboratorio sono: la tipologia del materiale (ossia le sue caratteristiche fisiche, chimiche e morfologiche), la temperatura, l'ambiente in cui avviene l'urto, la presenza di lesioni o microfratture precedentemente provocate (Milani, Ius, 2010).

Pur tuttavia, è a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso che il costrutto di resilienza approda in maniera sistematica anche all'ambito delle scienze umane e sociale, tra le quali, ovviamente, anche la pedagogia.

La resilienza umana designa, infatti, un processo connesso alla stra-ordinaria capacità delle persone di fronteggiare in maniera positiva e creativa gli eventi difficili e dolorosi, ricavandone addirittura apprendimenti, ovvero: «di acquisire le competenze utili al miglioramento della qualità della vita e all'organizzazione di un percorso autonomo e soddisfacente» (Malaguti, 2005, p. 27). La resilienza, pertanto, «non coincide con la capacità di ristabilire l'ordine precedente alla rottura, ma col paradosso della collaterale 'bellezza' da questa generata» (Scardicchio, 2020, p. 39).

Da questa prospettiva, *resilienza e resistenza non sono sinonimi*. Se con la prima si tende a descrivere «un oggetto o un sistema in grado di sopportare – senza però produrre dei cambiamenti significativi – delle forze a cui è (o può essere esposto)» (Laudadio, Mazzocchetti, Fiz Perez, 2015, p. 22), la seconda è invece in grado di «ristabilire una nuova forma – non patologica – di equilibrio a seguito di un evento avverso, producendo – su se stesso – un cambiamento. [...] la resilienza non è una 'condizione' o uno 'stato', ma – piuttosto – un processo» (*ivi*, p. 34).

Come affermano Cyrulnik e Malaguti (2005) è stata proprio la capacità di trasformare una situazione critica e destabilizzante in motore di ricerca personale, in un progetto di vita capace di tenere insieme luci e ombre, ciò che ha dato alle persone la possibilità riorganizzare positivamente la propria vita al cospetto di traumi e tragedie anche molto grandi.

Nello specifico, la letteratura internazionale individua a partire dagli anni Cinquanta del secolo gli esordi degli studi sulla resilienza umana. A tal proposito, è interessante qui citare la pubblicazione dei risultati delle ricerche longitudinali – iniziate nel 1955 e durate oltre trent'anni – della psicologa americana Werner (1989, 1993; Werner & Smith, 1982) e del suo gruppo di

ricerca dell'Università di Davis in California sui percorsi di vita di 698 neonati dell'isola di Kauai, nelle Hawaii, un terzo dei quali proveniente da contesti familiari molto problematici. Lo scopo iniziale della ricerca era quello di osservare il percorso di vita di questi bambini per poter confermare l'ipotesi della riproduzione dei modelli familiari. La ricerca, tuttavia, mostrò che un numero considerevole dei bambini ad alto rischio per il futuro (72 su 201) aveva sviluppato relazioni affettive e sociali stabili e positive e aveva conquistato un'autonomia lavorativa.

Anche gli studi dello psicologo americano Garmezy e dello psichiatra inglese Rutter (1983) sugli aspetti psicologici e biologici di persone in situazioni di rischio e sui fattori che consentono loro di sopportare la sofferenza sono certamente degni di nota, così come le pubblicazioni del neuropsichiatra, etologo e psicoanalista francese Cyrulnik (2000, 2002, 2007, 2014). Quest'ultimo si è occupato dei processi relativi alle sofferenze psichiche di persone che da bambini furono esposti a eventi estremamente drammatici e dolorosi (campi di concentramento, guerre sanguinose, ecc.) che non hanno trasportato nella loro adultità i drammi vissuti nell'infanzia come fosse la soluzione obbligata di un'equazione, ma hanno vissuto un'esistenza rivoluzionariamente non predestinata, non conoscibile, parafrasando le parole di Carol Dweck.

Occorre inoltre precisare che se da alcuni anni il costrutto di resilienza sta riscuotendo un crescente interesse in molteplici ambiti scientifici, culturali e del senso comune, l'attenzione da parte delle discipline psicologiche del Ventesimo secolo è stata in realtà a lungo piuttosto limitata e il significato della resilienza è stato spesso sottovalutato, misconosciuto e frainteso (Milani, Ius, 2010).

Molte ricerche condotte nel corso del Novecento hanno infatti focalizzato l'attenzione prevalentemente sugli aspetti e sulle conseguenze disfunzionali dei fattori di rischio delle situazioni traumatiche (connesse, ad esempio, a lutti familiari nell'infanzia, conflitti bellici, malattie dei genitori, inadeguatezza genitoriale) al fine di giungere alla formulazione di fondate basi teoriche per la diagnosi, la presa in carico e l'intervento. Tali ricerche hanno tuttavia trascurato gli aspetti relativi alla capacità umana di crescere 'bene' a seguito di eventi estremamente avversi.

Fondamentale, come osserva anche Cyrulnik (2005, p. 9), è la capacità di modificare lo *sguardo lineare* con cui spesso si osservano i fenomeni, secondo il quale:

chi gode di buona salute, ha una bella famiglia e possiede una solida cultura ha tutte le carte in regola per svilupparsi positivamente e deve ritenersi fortunato. Chi invece

è malato, debole, senza famiglia e senza cultura, non ha la possibilità di evolversi e, come è logico, è da considerarsi sfortunato. Se seguiamo questo ragionamento, non possiamo fare più di tanto per chi ha avuto sfortuna e, nella nostra grande bontà possiamo solo elargirgli qualche parola di consolazione e, se va bene, una piccola pensione.

Alla resilienza appartiene invece uno *sguardo sistemico* e una fenomenologia *complessa, contestualizzata e in evoluzione* (Garista, 2018) in cui: «se un elemento del sistema si rompe, come accade in seguito a un trauma, è l'insieme stesso che si modifica» (*ivi*, p.11).

A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, attraverso l'osservazione della vita di persone che nonostante un trauma iniziale subito hanno avuto uno sviluppo *diverso* da quello per loro *pre-visto*, è stato possibile riflettere su come, ad esempio, la teoria intergenerazionale dell'abuso non possa certo essere falsificata ma è «esplicativa solo di una parte della realtà e non di tutta la realtà umana nella sua straordinaria complessità e imprevedibilità» (Milani, Ius, 2010, p. 17).

La resilienza rappresenta quindi una *speranza realistica* (Cyrulnik, Malaguti, 2005, p. 8), che non nega la realtà dei problemi e delle difficoltà, ma prova a intraprendere un cammino di ricerca volto a comprendere: perché vi siano persone che malgrado le dure prove della vita riescono a riorganizzarsi in un percorso dinamico positivo; quali sono le forze, le capacità, i sostegni e gli aiuti utili a fronteggiare le difficoltà (Garista, 2018); cosa consente alle persone di aprirsi alla vita e divenire *flessibili* come “canne di bambù” (*ibidem*).

Studiare la resilienza richiede, dunque, una lettura complessa dell'essere umano: di carattere relazionale, sociale, culturale ed educativo, che prova a indagare le caratteristiche, i fattori protettivi e le esperienze che permettono lo sviluppo di *processi positivi* anche quando si incontrano situazioni critiche e inaspettate (Cyrulnik, Malaguti, 2005; Milani, Ius, 2010). La resilienza, infatti, non può essere considerata semplicemente come una caratteristica innata e/o acquisita una volta per tutte, né è connaturata alla sola capacità della persona, essa si sviluppa altresì «in relazione all'ambiente, in un complesso reticolato, sistemico e multifattoriale che contempla la persona, la famiglia, le strutture socio-sanitarie ed educative, la comunità e i valori che una società esprime» (Malaguti, 2005, p. 26).

Si tratta, dunque, di un processo variabile in base al contesto e una modalità di affrontare e comprendere gli eventi della vita che può essere appresa e sviluppata. In tal senso, Richardson (2002) sancisce l'importanza e l'esigenza

di potenziare le competenze di resilienza delle persone attraverso percorsi formativi specificamente pensati e strutturati. Egli sostiene che la resilienza sia presente in ogni persona e che ogni persona può accrescere la propria resilienza nel corso della vita. A tal fine, è fondamentale strutturare percorsi formativi e programmi specifici di educazione alla resilienza. Obiettivo primario di tali percorsi è quello di creare esperienze e riflessioni volte a: favorire la possibilità di identificare, scoprire e coltivare le fonti di energia interne ed esterne atte ad affrontare la vita quotidiana con calma, coraggio, ponderazione e intelligenza; liberare le persone dalle pressioni socioculturali che limitano le capacità di *decision making*, *problem solving* ed *evaluation*; sviluppare un *locus of control* interno e un senso di autoefficacia rispetto alle proprie scelte e alle proprie azioni.

2.3 Resilienza e *Mindset*: non solo questioni di rischi e protezioni

L'osservazione dei bambini che, posti nella stessa condizione traumatica, avevano avuto uno sviluppo positivo, aveva portato Richardson (2002) a concentrarsi prevalentemente sullo studio dei tratti o delle variabili di personalità in grado di favorire "l'invulnerabilità" o "l'invincibilità" di questi bambini e consentire il loro adattamento positivo, ovvero dei cosiddetti fattori di rischio e fattori di protezione.

Gli studi di Masten & Powell (2003), ad esempio, hanno posto l'attenzione proprio sulla definizione delle caratteristiche di tali bambini e hanno sostenuto che i fattori promotori della resilienza tendono a operare allo stesso modo in tutte le popolazioni. In tal senso, la resilienza può essere promossa al meglio concentrandosi su aspetti come: abilità cognitive, buon temperamento, contesto familiare e scolastico positivo.

Gli studi longitudinali condotti negli Stati Uniti negli anni Ottanta, in particolare, quelli ad opera del gruppo guidato da Garmezy (1983) sulle capacità di recupero di bambini con genitori schizofrenici, hanno esercitato una grande influenza nella ricerca sulla resilienza e, più in generale, sulla psicopatologia dello sviluppo. Essi criticano l'idea che uno studio predittivo sui fattori di rischio possa necessariamente dimostrare o far dedurre uno sviluppo non resiliente. Le ricerche di Garmezy e collaboratori rilevarono, infatti, che molti di quei bambini non erano diventati adulti problematici e che presentavano

alcune caratteristiche personali positive quali: autostima, autoefficacia, capacità di *problem solving*, *locus of control* interno, umorismo, pensiero critico; molto importanti erano anche l'ambiente familiare protettivo e i sistemi di supporto dati dalla società.

Si tratta, dunque, di una prospettiva importante, rispetto alla quale occorre però fare attenzione, in quanto potrebbe prestarsi a una interpretazione strutturalista dei fattori di rischio e di protezione, e dunque a una concezione deterministica (Milani, Ius, Serbati, 2103) «contraria alla natura della concezione aperta e plurale insita nel concetto di resilienza: dato un certo rischio, l'esito sarà l'aumento della vulnerabilità e, all'opposto, ma sulla base della stessa logica, dato un certo livello di protezione, l'esito sarà la resilienza» (*ivi*, p. 76). Essi rappresentano aspetti senz'altro importanti che, tuttavia, se così considerati, non tengono conto della varietà di funzionamento delle diverse influenze rispetto alle avversità (Rutter, 2014). Come scrive anche Malaguti (2005, pp. 87-88):

L'idea di poter predire il futuro sviluppo, più o meno positivo, si riferisce a un presupposto determinista e che tenta di separare, classificare e costruire categorie fisse e rigide [...]. Le attuali ricerche dimostrano che l'espressione di comportamenti problematici risulta dall'interazione fra i fattori di rischio e di protezione e l'ambiente. È dunque utile considerare i fattori di rischio in modo dinamico e come una probabilità e non in maniera deterministica.

I concetti di rischio e di protezione andrebbero dunque considerati all'interno di una *prospettiva fenomenologica* volta a comprendere *l'esperienza soggettiva* delle modalità attraverso cui le persone percepiscono rischi e protezione e i processi attraverso i quali, in interazione con il proprio ambiente, esse co-costruiscono il proprio "mondo-della-vita" (Milani, Ius, Serbati, 2013).

Successivamente, quindi, la ricerca sulla resilienza ha cominciato a focalizzare l'attenzione non solo sui fattori individuali, ma soprattutto sugli aspetti *sistemici* e di *contesto* (Luthar, 2003) e dunque sul tipo di *relazione* che può intercorrere tra fattori di rischio e fattori di protezione, i quali non possono essere considerati come attributi fissi (Costantino, Camuffo, 2009), validi in maniera universale.

Quello che per alcune persone rappresenta un importante fattore di rischio o un fattore di protezione potrebbe non esserlo per altre. Pertanto, non sono gli eventi in sé a determinare ciò che avviene in seguito, ma sono i processi

che da essi si mettono in moto a conferire sensi e significati, mete da raggiungere e modalità relative (Milani, Ius, 2010) e dunque, potremmo dire, mutando la scelta lessicale di Carol Dweck, sono i *mindset* a rivelarsi cruciali.

Come sostiene Malaguti (2005, pp. 173-174), la possibilità di divenire resilienti non può essere ricondotta a un insieme di tecniche e strumenti, poiché:

Ogni persona vive il suo *dramma interiore ed esteriore* in modo unico e originale. È impensabile costruire degli indicatori definiti e standardizzare le conseguenze su una persona in relazione a un particolare evento critico [...]. La possibilità di divenire o meno resilienti dipende dal patrimonio genetico, dalle circostanze all'interno delle quali la persona si trova, dai messaggi che ha ricevuto, dai differenti e molteplici legami di attaccamento che ha potuto sperimentare e creare, dal livello di sicurezza che percepisce, dal modo in cui entra in relazione con gli altri, dalla creatività, dalla condizione di salute e soprattutto dall'ambiente nel quale si trova, dalla possibilità di trovare o meno persone responsabili e infine dalle circostanze politiche, religiose, sociali e culturali nelle quali cresce e si sviluppa.

Secondo l'autrice (*ivi*, pp. 174-177), gli aspetti che possono orientare gli interventi verso la costruzione della resilienza riguardano fundamentalmente la possibilità di:

- *accettare la resilienza* e provare a *lasciarsi contaminare* da essa, imparando a scoprire in sé stessi e negli altri gli elementi di trasformazione;
- *conoscere la resilienza*: attraverso gli studi, i racconti, i filmati, le riflessioni e le esperienze che la riguardano;
- *avere un buon bagaglio professionale* teorico e pratico o *affidarsi a esperti* capaci di avviare percorsi di formazione complessi;
- *promuovere un cambiamento culturale* della cura e della presa in carico in grado di costruire un quadro completo non solo dei limiti, ma anche delle risorse e delle possibilità di partecipazione sociale;
- *investire le risorse* nella costruzione di servizi, di reti di relazioni e percorso longitudinali efficaci ed efficienti;
- *fare riferimento a teorie, metodi e strumenti*, al fine non di ridurre la resilienza a una tecnica o a una terapia, ma creare uno sfondo di riferimento per la costruzione di progetti che abbiano senso e coerenza per le persone a cui si riferiscono;
- *progettare azioni didattiche ed educative mirate*, che aiutino a ri-significare e ri-narrare i percorsi di vita di persone che vivono situazioni difficili;

- *incontrare tutori della resilienza*: ossia, adulti capaci di *positivizzare* lo sguardo e fornire un sostegno concreto.

Alla luce di quanto esposto è possibile condividere l'idea che «non esistono fattori oggettivamente di rischio o di protezione, ma è determinante la rappresentazione che il soggetto ha di essi» (Laudadio, Mazzocchetti, Fiz Perez, 2015, p. 53). Qualora i fattori di protezione siano mancati nella costruzione dell'identità del soggetto, è quanto mai necessario, accompagnando una persona che ha subito un trauma, *costruire un sistema di sostegno* che le consenta loro di averli e che promuova la consapevolezza della loro importanza.

Pertanto, come nelle riflessioni e nelle ricerche di Carol Dweck, è possibile riconoscere come non è la fuga dalle difficoltà, la soppressione delle criticità e degli eventi dolorosi che permette alle persone di proteggersi dalle avversità e dai problemi insiti nell'esistenza umana, di realizzare a pieno il proprio potenziale, ma la possibilità di *comprendere* e *integrare* in maniera positiva e consapevole i fattori di rischio.

Inoltre, ciascun fattore protettivo non può essere in sé sufficiente e necessario a sviluppare resilienza: è la loro *interconnessione sistemica, dinamica e complessa* e la *consapevolezza di tutto ciò* che consente alle persone di intraprendere un cammino resiliente che permetta di comprendere il ruolo e l'importanza dei fattori protettivi nella storia di ognuno.

Particolarmente significativi sono: il tipo di interazione tra lo sviluppo personale, il contesto di vita e il coinvolgimento attivo della persona intesa come attore protagonista della propria storia e non come semplice spettatore o comparsa (Milani, Ius, 2010). Fondamentale, al tal fine, è «dare fiducia, tempo e spazio, organizzando buone prassi e aprendo delle piste possibili» (Malaguti, 2005, p.77).

2.4 Orientare alla crescita: un modello di resilienza

Nell'ottica di una stretta connessione tra resilienza e *Growth Mindset*, tra i vari modelli di resilienza presenti in letteratura, particolarmente interessante risulta essere il modello elaborato nel 1990 da Richardson che, ispirandosi alla teoria generale dei sistemi, considera la persona come un sistema caratterizzato da due importanti funzioni: la tendenza all'omeostasi e la capacità di trasformazione.

Secondo Richardson la valutazione del tipo di influenza di un trauma sulla vita di una persona non può essere effettuata con metodi e principi oggettivi, poiché essa è connessa alla percezione soggettiva che ogni persona nutre rispetto a un determinato evento. In tal senso la resilienza è connessa a una gamma molto ampia di eventi: non solo i traumi più gravi, ma anche ciò che determina un cambiamento del paradigma quotidiano della vita delle persone, rispetto ai quali si può provare dolore, senso di colpa o di perdita, fino a sviluppare anche veri e propri disturbi post-traumatici da stress.

Tuttavia, la disorganizzazione generata dall'evento traumatico, le emozioni e le risposte di valutazione che conseguono possono, sulla base del principio di autodeterminazione¹, motivare al ripristino della condizione di equilibrio bio-psico-spirituale o a una riflessione su stessi e alla trasformazione del proprio Sé.

Nello specifico, secondo l'autore, il processo di fronteggiamento delle avversità si articola in due fasi. Mentre la prima fase è caratterizzata da paura, smarrimento e altri sentimenti ed emozioni che possono determinare una mancanza di fiducia in sé stessi e il timore di non essere in grado di affrontare i cambiamenti, nella seconda fase prende avvio un processo attraverso il quale le persone cominciano, in maniera più o meno consapevole, a decidere cosa fare, ovvero, che tipo di reintegrazione intraprendere.

Rispetto a questa seconda fase, Richardson (Fig. 1) individua quattro possibilità:

- *La reintegrazione disfunzionale*: caratterizzata dal ricorso ad azioni e comportamenti impropri e distruttivi, come ad esempio l'uso di alcol e di sostanze stupefacenti. L'obiettivo delle persone, in questo caso, non è risolvere il problema ma allontanare il sintomo associato alle avversità. Pertanto, esse si precludono la possibilità di attivare processi di introspezione e di ri-significazione delle situazioni che si trovano a vivere.
- *La reintegrazione con perdita*: è il risultato di un parziale recupero dall'evento traumatico che vede però le persone vivere in un sostanziale stato di rassegnazione e stagnazione, con scarsi livelli di funzionalità e scarsi fattori di protezione.

¹ Il principio di autodeterminazione fa riferimento all'aspetto volitivo del costrutto di autonomia. Esso si verifica quando la persona sperimenta la volontà e la possibilità di scelta rispetto alle proprie azioni. Cfr. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

In questo caso le persone sentono di non avere la forza e la motivazione per affrontare il futuro; restano focalizzate sulla perdita avvenuta e considerano tutto il resto solo in funzione di ciò che è venuto a mancare.

- *La reintegrazione con ritorno all'omeostasi:* data dal ripristino delle condizioni di equilibrio presenti prima del trauma. In questo caso, le persone riescono a superare l'iniziale destabilizzazione e ad affrontare le difficoltà adattandosi alla nuova situazione. Anche l'aspetto emotivo ritorna così alla normalità. Questa modalità di reintegrazione non contempla dunque la crescita delle persone, il rafforzamento delle abilità di fronteggiamento di cui sono dotate e lo sviluppo di competenze di resilienza. Esse mantengono inalterate le proprie aree di vulnerabilità e l'esposizione a possibili rischi di maggiore intensità.
- *La reintegrazione resiliente con crescita:* è il nucleo centrale del modello elaborato da Richardson. Questa modalità si sostanzia non solo nel superamento e nell'adattamento positivo rispetto a un trauma, ma soprattutto nella crescita delle proprie competenze, nella maggiore comprensione e conoscenza di sé stessi, nella capacità di trarre insegnamenti dalle avversità. Si tratta della «salutare risposta allo stress che giunge a una reinterpretazione degli eventi, che alla luce degli aspetti prima non considerati, assumono connotazioni meno negative (Laudadio, Mazzocchetti, Fiz Perez, 2015, p. 49).

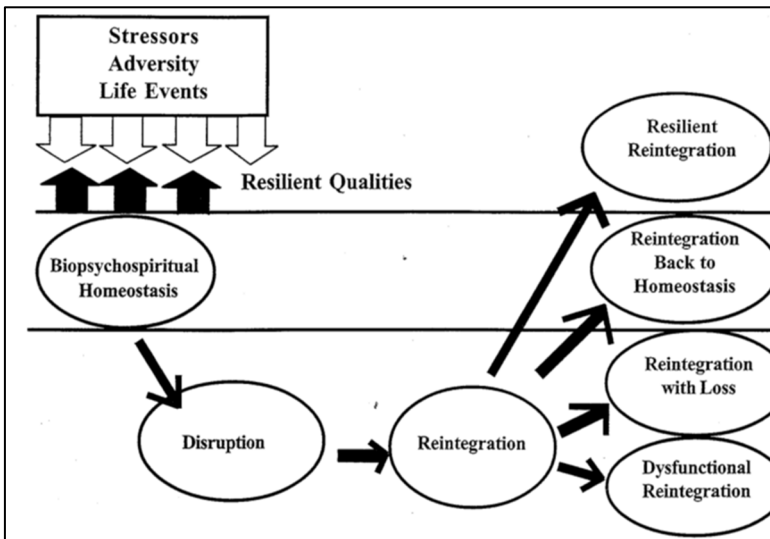


Fig. 1 - Il modello di resilienza di Richardson
(Fonte: Richardson & Waite, 2002)

Secondo Richardson, le difficoltà della vita costituiscono un passaggio necessario per sviluppare le componenti della resilienza: è infatti la rottura dell'omeostasi bio-psico-spirituale che sollecita l'attivazione e lo sviluppo delle risorse interne ed esterne. Il tipo di reintegrazione che si sviluppa dopo un trauma può dipendere dalle caratteristiche delle persone e dalla percezione che esse hanno della gravità di un evento. A tal fine, l'essere umano ha a disposizione una molteplicità di fonti da cui trarre le risorse per fronteggiare le avversità: il sistema corpo-mente-spirito e il contesto ambientale e relazionale.

Richardson sostiene che la resilienza si configura come un processo che non ha una durata temporale stabilita entro la quale deve o può essere portata a termine e che un percorso di reintegrazione che non abbia dato esiti positivi in relazione a una determinata circostanza, non preclude la possibilità futura di sviluppare, alla luce di nuove risorse ambientali e nuovi significati del trauma, competenze di resilienza.

Fondamentale è quindi, nel contesto universitario, l'attivazione e l'implementazione di processi educativi orientati allo sviluppo di tali risorse e di tali significati. Cruciale, in tal senso, è una innovazione della didattica affinché essa possa realmente ed «efficacemente rappresentare l'anello di congiunzione tra la ricerca scientifica e la sua spendibilità concreta nei luoghi dell'agire professionale, sociale, culturale, economico e politico, garantendo a tutti i suoi studenti (con differenti biografie professionali ed esistenziali) una formazione di qualità» (Loiodice, Dato, 2015, p. 18) e svolgere una preziosa «funzione di *orientamento* e di *costante accompagnamento*» (*Ibidem*) nella costruzione di «persone e personalità attrezzate a gestire in forma responsabile e competente le permanenti transizioni» (*ivi*, p. 19) e le inevitabili criticità della vita.

Ciò rende necessaria la promozione di strategie di orientamento volte a scardinare le credenze e le aspettative riguardanti il futuro strutturate su profezie di sfiducia che si auto-adempiono (Cunti, Priore, Bellantonio, 2015). L'obiettivo è infatti quello di favorire un'«educazione del pensiero, affinché le giovani generazioni riacquistino entusiasmo e volontà di formarsi e di continuare a farlo sostenendo in tal modo quell'io formativo» (Cunti, 2008, p. 115), da intendere quale «strumento di conoscenza di sé e del mondo per la costruzione di un personale e autentico progetto di vita» (*ivi*, p. 29). In linea con le riflessioni sui *mindset* e sulla resilienza, è opportuno ribadire la necessità di

un'educazione alla gestione critica degli innumerevoli imprevisti della società dell'incertezza [...]. È indispensabile, dunque, che un'educazione in grado di promuovere le risorse personali del soggetto ponga al centro del processo educativo lo sviluppo delle strategie di fronteggiamento degli eventi difficili e della resilienza (Bellantonio, 2017).

La resilienza, dunque, come scrive Vaccarelli (2016), va *educata*. Essa è feconda e contaminante ed è imprescindibile nella formazione di uno studente universitario, che spesso, nella sua carriera, incontra mutamenti, imprevisti, difficoltà. E lo è, a maggior ragione, nella formazione e nell'orientamento di uno studente che si prepara a essere educatore, il cui ruolo è proprio quello di

allargare l'idea di resilienza a tutta l'attività educativa: la relazione quotidiana, la scelta dei contenuti di studio, la scelta delle attività da fare insieme. L'educazione alla resilienza può divenire, in questi termini, più che un'attività circostanziale, lo sfondo integratore da cui muovere e nel quale condurre le 'normali' attività o relazioni educative (*ivi*, pp. 56-57).

La riflessione e l'interrogazione intorno alla capacità di *integrare* la *ferita* e persino *imparare da essa* (cfr. Scardicchio, 2011, 2018), è allora riflessione e interrogazione intorno alle identità: «che sono sane non quando sono 'immobili' e 'd'un pezzo solo' ma quando sono in grado di guardare e accogliere tutte le parti, chiare e opache, che le attraversano» (Scardicchio, 2019b, p. 399) e considerare «fatiche e dolori [...] non come punizioni ma come iniziazioni» (*ibidem*), in un'ottica di continua, complessa, possibile *trasformazione*.

3. *Growth Mindset e formazione: la ricognizione della letteratura*

di Sergio Bellantonio* e Angelica Disalvo**

3.1 Una breve introduzione

Come già argomentato in precedenza, lo scopo di questo volume è di ricondurre ulteriormente su un piano di consapevolezza pedagogica l'articolato tema dell'orientamento; nel corso del tempo, infatti, molte sono state le scienze che si sono interessate ad esso, andandone ad approfondire aspetti molto diversi ed enfatizzando le più varieguate componenti del processo di scelta. Si è parlato, così, di orientamento in termini di collocamento professionale, di scelta scolastica o universitaria, di vocazione interna, di *matching* tra offerta di mercato e domanda di lavoro, pur tuttavia, le produzioni scientifiche qui richiamate sono ormai d'accordo nel considerare le azioni di orientamento non solo in termini di "sistemazione", "collocamento", "affinità" di qualcuno per qualcosa, quanto, piuttosto, di sviluppo di risorse personali che consentano al soggetto di comprendere e gestire la fluidità che contraddistingue le vite personali nell'attuale temperie storica.

* Ricercatore in *Didattica e Pedagogia Speciale* presso il Dipartimento di *Scienze Mediche e Chirurgiche* dell'Università degli Studi di Foggia. Sergio Bellantonio è l'autore del paragrafo 3.1 *Una breve introduzione*, del paragrafo 3.3 *Alcuni studi empirici in ambito nazionale*, e del paragrafo 3.4 *Alcuni contributi teorici in ambito nazionale e internazionale*. Il paragrafo 3.5 *Conclusioni e prospettive* è stato scritto da entrambi gli autori.

** Dottoranda di ricerca in *Neuroscience and Education* presso l'Università degli Studi di Foggia. Angelica Disalvo è l'autrice del paragrafo 3.2 *Alcuni studi empirici in ambito internazionale*, del paragrafo 3.2.1 *Mindset, criticità e ostacoli*, del paragrafo 3.2.2 *Mindset e autoefficacia accademica e imprenditoriale*. Il paragrafo 3.5 *Conclusioni e prospettive* è stato scritto da entrambi gli autori.

Nell'ambito della formazione formale, già le *Linee Guida sull'Orientamento Permanente* (MIUR, 2014), sottolineavano il fatto che il soggetto necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. Si tratta, così, di intercettare le doti e le eccellenze degli studenti per trasformarle educativamente in talenti, allo scopo di promuovere il successo formativo e professionale, il che implica, ovviamente, un lavoro continuo sul soggetto che apprende. In tal senso, l'orientamento rappresenta una precisa responsabilità educativa da intercettare nelle modalità attraverso cui si compie l'agire didattico quotidiano, a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, nonché delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia.

La crisi diffusa che è andata generandosi, legata sia all'imprescindibilità della scelta autonoma sia alla totale imprevedibilità delle conseguenze alle quali le differenti scelte potrebbero portare è da ricondurre, in prima battuta, alla categoria pedagogica del cambiamento, laddove la difficoltà di porre fiducia nel futuro sospinge tantissimi a fermarsi nel *qui ed ora*, generando un senso di smarrimento e di disorientamento diffuso (Cunti, 2008). Declinare l'orientamento in questi termini vuol dire intenderlo quale fenomeno intrinsecamente educativo (Lo Presti, Priore, Bellantonio, 2017); si tratta, infatti, di un processo influenzato da molteplici variabili che rimandano ad esperienze personali, condizioni contestuali, modi di interpretare e costruire significati rispetto alle proprie scelte, dimensioni queste che risentono, ovviamente, dell'unicità e specificità dell'esperienza umana.

È interessante così ricorrere ad un punto di vista che sia in grado di osservare la natura multi-prospettica dell'orientamento come fatto educativo, il che necessita del ricorso a metodi di ricerca capaci di accedere alla profondità e alla densità delle esperienze vissute (Mortari, 2008b). Tutto ciò ci consente così di acquisire informazioni significative sulla natura stessa dei processi, allo scopo di dare un senso positivo a quanto viene fatto per sostenere i soggetti nelle loro scelte. Accogliere una prospettiva di questo tipo vuol dire allora declinare l'orientamento in termini formativi, alla luce del fatto che il soggetto viene considerato proprio come attore principale del proprio progetto di vita (Bertin, Contini, 1983). D'altronde, formare può voler dire anche sollecitare l'altro a riflettere criticamente sul Sé e sull'esperienza vissuta (Lo Presti, 2005), il che implica la capacità di scegliere, dunque di orientarsi e auto-orientarsi.

Il nucleo pedagogico si riferisce alle modalità attraverso cui i soggetti attribuiscono senso e significato alle proprie esperienze, al fine di individuare

un chiaro legame con la formazione in termini di auto-formazione e auto-orientamento. In questo senso, l'orientamento diventa teoria e pratica educativa (Loiodice, 2009, 2017) da porre in stretta relazione con il miglioramento sia delle forme e dei contesti della formazione sia delle modalità attraverso le quali si articola il mondo delle professioni e del lavoro (Dato, 2009). Ma come è possibile produrre una teoria e pratica dell'orientamento che sia in grado di intercettare in maniera precisa i bisogni di coloro che si trovano a dover compiere delle scelte?

Sul versante scientifico è indispensabile che si intercettino quei costrutti che possono avere un ruolo decisivo nei processi formativi e di scelta, tra i quali ci è sembrato particolarmente utile approfondire quello del *Mindset* di Carol Dweck (2017). Si tratta di un costrutto ancora poco esplorato in Italia, ma che ci sembra essere molto promettente per una riflessione pedagogica che valorizzi le categorie del cambiamento, della riflessività e della pensabilità, quali terreni particolarmente fecondi per sollecitare il cambiamento delle prospettive di significato, nell'ottica della promozione di apprendimenti che siano auspicabilmente trasformativi.

Nel caso del costrutto del *Mindset*, il pensarsi in un modo, piuttosto che l'altro, ha allora un intrinseco valore educativo, così come evidenziato da alcuni studi (Dweck, Chiu & Hong, 1995), secondo cui le credenze relative a sé stessi e alla propria intelligenza possano indurre ad assumere comportamenti differenti a seconda che siano concepite come statiche o dinamiche (*Fixed* o *Growth Mindset*). Si tratta di una forma di influenzamento che può avere considerevoli ripercussioni sulla capacità percepita di poter conseguire gli obiettivi prefissati nei differenti ambiti della propria vita – personale, accademico e professionale (Dweck & Yeager, 2019) – e di poter agire in termini trasformativi nel contingente. Dweck (2017) ha definito *Growth Mindset* (o mentalità dinamica) l'insieme di credenze (o le mentalità) utili a favorire attivazione di processi resilienti nella gestione e nel superamento delle difficoltà, nell'attribuzione di significato alle esperienze critiche, nella valorizzazione dell'impegno profuso per il conseguimento di un risultato. In seguito alle evidenze empiriche emerse dai suoi studi, questi si sono moltiplicati e hanno indagato i più disparati ambiti applicativi del costrutto, il quale è sembrato poter avere un effetto trasformativo sulle capacità di agire percepite di coloro che lo apprendono.

Le azioni di ricerca presentate nel volume hanno preso le mosse dall'indagine degli studi condotti in ambito nazionale e internazionale sul costrutto di *Growth Mindset* e sulla sua possibile efficacia applicativa in ambito univer-

sitario, al fine di favorire il successo accademico inteso non solo come “performante” ma come corrispondente a maturazione interiore. Per tali ragioni, sono stati presi in considerazione alcuni studi, empirici e teorici, condotti in ambito nazionale e internazionale ritenuti utili a fornire gli assunti epistemologici e le evidenze empiriche di base per l’orientamento delle attività di indagine e la progettazione delle attività di ricerca esplorative.

3.2 Alcuni studi empirici in ambito internazionale

Nel panorama internazionale vi è un numero cospicuo di studi empirici condotti sul tema. Alcuni di essi, ritenuti particolarmente significativi per l’inquadramento teorico della ricerca, sono quelli che hanno indagato: i possibili effetti che interventi formativi volti allo sviluppo del *Growth Mindset* possano avere su studenti universitari; le possibili differenti correlazioni tra il *mindset* di studenti universitari – nelle sue caratterizzazioni di *Fixed* e *Growth* – e i numerosi costrutti presenti in letteratura – quali il senso di autoefficacia accademica e il senso di autoefficacia imprenditoriale –; l’adozione di strategie di coping proattive, di *mastery goals* – ovvero di obiettivi di processo e non di risultato (*performance goals*) – e lo stile attributivo associato all’impegno; il raggiungimento di obiettivi accademici. Infine, particolarmente interessanti sono risultati gli studi volti a indagare i meccanismi neurocognitivi relativi agli effetti che il *mindset* può avere sul controllo cognitivo e quanto, il *mindset* posseduto rispetto all’ansia, possa incidere sull’emergere di disagi psicologici futuri.

Nello specifico, Parada & Verhiac (2022) hanno realizzato uno studio con studenti universitari francesi iscritti al primo anno. L’indagine è stata tesa sia a esaminare gli effetti di un intervento formativo avente come focus il costrutto di *Growth Mindset* sia a sviluppare un modello che collegasse le variabili di benessere a quelle di realizzazione. Gli interventi volti allo sviluppo della mentalità dinamica, mostrando la modificabilità delle credenze, consentirebbero agli studenti di sviluppare una serie di strumenti metacognitivi utili a gestire le sfide accademiche. Nello specifico, in questo studio sono state indagate le possibili correlazioni tra mentalità e strategie di coping proattive e il loro impatto sul benessere degli studenti. I risultati hanno mostrato principalmente che l’intervento formativo ha avuto effetto sulla mentalità degli studenti subito dopo il periodo di formazione, ma tale effetto è scomparso due settimane dopo la fine

dell'intervento formativo realizzato. Inoltre, lo studio ha mostrato che il *Growth Mindset* risulta positivamente legato sia allo stile attributivo dell'impegno sia a strategie di *coping* proattivo. Quest'ultimo, poi, è risultato essere negativamente correlato allo stress e positivamente correlato ai *mastery goals* – ovvero obiettivi tesi a valorizzare il processo di apprendimento piuttosto che il conseguimento del risultato finale –. Tuttavia, i *mastery goals* non hanno predetto i risultati accademici. Infine, non sono stati trovati collegamenti tra *Growth Mindset* e *mastery goals* e tra stress e performance accademica.

3.2.1 *Mindset, criticità e ostacoli*

Gli studi di Schroder e colleghi (2014) hanno valutato il modo in cui l'apprendimento del concetto di *mindset* (*fixed* o *growth*), attraverso l'assegnazione di contenuti formativi pensati *ad hoc*, influenza l'attività del controllo cognitivo. Essi hanno rivelato che introdurre il concetto di *Growth Mindset* induce a porre maggiore attenzione agli stimoli ritenuti rilevanti per lo svolgimento del compito (focus sul processo), mentre l'introduzione del *Fixed Mindset* induce a porre maggiore attenzione al risultato finale (focus sul risultato). Tuttavia, sebbene gli studenti formati al *Fixed Mindset* abbiano posto maggiore attenzione al risultato finale rispetto al processo di apprendimento, tale attenzione non è risultata correlata a un adattamento del percorso preparativo propedeutico alla performance finale. Al contrario, la formazione al *Growth Mindset* ha prodotto un accoppiamento relativamente forte tra l'attenzione agli errori e le prestazioni adattative post-errore degli studenti. Questi risultati suggeriscono che le mentalità, fisse o dinamiche, hanno effetti differenti sulla dinamica neurale sottostante il processo del controllo cognitivo. Ciò risulta coerente con quanto rilevato da Aditomo (2015), che ha condotto uno studio teso a indagare il motivo per cui alcuni studenti reagiscono in modo più o meno proattivo dinanzi a esperienze negative tipiche della carriera accademica, come, ad esempio, il conseguimento di un basso voto d'esame. Lo studio ha dimostrato una correlazione positiva tra le mentalità relative all'intelligenza e quelle relative alle abilità accademiche¹. Entrambi questi costrutti risultano negativamente legati alla demotivazione, a sua volta negativamente correlata al voto d'esame finale.

¹ Tra le abilità accademiche è possibile menzionare, a titolo d'esempio, le competenze di scrittura accademica, di lettura, di matematica e statistica, di ricerca delle informazioni, di presentazione e di pensiero critico.

Delle due mentalità, tuttavia, solo quella dinamica relativa alle abilità accademiche ha predetto positivamente tanto il raggiungimento di obiettivi di apprendimento quanto il tipo di stile attributivo associato all'impegno per il conseguimento del risultato, che a sua volta contrasta la demotivazione dinanzi al fallimento. Lo studio ha dimostrato, infatti, che il *mindset* relativo all'intelligenza non risulta correlato a mediatori motivazionali, come l'autoefficacia e lo stile attributivo dell'impegno. Inoltre, non vi sono state evidenze tali per cui il *Growth Mindset* relativo all'intelligenza risulti influenzare né l'adozione, da parte degli studenti, di *mastery goals*, né lo stile attributivo relativo all'impegno. Ciò tuttavia, sostiene l'autore, potrebbe essere dovuto al significato attribuito al costrutto di intelligenza dalla cultura di appartenenza, che nel caso specifico dello studio in oggetto risulta il primo ad essere stato condotto in un contesto accademico non occidentale.

Rispetto, invece, alla possibile correlazione tra *Growth Mindset* e risultati ottenuti durante transizioni impegnative (tra le quali può essere menzionato il passaggio da un grado scolastico al successivo), Li e Bates (2020) hanno rilevato che la mentalità posseduta non risulta associata con i voti ottenuti durante il periodo di transizione dal liceo al primo anno di università. A tal proposito, anche lo studio di Bahník e Vranka (2017) mette in evidenza che la mentalità dinamica non risulta sempre positivamente associata ai risultati accademici conseguiti.

Sisk e colleghi (2018) hanno indagato, invece, da una parte la forza della relazione tra *mindset* e risultati accademici – e i relativi potenziali fattori intervenenti in tale relazione, ovvero: lo stato di rischio accademico², lo stadio di sviluppo dello studente, il suo stato socio-economico e il tipo di risultati accademici rilevati dagli studi esaminati – e, dall'altra, l'efficacia di interventi sul *mindset* sui risultati accademici – e, anche in questo caso, i relativi potenziali fattori intervenenti nella relazione, ovvero: i fattori legati alle caratteristiche degli studenti (quali lo stadio di sviluppo e il grado di istituzione formativa frequentata), il loro stato di rischio accademico e il loro stato socio-economico. Sebbene le relazioni indagate non siano risultate particolarmente forti, alcuni risultati ottenuti supportano assunti specifici della teoria sul

² Lo stato di rischio accademico è individuato in situazioni di rischio di intensità variabile: alta, come la percezione del rischio di fallimento (proprio di coloro che hanno precedentemente esperito un fallimento accademico); moderata, come la gestione di sfide situazionali (propria di coloro che, ad esempio, vivono il periodo di transizione a una nuova scuola) e bassa (in assenza di indicatori che inducano a pensare che gli studenti siano a rischio).

mindset, come quello relativo al fatto che studenti con basso stato socioeconomico e accademicamente a rischio potrebbero effettivamente beneficiare di interventi formativi sul *mindset*.

Risultano, infine, particolarmente interessanti anche le evidenze riscontrate da Schroder e colleghi (2019) in merito alla relazione tra mentalità relativa all'ansia e promozione del benessere futuro. Lo studio realizzato ha messo in evidenza, infatti, il fatto che possedere una mentalità fissa rispetto all'ansia rappresenta un fattore di rischio notevole per l'emergere di disagi psicologici futuri.

3.2.2 *Mindset e autoefficacia accademica e imprenditoriale*

Zander e colleghi (2018) hanno analizzato in che modo due costrutti legati al processo di apprendimento, ovvero l'autoefficacia accademica e le mentalità dinamiche, risultano correlate con l'integrazione di studenti universitari nelle reti di supporto tra pari. Per farlo, è stata valutata la loro integrazione in termini di popolarità nelle reti di supporto accademico – ovvero essere assistenti e/o collaboratori accademici – e nelle reti di supporto sociale – ovvero essere considerato un amico e una risorsa con cui condividere le difficoltà personali –. I risultati hanno mostrato che gli studenti inizialmente più integrati nelle reti di supporto accademico, con il tempo, si sono integrati maggiormente nelle reti di supporto sociale. Gli studenti con una maggiore autoefficacia accademica si sono percepiti come una risorsa accademica per gli altri e questo ha, a sua volta, migliorato la loro integrazione accademica. Ciò non è accaduto, al contrario, per coloro che erano inizialmente inseriti in reti di supporto sociale. L'autoefficacia accademica, quindi, è risultata correlata alle mentalità dinamiche e le mentalità dinamiche sono risultate legate all'integrazione nelle reti di supporto accademico.

Qingqing & Collins (2021) hanno invece indagato l'impatto delle credenze implicite (*mindsets*) degli studenti sull'autoefficacia imprenditoriale – intesa come insieme delle credenze di una persona sulla propria capacità di mobilitare le risorse e raggiungere gli obiettivi nello sviluppo del processo imprenditoriale –. Lo studio ha dimostrato che i *mindsets* (*Fixed o Growth*) non hanno un impatto diretto sul senso di autoefficacia imprenditoriale. Le autrici affermano che, affinché i *mindsets* risultino efficaci, risulta necessaria la pratica delle competenze comportamentali imprenditoriali e ciò potrebbe implicare la criticità della contestualizzazione dei *mindsets* impliciti.

3.3 Alcuni studi empirici in ambito nazionale

Nel panorama italiano, le indagini empiriche sull'efficacia applicativa del costrutto di *Growth Mindset* in ambito accademico non trovano, ad oggi, particolare espressione. A tal proposito, uno studio significativo ai fini dell'indagine esplorativa preliminare risulta quello condotto da Lodi (2019) sulla possibile correlazione tra *Growth Mindset* e competenze legate alla *Computer Science* – come il pensiero computazionale e le strategie di coping –. Realizzato in Istituti Secondari Superiori, dallo studio non è emerso alcun cambiamento significativo nelle mentalità *Computer Science* degli studenti dopo il breve intervento formativo sul *Growth Mindset*.

3.4 Alcuni contributi teorici in ambito nazionale e internazionale

Così come per la ricerca empirica, anche nell'ambito della ricerca teorica il panorama internazionale offre, ad oggi, un numero sostanzioso di contributi di approfondimento del costrutto di *mindset* e delle sue possibilità applicative – a differenza di quello italiano, i cui contributi risultano ancora esigui –. Nell'ambito dello studio internazionale sull'applicabilità del costrutto di *Growth Mindset* nel contesto accademico, Cooley & Larson (2018), con particolare riferimento a insegnanti e studenti di un corso di laurea in farmacia, pongono in chiara evidenza la sostanziale influenza che il tipo di *mindset* di cui sono portatori i docenti può avere sulla formazione del *mindset* degli studenti. Le autrici, a tal proposito, propongono una serie di metodologie didattiche e valutative utili a favorire lo sviluppo della mentalità dinamica come fattore di protezione per la promozione di resilienza e di grinta negli studenti – come messo in evidenza anche da Hochanadel & Finamore (2015) –. In tal senso risulta di particolare rilievo, nella riflessione delle autrici, il ruolo svolto dalle modalità comunicative dei e delle docenti nei confronti dei propri studenti: esse, infatti – così come dimostrato da alcuni studi (Dweck, Walton & Cohen, 2014) – rispecchiano le proprie credenze relative all'intelligenza – in termini di *Fixed* o *Growth Mindset* – e, considerato il potere trasformativo del linguaggio e la connotazione eminentemente formativa del rapporto docente-studente, possono influenzare in modo consistente la formazione delle credenze sull'intelligenza dei discenti. Le metodologie didattiche proposte, quindi, risultano volte a promuovere pensiero critico, capacità autoriflessive

e consapevolezza di sé³ e pongono in risalto i processi di apprendimento piuttosto che i risultati conseguiti, inducendo gli studenti a valorizzare maggiormente l'impegno profuso nel processo di svolgimento dei compiti assegnati rispetto al livello dei risultati finali conseguiti.

Di particolare interesse risulta, inoltre, l'associazione tra il costrutto di *Growth Mindset* e quello di pensiero creativo, esposta da De Vitis (2020), ritenuti entrambi elementi fondamentali per la promozione del *Design Thinking* come processo di mobilitazione delle risorse personali per il fronteggiamento delle avversità e l'individuazione di strategie alternative per la soluzione dei problemi.

3.5 Conclusioni e prospettive

Alla luce della rassegna della letteratura qui riportata, possiamo confermare che il costrutto di *Growth Mindset* ha trovato applicazioni significative a livello internazionale nell'ambito accademico mentre, in Italia, in particolar modo dal punto di vista pedagogico, risulta essere ancora poco applicato e indagato. In tal senso, è possibile affermare che le micro-sperimentazioni realizzate presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia rientrano tra le prime ad averne indagato l'applicazione del costrutto secondo un quadro teorico di riferimento di tipo pedagogico.

Le evidenze empiriche di carattere internazionale qui riportate – sebbene rappresentino solo una parte degli studi condotti sul tema oggetto di indagine

³ Alcune delle metodologie didattiche proposte dalle Autrici sono: illustrare agli studenti il costrutto di *Fixed e Growth Mindset* – azione che, come illustrato dalle Autrici, ha dimostrato avere una buona influenza sullo sviluppo del *Growth Mindset* –; utilizzare uno stile comunicativo attento alla valorizzazione dell'impegno profuso dagli studenti durante lo svolgimento delle attività didattiche e dei compiti assegnati e fornire *feedback* tesi alla valorizzazione dello sforzo e dell'impegno, più che delle abilità dimostrate; raccontare limpidamente le proprie esperienze di fallimento e retrocessione – l'esperienza vicaria, infatti, risulta una delle maggiori modalità utili anche allo sviluppo dell'autoefficacia (Bandura, 2016) –; utilizzare il *Socratic questioning*, utile a pensare criticamente, risolvere problemi, creare connessioni e individuare carenze nella conoscenza. Rispetto ai metodi di valutazione, invece, le autrici propongono l'utilizzo contestuale di molteplici strumenti di valutazione utili a supportare, da una parte, gli studenti nella dimostrazione delle proprie conoscenze e dei propri processi di pensiero attraverso diverse modalità e, dall'altra, gli insegnanti nella valutazione del *processo di apprendimento* più che del *risultato conseguito*.

– inducono a considerare che il costrutto di *Growth Mindset* e interventi volti al suo sviluppo possano avere un’efficacia applicativa derivante, in larga misura, da fattori contestuali, specifici e difficilmente generalizzabili. Ciò si pone in linea con quanto affermato da Miller (2019) sull’efficacia degli interventi formativi finalizzati allo sviluppo della mentalità dinamica: essi, per poter produrre effetti significativi e auspicabilmente trasformativi, dovrebbero assumere connotati sistematici e agire a livello sistemico, tanto sulla formazione dei docenti – sia in termini di autoconsapevolezza che in termini di conoscenze teoriche sul tema – quanto su quella degli studenti.

Gli studi, teorici ed empirici, mostrati in questa sintetica ricognizione della letteratura mostrano che il costrutto di *Growth Mindset* può avere efficacia differente sulla base di caratteristiche soggettive e contestuali, legate alla specificità di soggetti, contesti, territori e culture. Tuttavia, le evidenze relative all’influenza positiva – sebbene circoscritta nel tempo – della conoscenza del costrutto di *Growth Mindset* sulla focalizzazione sui processi piuttosto che sui risultati, induce a tenere in forte considerazione una sua possibile proficua applicazione all’interno dell’ambito universitario per la promozione di percorsi di orientamento degli studenti e delle studentesse. Particolarmente significativo è risultato mettere a fuoco le potenzialità euristiche e formative del costrutto di *Mindset* per la promozione di mentalità *Growth*.

In estrema sintesi – pur rinunciando alla pretesa di rappresentatività degli studi realizzati nell’ambito del PRA – la rassegna della letteratura qui riportata, unitamente ai dati raccolti e analizzati, lascia supporre al *team* di ricerca che il costrutto indagato possa avere un significativo potenziale euristico nell’ambito di interventi di orientamento di matrice pedagogica all’interno di contesti accademici. Affinché il potenziale del costrutto di *Growth Mindset* possa essere ulteriormente approfondito ed applicato in ambito pedagogico, le intenzioni sono quelle di ripartire da un’analisi sistematica della letteratura attraverso un modello PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), allo scopo di guidare il gruppo di ricerca nel miglioramento della fase di reporting (Moher *et al.*, 2010) e dunque di aumentare in modo considerevole la precisione ed il dettaglio della presentazione di revisioni sistematiche e meta-analisi.

4. *Growth Mindset e resilienza nella formazione accademica per le professioni educative*

di Antonia Chiara Scardicchio* e Irene Marseglia**

4.1 Orientamento come apprendimento trasformativo

La comunità pedagogica del Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia, da moltissimi anni, ha volto la propria attenzione, sia scientifica che didattica, alla cura delle *life skills*, attivando un ampio panorama di progettualità didattiche, di iniziative e di interventi formativi¹. Tra gli altri aspetti, la progettualità era caratterizzata, negli anni accademici 2017/2018 e 2018/2019, dalla proposta formativa *Hope School*², caratterizzata dalla pro-

* Prof.ssa Associata in *Pedagogia Generale e Sociale* presso il Dipartimento di *Medicina di Precisione e Rigenerativa* dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Antonia Chiara Scardicchio è co-autrice del paragrafo 4.1 *Orientamento come apprendimento trasformativo*, del paragrafo 4.2. *Il piano della ricerca e della formazione* e del paragrafo 4.4. *Conclusioni e prospettive*.

** Dottoressa di ricerca in *Cultura, educazione e comunicazione*, dottorato conseguito presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia. Irene Marseglia è l'autrice del paragrafo 4.3 *Sviluppo del progetto, analisi e raccolta dei dati*, e co-autrice del paragrafo 4.1 *Orientamento come apprendimento trasformativo*, del paragrafo 4.2. *Il piano della ricerca e della formazione, e del paragrafo* e del paragrafo 4.4. *Conclusioni e prospettive*.

¹ Il gruppo di ricerca di area pedagogica era in quegli anni accademici era così composto: prof. Pierpaolo Limone, prof.ssa Isabella Loidice, prof.ssa Antonella Cagnolati, prof.ssa Daniela Dato, prof.ssa Anna Grazia Lopez, prof.ssa Barbara De Serio, prof.ssa Antonia Chiara Scardicchio.

² La *HopeSchool* è un progetto di ricerca e formazione avviato nel 2014 dalla prof.ssa Antonia Chiara Scardicchio. Il fondamento scientifico da cui muove questa prospettiva di

mozione delle *hope skills* e dei processi di resilienza. Questo avveniva, dunque, già prima dell'evento pandemico che ha portato il tema della resilienza al centro della riflessione psico-pedagogica, sia italiana che internazionale, proprio perché esisteva già una scuola pedagogica lì particolarmente attenta agli intrecci tra competenze professionali, *life skills* e “lavoro sul Sé” (Dato, Cardone, Mansolillo, 2020; Loiodice, 2009, 2017; Loiodice, Dato, 2015; Scardicchio, 2014, 2020).

Nell'ambito delle attività formative offerte in forma trasversale come orientamento in itinere, nel corso della esperienza accademica abilitante alle professioni educative, il presente studio illustra un caso particolare. Il progetto che segue è stato realizzato nell'anno accademico 2018/2019 in seno al dottorato di ricerca in *Cultura, educazione e comunicazione* che, nel solco della progettualità pedagogica dipartimentale, ha integrato un percorso formativo caratterizzato dalla correlazione tra *Hope Skills*, *Growth Mindset* e resilienza nella formazione accademica dei professionisti dell'educazione.

Nello specifico, tale azione, destinata alle studentesse ed agli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e della Progettazione Educativa, è stata orientata verso la progettazione, realizzazione e valutazione di un percorso formativo volto a favorire lo sviluppo di competenze di resilienza intesa come corrispondenti a *Growth Mindset*, come nella visione della Dweck, ovvero come coincidenti con la flessibilità cognitiva e la capacità di riscrivere le proprie narrazioni (Scardicchio, 2019b).

Il progetto ha inteso promuovere processi di *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003; Formenti, 2017) e azioni volte a formare *professionisti riflessivi* (Schön, 2006), in grado di sviluppare *l'abilità artistica professionale*, ossia l'insieme delle «competenze che i professionisti mettono in evidenza in situazioni di pratica uniche, incerte» (2006, p. 52).

La possibilità di sviluppare una *razionalità riflessiva* consente di rafforzare livelli più elevati della consapevolezza che accompagna l'azione e di comprendere anche le conoscenze implicite e tacite che la definiscono e che incidono sulla sua efficacia. Così scrive Schön:

ricerca-form-azione è la *Hope Theory* di Snyder, integrata con gli studi internazionali in tema di neuroscienze costruttiviste, seconda cibernetica e teorie della complessità, resilienza e salutogenesi. (cfr. HOPESCHOOL-UNIFG_2019_II-Concept.pdf (edizionilameridiana.it) Cfr. Scardicchio, 2015.

talvolta, è possibile, osservando e riflettendo sulle nostre azioni, realizzare una descrizione della conoscenza tacita implicita in esse. Le nostre descrizioni sono di differenti tipi, esse possono dipendere dai nostri scopi e dai nostri linguaggi descrittivi di cui disponiamo. Ci possiamo riferire, per esempio, alle sequenze di operazioni e di procedure che eseguiamo; o ai valori, alle strategie, e ai principi di fondo che stanno alla base delle nostre “teorie” dell’azione. Qualunque sia il linguaggio che noi impieghiamo, comunque, le nostre descrizioni del conoscere nell’azione saranno sempre costruzioni. Esse sono sempre tentativi di rendere in forma esplicita, simbolica un tipo di intelligenza che comincia con l’essere tacita e spontanea. Le nostre descrizioni sono congetture che hanno bisogno di essere verificate attraverso l’osservazione dei loro modelli originari – che, in taluni casi, rappresentano il limite da superare (*ivi*, p. 55).

In quest’ottica, lo sfondo scientifico di riferimento è stato quello proprio della letteratura internazionale e nazionale in tema di Trasformative Learning, e la particolare opzione, teoretica e didattica, verso il *metodo a-metodico* (Mortari, 2006) così come incarnato nel modello della *spirale della conoscenza* di Laura Formenti (2017). Si tratta di un modello che nasce dalla vita, ovvero che si misura costantemente con l’esperienza biografica, correlando sapere a riflessività, conoscenza a trasferibilità. Tale posizionamento prova a

rispondere a una domanda autentica di conoscenza, formulata dai membri del gruppo, relativamente a oggetti, pratiche e situazioni *interessanti* sul piano professionale e personale, ma che possono risultare importanti anche per la comunità più ampia (*ivi*, p. 53).

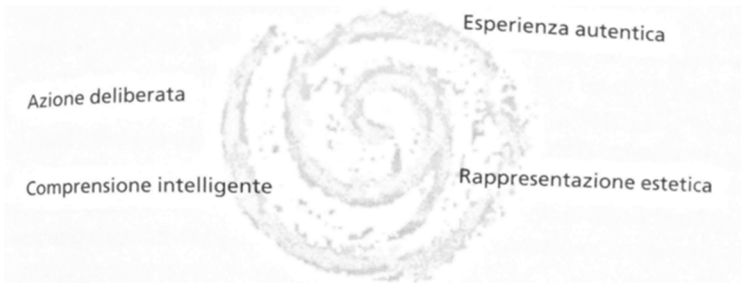


Fig. 1 - La spirale della conoscenza (Formenti, 2017)

La spirale della conoscenza (Fig. 1) si propone di sostenere il ricercatore-formatore nel suo pensare e agire in qualità di professionista della formazione operando attraverso una duplice attenzione alla struttura e al processo «senza mai perdere di vista ciò che emerge nel qui-e-ora della danza interattiva» (ivi, p. 52). Si compone di *fasi* questo modello ma solo per ragioni euristiche, poiché, in realtà, non è chiaro quando una fase comincia e quando finisce; la metafora della spirale con cui l'autrice dà forma al metodo è inoltre un segno e simbolo archetipo che comprende circolarità e linearità e che può orientarsi in una duplice direzione: verso l'interno e verso l'esterno.

Come riportato in figura, le fasi che attraversano la spirale sono le seguenti:

- *Esperienza autentica*: focalizzato l'oggetto della ricerca, i partecipanti sono invitati ad esplorare e a ricordare le esperienze da cui hanno appreso ciò che “sanno” di esso, non solo cognitivamente ma attingendo alla totalità dell'esperienza umana, mediante pratiche corporee, filosofiche e di consapevolezza.
- *Rappresentazione estetica*: in questa fase i partecipanti provano a rappresentare, o meglio, a “presentare”, come sostiene l'autrice, in forma simbolica, creativa o narrativa, l'esperienza ricordata, cercando di ricostruirne l'essenza e favorendone possibilmente la condivisione.
- *Comprensione intelligente*: è la fase in cui si avvia un processo di costruzione di senso e significato *riflessivo*⁴ delle diverse rappresentazioni ed esperienze prese singolarmente e confrontate, al fine di costruire un senso dialogico, molteplice e composito.
- *Azione deliberata*: riguarda l'assunzione consapevole delle conseguenze della comprensione intelligente. È la fase che prova a “interrogare il mondo”, ossia a decidere il passaggio successivo all'interno del gruppo e del processo di ricerca, non per “risolvere problemi” o “dare risposte”, ma per “mettere in movimento le storie e le cornici di senso, e dunque individuare che cosa si possa fare per capire meglio, per saperne di più, per aprire possibilità”.

⁴ Inteso, come afferma l'autrice, nel suo duplice significato di *reflection* e *reflexivity*: ossia, come capacità cognitiva e critica di esaminare una situazione o una storia e farsene un'idea e come capacità di “abbandonarsi” all'esperienza, rinunciando al controllo della riflessione conscia per permettere l'accadere di qualcosa di nuovo. La prima è dunque un'azione volontaria e intenzionale, la seconda invece è involontaria e automatica, ma in grado di generare riflessioni e azioni consapevoli, Cfr. Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Op. cit., p. 59.

- A ognuna di queste fasi l'autrice riconduce un tipo particolare di sapere:
- il *sapere esperienziale*: preverbale e incarnato nella storia di ogni persona, essenziale per ogni apprendimento;
 - il *sapere presentazionale*: abduittivo, metaforico e immaginale, ambiguo e incompiuto ma proprio per questo generativo;
 - il *sapere proposizionale*: capace di dare senso e significato alle esperienze, arricchito della pratica della condivisione e del confronto;
 - il *sapere pratico*: è il sapere poietico del processo formativo. È l'azione che si confronta con la realtà e che procede per prove ed errori per generare nuove esperienze.

In tal senso, la possibilità di sostenere «processi di sviluppo dell'identità in direzione di una progettualità autoemancipativa» (Cunti, 2014, p. 15) si sostanzia in un agire educativo caratterizzato da una *postura riflessiva* che «restituisca al soggetto nuove possibilità di esplorare il mondo e sé stesso e di apprendimento su quanto si è vissuto» (*ivi*, p. 16).

Per raggiungere tale finalità formativa, fondamentale è stato l'utilizzo, nei *setting* formativi attivati, dei linguaggi simbolici dell'arte intesi come *espressione ed esplorazione di mondi possibili, capaci di cogliere nessi, di gettare ponti* (Scardicchio, 2010).

In linea con la ricerca di Antonacci (2018), la scelta, teoretica e didattica, dei *dispositivi estetici* poggia sulla consapevolezza che:

I linguaggi espressivi e performativi delle discipline artistiche, con il loro potere trasformativo e comunicativo, abilitano e valorizzano una conoscenza della realtà di tipo complesso, polivalente, capace di tenere insieme i diversi aspetti dell'esperienza senza semplificazioni o banalizzazioni (Antonacci, 2018). L'arte, nella sua concezione più ampia, consente di unire gli aspetti emotivi e cognitivi dell'apprendimento, il corpo e la mente, il singolo e il gruppo, fornendo un linguaggio efficace nel provocare consapevolezza e trasformazione a livello individuale, collettivo, sociale. L'arte performativa, in particolare, è veicolo e oggetto di conoscenza, ma anche prassi, performance, evento culturale e socializzante, consente pertanto di organizzare una formazione orientata ai singoli, che genera anche effetti nei gruppi e nella comunità coinvolta (Antonacci, 2018, p. 925).

4.2 Il piano della ricerca “Resilienza e *Growth Mindset*”

Il progetto di ricerca-form-azione ha riguardato la progettazione, l’implementazione e la valutazione di un percorso formativo rivolto agli studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e della Progettazione Educativa dell’Università degli Studi di Foggia⁵.

Il percorso è stato articolato in 6 incontri formativi laboratoriali della durata di 4 ore ciascuno, per un totale di 24 ore, realizzati nei mesi di maggio e giugno 2019.

Sulla base della letteratura analizzata e coerentemente con gli obiettivi di ricerca, le metodologie d’indagine e i temi della proposta formativa progettata, gli strumenti adottati per la rilevazione dei dati di tipo qualitativo e quantitativo, sono stati scelti in ragione della loro duplice valenza, sia euristica che formativa:

- Il “*Resilience Process Questionnaire*” (Laudadio, Fiz Pèrez, Mazzocchetti, 2011);
- Il questionario sullo “*Stile esplicativo - Misura il tuo ottimismo*” (Seligman, 1997);
- Le schede e gli esercizi, rielaborati e adattati, estratti dallo strumento: “*Resilience. A key skill for education and job*”⁶ – riportati in appendice;
- Materiali e manufatti estetici creati dai partecipanti durante il corso;
- *Focus group*

Di seguito si riporta il prospetto dettagliato della progettazione formativa di ciascun incontro (Tab.1 e seguenti) svolto nell’ambito del progetto di ricerca-formazione.

⁵ Per lo studio di caso, a marzo 2019 è stata lanciata una *call* rivolta agli studenti iscritti al corso di Laurea Magistrale in “Scienze Pedagogiche e della Progettazione Educativa” dell’Università degli Studi di Foggia, frequentanti nell’a.a. 2018-2019 l’insegnamento in “Progettazione e Valutazione dei Sistemi Educativi e Formativi”. Per gli studenti che hanno scelto di partecipare al progetto non sono stati previsti né il riconoscimento di crediti formativi, né esoneri relativi al programma d’esame dell’insegnamento. L’obiettivo e la sfida, infatti, erano quelli di costituire un gruppo di lavoro motivato da reale interesse verso la tematica del corso.

⁶ Commissione Europea. “*Resilience. A key skill for education and job*”, *project partners “Guidelines”*. *Lifelong Learnig Programme, Selection box resilience*⁶, in: www.resilience-project.eu.

Tab. 1 - *I Incontro: Orientamento come life skills pathway*

- Accoglienza
- Momento di apertura: conoscenza dei partecipanti e attività in cerchio con i gomitoli (nome + i miei interessi; nome + cosa desidero per la mia vita; nome + un punto di forza che mi arriva dalla persona che ho accanto) – attività tratta dal “*Resilience. A key skill for education and job*”
- Presentazione del percorso e condivisione del patto formativo
- Somministrazione *ex ante* del *Resilience Process Questionnaire*
- Introduzione alle tematiche dell’incontro a partire da una traccia musicale (cfr. Natale, 2017): Fiorella Mannoia – *Che sia benedetta*
- *Warming up*, pre-conoscenze e riflessioni sul costruito oggetto dell’incontro: attività con *post-it* e lavagna a fogli mobili su: *Che cos’è la resilienza?*
- Finestra teorica: presentazione del costruito di resilienza (Cyrulnik 2005; Cyrulnik, Malaguti, 2005; Garista, 2018)
- Attività riflessiva: *Pensieri rigidi e pensieri flessibili* e rielaborazione della scheda *Understanding Confidence_Hand_Out_ITA.doc – Le 6 C della Self Confidence*⁶
- Attività estetico-narrativa: I *step*: penso e rappresento il mio pensiero rigido; II *step*: trasformo e rappresento il mio pensiero rigido in pensiero flessibile
- *Feedback* e condivisione libera dell’attività
- Storie di Resilienza: video: *Maysoon Zayid – Ted Women 2013: Ho 99 problemi... e la paralisi cerebrale è solo uno dei tanti*⁷
- Momento di chiusura: “Descrivo questa giornata con una metafora”

⁶ Tratta da: “*Resilience. A key skill for education and job*”, in: www.resilience-project.eu. Cfr. Appendice, pp.132-136.

⁷In: https://www.ted.com/talks/maysoon_zayid_i_got_99_problems_palsy_is_just_one?language=it#t-15599.

Tab. 2 - *II incontro: Resilienza, Salutogenesi e Ottimismo*

- Accoglienza
 - Condivisione dei lavori fatti a casa
 - Somministrazione del Questionario “*Misura il tuo Ottimismo*” (Seligman, 1997)
 - *Warming up*, pre-conoscenze e riflessioni sui costrutti oggetto dell’incontro: giro di riflessioni.
 - Introduzione alle tematiche dell’incontro a partire da una traccia musicale: Lorenzo Jovanotti Cherubini – *La terra degli uomini*
 - Finestra teorica: Resilienza, Salutogenesi (Antonovsky, 1996; Lindstrom, Eriksson, 2005) e Ottimismo (Seligman, 1997, 2018)
 - Presentazione dell’intervista al prof. Martin Seligman: “*Ottimismo, felicità e psicologia positiva*”⁸
 - Attività riflessiva: Stile esplicativo - Abitudini di pensiero⁹
 - *Feedback* e condivisione libera dell’attività
 - Storie di Resilienza: visione del Docufilm “*Resilienza*” di Paolo Ruffini¹⁰
 - Momento di chiusura: “Cosa mi resta: quali riflessioni mi porto a casa...”
-

⁸ In: https://youtu.be/Rk_E7K8_Aoc

⁹ Esercizio rielaborato, tratto da: “*Resilience. A key skill for education and job*”, in: www.resilience-project.eu. Cfr. Appendice, pag. 136.

¹⁰ Realizzato nel 2014 dal *Nido del Cuculo* in collaborazione con *Sui passi di Ale*, ispirato alla storia di Alessandro Cavallini e alla sua vita da resiliente.

Tab. 3 - III incontro: Resilienza e Mindset

- Accoglienza
 - Momento di apertura: nome + il mio punto di forza
 - Introduzione alle tematiche dell'incontro a partire da una traccia musicale: Fiorella Mannoia - *Il peso del coraggio*
 - *Warming up*, pre-conoscenze e riflessioni sui costrutti oggetto dell'incontro: giro di riflessioni
 - Finestra teorica: *forma mentis statica e forma mentis dinamica* (Dweck, 2017)
 - Visione del seminario della dott.ssa Carol Dweck: "*La forza del credere di poter migliorare*"¹¹
 - Attività riflessiva: Le 3 C della resilienza: *Challenge, Consciousness, Commitment*¹²
 - *Feedback* e condivisione libera dell'attività
 - Storie di Resilienza: visione del video sulla storia di Lena Maria¹³
 - "Compito per casa": attività estetico- narrativa: penso a un mio "limite", lo ri-penso come un'opportunità e lo rappresento graficamente
 - Momento di chiusura: "Descrivo questa giornata con una metafora"
-

¹¹ In: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve/transcript?awesm=on.ted.com_aaY8&utm_source=direct-on.ted.com&utm_content=addthis-custom&utm_campaign=&source=twitter&utm_medium=on.ted.com-twitter&language=it#t-15953

¹² Rielaborazione dell'esercizio: *Challenge, Control, Commitment*, tratto da: "*Resilience. A key skill for education and job*", in: www.resilience-project.eu. Cfr. Appendice, pp. 136-141.

¹³ In: <https://www.lenamaria.com/en-GB/biography-press-20683993>

Tab. 4 - *IV Incontro: Resilienza e Fattore Mentoring*

- Accoglienza
 - Momento di apertura: io sono (nome) e sono... (caratteristica)
 - Condivisione dell'attività relativa all'incontro precedente (fatta a casa)
 - Introduzione alle tematiche della giornata a partire da una traccia musicale: Lorenzo Jovanotti – *Fango*
 - Finestra teorica: Resilienza e Fattore *Mentoring* (Garista, 2018)
 - Attività estetico-narrativa: penso e rappresento *la mia storia di resilienza*
 - Condivisione e *feedback*
 - Storie di Resilienza: visione di una puntata del programma Rai di Bebe Vio - *La vita è una figata*¹⁴
 - “Compito per casa”: Attività riflessiva: “I miei mentori”¹⁵
 - Gioco di chiusura (riprendendo il titolo del programma di Bebe Vio), giro di riflessioni: “*La vita è una figata perché...*”
-

¹⁴ In: <https://www.raiplay.it/video/2017/11/La-vita-e-una-figata-b86ce58d-5617-40cb-9043-bc98b9b7efa3.html>

¹⁵ Rielaborazione dell'esercizio “Cerchia di amici”, tratto da: “*Resilience. A key skill for education and job*”: www.resilience-project.eu. Cfr. Appendice pag. 144.

Tab. 5 - *V Incontro: Resilienza, Life Skills e Pensiero Complesso*

- Accoglienza
 - Condivisione dei lavori svolti a casa
 - Momento di apertura: Introduzione alle tematiche del giorno a partire da una traccia musicale: Ligabue - *Sono sempre i sogni a dare forma al mondo*
 - Circle time: *Come immagino il mio futuro* - Attività svolta con post-it su lavagna a fogli mobili
 - Finestra teorica: Resilienza, *Life skills* (OMS, 1993) e pensiero complesso (Morin, 1993b, Bocchi, Ceruti, 1988)
 - Attività estetica: *Progetto il mio futuro*: attività svolta con immagini di riviste e giornali riportate su cartelloni
 - Condivisione e *feedback*
 - Storie di Resilienza: visione del video di Guido Marangoni - *La potenza della fragilità*¹⁶
 - “Compito per casa”- Attività riflessiva: *Personal Factors* per la felicità¹⁷
 - Condivisione e *feedback*
 - Momento di chiusura: “Le mie *life skills* per il futuro”, circle time in tema di *life skills* da potenziare
-

¹⁶ In <https://www.youtube.com/watch?v=3rKh3t7NCzw&t=8s>

¹⁷ Scheda rielaborata, estratta da: “Resilience. A key skill for education and job”: www.resilience-project.eu. Cfr. Appendice, pp. 145-149.

Tab. 6 - VI incontro: Resilienza e Linguaggi Artistici

- Accoglienza
 - Condivisione dell'attività svolta a casa
 - Apertura: introduzione alle tematiche a partire da una traccia musicale: Franco Battiato - *La cura*
 - *Warming up*, pre-conoscenze e riflessioni sui costrutti oggetto dell'incontro
 - Finestra teorica: Resilienza e Creatività
 - Presentazione di un video seminario in tema di correlazione tra linguaggi d'arte e competenze educative
 - *Caviardage* di Tina Festa: illustrazione del metodo e svolgimento dell'attività
 - *Feedback* e condivisione libera dell'attività
 - *Focus group* per la rilevazione dei guadagni formativi percepiti
 - Somministrazione *ex post* del *Resilience Process Questionnaire* (Laudadio, Mazzocchetti, Fiz Perez, 2011)
 - Chiusura e ringraziamenti
-

4.3 Sviluppo del progetto, raccolta ed analisi dei dati

4.3.1 I Partecipanti

Coerentemente con il paradigma di riferimento della ricerca e con i suoi obiettivi, il processo di indagine adottato per l'analisi dei dati si è configurato come uno studio *mixed-method* che ha visto l'adozione di strumenti di rilevazione quantitativa (questionari a risposta chiusa) e qualitativa (*focus group*, materiali e narrazioni elaborate dai partecipanti).

Nello specifico, la scelta di adottare strumenti qualitativi si fonda sulla condivisione della prospettiva naturalistica che – come afferma Luigina Mortari, rielaborando il pensiero di Lincoln & Guba – «privilegia metodi qualitativi, poiché ritenuti più capaci di cogliere l'essenza del mondo umano» (2008b, p. 63). La prospettiva naturalistica, in opposizione a quella positivista, considera la realtà sempre come multipla e olistica, in quanto è socialmente costruita (Tarozzi, 2014). Al fine di poter dare senso alle azioni e alle parole condivise da coloro che hanno partecipato alla ricerca (Charmaz, 2014), la metodologia di codifica dei dati qualitativi ha trovato principale riferimento nel metodo *Grounded Theory* elaborato da Glaser & Strauss (1967) e successivamente rielaborato da Strauss & Corbin (1990).

Hanno preso parte al percorso formativo 10 studenti di età compresa tra i 24 e i 46 anni; l'età media è stata di 31,7 anni. Nello specifico, il gruppo risultava composto da 9 studentesse e da 1 studente. Tutti i partecipanti sono nati e risiedevano al Sud d'Italia e hanno tutti conseguito una Laurea triennale: 7 studenti erano laureati in Scienze dell'Educazione e della Formazione, mentre gli altri tre erano laureati in Scienze della Comunicazione, Lingue e Culture per il Turismo e Scienze Motorie e Sportive. Solo 2 erano le studentesse coniugate.

4.3.2 Gli strumenti di ricerca e formazione: il *Resilience Process Questionnaire*

Subito dopo la conoscenza dei partecipanti e la presentazione del percorso, agli studenti è stato proposto di compilare il *Resilience Process Questionnaire* (Laudadio, Fiz Perez, Mazzocchetti, 2011). Lo stesso strumento è stato somministrato anche al termine del percorso, in modo da poter comparare i risultati *ex ante* e *post facto*. Rispetto alla prima dimensione indagata

dal questionario, ovvero quella relativa alla dimensione della *Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale*, come emerge di seguito (Tab. 1 e Tab. 2) nessuno degli studenti ha ottenuto risultati elevati (maggiori di 8) in quest'area, né prima, né dopo il corso. Non sono emerse quindi situazioni particolarmente rilevanti rispetto alla incapacità di far fronte agli eventi difficili e dolorosi della vita e a considerarli perlomeno come superabili.

In situazione *ex ante*, il punteggio più basso è stato 1 (riportato da una sola persona) mentre il risultato più alto è stato 6 (riportato da circa un terzo dei partecipanti). La maggior parte dei punteggi si è attestata intorno ai valori medi (4-6). In situazione *post facto*, il punteggio più basso è stato 2 (dichiarato da due persone), il punteggio più alto è stato 7 (espresso da una sola partecipante). Le altre studentesse hanno espresso giudizi corrispondenti ai valori 2, 3 e 5 (30% delle risposte per ciascun punteggio).

Tab. 1 - Punteggi Sten specifici per ciascun studente

Dimensione 1 - Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale (RPD)										
Studente	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	M1
Punteggi sten <i>ex ante</i>	6	4	2	6	4	2	1	5	6	4
Punteggi sten <i>post facto</i>	7	3	2	3	5	2	3	5	5	2

Tab. 2 - Valori percentuali dei punteggi sten complessivi

Dimensione 1 - Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale										
Punteggi sten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percentuale <i>ex ante</i>	10%	20%	-	30%	10%	30%	-	-	-	-
Percentuale <i>post facto</i>	-	30%	30%	-	30%	-	10%	-	-	-

La seconda dimensione esplorata attraverso il questionario è stata quella della *Reintegrazione resiliente*. Come si evince a seguire (Tab. 3 e Tab. 4), sia prima che dopo il percorso, non solo non sono emersi punteggi particolarmente bassi, ma sono stati rilevati punteggi anche molto elevati. In situazione *ex ante*, il punteggio minimo registrato è stato 5 (riportato dal 30% dei partecipanti), il punteggio più elevato è stato 10 (30%). Due persone hanno registrato un punteggio pari a 7, le restanti due persone hanno ottenuto valori pari a 6 e 9. Anche in situazione *post facto*, il punteggio più basso è stato 5 (espresso dal 20%) e quello più alto 10 (espresso dal 40%). Il 30% ha ottenuto un punteggio pari a 7 e una sola persona ha registrato un valore pari a 8.

Tab. 3 - Punteggi sten specifici per ciascun studente

Dimensione 2 - Reintegrazione resiliente										
Studente	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	M1
Punteggi sten <i>ex ante</i>	7	6	5	7	5	10	10	10	9	5
Punteggi sten <i>post facto</i>	7	7	7	8	5	10	10	10	10	5

Tab. 4 - Valori percentuali dei punteggi sten complessivi

Dimensione 2 - Reintegrazione resiliente										
Punteggi sten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percentuale <i>ex ante</i>	-	-	-	-	30%	10%	20%	-	10%	30%
Percentuale <i>post facto</i>	-	-	-	-	20%	-	30%	10%	-	40%

La terza dimensione indagata è stata quella del *Ritorno all'omeostasi*, ovvero alla volontà di far sì che a seguito di un evento traumatico “tutto possa

tornare come era prima”. Come riportato a seguire (Tab. 5 e Tab. 6), sono stati riscontrati punteggi che vanno da 5 a 10. Prima della partecipazione al progetto, il punteggio minimo registrato era pari a 6 (30%), quello più alto era 10 (espresso dal 20%). I valori 7 e 8 sono emersi entrambi dalle risposte di due partecipanti. Dopo la partecipazione, il punteggio 5 è stato registrato in un solo caso, mentre il 30% degli studenti ha ottenuto un punteggio pari a 7. I punteggi 8, 9 e 10 sono emersi, in ugual misura, dalle risposte del 20% dei partecipanti.

Tab. 5 - Punteggi sten specifici per ciascun studente

Dimensione 3 - Ritorno all'omeostasi										
Studente	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	M1
Punteggi sten <i>ex ante</i>	8	8	10	6	7	6	10	6	7	7
Punteggi sten <i>post facto</i>	7	9	10	8	7	8	10	5	7	9

Tab. 6 - Valori percentuali dei punteggi sten complessivi

Dimensione 3 - Ritorno all'omeostasi										
Punteggi sten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percentuale <i>ex ante</i>	-	-	-	-	-	30%	20%	20%	-	20%
Percentuale <i>post facto</i>	-	-	-	-	10%	-	30%	20%	20%	20%

A seguire (Tab. 7 e Tab. 8) si riporta la media dei punteggi ottenuti in ciascuna area, rispettivamente prima e dopo la partecipazione al progetto di ricerca. In entrambi i casi, l'area che ha ottenuto il punteggio minore è stata quella della Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale (media dei punteggi

pari a 3,7 prima del percorso formativo e 4 successivamente). In relazione alle altre due dimensioni, prima della partecipazione al progetto, l'area della *Reintegrazione resiliente* ha registrato una media di punteggi pari a 7,9, quasi in egual misura all'area del *Ritorno all'omeostasi* che ha riportato un media di punteggi pari a 8. Dopo la partecipazione al progetto, si è riscontrato un punteggio medio pari a 7,5 per l'area della *Reintegrazione resiliente* e 7,4 per quella del *Ritorno all'omeostasi*.

Tab. 7 - Media dei punteggi sten ex ante in ciascuna dimensione

<i>Dimensione</i>	<i>Punteggio medio</i>
Reintegrazione con perdita o disfunzionale	3,7
Reintegrazione resiliente	7,9
Ritorno all'omeostasi	8

Tab. 8 - Media dei punteggi sten post facto in ciascuna dimensione

<i>Dimensione</i>	<i>Punteggio medio</i>
Reintegrazione con perdita o disfunzionale	4
Reintegrazione resiliente	7,5
Ritorno all'omeostasi	7,4

Come si evidenzia di seguito (Tab. 9), è possibile consultare il profilo sintetico che è emerso dalle risposte al questionario prima e dopo la partecipazione al percorso.

Tab. 9 - Profilo sintetico *ex ante* e *post facto* di ogni studente

<i>Studente</i>	<i>Reintegrazione con perdita o disfunzionale</i>	<i>Reintegrazione resiliente</i>	<i>Ritorno all'omeostasi</i>
1F <i>ex ante</i>	6	7	8
1F <i>post facto</i>	7	7	7
2F <i>ex ante</i>	4	6	8
2F <i>post facto</i>	3	7	9
3F <i>ex ante</i>	2	5	10
3F <i>post facto</i>	2	7	10
4F <i>ex ante</i>	6	7	6
4F <i>post facto</i>	3	8	8
5F <i>ex ante</i>	4	5	7
5F <i>post facto</i>	5	5	7
6F <i>ex ante</i>	2	10	6
6F <i>post facto</i>	2	10	8
7F <i>ex ante</i>	1	10	10
7F <i>post facto</i>	3	10	10
8F <i>ex ante</i>	5	10	6
8F <i>post facto</i>	5	10	5
9F <i>ex ante</i>	6	9	7
9F <i>post facto</i>	5	10	7
1M <i>ex ante</i>	4	5	7
1M <i>post facto</i>	2	5	9

Dal confronto dei profili *ex ante* e *post facto* degli studenti è emerso che: relativamente alla prima dimensione (RDP) i risultati hanno riportato una diminuzione dei punteggi per il 40% studenti; l'aumento dei punteggi per 20% studenti, mentre per il restante 30% la situazione è rimasta pressoché invariata. La seconda dimensione (RR) ha registrato l'aumento dei punteggi per il 40% degli studenti e una situazione invariata (riferita a valori molto alti)

per il 60% studenti. In nessun caso è stata evidenziata una diminuzione di punteggi in quest'area. In merito alla terza dimensione (RO) i dati hanno rilevato un aumento dei punteggi per il 40% degli studenti, una diminuzione per il 20% e una situazione invariata per il 40% dei partecipanti.

Dall'analisi dei risultati è emerso quindi un dato particolare: non per tutti gli studenti si è registrata la diminuzione dei punteggi relativi alla prima e alla terza area.

Tale risultato è parso un indicatore particolarmente interessante rispetto all'obiettivo di promuovere riflessività, *dis-apprendimento* e consentire di acquisire una maggiore consapevolezza non solo dei significati disciplinari dei costrutti incontrati durante il percorso, ma soprattutto in relazione ad aspetti fondamentali dell'identità professionale degli educatori. Dai frequenti momenti di confronto e condivisione delle esperienze e dei *feedback* sulle storie di resilienza incontrate, così come dai racconti e dai materiali prodotti e soprattutto dal *focus group* finale, sono emerse numerose e significative riflessioni in merito all'“*equivoco intorno alla resilienza*” (Scardicchio 2019b; 2020), ovvero all'errata considerazione che spesso si ha del costrutto di resilienza e di quella che generalmente possiamo considerare come una personalità resiliente. Accade, infatti, che attraverso i media e i social network, ma anche in letteratura, il costrutto di resilienza venga spesso identificato con quello di *resistenza*, ossia con la «modalità di chi, dentro a una perturbazione, si impegna per non cedere alla perdita dell'ordine» (Scardicchio, 2019b, p. 400). Invece:

L'elemento discriminante è dunque nel passaggio da un esito considerato per tanti anni l'unico possibile, a un altro logicamente impensabile, impertinente persino: dal '*disturbo post-traumatico*' al '*post traumatic growth*' (Calhoun & Tedeschi, 1999; Linely & Joseph, 2004; Tedeschi, Park & Calhoun, 1998): '*crescita post traumatica*'. Ovvero: la resilienza non coincide col ristabilire l'ordine precedente alla rottura ma con la Bellezza *da quella stessa* generata (*ibidem*).

Proprio questo «lato oscuro della resilienza» (*ivi*, p. 401) è emerso in maniera evidente durante gli incontri con gli studenti. Il confronto con le esperienze e le altre storie, con altri punti di vista – proprio del *pensiero complesso* (Morin, 1993b, 1999b; Bocchi, Ceruti, 1988; Striano, 2009) – ha permesso di far emergere aspetti di sé non conosciuti, non pensati, arricchendo gli studenti di autoconoscenza critica.

4.3.3 Gli strumenti di ricerca e formazione: il Questionario “Misura il tuo Ottimismo”

Il secondo incontro laboratoriale ha focalizzato l’attenzione intorno alle connessioni tra il la resilienza, il paradigma della Salutogenesi e il costrutto di Ottimismo di Martin Seligman. È stato ritenuto interessante riflettere su questo costrutto anche attraverso la compilazione del questionario messo a punto da Seligman⁷. Il test è volto a far emergere il proprio *stile esplicativo*, ovvero la modalità propria con cui ogni essere umano interpreta le cause degli eventi e la applica alla realtà. Si tratta di un’abitudine di pensiero che deriva direttamente dalla *visione del proprio posto nel mondo* (1997): ossia dall’aver la considerazione di sé come persona meritevole e di valore o im-meritevole e indegna.

Gli studi decennali di Seligman sull’*impotenza appresa* si sono concentrati, in modo particolare, sulla comprensione del motivo per cui vi sono persone che di fronte a eventi e difficoltà anche molto grandi non si abbattono e altre che, invece, anche al cospetto di situazioni decisamente più lievi soccombono. La risposta sta appunto nella modalità di attribuzione di causalità: *permanenti o temporanee, universali o specifiche, interne o esterne* degli eventi. Nello specifico, lo stile esplicativo è dato da tre importanti dimensioni: *permanenza, pervasività e personalizzazione*.

- La *Permanenza* riguarda la credenza che la persona nutre rispetto alla stabilità o temporaneità delle cause degli eventi. Le persone che tendono ad arrendersi facilmente, orientate al pessimismo e all’impotenza, pensano che le cause degli eventi negativi incideranno in maniera permanente e costante (*sempre e/o mai*) sulla propria vita, mentre le cause degli eventi positivi sono interpretate come transitorie. Al contrario, le persone ottimiste attribuiscono agli eventi positivi delle cause permanenti e a quelli negativi delle cause temporanee (*talvolta, ultimamente*). La permanenza è, quindi, la dimensione del *tempo*.

⁷ Lo strumento, disponibile nel noto testo “*Imparare l’ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*” del 1997, si compone di 48 domande a cui è possibile rispondere scegliendo tra due alternative [A] o [B]. Ogni *item* descrive una situazione tipica della vita rispetto alla quale l’intervistato è chiamato a indicare quale, tra le due opzioni fornite, più si avvicina al proprio modo di pensare e agire. A ogni risposta corrisponde un valore pari a 0 o 1.

- La *Pervasività* riguarda il tipo di contestualizzazione che la persona attribuisce alle spiegazioni di un fallimento o di un successo. Le persone che tendono ad attribuire spiegazioni universali agli eventi negativi, quando fanno esperienza di un insuccesso, tendono a estenderlo a tutti gli aspetti della propria vita. Le persone che invece attribuiscono cause specifiche a un insuccesso riescono a recuperare o perlomeno a mantenersi attive negli altri ambiti della propria vita. La pervasività rappresenta la dimensione dello *spazio*.
- La *Personalizzazione*: si riferisce alla percezione interna o esterna delle cause degli eventi. Uno stile esplicativo non orientato all'ottimismo tende a personalizzare soprattutto gli eventi positivi e a considerare come non dipendenti da sé gli eventi positivi. Uno stile esplicativo orientato all'ottimismo tende invece a personalizzare soprattutto le cause degli eventi positivi e a non considerare come esclusivamente dipendenti da sé le cause degli eventi negativi. Coloro che pensano di essere la causa di eventi positivi tendono maggiormente ad amare sé stessi rispetto a coloro che, nutrendo una bassa autostima, pensano di essere la causa di circostanze negative. La personalizzazione costituisce la dimensione relativa alla *causalità interna*.

Il quadro dei punteggi per l'analisi delle risposte prevede, inoltre, un giudizio relativo alla dimensione della Speranza (ottenuta sommando i punteggi di PvB e PmB), un giudizio complessivo rispetto alle aree di attribuzione di causalità degli eventi negativi (B) e degli eventi positivi (G) e un punteggio complessivo sul grado di ottimismo, dato dalla sottrazione del punteggio relativo all'attribuzione degli eventi positivi da quello degli eventi negativi (G-B). A seguire (Tab. 10) sono riportati i singoli punteggi ottenuti dagli studenti rispetto alle dimensioni indagate dal questionario. Rispetto alla prima dimensione (PmB), il punteggio minimo registrato è stato 1 (grande ottimismo), mentre il valore più alto è stato 6 (tendenza al pessimismo). In merito alla PmG, il valore minimo riscontrato è stato 4 (punteggio medio), quello più alto è stato 7 (grande ottimismo sulla probabilità che gli eventi positivi permangano nel futuro). Relativamente alla dimensione della PvB, si sono ottenuti punteggi da 0 (elevato ottimismo) a 5 (moderato pessimismo). Per la dimensione PvG, il risultato più basso è stato 3 (moderato pessimismo), mentre quello più alto è stato 5 (punteggio medio). Circa la dimensione della speranza, solo una persona ha riportato un punteggio pari a 1 (grandissima spe-

ranza), mentre i restanti partecipanti si sono collocati tra 6 (moderata speranza) e 10 (moderata assenza di speranza). Per la PsB, il punteggio minimo è stato 2 (autostima moderata) quello più alto è stato 6 (autostima piuttosto bassa). Relativamente alla PsG, i risultati sono stati da 2 (elevato pessimismo) a 5 (punteggio medio).

Tab. 10 - Quadro dei punteggi specifico di ogni studente

<i>Quadro dei punteggi</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>	<i>F6</i>	<i>F7</i>	<i>F8</i>	<i>F9</i>	<i>M1</i>
<i>Permanent Bad (PmB)</i>	4	3	5	1	3	4	4	6	4	5
<i>Permanent Good (PmG)</i>	7	6	4	4	5	7	5	6	5	4
<i>Pervasiveness Bad (PvB)</i>	2	5	1	0	4	2	5	4	5	5
<i>Pervasiveness Good (PvG)</i>	5	5	5	3	3	5	5	3	3	4
<i>Hope Bad (Hob)</i>	6	8	10	1	7	6	9	10	9	10
<i>Personalization Bad (PsB)</i>	3	6	5	3	3	2	4	5	3	5
<i>Personalization Good (PsG)</i>	3	5	2	3	3	3	4	3	3	4
<i>Totale B</i>	9	14	11	4	10	8	13	15	12	15
<i>Totale G</i>	15	16	11	10	11	15	14	12	11	12
<i>G-B</i>	6	2	0	6	1	7	1	-3	-1	-3

Per quanto concerne il punteggio complessivo della dimensione riguardante le spiegazioni delle cause degli eventi negativi (B), il punteggio minimo

riportato è stato 8 (moderatamente ottimista), quello più elevato 15 (urgente necessità di cambiare). La dimensione relativa all'attribuzione delle cause degli eventi positivi (G) ha riportato un punteggio minimo pari a 10 (elevato pessimismo), e un punteggio massimo di 16 (nella media). Infine, il punteggio totale (G-B) ha riportato un punteggio minimo inferiore allo 0, appartenente a 3 persone (molto pessimista) e un punteggio massimo di 7 (moderatamente ottimista).

La dimensione che ha ottenuto la media dei punteggi più alta è quella della *permanenza degli eventi positivi*, con un punteggio pari a 5,3 (a cui corrisponde un punteggio medio), seguita dalla *pervasività degli eventi positivi*, con un punteggio di 4,1 (punteggio medio). Le dimensioni della *personalizzazione degli eventi negativi* e quella della *permanenza degli eventi negativi* hanno ottenuto la stessa media di punteggi, pari a 3,9 (corrispondenti a rispettivamente a autostima moderata e moderato ottimismo), così come le dimensioni relative alla *personalizzazione degli eventi positivi* e alla *pervasività degli eventi negativi*, hanno ottenuto un punteggio di 3,3 (corrispondente a moderato pessimismo e moderato ottimismo).

Rispetto alle dimensioni B, G, HoB e G-B, la dimensione in cui si è registrata la media più alta è quella relativa all'attribuzione di *causalità degli eventi positivi* (G) pari a 12,7 (moderatamente pessimista). A seguire, l'area della *attribuzione degli eventi negativi* (B) con punteggio di 11,1 (modo di pensare piuttosto pessimistico). Circa la dimensione della *speranza* (HoB) si è registrato un risultato pari a 7,6 (punteggio medio). La media del *punteggio totale* del test (G-B) è stata 1,6 (moderatamente pessimista)⁸.

⁸ Nello specifico, i risultati indicati da Seligman rispetto a ciascuna dimensione sono i seguenti: *Totale PmB*: 0-1: grande ottimismo; 2-3: moderato ottimismo; 4: punteggio medio; 5-6: tendenza al pessimismo; 7-8: pessimismo. *Totale PmG*: 7-8: grande ottimismo sulla probabilità che gli eventi positivi permangano nel futuro; 6: ottimismo moderato; 4-5: punteggio medio; 3: moderato pessimismo; 0-1-2: elevato pessimismo. *Totale PvB*: 0-1: elevato ottimismo; 2-3: ottimismo moderato; 4: punteggio medio; 5-6: moderato pessimismo; 7-8: elevato pessimismo. *Totale PvG*: 7-8: elevato ottimismo; 6: ottimismo moderato; 4-5: punteggio medio; 3: moderato pessimismo; 0-1-2: elevato pessimismo. *Totale HoB*: 0-1-2: grandissima speranza; 3-4-5-6: speranza moderata; 7-8: punteggio medio; 9-10-11: moderata assenza di speranza; 12-13-14-15-16: totale assenza di speranza. *Totale PsB*: 0-1: autostima molto elevata; 2-3: autostima moderata; 4: punteggio medio; 5-6: autostima piuttosto bassa; 7-8: autostima molto bassa. *Totale PsG*: 7-8: elevato ottimismo; 6: moderato ottimismo; 4-5: punteggio medio; 3: moderato pessimismo; 0-1-2: elevato pessimismo. *Totale B*: da 3 a 6: meravigliosamente ottimista; da 6 a 9: moderatamente ottimista, 10-11: nella media; tra 12 e 14:

4.3.4 Gli strumenti di ricerca e formazione: il Focus Group per la valutazione degli apprendimenti percepiti

Relativamente al *focus group* come strumento di valutazione formativa, si è fatto riferimento a tre domande-stimolo. Previa autorizzazione, il *focus group* è stato audio-registrato⁹. Successivamente, tutti gli *output* sono stati trascritti integralmente e in maniera fedele.

I dati sono stati oggetto di un'accurata analisi euristica attraverso la quale si è proceduto ad una categorizzazione tematica a posteriori. Come previsto dalle metodologie di ricerca adottate, dopo avere letto più volte le trascrizioni delle interazioni verbali e aver acquisito familiarità con il materiale raccolto, sono stati individuati ed evidenziati – relativamente a ciascuna domanda del *focus* – i passaggi significativi delle posizioni espresse e delle riflessioni emerse e sulla base di questi è stato creato un primo elenco di etichette concettuali.

In seguito, la molteplicità dei concetti chiave è stata ricondotta in post-codifica ad *item* identificativi dei significati espressi. La ricognizione dei dati qualitativi ha permesso di individuare per ogni domanda delle specifiche macroaree e di elaborare una griglia di lettura dei guadagni formativi percepiti dai partecipanti (Mortari, 2005).

A commento dei risultati emersi si riportano alcune narrazioni paradigmatiche rispetto agli *item* identificati in fase di post-codifica, relativamente agli obiettivi di apprendimento riconosciuti dagli studenti.

La prima domanda stimolo ha inteso comprendere gli apprendimenti riconosciuti dagli studenti relativamente alla propria vita personale. La post codifica dei risultati ha tenuto conto di queste tre macroaree: area del Sé, area

moderatamente pessimista; oltre 14: hai urgente necessità di cambiare. *Totale G*: 19 o più: molto ottimista; tra 17 e 19: moderatamente ottimista; tra 14 e 16: nella media; tra 11 e 13: piuttosto pessimista; 10 o meno: elevato pessimismo. *Totale G-B*: 8 o più: molto ottimista in ogni cosa allo stesso modo, tra 6 e 8: moderatamente ottimista; fra 3 e 5: nella media: 1-2: moderatamente pessimista; 0 o meno: molto pessimista. Cfr. Seligman (1997). *Imparare l'ottimismo*, op. cit.

⁹ A tal proposito, ai partecipanti è stato specificato che il motivo della registrazione è dato dalla necessità di concentrarsi sugli interventi e poter poi riascoltare e analizzare con calma le riflessioni di ognuno. Le studentesse sono inoltre state rassicurate rispetto all'anonimato dei propri interventi. Cfr. Bezzi C. (2014). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli, pp.177-178.

delle Relazioni, area della resilienza, in quanto il costrutto di Carol Dweck è stato inserito dentro questo focus.

Tab. 11 - Macroaree degli apprendimenti riconosciuti - Vita personale

<i>Macroaree degli apprendimenti riconosciuti Vita personale</i>	<i>Apprendimenti Riconosciuti</i>	<i>Numero di risposte</i>
AREA DEL SÉ	Acquisire maggiore conoscenza di sé	4
	Ampliare il proprio sguardo sulla realtà	4
AREA DELLE RELAZIONI	Condividere e confrontarsi sulle esperienze	3
	Apprendere dalle storie di resilienza altrui	3
AREA DELLA RESILIENZA	Approfondire il costrutto di resilienza	2
	Incrementare esperienze formative in tema di resilienza	2

Come si osserva dalla tabella (Tab. 11) la macroarea del Sé è stata quella maggiormente rappresentata: la maggior parte degli studenti ha fatto riferimento, infatti, alla possibilità data dalla partecipazione al corso di formazione di acquisire una maggiore consapevolezza e conoscenza e di sé. Altri studenti hanno riferito di aver potuto ampliare il proprio sguardo sulla realtà e di aver fatto un importante esercizio di riflessività.

Si riportano alcuni passaggi della trascrizione del *focus group* particolarmente pregnanti.

Relativamente al concetto di resilienza, partendo proprio dal momento in cui è cominciato questo percorso, dal primo test che abbiamo fatto, nell'autovalutazione per l'auto-considerazione di me (sorriso), mi ero vista poco resiliente e molto resistente

(seria). Spesso, forse, non c'è il tempo di fermarsi a pensare di quanto un'esperienza possa averti cambiato o possa averti dato degli strumenti per guardare avanti con un orientamento diverso, con una prospettiva diversa. Tante volte si agisce prima di pensare, si cambia senza accorgersene ed è quello che capita spesso a me. Come dicevo prima, io vedo solo soluzioni, non vedo sogni. Le aspettative ci sono però spesso si va avanti per una successione quasi inaspettata di eventi che ti capitano nella vita e quindi tu ti trovi ad affrontarle senza esserti soffermato a pensare perché e come; lo fai e basta. Poi magari in questa esperienza ti fermi e tiri un attimino le somme e hai modo di riflettere su quello che è stato il tuo percorso di vita, su come sei cresciuta, su cosa ti ha caratterizzato nel percorso di crescita. Quindi la positività di questa esperienza non sta per me nell'apprendimento di cosa è la resilienza ma nella conoscenza di sé (F3).

La seconda macroarea emersa è quella delle Relazioni, a cui sono stati ricondotti gli *output* relativi all'importanza della condivisione delle esperienze e il confronto con altri punti di vista e di come proprio le storie di vita degli altri siano una fonte di apprendimento importante per lo sviluppo della resilienza.

Ho appreso l'importanza della parola, del condividere, perché spesso diciamo, o non si ha tempo o non si ha modo, per imbarazzo ecc., mentre nel condividere ho notato prima di tutto come ognuno ha una storia ovviamente unica, e come parlare con gli altri aiuta a sviluppare resilienza perché proprio insieme agli altri, si riflette sulle cose anche in modo diverso, da una prospettiva differente rispetto a quello che il modo di vedere il proprio percorso, perché da solo puoi vedere delle cose ma se ti specchi con un altro ne puoi vedere molte di più. A me è piaciuto molto questo aspetto (F6).

La terza macroarea è stata quella propria del significato relativo al costrutto di resilienza e di personalità resiliente e al desiderio di poter continuare a formarsi su tali temi.

Invece io forse avevo una percezione sbagliata del termine resilienza... pensavo fosse più... semplice. Io lo banalizzavo, quasi. Perché ultimamente è andato molto di moda e si usa molto anche tatuarsi questa parola. Molte delle mie conoscenze hanno un tatuaggio con la parola "resilienza" e quindi pensavo, vabbe', tutti quanti siamo un po' resilienti perché tutti quanti riusciamo ad avere la forza di andare avanti. Sì, ma la forza di andare avanti a che prezzo? Dalle storie che ho visto, davvero ho visto persone che hanno accusato dei colpi giganteschi e che davvero nonostante questi colpi giganteschi, anzi da quei colpi sono nate delle storie me-ra-vi-gli-

o-se. Questo è un aspetto che mi mancava. Sì, è vero che la resilienza può appartenere a tutti però questa resilienza è straordinaria. Io credevo di essere una persona resiliente perché dicevo: ah, sì, io mi sono la-u-re-a-ta, ho deciso di rimettermi in gioco nonostante la vita familiare, il lavoro, le due bambine... però secondo me questa non è la vera resilienza. La vera resilienza è qualcosa di molto, molto più profondo. È veramente aver toccato con mano la sofferenza oppure un episodio grave e averlo trasformato in un capolavoro. Io questo non l'avevo ben inteso. Credevo di essere io l'incarnazione della resilienza! È invece no (sorriso). Fino ad adesso sicuramente nel mio piccolo credo di aver fatto molto, ho avuto il coraggio di rimettermi in gioco però in confronto a quello che ho incontrato, ascoltato e visto con i miei occhi in questo percorso, forse non è niente... (F5).

Beh, ce ne dovrebbero essere altre di queste opportunità, di questi corsi, incontri, seminari, perché se già con poche occasioni abbiamo maturato queste riflessioni immaginiamo con un livello di preparazione maggiore... bisogna continuare, sì, è un bel percorso, mi fa molto riflettere... poi torni a casa, non so... libera? Leggera, sì, leggera! Arricchita! (F2).

La seconda domanda-stimolo posta ha inteso indagare gli apprendimenti riconosciuti dagli studenti in merito alla propria vita professionale. In questo caso la post-codifica ha ricondotto i dati emersi all'interno di due macroaree: quella relativa allo sviluppo professionale e quella propria della resilienza.

Come evidenziato a seguire (Tab. 12), l'area relativa al proprio sviluppo professionale è stata quella maggiormente rappresentata. In essa rientrano le considerazioni dell'importanza della riflessività, anche per poter in futuro migliorare il proprio agire professionale e promuovere una maggiore consapevolezza di sé e delle risorse disponibili.

Anche qui, si riportano alcuni passaggi della trascrizione del *focus group* particolarmente pregnanti.

Mi hanno fatto riflettere. Ho rivisto gli atteggiamenti e le decisioni prese nel lavoro e con il senno di poi avrei potuto agire, o perlomeno vederla diversamente, tirandomi fuori. E questo non è facile. Tirarsi fuori nel momento in cui si è molto presi, per istinto o perché ognuno ha un carattere che è quello che è molto, molto difficile. Quindi penso che la resilienza sia uno "strumento" da portare e tirare fuori quando sicuramente si ripresenteranno le situazioni un po' più pesanti o decisioni importanti, d'impatto sulla propria vita (F2).

Tab. 12 - Post codifica degli apprendimenti riconosciuti - Vita professionale

<i>Macroaree degli apprendimenti riconosciuti Vita professionale</i>	<i>Apprendimenti Riconosciuti</i>	<i>Numero di risposte</i>
AREA DELLO SVILUPPO PROFESSIONALE	Formarsi alla riflessività	3
	Migliorare il proprio agire professionale	2
	Promuovere una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie risorse	1
AREA DELLA RESILIENZA	Riconoscere nella resilienza una competenza strategica su cui lavorare	3
	Trasferire le metodologie formative sperimentate nel proprio contesto di lavoro	1

Per me l'insegnamento sta proprio nell'atteggiamento di vita e del percorso che si fa, per ogni cosa, per ogni esperienza che si vive. È proprio mettersi in una posizione che sia completamente diversa rispetto alla fretta e al fare ma più pensare, fermarsi a pensare (F3).

Secondo me, è come dire, una risorsa fondamentale. Io per dire, lavorativamente non posso ancora parlare, però in generale comunque, sia a scuola, o in altri ambiti come in ospedale, spesso ci si rende conto di quanto sia importante riuscire a maturare competenze di resilienza perché spesso difficoltà anche minime, non necessariamente grandi difficoltà, non si riescono a superare semplicemente perché non si riesce a vedere la possibilità, non si riesce a vedere dentro di sé la possibilità e quindi delle volte vedi persone che si perdono davvero per cose neanche troppo difficili perché non riescono a guardarsi dentro e a guardare oltre (F6).

Rispetto alla seconda area, è emersa in modo particolare l'importanza della possibilità di educare alla resilienza, anche attraverso le metodologie e le storie incontrate durante il percorso.

Io penso che ad esempio la condivisione di questi strumenti di questi laboratori sulla resilienza può portare dei grandi risultati anche al di fuori. A me ha fatto molto piacere partecipare a questo percorso perché ho capito e definito meglio questa parola e ora [...] mi è più chiara l'analisi dei processi di resilienza. Sicuramente la cosa che

mi ha aiutato un sacco è stata attivare questo tipo di forme, attraverso i video, attraverso l'arteterapia, ecc. Questa cosa mi è servita tanto e continuo a ringraziarvi per l'invito a partecipare a questi laboratori (M1).

Infine, è stato chiesto agli studenti un *feedback* conclusivo sul percorso: in questo caso, come riportato a seguire (Tab. 13), i *feedback* ricevuti hanno fatto riferimento all'aspetto *professionalizzante* del corso.

Tab. 13 - Macroarea dei feedback pervenuti

<i>Macroarea dei feedback pervenuti</i>	<i>Apprendimenti Riconosciuti</i>	<i>Numero di risposte</i>
PROFESSIONALIZZANTE	Completo	1
	Trasferibile in altri contesti	1
	Arricchente	2
	Riflessivo	2
	Basato su attività pratiche	2
	Diverso dalle aspettative	2

Si riportano, anche in questo caso, alcuni passaggi esplicativi.

Per me è stato molto interessante. A parte che mi sono anche divertita, ma soprattutto ho imparato cose nuove, metodologie di lavoro nuove. Secondo me il corso è stato completo sotto molti punti di vista, umano, professionale, universitario, perché sono cose abbiamo anche iniziato ad affrontare con la prof.ssa. Sotto molti punti di vista sono molto contenta, non me lo aspettavo così, sinceramente! (F6).

È stato bello, perché più pratico, abbiamo fatto tante attività pratiche, tanti lavori, le schede che ci ha proposto. Ci ha fatto mettere tutti in gioco, ognuno di noi ha socializzato con gli altri, ha raccontato di sé agli altri. Pensavo sarebbe stato più teorico, sinceramente (F1).

Per me è stato arricchente! (F5).

Per me è stata una scoperta! È stata proprio una risorsa in sé e... negli altri (F3).

A me... ha fatto rivalutare il senso... non del “tutto e subito” ma del ponderare quello che si vuole “dare, lasciare” agli altri. Non parlare giusto per... ma per dare davvero un contributo che sia di valore (F2).

In me, sicuramente c'è stato un cambiamento. Penso che questi laboratori debbano essere trasportati anche al di fuori... in maniera... contagiosa (M1).

Nel complesso, come emerge dall'analisi dei dati del *focus group* finale, dal confronto tra i questionari *ex ante* e *post facto* sulla resilienza, dai materiali prodotti e dagli esercizi realizzati e dalle osservazioni effettuate, gli apprendimenti maggiormente riconosciuti e ritenuti importanti dagli studenti hanno fatto riferimento soprattutto a una maggiore conoscenza e consapevolezza: di sé, della propria storia e delle proprie aspirazioni per il futuro; delle caratteristiche dei propri pensieri, concezioni, competenze, stili esplicativi; della scoperta o riscoperta delle proprie risorse – interne ed esterne – di resilienza; dell'importanza della loro interazione e di come esse siano state e/o sono cruciali rispetto al fronteggiamento positivo di eventi particolarmente difficili della propria vita. Considerando il limite legato al campione circoscritto, i dati relativi ai risultati emersi dalla ricerca non sono generalizzabili; tuttavia, la progettazione didattica, cercando di coniugare la letteratura in tema di resilienza con quelle in tema di *mindsets* flessibili, creatività e uso dei linguaggi simbolici, può essere considerata una proposta estendibile anche ad altri contesti accademici.

4.4 Conclusioni e prospettive

In sintesi, gli studenti che hanno partecipato al percorso formativo proposto hanno quindi lavorato e riflettuto sul riconoscimento del proprio *mindset*, dei propri pensieri rigidi o flessibili, su come si caratterizza il proprio stile esplicativo delle cause degli eventi, sulle dimensioni della *self-confidence*, ossia della fiducia in se stessi, sui propri progetti per il futuro, sulle proprie e altrui storie di resilienza, nonché sui mentori della propria vita e sui fattori personali per la il benessere.

I *setting* riflessivi hanno consentito di lavorare sulle immagini di salute e di benessere intese dunque non come requisiti *oggettivi* e *misurabili*, ma come *espediti esplicativi* (Good, 2006) *multidimensionali*, *multisistemici*, *dinamici*, *interrelati*, *sensibili* e *adattivi* (Annacontini, 2019).

Il progetto ha cioè consentito di collocare i concetti di salute e benessere all'interno di una prospettiva *ermeneutica* attenta alla identificazione e alla realizzazione dei progetti di vita delle persone, mediante lo sviluppo di processi e competenze di *individual* e *community empowerment* (Zannini, 2014), ossia, di autoconsapevolezza e promozione di sé.

Pertanto, la possibile efficacia di una costruzione progettuale in tema di orientamento e *life skills*, e di salute come obiettivo dell'orientamento accademico, è stata rintracciata nella capacità – in maniera particolare, ad opera dei professionisti dell'educazione – di saper accompagnare, con *intenzionalità e progettualità*, processi atti a

trasformare l'evolvere involutivo di situazioni di destrutturazione esistenziale in sviluppo generativo di nuove dinamiche personali, comunitarie e sociali che, proprio perché emergenti dai residui potenziali di una vita, devono rivolgersi spesso lì dove non si è mai guardato (Annacontini, 2019, p. 21).

Come già specificato, il percorso svolto si inserisce nella più ampia progettualità del Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia rispetto allo sviluppo di *life skills* nell'accompagnamento alla costruzione delle professionalità educative, affinché esse possano caratterizzarsi come consapevoli e trasformative, anche al cospetto delle vulnerabilità, non solo altrui ma anche proprie: i dati analizzati rispetto a questo case study, hanno consentito di rilevare gli apprendimenti riconosciuti dagli studenti come correlabili non solo a una maggiore conoscenza del *subject* specifico oggetto del percorso formativo, ma anche come propriamente connessi alla cura – del proprio Sé personale e professionale in un orizzonte propriamente *salutogenico*.

La ricerca-form-azione implementata si inserisce, infatti, in seno al paradigma della *salutogenesi* (Antonovsky, 1996; Lindstrom, 2017): modello multidimensionale di salute che si interroga sui *fattori* capaci di *creare* di salute, ovvero, differentemente dal modello patogenico, *disease center* – centrato cioè, sulla eliminazione delle variabili patologiche e disfunzionali – il modello della Salutogenesi è “*resource oriented*” (Lindstrom & Eriksson, 2005), ossia focalizzato sulla promozione delle *risorse*.

In tal senso il progetto formativo sperimentato, promuovendo la ristrutturazione degli schemi mentali e rappresentazionali (Simonelli, Simonelli,

2010) e dunque dei *mindset* dei futuri professionisti dell'educazione, ha inteso collocarsi come proposta di orientamento accademico *life-oriented* finalizzato a *generare salute*.

5. “Cura accademica” e Growth Mindset: una ricerca esplorativa

di Angelica Disalvo*

5.1 L’oggetto della ricerca

Nell’ambito del Progetto di Ricerca di Ateneo (PRA) dal titolo *Correlations Between Academic Success and Mindsets: Pilot Study Exploring Model From Fixed to Growth Mindset* attivato presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Foggia, si è inteso realizzare un ulteriore passaggio empirico-sperimentale all’interno delle traiettorie di ricerca presentate nei capitoli precedenti, che fanno riferimento al tema dell’orientamento come promozione delle *life skills*. Nello specifico, la ricerca qui presentata, implementata durante l’anno accademico 2022-2023, ha individuato quale oggetto d’indagine il costrutto di *Growth Mindset* di Carol Dweck (2017), già precedentemente approfondito nei suoi assunti teorici e possibili risvolti formativi.

L’*aim* delle attività di ricerca è stato, dunque, quello di sviluppare un modello di orientamento educativo-formativo applicabile in ambito universitario (Bellantonio, 2017, 2018; Loiodice, 2007, 2009; Scardicchio, 2015, 2022) funzionale alla promozione delle *life skills* (Sala *et al.*, 2020; WHO, 1993) a partire dalla valorizzazione degli studi, teorici ed empirici, già presenti nella letteratura scientifica di ambito nazionale e internazionale – presentati nel capitolo 3 del presente volume – sul costrutto di *mindset* e dalle evidenze empiriche emerse dalle attività di ricerca realizzate. Sebbene, infatti, il costrutto di *Growth Mindset* figuri all’interno dell’*European LifeComp framework*

* Dottoranda di ricerca in *Neuroscience and Education* presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Foggia.

(Sala *et al.*, 2020) e vi sia un'ampia letteratura internazionale di ambito psicologico, psicologico e neuroscientifico che ne sostenga l'efficacia applicativa (Aditomo, 2015; Cooley & Larson, 2018; Hochanadel & Finamore, 2015; Quingqing & Collins, 2021; Sisk *et al.*, 2018; Zander *et al.*, 2018), esso trova ancora scarsa applicazione nei contesti accademici italiani.

5.2 Il *Mindset*: una breve premessa

Costrutto complesso e multidimensionale (Dweck & Yeager, 2019), il *mindset* risulta identificabile in quella struttura meta-cognitiva costituita dalla serie di idee, credenze e giudizi di valore che ognuno apprende e sviluppa, sin dalla prima infanzia, rispetto all'intelligenza propria e altrui. Come evidenziano gli studi più recenti sul tema (Haimovitz & Dweck, 2017), infatti, tale costrutto sembra strutturarsi a partire dalla *cultura del mindsets* caratterizzante i contesti, gli ambienti e i processi di apprendimento formale in cui i soggetti formano e sviluppano le proprie abilità cognitive, la propria intelligenza.

Nello specifico, alcuni studi empirici (Dweck *et al.*, 1995) hanno dimostrato che le credenze relative alla propria intelligenza – in termini di modificabilità o immutabilità – svolgono un ruolo determinante sull'effettiva possibilità di accrescerla e/o modificarla (Dweck, 2017). Ulteriori studi (Parada & Verliac, 2021) hanno messo in evidenza quanto la percezione di modificabilità dell'intelligenza incida sulle strategie di gestione e di significazione di esperienze di fallimento e/o di situazioni critiche. Nell'ambito di interventi educativo-formativi volti alla promozione di capacità di orientamento, ad esempio, tale questione risulta particolarmente significativa in relazione alla reale possibilità di promuovere e di sviluppare meta-competenze utili a favorire il successo accademico, tra le quali: la consapevolezza di sé e il senso di autoefficacia (Bandura, 2016); la capacità di *agency* – ovvero di sentirsi in grado di raggiungere un obiettivo – e di *pathways* – vale a dire saper pianificare le azioni necessarie al raggiungimento di un obiettivo (Snyder, 2000) – ; lo stile attributivo ottimistico (Seligman, 1997); le strategie di *coping* proattivo; la capacità di adattamento attivo ai mutamenti imprevisti. A tal proposito, Dweck (2017) ha rilevato l'esistenza di due tipologie differenti di *mindset*, *fixed* – o statico – e *growth* – o dinamico –; essi differiscono tra loro principalmente per gli atteggiamenti che ciascuno assume rispetto alle sfide, agli ostacoli, allo sforzo, alle critiche

ricevute e ai successi altrui. Nello specifico, le credenze che concorrono a definire un *mindset* come statico o dinamico riguardano principalmente: il modo in cui si concepiscono le situazioni di sfida; la funzione attribuita agli ostacoli nel perseguimento dei propri obiettivi; il valore riconosciuto allo sforzo e all'impegno nel determinare il conseguimento di un risultato; il significato attribuito alle critiche ricevute; l'impatto che le esperienze di successo altrui hanno sull'immagine e sulla concezione di sé stessi.

Il *Fixed Mindset* è caratterizzato da una serie di credenze che inducono un soggetto a considerare l'esito delle proprie azioni quale elemento confermativo o definitorio delle proprie abilità cognitive e della propria capacità di apprendimento (Dweck, 2017). Ciò significa che, di fronte a un insuccesso, coloro che possiedono una mentalità statica rispetto alla propria intelligenza tenderanno a identificarsi con esso. L'esperienza di fallimento viene concepita come elemento probante la propria mancanza di abilità e/o di talento. Tali soggetti non risultano in grado, infatti, di concepire l'insuccesso quale esito della co-occorrenza di molteplici fattori presenti nel contesto e compartecipanti al processo che ha indotto a un determinato risultato; lo attribuiscono, invece, alla propria costitutiva mancanza di abilità o talento, dalla quale deriva l'incapacità percepita di perseguire un obiettivo. Di conseguenza, coloro che possiedono una mentalità statica in relazione alla propria intelligenza tendono a evitare le situazioni di sfida: queste, infatti, per poter essere affrontate, presuppongono l'accettazione del rischio del fallimento che, poiché vissuto come esperienza confermativa della propria mancanza di abilità, quando esperito provoca un'autentica frantumazione della propria identità. Per le stesse ragioni, gli ostacoli vengono percepiti come minaccia e, spesso, portano facilmente alla rinuncia al perseguimento dei propri obiettivi. L'impegno e lo sforzo profusi per il raggiungimento di un risultato vengono considerati ininfluenti, persino confermativi, di una penuria di capacità e abilità possedute. I *feedback* negativi e le critiche ricevute vengono percepiti come attacchi diretti alle proprie capacità e, per ciò stesso, ignorati. Le esperienze di successo altrui, infine, vengono considerate conferme della propria incapacità di perseguire gli obiettivi prefissati.

Al contrario, il *Growth Mindset* risulta caratterizzato da una serie di credenze che portano a considerare i tratti relativi alla propria intelligenza suscettibili di miglioramento, attraverso l'impegno e lo sforzo profusi per il raggiungimento del risultato auspicato (Dweck, 2017). Le esperienze di fallimento, contrariamente a quanto accade per coloro che possiedono una mentalità statica, vengono quindi vissute come banchi di prova delle proprie abilità e utili, a prescindere

dalla negatività dell'esito, a individuare tanto le proprie carenze quanto le proprie possibilità di miglioramento. Per tali ragioni, le situazioni sfidanti vengono generalmente concepite come stimolanti e di sprono; la presenza di eventuali ostacoli induce a persistere, anche in presenza di situazioni fallimentari; lo sforzo e l'impegno vengono concepiti come essenziali per il miglioramento delle proprie abilità e indispensabili per il raggiungimento dell'obiettivo prefissato; le critiche ricevute risultano utili a individuare aree di carenza e margini di miglioramento personali; le esperienze di successo altrui, infine, costituiscono fonte di motivazione e incentivano ad aumentare l'impegno profuso.

5.3 Il piano della ricerca “*Orientarsi per crescere*”

5.3.1 Finalità e Obiettivi

Le finalità principali del progetto di ricerca sono state:

- porre le basi per la progettazione di un modello di orientamento alle competenze trasversali, o *life skills*, in contesto accademico, ispirato al costrutto di *Growth Mindset* elaborato da Carol Dweck;
- implementare tale modello di orientamento, valutarne i possibili esiti positivi e provare a delineare indicazioni utili per ulteriori sviluppi della ricerca sperimentale.

Al fine di perseguire tali finalità, sono stati identificati i seguenti obiettivi (Tab. 1), sia sul versante epistemologico sia formativo:

Tab. 1 - Obiettivi del disegno di ricerca

1	Identificare elementi esplicativi circa il <i>Mindset</i> rilevabile in relazione a narrazioni di vissuti di fallimento in contesto di apprendimento formale dai partecipanti.
2	Illustrare le caratteristiche e le differenze principali dei costrutti di <i>Fixed Mindset</i> e <i>Growth Mindset</i> .
3	Verificare l'eventuale impatto dell'apprendimento del costrutto di <i>Growth Mindset</i> nei partecipanti.
4	Fornire ai partecipanti alle attività di ricerca materiale didattico utile all'approfondimento personale dei temi indagati.

5.3.2 Fasi di ricerca

Al fine di perseguire tali obiettivi, il gruppo di ricerca ha individuato sei fasi per la realizzazione delle attività, ognuna delle quali è risultata propedeutica alla realizzazione della fase successiva (Tab. 2). A partire dalla ricognizione della letteratura nazionale e internazionale su studi teorici ed empirici relativi all'applicazione del costrutto di *mindset* in ambito accademico (Fase I) – la quale ha rilevato una maggiore presenza di studi nel panorama internazionale rispetto a quello nazionale – si è proceduto con lo studio dei dati presenti in letteratura (Fase II). Le attività di ricerca e studio preliminare sono risultate funzionali alla formulazione del piano progettuale (Fase III) e alla scelta della metodologia di ricerca – che il *team* di ricerca ha individuato nella ricerca-formazione – e dei relativi strumenti di rilevazione – un *focus group* e un intervento formativo – all'identificazione degli step di lavoro (Fase IV) e alle attività di Rilevazione e analisi dei dati (V). L'ultima fase, della quale il presente contributo costituisce il prodotto finale, è stata quella dell'elaborazione e della restituzione dei risultati (Fase VI).

Tab. 2 - Le fasi del disegno di ricerca

Fasi	Descrizione
I	Ricognizione della letteratura nazionale e internazionale su studi teorici ed empirici relativi all'applicazione del costrutto di <i>mindset</i> in ambito accademico
II	Studio dei dati in letteratura
III	Formulazione del piano progettuale
IV	Identificazione degli step di lavoro
V	Rilevazione e analisi dei dati
VI	Elaborazione e restituzione dei risultati

5.3.3 Metodologia di ricerca

Al fine di raggiungere finalità e obiettivi descritti in precedenza, si è individuato nella metodologia della *ricerca-formazione* (Formenti, 2017) un vettore particolarmente funzionale a quanto ci si era proposti. Allo scopo di raccogliere dati empirici che descrivono momenti e significati abituali e proble-

matici nelle vite individuali, ci è sembrato particolarmente coerente fare ricorso alla tecnica del *focus group*. Si tratta di una tecnica di rilevazione per la ricerca umana e sociale basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su uno specifico argomento che si vuole indagare in profondità (Corrao, 2000; Merton, Fiske & Kendall, 1992).

Le attività sono state progettate e realizzate ponendo particolare attenzione affinché l'intervista di gruppo non fosse vissuta soltanto come strumento di raccolta dati, ma anche come autentico laboratorio formativo, coerentemente con il *framework* pedagogico di riferimento. Per tali ragioni, le domande individuate per l'intervista sono state formulate in modo da favorire la riflessione autobiografica dei partecipanti (Formenti, 2017; Mezirow, 2016). Tale scelta metodologica è stata valutata dal gruppo di ricerca come la più calzante a rispondere, da una parte, alla necessità di incoraggiare l'emergere di elementi significativi riconducibili a esperienze realmente vissute relative ai temi oggetto di indagine e, dall'altra, al desiderio di agevolare l'avvio di processi riflessivi profondi sui *topics* indagati. L'area semantica individuata dal *team* di ricerca, utile a tale rilevazione, è stata quella del *fallimento* esperito in contesti di apprendimento formale. L'esperienza del fallimento, infatti, è stata considerata quale *vettore-chiave* per la rilevazione delle rappresentazioni associate all'*intelligenza*, nelle sue possibili caratterizzazioni in termini di *staticità* o *dinamicità* (Dweck, 2017).

5.3.4 Descrizione del campione e modalità di svolgimento

Considerati i tempi e le risorse a disposizione, il criterio di campionamento è stato di tipo non probabilistico, per obiettivi o di giudizio (Lucisano, Salerno, 2002). L'invito alla partecipazione alle attività di ricerca è stato dunque indirizzato agli studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) dell'Università degli Studi di Foggia. Il numero totale dei partecipanti è stato di 10 unità di genere femminile di età compresa tra i 19 e i 28 anni.

Lo studio si è configurato come processo di *ricerca-formazione*: nello specifico, esso ha previsto la realizzazione di due *focus group* – realizzati con duplice finalità *euristico-formativa*, possibile grazie alle caratteristiche costitutive del *setting* proprio dello strumento di indagine adottato (Oddone, Maragliano, 2015) – e di un Intervento Formativo, realizzato nell'intermezzo tra

il primo e il secondo *focus group*. Per le ragioni fin qui elencate, la rilevazione dei dati è stata realizzata nell'arco di un pomeriggio ed è stata suddivisa in 4 Fasi, come evidenziato nella tabella seguente (Tab. 3):

Tabella 3 - Fasi, attività e finalità della ricerca-formazione

Fasi	Attività	Finalità
I	<i>Focus group 1</i>	Identificare elementi caratterizzanti il <i>Mindset</i> rilevabile in relazione a narrazioni di vissuti di fallimento in contesto di apprendimento formale dai partecipanti
II	<i>Intervento formativo</i>	Illustrare le caratteristiche e le differenze principali dei costrutti di <i>Fixed Mindset</i> e <i>Growth Mindset</i>
III	<i>Focus group 2</i>	Verificare l'eventuale impatto dell'apprendimento del costrutto di <i>Growth Mindset</i> elaborato da Carol Dweck
IV	<i>Follow up</i>	Fornire materiale didattico utile all'approfondimento e allo studio personale del costrutto del <i>mindset</i>

L'intervista di gruppo è stata avviata, dunque, chiedendo alle partecipanti di individuare un'esperienza di fallimento realmente vissuta in ambito accademico o scolastico (la bocciatura a un esame o l'insufficienza a un compito in classe/interrogazione). A seguire, sono state poste domande riflessive specifiche, volte a indagare i temi oggetto di indagine a partire dalla specifica esperienza di vita individuata e, nella successiva fase intermedia, è stato quindi realizzato l'intervento formativo. Questo è stato progettato con l'obiettivo di fornire informazioni utili a comprendere il costrutto di *mindset* attraverso brevi cenni alle ricerche *evidence-based* compiute da Carol Dweck (2017) in contesti scolastici e accademici sul costrutto di *mindset* e sulle sue possibili caratterizzazioni in termini di staticità (*Fixed Mindset*) e dinamicità (*Growth Mindset*); tutti i contenuti sono stati illustrati con lo specifico intento di facilitare la loro connessione alla vita quotidiana. Infatti, sebbene l'intervento formativo sia stato svolto in forma seminariale (Fig. 1), nella fattispecie di didattica frontale secondo un'organizzazione di tipo *circle-time*, il processo di interazione attivato dalle interviste di gruppo e il suo *setting* specifico (Odone, Maragliano, 2015) hanno consentito alle partecipanti di vivere un'espe-

rienza di apprendimento auspicabilmente trasformativa (Formenti, 2017; Mezirow, 2016). Infine, sono stati registrati i *feedback* dei partecipanti in relazione all'impatto che la conoscenza del costrutto di *Mindset* e delle sue funzioni ha sul proprio modo di interpretare le esperienze di fallimento vissute. Al termine dell'incontro, infine, sono stati forniti alcuni strumenti di approfondimento didattico – riferimenti bibliografici, articoli accademici, dispense e video – utili ad accompagnare le partecipanti nello studio e nell'approfondimento personale del costrutto oggetto della ricerca e nel processo di autonoma scoperta del proprio *mindset*.



Fig. 1 - Il setting dei Focus Group

5.3.5 Analisi dei dati

Nella prima fase dell'indagine, tesa a identificare elementi caratterizzanti il *Mindset* associato a esperienze di fallimento in contesti di apprendimento formale, sono stati selezionati tre elementi utili a identificare il *Mindset* attivato dai partecipanti davanti dal fallimento di una performance cognitiva, ovvero: 1) *vissuti di fallimento*; 2) *narrazione correlata al vissuto di fallimento*; 3) *incidenza percepita dell'impegno* profuso nel determinare il fallimento. A seguire (Tab. 4), si riportano le domande poste per ogni singolo elemento d'indagine:

Tab. 4 - Domande d'indagine e relativi item

Item	Domanda
Percezione del fallimento	<i>Quali sono i vissuti che hanno caratterizzato una vostra esperienza di fallimento accademico/scolastico?</i>
Narrazione correlata al vissuto di fallimento	<i>In quel momento, in che modo vi siete comportate?</i>
Valore attribuito all'impegno nel determinare il risultato	<i>Pensate che impegnandovi maggiormente avreste conseguito un risultato diverso?</i>

In relazione alla domanda “*Quali sono i vissuti che hanno caratterizzato una vostra esperienza di fallimento accademico/scolastico?*”, il cluster per la classificazione delle risposte ottenute è stato individuato nel termine “Fallimento”. Gli *item* generati dallo studio interpretativo dei termini utilizzati dai partecipanti all'interno delle narrazioni sono stati: “tratto” – corrispettivo del costrutto di *Fixed Mindset*, rappresentativo di vissuti di fallimento percepito come condizione immutabile e riconducibile all'immodificabilità delle caratteristiche e delle abilità personali – e “processo” – corrispettivo del costrutto di *Growth Mindset*, all'interno del quale il fallimento viene concepito come possibile esperienza di apprendimento e inedita occasione di miglioramento personale. Dalle risposte riportate, si registra una generale polarizzazione dei vissuti di fallimento riconducibile all'*item* “tratto”. Se ne riportano, di seguito, i risultati dell'analisi interpretativa:

Tab. 5 - *Percezione del fallimento emersa dal focus group*

Partecipanti	Tratto	Processo
S1	X	-
S2	X	-
S3	X	-
S4	X	-
S5	X	-
S6	X	-
S7	X	-
S8	X	-
S9	X	-
S10	X	-

Le risposte dalle partecipanti alle domande risultano piuttosto significative. I vissuti riportati evidenziano, infatti, la tendenza a concepire il fallimento quale manifestazione di un tratto costitutivo della propria identità, indicativo dell'incapacità di conseguire il risultato auspicato piuttosto che come il risultato del processo di pianificazione e realizzazione delle attività utili a conseguirlo. Di seguito (Tab. 6) si riportano alcuni stralci narrativi significativi:

Tab. 6 - *Alcuni stralci di testo dell'item "Percezione del fallimento"*

S2: <i>"[...] credevo di essere una fallita [...]"</i>
S3: <i>"Ero molto triste, stavo per le mie, piangevo, mi disperavo [...] e... non lo so, mi sentivo come lei, una fallita"</i>
S5: <i>"Mi sono sentita anch'io una fallita [...] perché avevo deluso i miei genitori che confidavano in me"</i>
S7: <i>"Ogni volta avevo insufficienze ai compiti di inglese e pensavo che ero io il problema. Cioè, la professoressa non aveva neanche colpe, credevo fosse proprio la materia non adatta a me"</i>
S10: <i>"Mi sentivo una fallita, stavo malissimo"</i>

Alla domanda “*In quel momento, in che modo vi siete comportate?*” il cluster individuato per la classificazione delle risposte ottenute è stato “Reazione iniziale al fallimento”; gli *item* generati dall’analisi ermeneutica delle risposte fornite sono stati individuati nei termini “proattività” e “passività”, in riferimento al modo in cui le partecipanti hanno dichiarato di aver reagito all’esperienza di fallimento. A seguire (Tab. 7), ne vengono sintetizzati i risultati:

Tab. 7 - *La reazione iniziale al fallimento emersa dal focus group*

Partecipanti	Proattività	Passività
S1	-	X
S2	-	X
S3	-	X
S4	-	X
S5	-	X
S6	-	X
S7	-	X
S8	-	X
S9	-	X
S10	-	X

Le risposte fornite dalle partecipanti rispetto alle strategie adottate in risposta all’esperienza di fallimento individuata evidenziano la generale tendenza ad attuare atteggiamenti rispetto al problema riconducibili alla passività e al *ripiegamento su sé stesse*. Di seguito (Tab. 8) se ne riportano alcune declinazioni specifiche:

Tab. 8 - *Alcuni stralci di testo sulle strategie adottate*

Autocolpevolizzazione	S1: “<i>Me la prendo con me stessa</i>” S5: “[...] Mi sono sentita in colpa [...]”
Evitamento del problema	S3: “ <i>To ho cercato di evitare il problema. Cioè, sapevo ci fosse un problema ma cercavo nella mia testa di eliminarlo</i> ”
Ruminazione	S4: “ <i>[...] ogni volta piango, anche per cose stupide. Mi vengono sempre in mente cose inerenti al passato, cose anche se ho superato, ritornano</i> ”

Disperazione, Incredulità e Rifiuto del Fallimento	S6: <i>“Prima disperazione totale [...] Cioè, l’ho guardato e non ci credevo. [...] non accetto facilmente il fallimento e... mi chiudo, sto male”</i>
Rinuncia e Resa	S7: <i>“[...] mi lasciavo andare [...]”</i>
Inappetenza	S8: <i>“[...] inizio a non mangiare”</i>

Le risposte fornite alla domanda *“Pensate che impegnandovi maggiormente avreste conseguito un risultato diverso?”* evidenziano come 7 intervistate su 10 considerino l’impegno profuso come *ininfluente* rispetto al risultato conseguito. Considerate le risposte ottenute, il cluster per la decodifica dei dati raccolti è stato individuato nell’area semantica dell’*“Impegno”* e i rispettivi *item* sono stati individuati nei termini *“determinante”* e *“ininfluente”* rispetto al risultato ottenuto. A seguire (Tab. 9), sono stati sintetizzati i dati rilevati:

Tab. 9 - Le risposte relative all’impegno nel determinare il risultato

Partecipanti	Determinante	Ininfluente
S1	-	X
S2	-	X
S3	-	X
S4	-	X
S5	-	X
S6	X	-
S7	X	-
S8	-	X
S9	X	-
S10	-	X

Di seguito (Tab. 10 e Tab. 11) si riportano alcune narrazioni particolarmente esplicative rispetto alle risposte registrate:

Tab. 10 - Le risposte relative all’*item* *“Ininfluente”*

S1: *“[...] essendomi arresa, io ho... cioè, mi sono cullata sul fatto che fosse come una colpa, e quindi non ho trovato dei modi per risolverlo, l’ho soltanto raggirato. Ci ho girato introno”*

S3: *“[...] non potevo farci niente. Anzi, peggiorava [avrebbe peggiorato] la situazione, probabilmente [...]”*

S4: “Io sapevo di non dare il massimo, proprio perché è stata una mia scelta”

S8: “[...] penso di aver dato il massimo”

S10: “Secondo me io ho dato il massimo”

Tab. 11 - Le risposte relative all’item “Determinante”

S6: “ero convinta di non aver dedicato abbastanza tempo”

S7: “Io potevo dare ovviamente di più, perché non mi impegnavo, non mi piaceva”

S9: “Avrei potuto dare molto di più”

Al fine di favorire, da una parte, l’individuazione del tipo di *mindset* attivato in situazioni ostiche o di fallimento e, dall’altra, l’attivazione di una riflessione profonda attorno al proprio modo di attribuire significato agli eventi e agli esiti delle proprie azioni, una delle domande poste è stata orientata a rilevare lo stile esplicativo relativo al vissuto di fallimento narrato e oggetto di riflessione.

Seligman (1997) definisce *stile esplicativo* quella serie di processi cognitivi attraverso i quali si analizzano e spiegano gli eventi, positivi e negativi, che accadono nella vita. Lo stile esplicativo di ognuno nasce e si sviluppa a partire dall’infanzia e meglio si definisce durante l’adolescenza, fino a diventare un vero e proprio comportamento/tratto cognitivo dotato di moderata stabilità e determinate caratteristiche, che possono essere tendenti all’ottimismo o al pessimismo sulla base del modo in cui le cause attribuite a un evento vengono vissute in termini di *permanenza*, *pervasività* e *personalizzazione* (*Ibidem*); esso è, in altri termini, la matrice cognitiva dei comportamenti manifesti di ogni individuo, ovvero il precursore del tipo di atteggiamento con cui si affrontano tutti gli eventi della propria vita. Ogni soggetto necessita di attribuire un significato e una spiegazione causale agli eventi (Frankl, 2018); tali spiegazioni influiscono in modo decisivo sul tipo di atteggiamento con cui ognuno si approccia alle avversità della propria vita ed elabora le relative conseguenze. Attribuendo spiegazioni causali particolarmente negative agli eventi, alle proprie azioni e alle conseguenze che questi hanno su tutti gli ambiti della propria esistenza, ad esempio, si alimenta il proprio senso di impotenza, opposto del senso di autoefficacia (Bandura, 2016; Seligman, 1997).

Pertanto, le risposte fornite alla domanda “*Quando pensate a questi fallimenti, a che cause li attribuite?*” sono state volte a indagare lo stile di attribuzione delle cause relativo al fallimento (Seligman, 1997) – con particolare riferimento alla dimensione della personalizzazione – rilevabile dalle narrazioni delle studentesse intervistate. Per tale ragione, il cluster individuato per

l'analisi delle risposte fornite a tale domanda è stato “*Stile esplicativo relativo al fallimento*” e i corrispettivi *items* selezionati sono stati “*Intrinseco*” ed “*Estrinseco*”. Si riportano a seguire (Tab. 12) i risultati emersi:

Tab. 12 - *Lo stile esplicativo relativo al fallimento*

Partecipanti	Intrinseco	Estrinseco
S1	X	-
S2	X	-
S3	-	X
S4	-	X
S5	-	X
S6	X	-
S7	X	-
S8	X	X
S9	-	X
S10	X	X

Di seguito si riportano alcuni stralci narrativi particolarmente significativi in relazione allo stile esplicativo *intrinseco* (Tab. 13), *estrinseco* (Tab. 14) o afferente ad entrambi, dunque *parzialmente intrinseco ed estrinseco* (Tab. 15):

Tab. 13 – *Stralci di testo relativi allo stile esplicativo “intrinseco”*

S1: “[...] alla mia mancanza di... di voler dimostrare il contrario [...] se avessi cercato di... di superare, in un certo senso, quel pregiudizio (perché era solo un pregiudizio), magari avrei dimostrato che non ero così scema e non mi sarei fatta tanti problemi”.

S2: “secondo me la causa è stata la mia convinzione molto forte di aver scelto la strada giusta, che però in realtà non lo era”.

S6: “Io penso che sia dovuto a un fattore di forte insicurezza in me stessa”.

S7: “Io la causa del mio fallimento la vedo soltanto in me stessa, perché ero io che non mi applicavo e non studiavo proprio perché non mi piaceva come materia”.

Tab. 14 - Stralci di testo relativi allo stile esplicativo “estrinseco”

S3: “[...] il mio [fallimento] credo sia dovuto completamente al Covid”

S4: “Al Covid”

S5: “Io attribuisco la causa del mio fallimento al fatto che comunque non era la cosa che volevo fare, quindi più che fallimento per me è stato un fallimento per i miei genitori”

Tab. 15 - Stralci di testo relativi allo stile esplicativo “parzialmente intrinseco ed estrinseco”

S8: “Io ho paura di attribuire tutti i miei fallimenti solo per quella persona, però magari... ci ho messo del mio, perché mi cullavo sul fatto che non stavo bene [...]”

S10: “[Per] il primo fallimento [...] un po’ la colpa l’attribuisco a me, ma anche un po’ per delle situazioni che ci sono state nel periodo in cui studiavo. Non avevo mai tranquillità, perché c’erano diverse situazioni che mi portavano molto stress. Non riuscivo a essere concentrata, non riuscivo a stare con la testa sui libri. E quindi un po’ do la colpa a me, un po’ do anche la colpa alle situazioni che c’erano. E invece... la colpa del fallimento dell’esame [...] la do a me. Magari potevo ripetere di più, magari... potevo fare più esercizi, non so.”

I dati registrati evidenziano la tendenza alla polarizzazione delle risposte in termini intrinseci o estrinseci, con una pari incidenza delle attribuzioni totalmente intrinseche (S1, S2, S6, S7) o estrinseche (S3, S4, S5, S9). Due sole partecipanti hanno affermato di ricondurre la causalità degli eventi in parte a sé stesse e in parte a fattori esterni da sé (S8, S10). Tali risultati sembrerebbero significativi per l’identificazione del *mindset* rilevabile dalle narrazioni delle studentesse, in quanto la tendenza ad attribuire totalmente a sé stesse o totalmente a fattori esterni da sé le cause dei propri fallimenti potrebbe essere riconducibile a *mindset* statici, così come sostenuto da Hong e colleghi (1999). Coerentemente con quanto affermato da questi ultimi, infatti, gli stili esplicativi risultano correlati alle teorie implicite che consentono di creare la propria cornice di significato degli eventi. All’interno di essa, le attribuzioni causali risultano fondamentali nel determinare le strategie di fronteggiamento delle difficoltà – o di *coping* – e l’importanza riconosciuta allo sforzo profuso per il raggiungimento del risultato prefissato.

Al termine della prima fase di raccolta dei dati, è stata avviata una riflessione attorno alla possibile modificabilità dell’intelligenza. A tal fine, è stato chiesto alle partecipanti di riferire quale concezione avessero della propria

intelligenza in termini di modificabilità o immutabilità attraverso il seguente input: *Secondo voi l'intelligenza è qualcosa di innato, e che quindi non muta nel corso della vita, oppure è composta da una serie di abilità che possono essere coltivate e che possono, in qualche modo, essere accresciute?*

Per restituire loro un'immagine schematica delle risposte fornite e, allo stesso tempo, con l'intento di stimolare la loro curiosità attorno al costrutto di *Mindset*, le risposte sono state registrate, una per volta, su una lavagna cancellabile (Fig. 2).

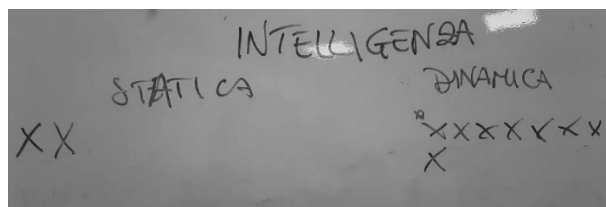


Fig. 2 – Mappa, costruita in modalità laboratoriale, relativa alle concezioni relative alla modificabilità dell'intelligenza

Al termine della restituzione, come ci si aspettava, è stato esplicitamente chiesto all'intervistatrice se vi fosse una risposta giusta o sbagliata alla domanda posta (S.2: “[...] volevo sapere: ma c’è una cosa giusta o sbagliata in questi due modi? [...] No, perché sono curiosa!”). In tal modo, è stato possibile avviare il breve Intervento Formativo volto a illustrare le caratteristiche e le differenze principali dei costrutti di *Fixed Mindset* e *Growth Mindset*¹.

Per l’analisi delle risposte fornite alla domanda “*Secondo voi, l’intelligenza è innata e immutabile oppure suscettibile a cambiamenti?*”, il cluster

¹ Il breve intervento formativo ha preso le mosse dalla visione di un video, disponibile su YouTube e liberamente fruibile, in cui Carol Dweck illustra il costrutto di *Growth Mindset* [link al video: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=it]. Successivamente, sono state illustrate le principali differenze di atteggiamento tra *Growth Mindset* e *Fixed Mindset* in relazione alle sfide, agli ostacoli, allo sforzo, alle critiche e ai successi altrui facendo riferimento agli studi empirici della Dweck, con l’intento di facilitare l’associazione dei costrutti illustrati con le proprie esperienze di vita e con le proprie abitudini esplicative dei fallimenti. Ciò, così come sostenuto dalle studentesse stesse nel momento di raccolta dei *feedback* finali, ha facilitato l’avvio di un processo riflessivo che si ipotizza poter risultare utile ad avviare il processo trasformativo del proprio *mindset*.

individuato è stato “Concezione dell’intelligenza” e i relativi *items* “Dinamica” e “Statica”. A seguire (Tab. 16) se ne riportano i risultati emersi:

Tab. 16 - Concezione dell’intelligenza

Partecipanti	Dinamica	Statica
S1	X	-
S2	X	-
S3	X	-
S4	X	-
S5	X	
S6	-	X
S7	X	-
S8	X	-
S9	-	X
S10	X	

Dalle risposte fornite emerge come 8 studentesse su 10 hanno affermato di credere nella modificabilità dell’intelligenza. Di esse, solo 2 hanno sostenuto che l’intelligenza è statica. Di seguito, si riportano alcune narrazioni significative delle partecipanti, in riferimento alle concezioni di *dinamicità* (Tab.17) o *staticità* (Tab. 18) dell’intelligenza:

Tab. 17 - Stralci di testo relativi alla concezione di dinamicità dell’intelligenza

S1: “[L’intelligenza può] mutare significativamente”
S2: “[L’intelligenza] cambia [...] con lo studio oppure con la formazione”
S3: “Può cambiare”
S4: “Secondo me accresce continuamente, in base a quelle che sono le esperienze vissute in ambito scolastico o anche personale, perché c’è sempre qualcosa che ci porta ad accrescere”
S5: “[...] in parte l’intelligenza accresce ma dipende dal soggetto, come svolge la sua vita, diciamo. In base alle relazioni...”
S8: “[...] secondo me siamo in continuo cambiamento”

Tab. 18 - Stralci di testo relativi alla concezione di staticità dell’intelligenza

S6: “Secondo me l’intelligenza di una persona si vede proprio nello spessore sia intellettuale che emotivo di quella persona [...]. [...] ci sono delle persone che purtroppo nascono [...] con [...] dei limitatori. Cioè, ci sono delle persone [...] non stupide, però non riescono proprio a tirar fuori quella parte empatica. [...] per alcuni soggetti, purtroppo, la vedo come statica. Cioè, per alcune persone è irreversibile quel tipo di intelligenza, se l’intelligenza la intendiamo in quel modo”

S9: “Io la penso esattamente come S6, non credo di aggiungere nient’altro”

In seguito al breve intervento formativo, è stato chiesto alle partecipanti quale effetto avesse provocato la conoscenza dell’esistenza, empiricamente dimostrata, dei due *mindsets* e il modo in cui essi agiscono e determinano gli atteggiamenti assunti di fronte a un problema. Il cluster individuato per registrare le risposte delle partecipanti è stato “*Impatto auspicabilmente trasformativo*” (Tab. 19) e i relativi items “Sì” e “No”:

Tab. 19 - *Impatto auspicabilmente trasformativo dell’intervento formativo effettuato*

Partecipanti	Sì	No
S1	X	-
S2	X	-
S3	X	-
S4	X	-
S5	X	-
S6	X	-
S7	X	-
S8	X	-
S9	X	-
S10	X	-

Tutte le partecipanti hanno affermato di aver ritenuto utile quanto appreso rispetto al costrutto di *Mindset* e di volerne usufruire per poter riconsiderare i propri atteggiamenti al cospetto delle criticità e dei fallimenti. Si riportano di seguito (Tab. 20) alcune affermazioni particolarmente significative:

Tab. 20 - Stralci di testo relativi all'utilità dell'intervento formativo

S1: *“Per me sarà un nuovo punto di partenza. Cioè, nel senso di valutazione di me stessa, quindi cercando di agire non come coloro che si rinchiudono e scappano oppure attaccano, cercando di essere... cioè di guardare non tanto al risultato”*

S2: *“[...] in realtà mi ha meravigliato questa cosa. Cioè, non me l'aspettavo”*

S3: *“[...] io ho capito di essere nel mezzo. Cioè, dipende... a me dipende molto dalle situazioni e da cosa mi potrebbe accadere”*

S5: *“Però, diciamo, dopo questo approfondimento anch'io, parlo per me, valuterò più la situazione, quindi l'essere dinamica”*

S6: *“Personalmente mi ha aperto gli occhi, perché ero convinta di aver solamente una mentalità dinamica; invece, analizzando e pensando alcune situazioni mi rendo conto che anch'io, a volte, ho un Fixed Mindset. E quindi... mi è servito questo incontro [...] mi ha fatto riflettere su determinate cose su cui io [...] non avrei riflettuto. E quindi un attimo rivedere certe mie... certi miei atteggiamenti e approcci nei confronti della vita in generale e delle difficoltà”*

S7: *“Io penso la stessa cosa. Cioè, almeno per me cercherò di avere una mentalità più dinamica per vivere meglio, perché tanto i problemi si presenteranno sempre, non solo nell'ambito universitario. Quindi meglio li affrontiamo, meglio viviamo, se no... sarà sempre peggio”*

S10: *“Sì, mi ha stupito, non me lo sarei mai aspettata”*

Considerate le risposte registrate, i dati raccolti sembrano confermare l'ipotesi secondo la quale interventi formativi, di orientamento narrativo-autobiografico, specificamente volti a illustrare il costrutto di *Mindset* e le sue possibili caratterizzazioni – in termini di Crescita o Staticità – promuovano l'attivazione di processi riflessivi utili a una riconsiderazione sostanziale del *mindset* posseduto, svolgendo una funzione trasformativa dello stesso.

5.3.6 Conclusioni e prospettive di ricerca educativa

Rispetto ai risultati emersi dalla conoscenza del costrutto di *Growth Mindset* sulle studentesse, le risposte registrate in seguito al breve intervento formativo realizzato lasciano ipotizzare la possibile potenzialità trasformativa che la conoscenza di esso può avere sulle strategie di gestione del fallimento

e della sua significazione. Gli esiti sperimentati costituiscono, a loro volta, input utili ad ampliare ulteriormente il campo di indagine, anche ipotizzando la rilevazione a medio e lungo termine – e non soltanto a breve termine – degli effetti di un’offerta formativa progettata ispirandosi al modello prescelto in questo studio (Dweck, 2017).

Considerate le risposte alle domande poste, si registra una discrepanza tra credenze relative all’intelligenza e reali modalità di attualizzazione della stessa. Dal confronto tra i dati emersi dall’analisi delle risposte fornite alle domande volte a indagare gli elementi caratteristici dei vissuti di fallimento e delle opinioni relative alle proprie abilità/alla propria intelligenza e alla domanda volta a rilevare l’immaginario delle studentesse attorno alla modificabilità dell’intelligenza, si evidenzia una discreta discrepanza tra credenze e realtà.

La quasi totalità delle narrazioni lascia emergere che, sebbene le studentesse affermino di concepire/possedere un’intelligenza associabile al modello del *Growth Mindset*, e dunque caratterizzata dalla possibilità di poter mutare, anche significativamente, le abilità possedute grazie all’impegno profuso nel loro affinamento, nel momento in cui riportano i vissuti relativi ai propri fallimenti, restituiscono invece un immaginario relativo alla propria intelligenza connotato da staticità e immutabilità – e, per tale ragione, riconducibile al modello di *Fixed Mindset*.

Su questo particolare aspetto intendiamo costruire delle prospettive di ricerca in ambito pedagogico, potenziando ulteriormente sia lo studio sperimentale sia l’intervento formativo relativo agli scarti percettivi, per la promozione dei processi di consapevolezza integrando immagine di Sé a dato di realtà.

6. *Futuro interiore: la “postura di ricerca” come skill for life* di Antonia Chiara Scardicchio*

6.1 Tra questioni di orientamento e questioni di salute: la pandemia come epifania

Forse ci occorre sempre una spaccatura perché si renda visibile quello che altrimenti non vediamo: negli ultimi anni di faticosa pandemia, in un tempo anche per l'Università e per la Scuola italiana di così squilibrio-ri-equilibrio, mentre abbiamo toccato non solo intellettualmente l'esperienza della decostruzione, abbiamo vissuto l'evidenza della insufficienza di una offerta formativa ricondotta soltanto a contenuti disciplinari, e dunque, oggi ancora più che in passato, la necessità di un orientamento inteso come ingresso non solo nel lavoro ma anche nella vita.

Per anni, la letteratura pedagogica ha scritto intorno alla necessità di *educare alla vita*, da decenni l'Unione Europea scrive intorno alla necessità di prendersi cura di competenze che non sono riconducibili ad un misurabile/certificabile “saper fare” ma ineriscono allo stare dentro la realtà e al cospetto del futuro correlando “saper essere” a “saper diventare”: scritte spesso ignorate oppure, quand'anche lette e persino citate, colte come slogan motivanti ma non in grado di compiere il salto da programmazione a progettazione in tante visioni e tante pratiche di quotidiana formazione. E così in molti contesti, scolastici ed accademici, erano e sono rimaste come faro e punto fermo, didatticamente e psichicamente, le forme disincarnate *prescritte*: le schede, le unità pre-strutturate, i test a risposta chiusa, le successioni di temi e capitoli, certi docenti-che-entrano-fanno-lezione-escono, e tutto

* Prof.ssa Associata in *Pedagogia Generale e Sociale* presso il Dipartimento di Medicina di Precisione e Rigenerativa dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

sommato si è tirato avanti, tra una moda culturale didattica ed un'altra, in molti contesti, senza mutare il paradigma.

Salvo straordinarie eccezioni, la norma della parcellizzazione disciplinare ha tenuto la quotidianità, riempita con i saperi o, forse, con l'illusione di saperi che sono serviti più a rassicurare chi li erogava piuttosto che a sostenere la maturazione di chi li riceve ed è valutato nella propria capacità di “copia ed incolla”, gesto tecnico e tecnologico, eppure divenuto anche *forma mentis*, procedura esteriore ormai spesso anche interiore.

Nonostante la familiarità a discutere di *life skills*, in alcuni contesti il richiamo alle competenze *trasversali* è virato sul “contenuto emotivo”, preoccupandosi poi di rilevare il “grado di soddisfazione” dello studente come del cliente quando gli si vende un prodotto: abbiamo assistito per anni alla contrapposizione della “educazione delle emozioni” alla educazione allo spirito scientifico, come se l'emozione fosse un fatto sostanzialmente assimilabile al batticuore e come se il tema a livello scolastico inerisse alla contrapposizione tra insegnanti “emotivi” (o “emozionali”, leggo in altre scritture) e insegnanti “senza cuore”. La logica oppositiva ci ha impoverito e non ha giovato trattare le competenze trasversali come *oggetti disciplinari* ovvero compiendo, ancora, lo stesso storico errore, quello del trattare le dimensioni riflessive e meta-riflessive come “materie da insegnare”: contenuti da apprendere come fossero da bere.

Arrivati alla pandemia, la narrazione collettiva ha dichiarato che molto è crollato: ma, come molti hanno scritto, forse è crollato solo quel che già prima restava in piedi a stento: la didattica a distanza si è rivelata devastante ma per chi già anche in presenza non era in grado di costruire relazione, attivare studio come esplorazione; è stata distruzione oppure, dunque, rivelazione, rendendo evidente l'assenza di chi anche in carne e ossa assumeva la sostanza di un ologramma perché con una immagine di sé e della propria professione come corrispondente ad un avatar distributore di contenuti.

La pandemia ci è servita allora come *epifania*, svelando, chissà se anche a chi non voleva considerarlo, che il primato nei processi di conoscenza – nella forma di un apprendimento *trasformativo*, non solo *strumentale* (Mezirow, 2003; Taylor, 2015; Taylor, Cranton, 2012; Biasin, 2016; Formenti, 2017) – è nella relazione (intesa come co-costruzione di significati): e questa può esserci a distanza, può non esserci in presenza.

Essere-in-relazione come essere-in-gioco come essere-al-lavoro: lavoro non solo intellettuale ma neppure in versione “emozionale”, recupero che alcuni identificano come mantra risolutore di ogni problema dell'umanità.

La competenza relazionale di chi educa inerisce al suo posizionarsi nella stessa postura della scienza: la vocazione del ricercatore è domandare, esplorare, ipotizzare, verificare, ricominciare. Da insegnanti – tanto in Accademia quanto a Scuola – siamo chiamati ad insegnare, a sfondo dei saperi, la ricerca stessa.

La grande domanda inerente alle competenze trasversali – e dunque alle *life skills*, e dunque alla *salute* come compito di tutti gli ordini di Scuola e dell'Accademia – è allora la medesima Grande Domanda inerente alla identità *complessa* propria della professionalità educativa (quella delle studentesse e degli studenti che nei corsi d'area pedagogica abbiamo la responsabilità di formare, e la nostra stessa).

Concretamente questo inerisce alla promozione della resilienza e delle capacità di fronteggiamento delle difficoltà senza diluirle in slogan motivazionali secondo cui occorre imparare a “sorridere perché la vita è bella” e che “se ci credi, ce la puoi fare”. Considerare il *coaching* come proprium della professionalità educativa significa snaturarne la sua identità epistemica e prassica: accompagnare nell'attraversamento autonomo della “selva oscura”, e dunque riconoscere e non negare la fatica propria del vivere (Bertin, Contini, 1983).

Chi ha avuto la possibilità di formarsi alla promozione dell'orientamento inteso come “meta-lavoro” rispetto alle singolarità disciplinari, ha potuto sperimentare una educazione alla *vita*/alla *salute* come corrispondente non ad un contenuto piuttosto che ad un altro, ma con una postura salutare di essere e stare nei processi di insegnamento/orientamento nel quale relazione e conoscenza, *habitus* interiore e saperi non si scindono ma sono irriducibilmente intrecciati (Riva, 2004; Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; Garista, Zannini, 2020).

Dentro questo spazio di domande intorno ad un orientamento-come-meta-collocazione dell'offerta formativa accademica, tutt'uno con i processi di salute che riguardano non solo gli studenti ma anche i docenti, in *mutuo apprendimento*, sono collocate la ricerca e la formazione che nel panorama scientifico pedagogico internazionale e nazionale si occupano di orientamento che potremmo definire *life oriented* (Bellantonio, 2017, 2018; Cunti, 2014; de Mennato, 2006; Formenti *et al.*, 2015; Girotti, 2006; Morin, 1999b, 2000, 2002; Loiodice, 2004; Scardicchio, 2009).

6.2 Il Sé come compito: formazione accademica e life skills

Interrogati/convocati dalla complessità di una offerta formativa accademica orientata pedagogicamente al nesso tra orientamento e salute, professionalità e *life skills*, abbiamo negli ultimi decenni provato a connettere la forma e la sostanza del percorso universitario alla cura del proprio *Sé come compito*: quello delle studentesse e degli studenti, ed il nostro stesso, costantemente implicato in una professione per sua natura caratterizzata dalla chiamata in gioco.

In particolare, dentro una visione di orientamento come *life-skills-oriented*, presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia, dall'a.a. 2015/2016 fino all'a.a. 2019/2020, tra i percorsi formativi offerti ad integrazione della proposta formativa accademica per i profili professionali educativi in uscita dai cdl di area pedagogica, si è collocata l'esperienza di ricerca e formazione denominata "*Hope School – Scuola di Speranza Scientificamente Fondata*" (Scardicchio, 2015).

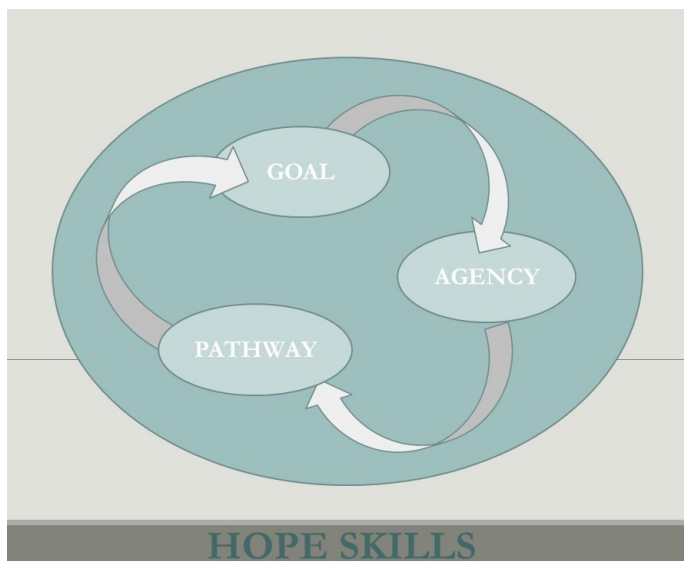


Fig. 1 - *Hope Theory* di Snyder (1994, 2000)

Alla corrispondente review nella letteratura nazionale ed internazionale, compiuta in realtà già anni prima, tra le ricerche proprie del Laboratorio di Pedagogia della Salute del dipartimento appena citato (Dato, 2009; Loiodice,

2009, 2017; Loiodice, Dato, 2015; Dato, Cardone, Mansolillo, 2020; Scardicchio, 2009, 2015), seguì, negli aa.aa. 2017/2018 e 2018/2019 la realizzazione di un percorso formativo caratterizzato dall'intreccio di seminari e laboratori ispirati dalla "Hope Theory" (Snyder, 1994, 2000): l'elemento cruciale del costruito era costituito dalla multidimensionalità della *speranza-intesa-come-competenza-scientifica* che, nella visione di Snyder, si caratterizza così tripartita (Fig. 1):

In particolare, alla luce della indagine che negli anni precedenti aveva rilevato un crescente atteggiamento rinunciatario da parte di studentesse e studenti, ed un *vulnus* particolare rispetto alle strategie di coping ed ai processi di resilienza, il modello di Snyder sembrava particolarmente generativo, avendo un particolare focus sulla dimensione pragmatica, intesa come "orientamento all'azione", e dunque euristicamente stimolante rispetto al suo inserimento in percorsi formativi tesi all'accompagnamento al passaggio da vissuti di "lamentazione" a prospettive di *self-entrepreneurship*.

Lo sfondo pedagogico che sorreggeva questo lavoro poggiava sull'intreccio, proprio della professionalità educativa, tra competenze *hard* e competenze *soft*: il progettista dell'educazione e della formazione (al cui profilo è dedicato un CdL magistrale presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia) non può dirsi tale in ragione della acquisizione di soli metodi e tecniche, ma ha necessità di una pre-condizione, di una meta-competenza, di una "configurazione di sfondo", riprendendo una espressione di Bateson (1984), che riguarda le capacità di *decision e project making*.

Decisionalità e cura dei processi di perseguimento degli obiettivi sembravano essere, dunque, i vettori chiave che, connettendo le *Hope Skills* ai costrutti di empowerment ed autoefficacia, consentivano la realizzazione di percorsi accademici d'orientamento trasversale, tesi alla promozione di una "competenza di speranza scientificamente fondata" coincidente con la capacità di associare ad un "sogno" (il cui lessico ha una fortuna particolare nella letteratura pedagogica, sia nazionale che internazionale) uno o più "strade" (*pathways*, nel modello di Snyder), mostrandosi capaci di *agency* (Snyder, 1994, 2000; Snyder, Taylor, 2002). Più specificatamente, nel 2009, avevo scritto, con enfasi che oggi considero presuntuosa ed al contempo ingenua:

Orientare implica la categoria del futuro. E, con essa, quella della speranza. Quest'ultima non romanticamente ed idealisticamente intesa, ma considerata per quello che

è: spinta al possibile, fiducia nell'autodeterminazione, fede nel cambiamento quale unico dogmatismo pedagogico concesso, vera e propria azione. Orientarsi è una postura epistemica che implica movimento: sollevare lo sguardo, scegliere una direzione e verso quella incamminarsi e procedere e non smettere di farlo anche quando essa appare meno chiara, offuscata dalle cadute o dagli ostacoli e, sopra ogni cosa, soverchiata dalla istigazione a fermarsi ; orientarsi implica il conoscere la propria direzione e, soprattutto, il muoversi per raggiungerla: orientarsi è allora molto di più che scegliere un istituto di studi superiori o una facoltà universitaria o un lavoro. Ho conosciuto moltissimi che l'hanno fatto e l'hanno fatto bene, con cognizione. E che, pure, in itinere si sono dispersi. Tant'è che di "dispersione" parliamo a proposito di studi abbandonati. O, con un'espressione alquanto inclemente, di "mortalità studentesca", per misurare il fenomeno dei percorsi interrotti: talvolta perché scelti male, e dunque reversibili, ma tante altre volte perché considerati troppo ardui e dalle prove considerate "insormontabili". Senza speranza, appunto. Intesa, secondo l'acclamata *Hope Theory* di Snyder, come il convincimento di avere sia la volontà che i mezzi per raggiungere i propri obiettivi (Snyder, 1994, 2000a, 2000b). Nella sua formulazione, la speranza è pensiero che muove all'azione, ovvero essa corrisponde ad una specifica modalità cognitiva: il pensiero "goal-directed", centrato sul raggiungimento degli obiettivi, attraverso il quale le persone utilizzano il "pathways thinking" (il ritenere di possedere le capacità per individuare gli itinerari di perseguimento degli obiettivi desiderati) e l' "agency thinking" (traducibile con: motivazione, volizione, agentività: l'intraprendere fattivamente quegli itinerari) (Snyder, Rand, Sigmon, 2002; Snyder, Lopez, 2002).

La strada dell'orientamento come pensiero-capace-d'azione sembrava allora via maestra per promuovere processi di autoefficacia e cura di sé nei percorsi accademici di formazione per le professioni educative, finché la realtà non ha decostruito questa ingenuità/presunzione.

6.3 La decostruzione del progetto iniziale: se impotenza diventa onnipotenza

I mutamenti veloci che caratterizzano l'evoluzione antropologica degli ultimi anni, ci hanno posto davanti ad una evidenza inedita: nella seconda decade degli anni Duemila, lo scenario della popolazione studentesca – quello dei vissuti, narrazioni, condivisioni che giungevano ai docenti coinvolti nei percorsi di orientamento trasversale, così come negli incontri quotidiani sia in aula, che nei ricevimenti – è passato dal caratterizzarsi dalla maggioranza

di percezioni di *impotenza* – come era stato nella decade precedente – all’esplosione di percezioni di *onnipotenza*.

Insieme alle storie di chi non riesce a fronteggiare il fallimento (non solo nella forma di una bocciatura all’esame, ma anche, più semplicemente, nella forma di un volume con un linguaggio ritenuto ostico) e che dunque risponde con remissività e rinuncia alle criticità proprie della vita accademica, si sono moltiplicate le storie di chi, nella polarità opposta, ritiene di “potere tutto”, di “essere il migliore”, di raggiungere obiettivi solo “se tenaci”, ritenendo che il “merito” non debba corrispondere a studio e ad impegno ma, semplicemente, al solo fatto di “credere in sé”.

Il *narcisismo planetario* di cui aveva scritto Morelli nel 2017, giungeva già da qualche anno prima intensamente nella vita universitaria manifestando una variabile inedita: l’empowerment, inteso come capacità di perseguire i propri obiettivi, da solo – senza *esame di realtà*, per usare un’espressione propria della letteratura psichiatrica – può generare effetti patogeni. Non è forse vero che, secondo lo schema snyderiano, dovremmo infatti considerare come capace di empowerment il “sogno” hitleriano (perché per lui di questo si trattò) diventato Realtà/Olocausto? (Scardicchio, 2020, 2022): il sogno e la speranza, se intesi come visioni che non includono la consapevolezza del limite – dell’altro ed il proprio – possono generare mostri.

La spinta sulla leva motivazionale, se priva di consapevolezza della non coincidenza della Realtà col proprio Sé, genera percezioni di autoefficacia disincarnate: lo studente che, non avendo superato l’esame, non riesce a compiere una *valutazione ecologica/sistemica* (Bateson, 1984, 1993; Benson, Marlin, 2017) dei processi che hanno portato a quell’esito (studiandone la *multifattorialità*) e ritiene, pur essendo stato in *evidenza* di difficoltà rispetto alle domande ricevute, che “la colpa” del fallimento sia interamente “fuori di sé” (in “eterodirezione”, riprendendo la letteratura inerente la percezione del *locus of control*), scagliandosi contro il mondo, il destino, l’università o il professore, è esattamente nello stesso *modus* dello studente che legge quel fallimento unicamente come “colpa sua”. In entrambe le modalità, seppur con una manifestazione empirica contrapposta, il tema di sfondo è il medesimo, ovvero una interpretazione del dato di Realtà che avviene come soltanto *monofattoriale*, e tale da evidenziare processi di distorsione percettiva.

Il mutamento particolare, rispetto al decennio precedente, ha riguardato l’incremento notevole di narrazioni corrispondenti tanto a processi di *evaporazione del sé*, quanto a processi di *totemizzazione del sé* (cfr. Aime, Pietropolli-Charmet, 2014; Benzoni, 2017; Han, 2017, 2021, 2022; Pietropolli-

Charmet; 2019; 2022; Rovatti, 2019; Storri Gualdi, 2023), giungendo a ulteriori interrogazioni intorno ai costrutti di autoefficacia, *empowerment*, capacitazione. Ovvero a dover riconoscere, con copiosa letteratura scientifica, che l'abbondante "cura" che negli ultimi anni ha seguito modelli iperprotettivi e al contempo performativi (Recalcati, 2014a, 2015, 2018a) identificando l'accompagnamento con il "ce la puoi fare" ha generato vissuti giovanili sempre più radicati nella polarizzazione *impotenza-onnipotenza*: la deriva in forma di maternage di processi di tutoring in alcuni contesti scolastici ed accademici, ha prodotto "figli fragili" (Benzoni, 2017) le cui manifestazioni sono o la remissività ancora più elevata che in passato (tale, per esempio, da avere necessità d'essere accompagnati da un genitore per sostenere un esame) o, all'estremo opposto, l'arroganza (per cui le tesi vengono con naturalezza copiate ed incollate e, dove il relatore lo scopra, il problema diventa "il sistema che non riconosce il talento di chi non ha bisogno di studiare tanto", e non... la necessità di mettersi in discussione).

Dentro questa decostruzione, il modello di Snyder ha mostrato il rischio d'essere facilmente identificabile col volontarismo. In particolare, per esempio, riprendo alcuni passaggi dello studio della sottoscritta succitato, al fine di riproblematizzarli:

Numerose ricerche condotte sia presso la popolazione giovanile sia presso quella adulta rilevano che il gap discriminante tra orientati e disorientati, soggetti in movimento e soggetti arenati, non è dato da difficoltà strutturali, estrinseche, oggettive ma risiede piuttosto nelle difficoltà soggettive a gestire le stesse (Chung-Park, 1995). Ci si riferisce, quindi, ad una debolezza relativa alle strategie di coping individuale, alle competenze personali di fronteggiamento delle difficoltà, ovvero: l'insieme delle "risposte (pensieri, sentimenti, azioni) che un individuo utilizza per far fronte alle situazioni problematiche" (Frydenberg, 2000, p. 33). Ne consegue che, per esempio, l'elemento discriminante tra uno studente che riesce a raggiungere l'obiettivo prefissosi al momento dell'immatricolazione ed uno studente che rinuncia allo stesso non è dato dal possedere o meno talune competenze ed abilità intellettive: esso è da rinvenirsi, primariamente, in quelle che già da tempo ormai il mondo del lavoro riconosce, nei processi di selezione del personale più avanzati, come quelle abilità, cognitive ed emotive, relative alle proprie strategie di gestione del compito. Compito che, evidentemente, oltre a competenze relative ad adeguati prerequisiti di carattere cognitivo, ne esige anche altre, di natura sistemica, riferite ad una più complessa mappa delle cosiddette "competenze soft", cruciali nella carriera accademica, come in quella professionale poi, ma soprattutto, determinanti nell'intero ciclo di vita di ogni persona. La loro valenza sistemica, ossia significativa per la vita intera, non

soltanto in un contesto, quale quello universitario o lavorativo, fa sì che si possa riconoscerle, con l'OMS, vere e proprie life skills, abilità per non solo professionale.

Tra esse intendiamo innanzitutto sottolineare la crucialità di una in particolare: l'autoefficacia (Bandura, 1977, 1981, 1985, 1986; Bandura, Wood, 1989). Con l'espressione "self-efficacy", Bandura ha inteso riferirsi alle "credenze" che ogni persona nutre a proposito della propria possibilità di esercitare un controllo sugli eventi della propria vita: si tratta di un costrutto fondamentale occupandosi di orientamento, soprattutto perché è ormai indiscussa la correlazione esistente tra le credenze di autoefficacia ed il successo sia scolastico che professionale. Bandura, infatti, sostiene che alla credenza di autoefficacia corrisponde la fiducia nella propria capacità di automotivarsi, di trovare le strategie cognitive e di eseguire le azioni necessarie per raggiungere l'obiettivo della realizzazione di un compito (Bandura, 2000). Pensiamo, nella vita universitaria, all'esperienza di una bocciatura od alla difficoltà nel riuscire a studiare una specifica disciplina, magari semplicemente per un problema relativo alla metodologia di studio: si tratta di situazioni problematiche diffuse, non assolutamente "patologiche", che, però, in taluni casi vengono percepite come insormontabili da studenti la cui percezione di autoefficacia è sottostimata, in confronto al presunto potere delle cause esogene ("il professore"; "la disciplina"; "il programma"; "quel libro di testo"). Molte carriere – sia scolastiche che professionali –, persino quelle più brillanti, infatti, a volte vengono interrotte o abbassano notevolmente il proprio livello di successo perseguibile per via di un problema interpretato come "senza soluzione": laddove l'attribuzione di irrisolvibilità non dipende tanto dalle reali circostanze esterne quanto, piuttosto, da uno squilibrio nella percezione della relazione individuo-ambiente, per cui il soggetto ritiene di "non potercela fare" o, meglio, di "non poter far nulla" per cambiare quello che ritiene l'esito già predefinito: una rappresentazione che genera una profezia che si tramuta in realtà (cfr. Watzlawick, 1997). Le ricerche sulla self-efficacy hanno dimostrato che le convinzioni di efficacia sono sì influenzate dall'acquisizione di abilità ma non sono un puro e semplice riflesso di esse: studenti che mostrano uno sviluppo della competenza cognitiva della stessa entità differiscono però, nelle loro prestazioni intellettive a seconda della forza del loro senso di efficacia.

Ora, se proviamo a rileggere le riflessioni appena attraversate, correlandole al passaggio rilevato inerente al salto da diffusi vissuti di impotenza a diffusi vissuti di onnipotenza, comprendiamo immediatamente la necessità che la promozione della autoefficacia sia accompagnata alla promozione di processi di accettazione del limite, per non incorrere nel rischio della totemizzazione del proprio Sé.

Il *metodo* individuato per raggiungere l'obiettivo prestabilito non può corrispondere solo alla acquisizione di una efficace *strategia* (poiché, in tal

senso, per esempio, per alcuni un buon *metodo* per superare un esame potrebbe essere imparare a memoria o persino copiare se l'esame è scritto), ma ha necessità di *valorizzare i processi tanto, e forse più, dei prodotti* come vettore chiave per decostruire percezioni che totalizzano gli esiti, tanto di un esame quanto di un accadimento di vita (sia nel senso della remissività-sfiducia, sia nel senso della arroganza-*overconfidence*).

L'enfasi pragmatica, ovvero la focalizzazione sul tema "tradurre il pensiero in azione" come questione cruciale con cui discutere del passaggio dalle *conoscenze* alle *competenze*, genera derive se non si posiziona al centro, prima degli obiettivi, la questione della formazione del Sé (cfr. Bertin, Contini, 1983; Mortari, 2002; Riva, 2004; Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006).

Così, sebbene nello specifico dei percorsi accademici della *Hope School*, fondamentale era stata la caratterizzazione politica – intesa come apertura al bene comune → decentramento (Frabboni, Pinto, 1994), con spazi ampiamente dedicati alla correlazione tra *life skills* e le visioni di Freire, di don Milani e dei padri della Costituzione Italiana –, a partire dal 2018 la progettazione formativa è stata riformulata innestando la questione delle *Hope Skills* nella promozione del pensare *sistemico*, inteso come capacità di esame di realtà *complesso-cioè-non-egoriferito* (Scardicchio, 2020).

6.4 La coscienza del limite come *passaggio iniziatico* per la complessità

In seno a questa riprogettazione, l'incontro col costruito di *Mindset* di Carol Dweck, relativo alle correlazioni tra percezione della relazione tra Sé e Realtà nella semplificazione euristica *rigidità vs flessibilità* delle risposte cognitive, emotive e comportamentali (nella vita accademica e professionale, come in quella personale), ha così consentito la rielaborazione dei percorsi della *Hope School* legando a doppio filo la promozione delle *life skills* alla capacità di *integrare* il limite e di non totemizzare le narrazioni intorno al sogno/speranza intese come deificazione degli obiettivi.

È in *setting* riflessivi, nei quali le persone sono nella possibilità di interrogarsi sul proprio Sé proprio a partire dal limite, ovvero dagli eventi critici che generano processi di decostruzione, che è possibile sviluppare competenze-per-la-vita intese non come performance oscillanti tra autocelebrazione o an-

nichilimento, ma come posture interiori aperte alla *crescita* (come nel modello di Carol Dweck e come nella ricerca sia pedagogica che biologica) ed alla *evoluzione* personale e comunitaria (Pievani, 2019; Colazzo, Manfreda, 2019).

Così come non sono riducibili a solo-metodo, così non sono riducibili a sola-motivazione né a sola-visione, le *life skills* necessitano di un particolare vettore chiave che attraversa ogni competenza identificata come cruciale nella formazione identitaria: quella che Carol Dweck chiama *Growth Mindset*, letteralmente *mentalità orientata alla crescita*, ovvero *intelligenza-che-si-percepisce-come-migliorabile-in-seguito-a-maggior-impegno* (e non solo perché ci si convince di poterlo fare) corrisponde, nella letteratura neurobiologica, alla *plasticità cerebrale* (cfr. Siegel, 2001; Castelli, 2011; Daniele, Manna, Pinto, 2014).

Nella letteratura psicopedagogica, la capacità di superamento della *rigidità cognitiva* propria delle percezioni totalizzanti (“è colpa mia”/“è colpa sua”), e dunque di cura della flessibilità cognitiva intesa come capacità-di-uscire-dalle-cornici-cristallizzate (Sclavi, 2002), ha il suo corrispettivo nella *creatività*: intesa come capacità poetica di esplorazione ed apertura al non ancora conosciuto (Antonacci, 2020; Guerra, 2019): in tal senso il modello della Dweck aiuta studentesse e studenti a confrontarsi con il fallimento in modalità creativa perché generativa. Un elemento in tal senso fondamentale è dato, per esempio, dal come nel *Growth Mindset* vengono percepiti i compiti *nuovi*: l’Autrice, con un lessico proprio della cultura americana, le identifica come “sfide” (anziché come “ostacoli”, che è di contro il vissuto tipico del *Fixed Mindset*); liberando questa espressione dal potenziale competitivo che può generare, quello che è interessante sottolineare è la possibilità di accompagnare studentesse e studenti ad interrogarsi intorno al come viene vissuto un compito (o un evento della propria vita) che è inedito e che per questo richiede la riorganizzazione cognitiva, emotiva e comportamentale di schemi con cui si fronteggiava fino a quel momento la Realtà. L’immagine che segue illustra con chiarezza gli elementi chiave che caratterizzando la rigidità propria di una risposta rigida perché non in posizione di apprendimento continuo (e per questo denominata *fixed*, appunto) da una in posizione di continuo apprendimento (e dunque *growth*) che qui abbiamo configurato come propriamente creativa:

Carol Dweck's theory of the fixed and growth mindset

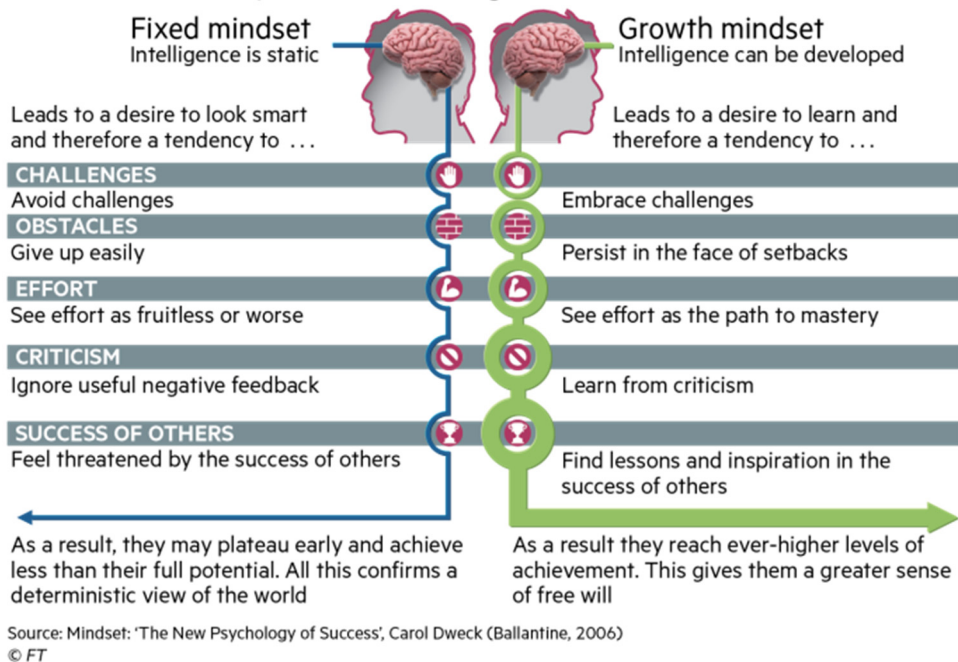


Fig. 2 – *Mindset Theory di Dweck (2014)*

Altro elemento pedagogicamente rilevante è il nodo relativo al diverso modo, tra le due posture, di vivere i “successi degli altri”: la Dweck dedica particolare spazio alla riflessione relativa alle loro differenti percezioni, tema quanto mai significativo nei contesti universitari. Vivere il successo di un altro come frustrazione corrisponde, nella sua analisi, ad un *mindset* rigido e pertanto incapace, oltre che di crescere cognitivamente, anche di maturare in capacità relazionale. Un *mindset* flessibile, creativo, in crescita è invece caratterizzato da potenzialità tanto intellettuali quanto relazionali, proprio nella misura in cui percepisce il “successo dell’altro” come ispirazione, non come minaccia al proprio Sé e perdita di proprio valore.

In tal senso è possibile riprendere la letteratura che considera la creatività come indicatore di salute psichica ed anche politica: questa era già stata l’intuizione di Dewey (1934), e successivamente di Winnicott (1974) e di Schön (1993) che identificano la “posizione artistica” con la capacità *decentra-*

mento. Decentramento come Uscita da Sé→Lavoro sul Sé, propria di un soggetto che è in grado di *auto-eco-conoscenza* (Morin, 1998), ovvero di uscita da un io-*smisurato*, perché o *diminuito* o *aumentato*: capacità di lasciare andare il *Falso Sé* (Winnicott, 1965) – quello che si aspetta successo “a prescindere” (non è forse vero che taluni si attendono che l’università li nutra come Grande Madre, ovvero come Cepu pubblica, pensando di poter, con le tasse, avere la stessa forma di un consumatore/compratore e che quindi “merita” esami più facili, slide anziché libri, tutor anziché professori?) – per andare verso un *Sé-al-lavoro-sul-Sé*. E proprio questa postura che qui si configura come creativa.

Nel pensare comune, *creatività* e *lavoro* appaiono piuttosto non coincidenti, e invece creatività è lavoro: lavoro sul limite, come nelle ricerche di Mauro Ceruti (1989, 1992) a proposito di vincoli che aprono esplorazioni. In tal senso, la creatività è difatti intrecciata con la resilienza (Castelli, 2011): resilienza non coincidente col *vincismo* (lessico assai spiacevole ma che rende assai bene l’idea del delirio di onnipotenza di chi la scambia con la negazione del limite), ma corrispondente alla *ri-scrittura* interiore ed esteriore (Scardicchio, 2019b, 2020, 2022), ovvero alla ri-organizzazione, alla capacità di generare un nuovo ordine a partire dal ripensare e ripensarsi proprio grazie ad una esperienza del caos/fallimento/disordine.

La creatività, a cui Carol Dweck non fa mai riferimento lessicale esplicito, è però riconoscibile come la dimensione pedagogicamente propria del suo *Growth Mindset*: giacché creativa non è la posizione di chi non conosce regole ma, anzi, è la postura di chi proprio nel limite sviluppa aperture, esplora possibilità (cfr. Antonacci, 2020; Guerra, 2019). *Creativa* è, nel suo modello, la capacità di *sforzo/effort*: qui ritroviamo la medesima corrispondenza che possiamo mutuare dalla letteratura psicoanalitica, dove si identifica la *manca*za come necessaria, perché preconditione del *desiderio* (Recalcati, 2011, 2014b).

6.5 Educare “alla infelicità”: il limite come pre-condizione di flessibilità → creatività → crescita

Potremmo dunque affermare che il lavoro di Carol Dweck sia una possibile traduzione psicopedagogica della postura che in letteratura filosofica corrisponde alla “apertura ai possibili” (Ceruti, 1986, 1992) ovvero al pensiero

complesso inteso come continua esplorazione, ininterrotta ricerca, e che introduce nella pratica pedagogica un passaggio oggi più che mai inattuale: l'impegno alla messa in discussione ed alla continua problematizzazione (Bertin, 1968, 1976; Frabboni, Pinto, 1994).

L'*effort* nel suo studio - la prospettiva della forse meno elegante espressione *fatica* - implica, come nella Hope Theory di Snyder, visione (*goal*), *pathway*, *agency*, ma a partire dalla tesaurizzazione del limite non dal suo annullamento.

Alla luce di questa consapevolezza, la ricerca *Orientarsi per Crescere* ha inteso indagare la generatività del lavoro di Carol Dweck, nel contesto italiano ancora poco esplorato (come dalla review qui in Disalvo), predisponendo - in continuità con la ricerca-formazione implementata nel 2019, subito prima della pandemia (riportata qui nei contributi di Marseglia) - un percorso in quattro sessioni (*Focus group ex ante* - Sessione formativa - *Focus group post facto* - Follow up) nel quale sperimentare un progetto pilota che rilevasse, anche solo a breve termine, l'impatto della proposta di postura *growth* sulle percezioni di sé, dell'altro, del mondo a proposito della complessa area semantica connessa alle narrazioni di errore e fallimento.

La natura multifattoriale delle implicazioni del costrutto di *Mindset* (Carol Dweck scrive di come anche la vita affettiva, per esempio d'amore o d'amicizia, risenta profondamente del modo *Fixed* o *Growth*, nell'intendere la relazione come "dato" piuttosto che come "compito") ha fatto sì che questa ricerca diventasse per noi ricercatori motivo di ulteriore studio non solo intorno all'orientamento in contesto accademico ma anche intorno al tema della "educazione alla felicità" (al quale anche altre Colleghe e Colleghi pedagogisti dell'Università degli Studi di Foggia hanno successivamente dedicato progettazioni formative extradisciplinari nei percorsi di orientamento trasversale, cfr. AAVV. 2023).

Una interrogazione che è stato significativo riprendere e ri-attraversare, collocandola in un orizzonte più ampio rispetto alle capacità di ottimismo, *coping*, auto-realizzazione (Seligman, 1997, 2018; Seligman, Csikszentmihalyi, 2000; Gillham *et al.*, 2001) talvolta ricondotte dentro quadri principalmente performanti. Si è difatti scritto molto negli ultimi decenni intorno al tema della educazione alla felicità, e ancor più si è ripreso a scrivere dalla pandemia, ma forse, pur paradossalmente, è di *educazione alla infelicità* che dovremmo occuparci interrogandoci a proposito di orientamento-per-tutta-la-vita. L'espressione è paradossale ma intende problematizzare una domanda di formazione inerente a quanto sappiamo stare nella crisi, considerando che

tutti i saperi e tutta la ricerca della conoscenza hanno come senso primo e ultimo la capacità umana di accogliere il Limite, e dunque la complessità del Reale, come spinta evolutiva (Bocchi, Ceruti, 1984; Ceruti, 1986).

A che ci occorre la conoscenza se quel sapere ci lascia immobili nell'ora del caos e della evidenza del limite?

I saperi sono ricerca e spinta vitale: la salute della formazione accademica pedagogica è salute della conoscenza che non si sradica ma si aggancia al Reale (Morin, 1999b, 2000) e dunque al limite.

Il paradosso di una necessaria “educazione alla infelicità” dice della paradossale incompetenza che la pandemia ci ha restituito come immagine di noi stessi e delle istituzioni educative e formative: non ci occorre particolare guida per attraversate il bene, il buono, il facile, ci viene naturale la felicità, non evoca maestri né guide; è invece alla frustrazione, al fallimento, al dolore che non sappiamo automaticamente (cioè senza orientamento/formazione) andare verso, riuscendo piuttosto a reagire immediatamente con le forme della paura e della rabbia, posizioni ancestrali proprie della sopravvivenza che non riescono a trasformare nessuna acculturazione in cultura.

Come si educa/orienta alla infelicità, ovvero alla tesaurizzazione della perdita, della catastrofe persino, al passaggio attraverso una pandemia ed ogni evento, intimo e politico, che distrugge ordine e certezze e che dunque chiede all'umano di rispondere in modo *salutare* al caos?

Sono le forme evolute della metariflessione a poterci guidare verso la crescita, intesa non come invulnerabilità ma come *growth*, ovvero come capacità di risignificazione (cfr. Garista, 2018; Scardicchio, 2020, 2022).

6.6 La cultura come *modus interiore*

La questione è scientifica ed etica, sapienziale e politica: riguarda educazione ed insegnamento intesi come relazione educativa irriducibile a un *quid* soltanto *tecnico* perché coincidenti con l'attraversamento delle Grandi Domande dell'esistere proprio in ragione del nesso *effort*→*growth*, limite→iniziazione.

Interrogarsi intorno al nesso tra formazione accademica e *life skills*, e tra questioni di orientamento e processi di salute, ci ha imposto una domanda

sistemica: come promuovere competenze di salute/felicità intese come competenze di ricerca, competenze di vita intese come competenze di attraversamento e tesaurizzazione della complessità? (Scardicchio, 2020).

Ovvero: come orientare a *generare nel dis-equilibrio nuovo equilibrio*, a *trarre dal caos creatività*, e dunque a *meta-specializzarsi* – indipendentemente dalla propria disciplina di elezione – a *crescere nel/dal limite*?

Come progettare un percorso culturale non coincidente soltanto col trasferire ed acquisire saperi come fossero oggetti disincarnati, distribuibili da un docente in carne ed ossa nello stesso modo di un avatar in un videotutorial?

In un passaggio solo: come orientare all'essere non solo esperti disciplinari, non solo *tecnici*, ma anche educatori incarnati → in-relazione, ovvero: *ricercatori*?

La risposta è, evolutivamente, nella *postura di crescita/ricerca*: in tal senso orientare/educare alla vita ed alla salute coincide con l'educare a pensare (Dewey, 1910; Dewey, Bentley, 1946; Schön, 1993; Schön, Striano, Capperucci, 2006; Striano, 2000, 2001, 2002, 2009).

La prospettiva di un orientamento *life oriented*, dove creatività e *Growth Mindset* corrispondono alla ricerca-come-modus-interiore, intesa come capacità di pensiero complesso in grado di risignificare il limite, la mancanza, la "povertà" (cfr. Recalcati, 2014a, 2015, 2018a), ha così definito il fondamento di ogni suo riverberarsi metodologico: la cura della *critical reflection* (Brookfield, 1995, Schön, 1988; Taylor, 2015; Biasin, 2016).

Educare a pensare potrebbe sembrare questione inutile o, anzi, a taluni apparire propagandistica: ma non è all'"oggetto" di pensiero che fa riferimento una urgenza relativa alla perdita cognitiva, emotiva, comportamentale – e insieme etica e democratica – che rischia di caratterizzare la formazione se ridotta a tecnicizzazione. Non un *oggetto*, non un *contenuto* ma il *processo* del pensare implica la capacità umana di interrogarsi, interrogare, scomporre, discernere, ricomporre, di sviluppare pensiero critico e pensiero creativo come modi propri del vivere e del fronteggiare la complessità dell'esistente. Modus vitale che coincide col metodo scientifico, ma non col protocollo irrigidito e irrigidente di un metodo soltanto nella sua forma analitica quanto, piuttosto, con la postura autenticamente filosofica della scienza: con la dialettica del "pensatore critico" che, come da indicazione problematicista (Bertin, Contini, 1983; Pinto Minerva, 1994), pensa considerando la propria esistenza come domanda e vive la cultura, dunque, non come bagaglio confezionabile ma

come *growth*, attraversamento generativo dell'incertezza, del caos, dell'ombra (cfr. Morin, 1993; 1999a; 2015, 2018; Peterson, Park, Pole, D'Andrea, Seligman, 2008; Tedeschi, Park, Calhoun, 1998; Scardicchio, 2019b, 2020, 2022).

In questa prospettiva è stato fondamentale connettere gli studi di Carol Dweck alle ricerche di Siegel (2001, 2010) in relazione ai processi di *mind-sight* (Siegel, 2001) ed alla letteratura pedagogica in tema di *riflessività* (Striano, 2000, 2001, 2009; de Mennato, 2003, 2006; de Mennato, D'Agnesse, 2004; De Mennato, Orefice, Branchi, 2011; Besozzi, 2005; Colombo, 2005; Lisimberti, 2006; Fabbri, Striano, Melacarne, 2008; Mortari, 2009; Nuzzacci, 2014): proprio la meta-competenza della "visione interiore" in grado di decentrarsi ha rappresentato pungolo euristico per correlare la promozione dell'autoefficacia non soltanto alla capacità di formulare *obiettivi e metodi* ma soprattutto a *consapevolezza* (Trincherò, 2017).

In tal senso, è rilevante osservare che nel corso dei *focus group*, così come successivamente nella triangolazione avvenuta per l'analisi dei dati emersi, l'elemento che più ci ha stupito è lo stesso che ha stupito le partecipanti al percorso formativo: che loro – pur dentro una *fixed* statica della loro intelligenza, intesa come immutabile – ritenessero però di avere una risposta *growth* agli eventi di fallimento, giacché per loro la flessibilità corrisponde al "non arrendersi" e *non* al ripensare/ripensarsi in termini di *effort/impegno*, possibilità di "imparare ad imparare" (cfr. Bellantonio, Disalvo, qui).

Nel solco delle ricerche di neurobiologia relazionale di Siegel, si situa anche la sua riflessione intorno ai processi di "internal dialogue", che sono sovrapponibili alla letteratura pedagogica in tema di riflessività e che si sostanziano nel passaggio dal *monologo interiore* al *dialogo interiore* (cfr. Scardicchio, 2023), ovvero da una narrazione interiore irrigidita, *fixed*, caratterizzata dal darsi ragione intorno ad una sola interpretazione degli eventi che si attraversano, ad una narrazione interiore complessa, flessibile, disposta alla messa in discussione/*growth*.

In tal senso la mappa che la Dweck utilizza per insegnare agli insegnanti a dare *feedback* interpretativi dei fallimenti, diventa un *modus creativo/problematizzante* col quale imparare, da adulti, a *parlarsi interiormente*:

HOW TO ENCOURAGE STUDENTS

Growth Mindset

What to say:

"When you learn how to do a new kind of problem, it grows your math brain!"

"If you catch yourself saying, 'I'm not a math person,' just add the word 'yet' to the end of the sentence."

"That feeling of math being hard is the feeling of your brain growing."

"The point isn't to get it all right away. The point is to grow your understanding step by step. What can you try next?"

Fixed Mindset

What not to say:

"Not everybody is good at math. Just do your best."

"That's OK, maybe math is not one of your strengths."

"Don't worry, you'll get it if you keep trying."*

*If students are using the wrong strategies, their efforts might not work. Plus they may feel particularly inept if their efforts are fruitless.

"Great effort! You tried your best."*

*Don't accept less than optimal performance from your students.

Fig. 3 - Feedback *in forma fixed e in forma growth per leggere le difficoltà nell'apprendimento scolastico/accademico (Dweck, 2015)*

Il modello euristico di Carol Dweck ci ha dunque offerto una significativa strada, corroborata dalla ricerca evidence based, per esplorare, nella formazione offerta nei due percorsi di ricerca che questo volume illustra, possibilità teoretiche e didattiche di cura di una professionalità educativa (quella degli studenti, e la nostra stessa) caratterizzata da un pensare *growth oriented* che non coincidesse con l'obiettivo di eliminare errori, fallimenti, problemi, ma con la loro integrazione e tesaurizzazione, e dunque con processi di ri-lettura e ri-scrittura del dato di realtà oltre la rigidità di narrazioni monofattoriali *tutto/niente* proprie di una mentalità *fixed*.

E così proprio il tema, nucleo centrale delle neuroscienze, della *plasticità cerebrale* ha incrociato il tema filosofico e politico più antico: il senso profondo di una *cultura* dove il punto di congiunzione tra scienze umane e scienze esatte sta nel *proprium* umano: la generatività *a partire dal limite* (Giorello, Donghi, 2019; Pievani, 2019).

Cultura che si contraddistingue come *proprium* dell'umano che pensa e *meta-pensa*, ovvero: crea, ri-crea, interroga, si interroga, teme il caos ma non si lascia da questo arrestare, lo tesaurizza e ne coglie il potenziale di *morfo-genesi* (Munari, 2011).

Morfo-genesi che, in quanto tale, necessita non solo di percorsi di accompagnamento in forma di tutoring/maternage ma anche di orientamento in forma di apertura alla *fatica*: scientifica disposizione al generare *processi*, non solo a disporre di conoscenza intesa come allestimento e/o fruizione di *prodotti/saperi* pacchettizzati in forma di slides o di slogan che riducono i processi di empowerment al "ce la puoi fare"/"se ci credi, puoi".

Certamente lo stesso costrutto della Dweck, come l'autoefficacia di Bandura, pone rilevanza sul tema delle percezioni/credenze, correlandole alla loro ricaduta in termini di *agency* e *pathway*, come nella visione di Snyder: ma nel suo approccio il tema centrale è la considerazione della plasticità come elemento distintivo del nostro funzionamento cerebrale e dunque l'offrire la conoscenza, scientificamente fondata, che l'intelligenza non è un tratto determinato una volta per tutte ma in crescita ove accompagnata con la cura/fatica propria della disposizione all'apprendere-per-tutta-la-vita.

Così, *plastica/creativa/resiliente* è la forma della conoscenza e del sapere dell'adulto e dell'educatore che si dispone – quando ogni ordito preconstituito (nel lavoro, come nella vita) fallisce – a generare il *nuovo*: (didatticamente, metodologicamente, ma anche filosoficamente e psichicamente). Il che concretamente implica, come anche sopra ribadito, apprendere a decentrarsi: de-strutturare le proprie narrazioni totemizzate (anche a proposito di sogni e di

speranze), *de-coincidere* dalle proprie percezioni (Jullien, 2019), interrogare e interrogarsi tanto di fronte al successo quanto di fronte all'insuccesso, per poter tesaurizzare – trasformare in apprendimento – ogni evento critico/vitale (Mezirow, 2003, 2006).

A critical reflective thinker (Brookfield, 1995): così abbiamo dunque inteso, nelle progettualità d'orientamento percorse, il profilo in uscita di un educatore che, appassionato d'umano e di ricerca, sperimenta vita/salute/complexità come attraversamento di equilibri e squilibri e la cui fondamentale *skill for life* è la capacità di *effort*, non solo di *goals*, *agency* e *pathways*.

Per questo i *setting* riflessivi attivati nelle diverse progettualità (la *Hope School*, il progetto *Resilienza e Growth Mindset*, il progetto *Orientarsi per Crescere*), hanno provato a orientare al “successo” inteso non come performance ma come maturità esistenziale, ovvero come educazione alla vita/alla speranza/alla salute non come totem all'onnipotenza ma come passaggio dal potere alla possibilità - partendo dalla Grande Domanda intorno a quanto siamo capaci di accogliere «the unexpected, unfamiliar, surprising and perhaps even disturbing ideas» (Kreber, 2012, p. 330).

In un orizzonte d'apprendimento nel quale l'*effort* – inteso come *Lavoro sul Sé* – ha rappresentato esperienza di re-visione del proprio *mindset* ove cristallizzato, i contributi empirici in questo volume presentano il dettaglio di *feedback* che riportano d'apprendimento trasformativo avvenuto quando i partecipanti si sono percepiti *empowered* non perché *capaci-di-tutto* ma *empowered* perché *diversi-da-come-si-percepivano* e dunque dall'aver visto un generativo spiazzamento rispetto alla narrazione con cui si spiegavano il Reale (si veda qui, in particolare, i contributi di Bellantonio e Disalvo e Disalvo).

In tal senso, l'apertura al limite, considerato come passaggio iniziatico necessario per l'evoluzione, ha rappresentato la competenza cardine che ci ha consentito di intuire e praticare la correlazione tra ricerche intorno ai percorsi di orientamento (Bellantonio, 2017, 2018; Girotti, 2006; Formenti, 2009; Formenti, Vitale, Luraschi, Galimberti, D'Oria, 2015; Loiodice, 2009; Loiodice, Dato, 2015, Dato, Cardone, Mansolillo, 2020) e ricerche relative all'educazione alla salute nella/della Accademia.

I percorsi in questo volume illustrati – la ricerca scientifica, le progettazioni formative, le rilevazioni empiriche – non hanno possibilità di generalizzazione dei risultati, in ragione del campione non rappresentativo, ma hanno rappresentato e rappresentano, per gli studenti e per il gruppo di studiose e

studiosi coinvolti, una esperienza di *ricerca-come-esperienza-del-limite* e, insieme, di *ricerca-come-creatività*, tanto professionale quanto personale. Questioni formative per noi intrecciate a questioni vitali, questioni intime e al contempo politiche, dentro la vocazione accademica per sua natura e cultura impossibilitata ad assimilarsi alla forma del dispensatore ma sempre, anche nelle evoluzioni di carriera, irriducibilmente incarnata nella forma culturale e scientifica, interiore e pragmatica, della *ricercatrice*, del *ricercatore*.

Appendice

Scrivere e Immaginare il Futuro: gli strumenti didattici del Progetto “Resilienza e Growth Mindset”

di Antonia Chiara Scardicchio* e Irene Marseglia**

Le attività laboratoriali proposte durante il progetto di ricerca e formazione “*Resilienza e Growth Mindset*” sono state sviluppate a partire dalla rielaborazione delle schede di lavoro proposte dal programma *Resilience. A key skill for education and job*, promosso dalla Commissione Europea nel 2014. Rispetto alle forme lì proposte, sono state eliminate sia le espressioni deterministe (nello stile: “se pensi/fai così è sicuro che”), sia quelle centrate su obiettivi performativi (che enfatizzavano espressioni come “successo” e “performance”), sostituite con passaggi riflessivi in ottica pedagogica.

Ci è sembrato infatti che alcune attività avessero l’ingenuità quasi meccanicistica di “addestrare” mediante spinte motivazionali piuttosto che attraverso uno studio/lavoro inteso alla comprensione della coesistenza di vincoli e possibilità nelle biografie di ognuno. Per tale motivazione, il lavoro, condotto sul campo dalla dott.ssa Marseglia, ha utilizzato le Schede del Programma come pre-testi per attivare setting riflessivi che coniugassero problematizzazione e creatività.

* Prof.ssa Associata in *Pedagogia Generale e Sociale* presso il Dipartimento di *Medicina di Precisione e Rigenerativa* dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro. È coautrice del capitolo.

** Dottoressa di ricerca in *Cultura, educazione e comunicazione*, dottorato conseguito presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell’Università degli Studi di Foggia. È coautrice del capitolo.

Esercizio I

Self Confidence

Nel corso del primo incontro gli studenti hanno utilizzato come traccia di lavoro per riflettere in merito alle proprie modalità di pensiero, la rielaborazione della scheda “*Understanding Confidence - Le 6 C della Self Confidence*, tratta dall’eserciziario “*Resilience. A key skill for education and job*”¹.

In riferimento alle connessioni tra la formazione alla resilienza e incremento della *Self Confidence* (Fiducia in sé stessi), la scheda di lavoro (Tab. 1), illustra le *6 C della Self Confidence: Comunicazione, Concezione di sé, Competenza, Contributo, Controllo, Coraggio*.

La scheda, nella sua versione originale, presenta – per ognuno dei sei concetti – esempi di modalità di pensiero “Bloccanti” o “Costruenti”. I primi sono definiti “pensieri irrazionali e negativi”, mentre i secondi si riferiscono a “pensieri positivi e razionali”. È stato ritenuto opportuno rielaborare la scheda, presentando i primi come pensieri “Rigidi”, ossia, tendenti alla *generalizzazione negativa* delle situazioni (intese in termini di *sempre, mai, tutto, niente*, ecc.), ed i secondi come pensieri “Flessibili”, ossia tendenti alla ricontestualizzazione degli eventi della vita e dunque aperti alla possibilità di migliorare il proprio modo di agire e di pensare, soprattutto attraverso il riconoscimento dell’importanza dell’impegno.

La rielaborazione è stata dunque il frutto della interazione della scheda preesistente, alla luce del modello del *Growth Mindset* di Carol Dweck. La scheda di lavoro rielaborata e proposta agli studenti è stata la seguente.

¹ L’eserciziario è disponibile al sito: www.resilience-project.eu; Codice esercizio IAA_4_ITA

*Tabella 1 – Fiducia in sé stessi
(rielaborata da Scardicchio, Marseglia, 2019)*

Le 6C della Self Confidence Comunicazione, Concezione di Sé, Competenza, Controllo, Contributo, Coraggio	
RIGIDI Tendenti alla generalizzazione	FLESSIBILI Tendenti alla ricontestualizzazione
Capacità comunicative scarse <i>“Sono molto timido/a, non so mai cosa dire agli altri”</i>	Capacità comunicative buone <i>“Sono timido, voglio cambiare e proverò a presentarmi”</i>
Concezione critica di sé <i>“Non faccio mai nulla come si deve”</i>	Concezione salutare di sé <i>“Mi impegnerò per fare del mio meglio in qualcosa”</i>
Sentirsi incompetenti <i>“Non ho talento per nessuna cosa”</i>	Bilanciare le proprie competenze <i>“Non so cucinare, ma so suonare, proverò ad imparare”</i>
Vita fuori controllo <i>“Detesto la mia vita. Mi sento come se avessi commesso troppi errori”</i>	Vita ed empowerment <i>“Cercherò di guardare il Buono che c'è nella mia vita e mi impegnerò per la sua creazione”</i>
Non contribuire <i>“Tutto quello che faccio non importa, nessuno si premura se sono vivo o morto/a”</i>	Contribuire <i>“Cercherò di non aspettarmi gratificazioni esterne ma compirò azioni per il Bene Comune”</i>
Mancanza di coraggio ed evitare rischi <i>“Ho paura del nuovo”</i>	Avere coraggio e rischiare <i>“Il nuovo mi incuriosisce”</i>

LE MIE FORME COMUNICATIVE SONO:

RIGIDE

FLESSIBILI

IL SENSO DI COMPETENZA CHE PERCEPISCO RISPETTO A ME STESSO È:

RIGIDO

FLESSIBILE

IL SENSO DI CONTROLLO DEGLI EVENTI È PER ME

RIGIDO

FLESSIBILE

IL CONTRIBUTO CHE OFFRO ATTRAVERSO LE MIE AZIONI È:

RIGIDO

FLESSIBILE

Compito per casa

Ho fiducia in me stesso /a quando

Sento di non avere fiducia in me stesso/a quando

Qualcuno o qualcosa che mi aiuta o mi ha aiutato ad avere fiducia in me stesso/a

Quella volta che ho avuto fiducia in me stesso/a

Quello che posso fare per incrementare la fiducia in me stesso/a

Esercizio II

Stile esplicativo - Abitudini di pensiero

Nel corso del secondo incontro laboratoriale, focalizzato intorno alle connessioni tra resilienza e studi intorno all’ottimismo, gli studenti hanno riflettuto in merito al proprio *stile esplicativo*. Come strumento di lavoro è stata proposta la scheda: “*Stile esplicativo - Abitudini di pensiero*”², anche questa volta è stata apportata qualche modifica (Tab. 2). La scheda di lavoro si è ispirata agli studi sullo *stile esplicativo* di Martin Seligman e ha approfondito le tre dimensioni che lo compongono:

- *Personalizzazione*: chi ha causato il problema? *Io/Non io*;
- *Permanenza*: quanto durerà questo problema? *Per sempre/Non per sempre*;
- *Diffusione*: quanta parte della mia vita verrà influenzata da questo problema? *Tutta/Non tutta*.

In relazione alla dimensione della personalizzazione, l’esercizio ha invitato gli studenti a riflettere sulla responsabilità personale delle cause di un problema (attribuzione di causalità interna) che spesso avviene in termini di “*Io/Non Io*”: una modalità di ragionamento binaria che non contempla la possibilità di riflettere sulla effettiva *parte di responsabilità* personale relativa alle cause che hanno determinato un certo evento. L’esercizio è stato quindi rielaborato in tal senso.

Tabella 2 – Stile Esplicativo - Abitudini di pensiero

² Codice esercizio BLICK_2_ITA

Alcune abitudini di pensiero sono:

- Personalizzazione: chi ha causato il problema?

Riconoscere la propria parte di responsabilità, individuando la propria parte di azione.

- Persistenza: quanto durerà questo problema?

Per sempre/Non per sempre.

- Diffusione: quanta parte della mia vita influenzerà questa avversità?

Tutta/Non tutta.

Pensa a una situazione problematica che attualmente stai affrontando e prova a riflettere sui seguenti aspetti

Quanta parte di responsabilità è mia? Cosa invece non è dipeso da me?

Quanto durerà il problema?

Quanta parte della mia vita verrà influenzata da questa avversità?

Esercizio III

Le 3C della resilienza: Challenge, Consciousness, Commitment.

Nel corso del terzo incontro, come traccia metariflessiva relativa alle connessioni tra lo sviluppo di una identità resiliente e *Fixed* o *Growth Mindset*, è stata rielaborata la scheda “*Control, Challenge, Commitment – le 3 C*”³. L’esercizio scelto invita a riflettere sull’influenza esercitata dalle modalità

³ Codice esercizio: BLICK_4_ITA.

con cui sono concepite le sfide e le avversità rispetto allo sviluppo della resilienza: un pensiero flessibile e accurato è molto importante a tal fine. In particolare, una buona gestione dello stress è data dalle cosiddette 3C:

- *Control* (Controllo): fiducia nella capacità di prendere in mano le redini delle situazioni e influenzare i risultati;
- *Challenge* (Sfida): una visione degli errori come opportunità di crescita;
- *Commitment* (Impegno): impegno attivo nelle attività che danno senso alla vita.



Nella rielaborazione dell'esercizio (Tab. 3) si è preferito sostituire la capacità di *Controllo* con la possibilità di acquisire *Consapevolezza* (*Consciousness*).

Tabella 3 – Le 3C: Challenge – Consciousness - Commitment
(rielaborata da Scardicchio, Marseglia, 2019)


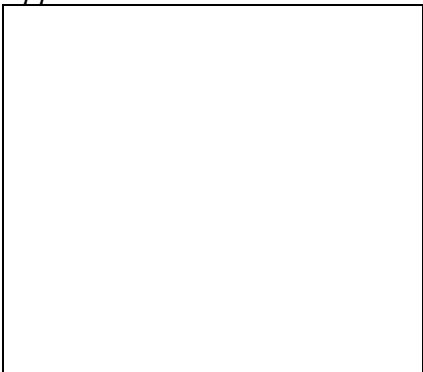
La formazione può sviluppare abilità di pensiero e incoraggiare la resilienza. Le persone che gestiscono al meglio lo stress hanno tre C in comune.

<i>Descrizione dell'errore</i>	<i>Opportunità di crescita</i>

1. CHALLENGE (sfida): vedere gli errori come opportunità di crescita.

<i>Descrizione dell'errore</i>	<i>Opportunità di crescita</i>
	

Pensa ad alcuni grandi o piccoli errori che hai fatto nella tua vita. Rifletti su ciò che hai imparato dall'errore e come hai avuto la possibilità di crescere.

<i>Descrizione dell'errore</i>	<i>Opportunità di crescita</i>
	

2. CONSCIOUSNESS (consapevolezza).

Pensa a tre aree importanti della tua vita. Includi la tua vita professionale, familiare, i tuoi amici. Pensa alle abilità di cui hai bisogno in ogni area e scrivile. Segna poi il punto sulla linea che mostra quanto puoi influenzare gli esiti in ogni sezione importante della tua vita in questo momento. Con un altro colore segna il punto della linea che vorresti ottenere in futuro.

<i>Area</i>	<i>Abilità</i>	<i>Come uso le mie abilità</i>

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 = nessuna influenza; 10 = molta influenza

<i>Area</i>	<i>Abilità</i>	<i>Come uso le mie abilità</i>

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 = nessuna influenza; 10 = molta influenza

<i>Area</i>	<i>Abilità</i>	<i>Come uso le mie abilità</i>

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 = nessuna influenza; 10 = molta influenza

3. COMMITMENT (impegno).

Pensa alle attività per te importanti e che ti appassionano, descrivine il significato speciale che hanno e prova a riflettere sull'impegno che dedichi ad esse.

<i>Attività</i>	<i>Significato</i>	<i>Impegno</i>

<i>Attività</i>	<i>Significato</i>	<i>Impegno</i>

<i>Attività</i>	<i>Significato</i>	<i>Impegno</i>

<i>Attività</i>	<i>Significato</i>	<i>Impegno</i>

Eservizio IV

Attività estetico-narrativa: Disegnare la resilienza

Traendo spunto da un esercizio offerto dal *box* del progetto dalla Commissione Europea, in occasione del quarto incontro è stata proposta ai partecipanti un’attività estetico-narrativa volta a pensare e rappresentare attraverso un disegno una “*propria storia di resilienza*”. Tale attività è stata pensata come occasione volta a “scoprire la resilienza nella vita quotidiana” (Malaguti, 2005, p. 97) e a promuovere le competenze necessarie a elaborare quello che Garista (2018, p. 74) – riprendendo da de Mennato –

definisce *sapere personale* della resilienza: in grado di leggere e ri-leggere, di collocare e ri-collocare, di orientare e ri-orientare la letteratura sulla resilienza e la sua pratica non in modo asettico e distante, sistematico e trasmissivo ma, al contrario, urtando la propria storia, creando trasformazioni e apprendimenti su di sé e sulla propria possibilità di diventare il fattore *mentoring* nella promozione della resilienza altrui, lasciandosi piegare ma non spezzare *come delle canne di bambù*.

L’*humus* della resilienza, infatti, è dato proprio dalle sue narrazioni. (ivi, p.21). Come afferma Malaguti (2005, p. 98):

l'incontro con le storie, con le tracce, il loro ascolto, aiuta a modificare lo sguardo con cui si leggono i fenomeni, imparando a [...] far fronte alle situazioni difficili, con la consapevolezza che potranno essere trasformate in apprendimento e crescita comune».

La possibilità di raccontare la propria storia e di essere ascoltati è proprio uno dei fattori protettivi che permette alle persone di intraprendere percorsi resilienti. A questo si aggiunga che chiedere a una persona di raccontarsi con l'obiettivo di 'imparare dalla sua storia' può essere considerato come una possibilità e un invito alla persona stessa a esprimere la propria 'generatività' e a trovare-conferire 'senso' (Milani, Ius, 2010).

L'attività formativa, tratta dal manuale da cui muove l'attività proposta, si intitola "Ricordi piacevoli"⁴ ed è stata utilizzata al fine di rendere gli studenti più consapevoli dei punti di forza che hanno già dimostrato di possedere in passato, in modo da riflettere su di essi come stimolo per affrontare le sfide attuali e del futuro. Attraverso un esercizio di immaginazione guidata gli studenti sono stati invitati a ricordare una situazione particolarmente piacevole della propria vita.

Pertanto, al fine di "situare" un apprendimento centrato su processi di autoregolazione rispetto all'incertezza propria della vita – ispirandosi ai modelli di *apprendimento trasformativo* (Formenti, 2017; Mezirow, 2003; Scardicchio, Prandin, 2017) – è stato chiesto ai partecipanti di pensare, rappresentare attraverso i linguaggi simbolici dell'arte e poi eventualmente, narrare la *propria storia di resilienza*.

In linea con quanto sostiene Garista (2018, pp. 38-39), l'attività di disegnare la resilienza può favorire una maggiore libertà di espressione e soprattutto permette di attraversare molteplici aree di competenza:

- l'area della *conoscenza clinica di sé*: ovvero delle proprie latenze, dei propri modelli educativi e formativi, delle dimensioni trasversali di una educazione alla resilienza;
- l'area delle *competenze relazionali*: ossia la capacità di saper cogliere i punti di vista e i sentimenti altrui, assumere un atteggiamento accogliente e non giudicante;
- l'area della *gestione emotiva della relazione educativa*: e quindi del saper leggere le storie attraverso i linguaggi simbolici, cogliere le proiezioni

⁴ Codice esercizio BLICK_6_ITA

- proprie e degli altri, non avere paura di dover gestire la sofferenza e il dolore, saper esercitare contenimento e rispecchiamento;
- l'area della *interpretazione simbolica delle esperienze educative*: relativa alla capacità di interpretare criticamente i propri vissuti, saper lavorare sugli scarti e sulle residualità, saper teorizzare in maniera auto-riflessiva la propria mentalità e i propri impliciti epistemologici;
 - l'area della *progettazione clinica*: relativa al saper partire da quello che c'è e non da ciò che si vorrebbe, essere in grado analizzare i bisogni profondi e latenti, fare esercizio di decentramento.

Dopo l'attività creativa, svolta in modalità di lavoro individuale, in un *setting* circolare, con i disegni posti vicini tra loro al centro di un tavolo, è stato chiesto ad ognuno di indicare il disegno che più lo colpiva o incuriosiva e, senza cercare di capire a chi appartenesse, esprimere ciò che esso suscitava in termini di emozioni e significati. Nella fase successiva, è stato attivato un momento di libera condivisione e narrazione delle proprie storie di resilienza e di confronto con le percezioni e le prospettive emerse dagli altri punti di vista.

L'esercizio, già sperimentato in altre situazioni formative⁵, si è rivelato, ancora una volta, particolarmente denso di emozioni e significati.

Esercizio V

I miei mentori

Nel corso del successivo incontro è stato presentato agli studenti un fattore legato ad una funzione propriamente educativa, cruciale per la promozione delle competenze di resilienza. Si tratta di quello Garista definisce fattore *mentoring*: «aspetto imprescindibile su cui creare le proprie consapevolezze di educatori alla resilienza» (2018, p. 22).

La figura del Mentore risale alla mitologia greca ed è il personaggio a cui Ulisse affida il piccolo figlio Telemaco prima di partire per la guerra di Troia. Il Mentore è quindi considerato il consigliere fidato, la guida saggia che incoraggia la crescita complessiva della persona e lo sviluppo delle sue potenzialità.

⁵ Cfr. Marseglia I. (2018). Alternanza scuola-lavoro e modelli complessi di promozione della salute. Resilienza nella formazione dei professionisti della cura: il caso Unifg, *Metis*, 8(2), 534-555.

Nello specifico della resilienza, il mentore non è un personaggio che investe un ruolo ufficiale di tutore della resilienza, ma «riemerge prepotentemente nelle storie di resilienza e nelle riflessioni che nascono nella condivisione e socializzazione di esse» (ivi, p. 22). Essere mentore della resilienza nel lavoro educativo non può prescindere da una educazione alla resilienza, da una cura di sé e dal riconoscimento dei mentori della propria vita.

Alla luce di tali considerazioni, come “compito per casa” è stato chiesto agli studenti di riflettere sui propri mentori. In questo caso l’attività ha tratto spunto dall’esercizio “Cerchia di amici”⁶ del *Resilience Project*. L’esercizio invita a riconoscere il valore del sostegno sociale come fattore chiave per la resilienza, attraverso uno *screening* del proprio ambiente sociale, per identificare la presenza emotiva della propria “cerchia di amici”.

Nel nostro caso, gli studenti sono stati invitati a riflettere sui propri Mentori. Tra i mentori citati dagli studenti vi sono soprattutto le persone care della famiglia (80%), gli amici (50%) e gli insegnanti (30%).

Attività estetico-narrativa: immaginare il futuro

Il penultimo incontro ha visto gli studenti riflettere in ordine al proprio futuro personale e professionale, a partire da una domanda stimolo: “*Come immagino il mio futuro?*”. Le risposte a questa domanda sono state scritte (in forma anonima) su post-it e attaccate degli stessi studenti sulla lavagna a fogli mobili. A partire dalla condivisione dei post-it è stata avviata una attività laboratoriale volta a promuovere la capacità di immaginare e pro-gettare il proprio futuro e ad acquisire consapevolezza delle competenze *tecniche e identitarie* necessarie per realizzarlo.

Anche per questa attività è stata preferita una metodologia *art based*: seduti intorno ai tavoli, muniti di cartelloni, colori, pennarelli, forbici, colla e riviste, gli studenti hanno provato ad immaginare il proprio futuro (da qui a 5 anni) e riconoscerlo/riconoscersi attraverso la scelta di immagini evocative tratte dalle riviste. Le immagini (circa 5-6 a testa) sono state riportate su dei singoli cartelloni. Ogni studente ha poi raccontato e condiviso le proprie visioni: i propri desideri, passioni, sogni e speranze. Da qui è stato avviato un *setting* riflessivo che, in particolare, ha accompagnato gli studenti verso la scoperta delle *life skills* individuate dall’OMS, quali «risorse salutogeniche interne apprendibili» (Simonelli, Simonelli, 2010, p. 107), cruciali in ogni progetto di vita personale e professionale e nella promozione della salute.

⁶ Codice esercizio: MUW_08_ITA

Esercizio VI

Personal factors per la felicità

Come “compito per casa”, al termine dell’incontro, è stata consegnata agli studenti la scheda di lavoro *Personal factors per la felicità*, tratta anch’essa dal *Resilience Project* della Commissione europea. La scheda di lavoro si articola in due *step*.

Attraverso il primo *step*, l’esercizio ha invitato a richiamare alla mente alcune situazioni della propria vita in cui è stato possibile sperimentare una sensazione di benessere. Nello specifico, nella sua versione originale, la scheda di lavoro fa riferimento a esperienze di vita in cui è stato possibile sperimentare: sicurezza, senso di appartenenza, libertà, potere, divertimento.

Anche in questo caso è stato ritenuto necessario modificare alcuni aspetti della proposta. Pertanto, i primi due ambiti di esperienza sono rimasti gli stessi, mentre il concetto di libertà è stato sostituito con quello di *intenzione*, ossia di auto-determinazione e possibilità di prendere decisioni in maniera libera e non condizionata; il concetto di potere è stato sostituito con quello di *empowerment*, in riferimento a situazioni in cui è stato possibile esercitare una certa influenza sui risultati degli eventi; il concetto di divertimento è stato sostituito con quello di *joyfulness* (Scardicchio, 2014) e della sua rilevanza nei processi di apprendimento.

Tabella 4 – I miei “Personal Factors per la Felicità”
(rielaborato da Scardicchio, Marseglia, 2019)

“PERSONAL FACTORS” PER LA FELICITÀ⁷

La felicità personale non consiste solo di momenti di felicità che “capitano”. La felicità è legata a doppio filo con la nostra disposizione a “felicitare” ovvero a trarre apprendimenti anche dagli avvenimenti difficili e dolorosi.

In questo esercizio, vengono individuati 5 fattori personali per mettere a fuoco la felicità come disposizione.

In primo luogo, cerca di ricordare situazioni nella vita in cui ti sei sentito/a particolarmente bene. Impiega il tempo necessario per pensare a questo. Meglio raffiguri queste situazioni, più significative saranno le intuizioni derivanti da questo fermarsi a fare memoria. Poi scrivi le tue esperienze come appunti accanto ai numeri nella rispettiva tabella.

Step 1: Richiama due situazioni nella tua vita, in cui ti sei sentito/a stabile, sicuro/a e ben accudito/a.

Sicurezza

1.

2.

Le prossime due situazioni riguardano il bisogno di appartenenza. Richiama due situazioni nella tua vita in cui ti sei sentito/a parte di un gruppo, consapevole di poter contare sul sostegno della tua cerchia sociale, hai avuto belle relazioni con i cari e hai sperimentato una sensazione di calore umano e di solidarietà.

Appartenenza

1.

2.

⁷ Codice esercizio: BLICK_08_ITA

Ora richiama due situazioni nella tua vita, in cui ti sei sentito/a auto-determinato/a, hai avuto sufficiente spazio per lo sviluppo personale e hai potuto prendere decisioni liberamente.

Intenzione

1.

2.

Ora richiama due situazioni che hanno particolare valore nella tua vita, in cui hai potuto promuovere qualcosa di importante per te e per gli altri, sentendoti capace.

Empowerment

1.

2.

Infine, pensa a due situazioni in cui hai vissuto un' esperienza joyful, intesa come esperienza non di solo divertimento, ma come pienezza di vita più duratura di quell'attimo.

Joyfulness

1.

2.

Come hai vissuto il richiamare queste esperienze?

Step 2: Nella tabella qui sotto si vede la prima fila numerata da 1 a 10. Questi numeri sono correlati con le esperienze personali annotate nello Step 1. Pensa di nuovo all'esperienza 1. Scorri le definizioni nella colonna di sinistra dall'alto verso il basso. Sei riuscito/a a contribuire all'esperienza facendo uso di queste abilità e qualità?

Metti una X accanto alla definizione nella colonna 1. Ripeti questa operazione per tutte le 10 esperienze. (Il numero 2 sta per esperienza 2, ecc.) In aggiunta, ci sono due colonne contrassegnate +1. Qui è possibile assegnare una o anche due X per le abilità e qualità che sono particolarmente (una X) o sostanzialmente (due X) importanti o preziose per te. A differenza delle prime dieci colonne in cui hai scoperto le competenze e le caratteristiche che determinano i tuoi modelli di successo, le due colonne +1 definiscono le aree dove si trovano le tue più grandi opportunità.

Abilità/qualità	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+ 1	+ 1	T
<i>Abilità relazionali</i>													
<i>Ottimismo</i>													
<i>Indipendenza</i>													
<i>Immaginazione</i>													
<i>Creatività</i>													
<i>Autonomia</i>													
<i>Coraggio</i>													
<i>Determinazione</i>													
<i>Fare connessioni</i>													
<i>Mantenere una vista d'insieme</i>													
<i>Riflessività</i>													
<i>Iniziativa</i>													
<i>Fiducia</i>													
<i>Serenità</i>													
<i>Orientarsi agli obiettivi</i>													
<i>Intuizione</i>													
<i>Empatia</i>													
<i>Accettazione di sé</i>													

<i>Autostima</i>														
<i>Perseveranza</i>														
<i>Forza di volontà</i>														
<i>Supporto</i>														
<i>Motivazione</i>														
<i>Fiducia in sé stessi</i>														
<i>Flessibilità</i>														
<i>Fede</i>														
<i>Progettazione</i>														
<i>Speranza</i>														

Ora riassumi le X apposte per le definizioni da sinistra a destra per ogni fila e inserisci i risultati nel campo contrassegnato con T (totale). A quali abilità e qualità hai attribuito i punti maggiori? Inserisci le cinque abilità e qualità che hanno ricevuto i maggiori punti nel campo sottostante.

I miei *Personal Factors* per la felicità sono:

Nei prossimi giorni o settimane, vedi il sorgere di un'opportunità dall'uso di queste abilità/qualità?

Si, nelle occasioni seguenti:

- 1.
- 2.
- 3.

Esercizio VIII

Attività estetico-narrativa: il Caviardage

Nel corso dell'incontro conclusivo agli studenti è stata offerta un'esperienza laboratoriale estetico-narrativa incentrata sul Metodo *Caviardage* di Tina Festa (2019), come strumento estetico-narrativo attraverso cui conoscere e conoscersi. Il termine *caviardage* deriva dal francese “*caviarder*” e indica l'azione di ricoprire con una patina nera i passaggi di libri o giornali in modo da nascondere e censurarne il contenuto agli occhi dei lettori. Il riferimento è al “*caviar*”, ovvero al caviale, per indicare il colore nero della china usato per sopprimere idee e concetti diversi da quelli ufficiali e pertanto da censurare⁸.

Il metodo prevede l'utilizzo di pagine di riviste o libri “da macero” (possibilmente romanzi o libri di narrativa senza immagini), pennarelli, matite, matite colorate, marcatori neri o di altri colori, ecc. Si comincia a leggere il testo “a volo d'uccello” e si presta ascolto alle parole che ci chiamano per “illuminarle” attraverso diverse tecniche di scrittura creativa poetica. L'obiettivo del Metodo *Caviardage* non è certo quello di censurare, ma come afferma l'autrice di annerire «le parti del testo che non ci servono non perché proibite ma affinché quello che resta possa essere messo in luce e possa comunicare in modo chiaro il nostro stato d'animo in forma poetica» (Festa, 2019, p. 32).

A partire dalla considerazione della poesia come «esercizio interiore di plasticità cognitiva» (ivi, p. 30), la modalità poetica attraverso la quale si esprime il Metodo *Caviardage*

permette alle parole di uscire dal lessico quotidiano e ossidato per esperire nuove possibilità che [...] offrono l'opportunità sia di riflettere sul mio modo di 'stare al mondo' in relazione agli altri, alla realtà, alla vita intera e sia di trasformarmi grazie al 'potere metabletico delle parole' (*Ibidem*).

Le attività sono state concluse attraverso un circle time finalizzato, mediante narrazioni ed immagini metaforiche, a rilevare a breve termine l'impatto dell'esperienza vissuta (gli esiti sono riportati nel cap. IV di questo volume).

⁸ Si pensi alla pratica della censura applicata in maniera sistematica in Russia ai tempi dello zar Nicola I o a quella esercitata, durante i conflitti mondiali, dal “Servizio Statistica Militare” che censurava dalle lettere dei soldati italiani dal fronte nomi, notizie o frasi che potevano diffondere il panico e il “disfattismo” tra i civili. Cfr. Ivi, p.32.

Percorso bibliografico per i professionisti dell'orientamento^{*}

- A.A.V.V., (2023). *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Abel, M. (2002). Humor, Stress, and Coping Strategies. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(1), 365-381. <https://home.csulb.edu/~djorgens/abel.pdf>.
- Aditomo, A. (2015). Students' Response to Academic Setback: "Growth Mindset" As A Buffer Against Demotivation. *International Journal of Educational Psychology*, 4(2), 198-222. <https://doi.org/10.17583/ijep.2015.1482>.
- Aime, M., Pietropolli-Charmet, G. (2014). *La Fatica di Diventare Grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*. Torino: Einaudi.
- Alastra, V., Batini, F. (2015). *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Lecce: PensaMultimedia.
- Albanese, O., Doudin, P.A., Martin, D. (1995). *Metacognizione ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva*. Torino: Paravia.
- Alberici, A. (2004). *Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione*. In AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alfieri, P., Pilati, A. (1990). *Conoscenza e complessità*. Roma: Theoria.
- Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1), 61-70.

* Abbiamo volutamente sostituito all'espressione di norma corrispondente alla "Bibliografia" in calce ad ogni volume scientifico, quella di "Percorso bibliografico", volendo valorizzare questa parte del testo come strumento formativo *tout court*: essa, infatti, intende perseguire non solo la finalità di riportare le fonti consultate dagli Autori e che corrispondono alla ricerca di sfondo alle opzioni teoretiche ed alle scelte metodologiche compiute, ma anche l'obiettivo di offrire una possibilità formativa utile per ogni professionista dell'orientamento aperto ad una prospettiva multidisciplinare.

- AlmaLaurea (2022). *XXIV Indagine profilo dei laureati 2021. Rapporto 2022*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. www.almalaurea.it/i-dati/le-nostre-indagini/profilo-dei-laureati.
- Amudson, N.E. (2009). *Methaphor Making: Your Carrer, Your Life, Your Way*. Richmond: Ergon Communicatiuon.
- Annacontini, G. (2019). *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*. Bari: Progedit.
- Antonacci, F. (2018). *Il ruolo delle arti espressive e performative nel progetto Laboratorio Educativo Territoriale a contrasto della dispersione scolastica*. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Antonacci, F. (2020). *Il cerchio magico*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping: New Perspectives on Mentaland Physical Well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). A Salutogenic Model as a Theory to Guide HealthPromotion. *Health Promotion International*, 11(1),11-18. https://salutogenesi.org/images/PDF/The_salutogenic_model_as_a_theory_to_guide_health_promotion.pdf.
- Appadurai, A. (2011). *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Arendt, H. (1988). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Argyris, C., & Schon, D.A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teorie, Metodie Pratiche*. Milano: Guerini e Associati.\
- Augelli, A. (2013). *In itinere. Per una pedagogia dell'erranza*. Lecce: PensaMultimedia.
- Bahník, S., & Vranka, M. A. (2017). Growth Mindset is not Associated with Scholastic Aptitude in a Large Sample of University Applicants. *Personality and Individual Differences*, 117, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.046>.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A SocialCognitive Theory*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Bandura, A. (1992). *Exercise of Personal Agency Through the Self-Efficacy Mechanism*. In R. Schwarzer (Eds.), *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Washington: Hemisphere.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- Bandura, A. (1996). *Il senso di auto-efficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2000). *Auto-efficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A., & Schunk, D. H., (1981). Cultivating Competence, Eelf-Efficacy and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>.
- Bandura, A., & Wood, R.E. (1989). Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision-Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *L'uomo ricercatore. Introduzione allapsicologia dei costrutti personali*. Firenze: Psyc.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.

- Bateson, G. (1993). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità*. Milano: Adelphi.
- Bateson, M.C., & Bateson, G. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in Response to Life Stress: the Effects of Coping Style and Cognitive Hardiness. *Personality and Individual Differences*, 34(1), 77-95. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00027-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00027-2).
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bellantonio, S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellantonio, S. (2017). Tra resistenza e ri-esistenza. Educare al lavoro liquido nella società dell'incertezza. *Metis*, 1(6). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/991-2017-07-10-14-55-36.html>.
- Bellantonio, S. (2018) Apprendimento e trasformazione in età adulta: le transizioni identitarie secondo la prospettiva pedagogica. *Educational Reflective Practices*, 2, 66-78.
- Bellone, E. (2011). *Qualcosa, là fuori. Come il cervello crea la realtà*. Torino: Codice Edizioni.
- Benasayag, M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea all'acrazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag, M., & Smith, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benson, T., & Marlin, S. (2017). *The Habit-Forming Guide to Becoming a System Thinker. System Thinking Group*. Pittsburg: Systems Thinking Group.
- Benzoni, S. (2017). *Figli fragili*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando Editore.
- Bertin, G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G.M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G.M., Contini, M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto dell'aragione educativa*. Roma: Armando Editore.
- Bertini, M., Braibanti, P., Gagliardi, M.P. (1999). I programmi di "Life Skills Education" nel quadro della moderna psicologia della salute. *Rivista di Psicologia della salute*, 2.
- Bertini, M., Braibanti, P., Gagliardi, M.P. (2004). *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello Skills for life 11-14 anni*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Besozzi, E. (2005). *Società riflessiva, soggetto riflessivo e identità professionale come narrazività*. In M. Colombo (Ed.), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 35-44.
- Bezzi, C. (2014). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2016). *Apprendimento trasformativo ed educazione degli adulti: il processo di trasformazione dei significati*. In G. Chianese (a cura di), *L'Educazione Permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, Milano: FrancoAngeli, pp. 13-25.
- Bocchi, G.L., Ceruti, M. (1984). *Modi di pensare postdarwiniani. Saggio sul pluralismo evolutivo*. Bari: Dedalo.
- Bocchi, G.L., Ceruti, M. (Eds.) (1988). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bodei, R. (2014). *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*. Milano: Feltrinelli.

- Bonhoeffer, D. (1996). *Resistenza e Resa. Lettere e scritti dal carcere*. Milano: San Paolo.
- Botvin, G.J., & Griffin K.W. (2004). Life Skills Training: Empirical Findings and Future Directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b>.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critical Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1976). *Psicologia della conoscenza*. Roma: Armando Editore.
- Bruzzone, D. (2008). *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*. Trento: Erickson.
- Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2001). *Optimism, Pessimism and Self-Regulation*. In E.C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice*. Washington: American Psychological Association.
- Castelli, C. (2011). *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti, M. (1992). *Evoluzione e conoscenza*. Bergamo: Lubrina.
- Ceruti, M. (1999). *Epistemologie implicite*. In R. Massa, L. Cerioli (Eds.), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (2015). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti, M., Preta, E. (1998). *Che cos'è la conoscenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Chang, E.C. (2001). *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice*. Washington: American Psychological Association.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory, Second Edition*. London: Sage.
- Chung-Park, A. (1995). Achievement Motivation: from the Perspective of Learned Helplessness. *Chinese University Education Journal*, 1, pp. 8392.
- Colazzo, S., Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa: epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando Editore.
- Colazzo, S., Patera, S. (2009). *Verso un'ecologia della partecipazione*. Roma: Armando Editore.
- Colombo, M. (2005). *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente*. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* 394, 30.12.2006, 10-18.
- Contini, M.G. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Contini, M.G., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.

- Cooley, J. H., & Larson, S. (2018). Promoting a Growth Mindset in Pharmacy Educators and Students, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 675-679, <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.021>.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 41-54.
- Costantino, M.A., Camuffo, M. (2009). Trasformazioni del concetto di resilienza e ricadute nella pratica. *Ricerca & Pratica*, 25(2), 57-64.
- Cunti A., Priore, A. Bellantonio, S. (2015). Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto. *Metis*, 5(6). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/682-superare-la-crisi-coltivando-il-desiderio-per-una-formazione-che-orienti-nella-societa-del-disincanto.html>.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A., Priore, A. (2022). Apprendere la creatività in contesti di formazione orientativa. *Studium Educationis*, 23(1), 119-127.
- Cunti, A., Priore, A., Bellantonio, S. (2015). Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto. *Metis*, 5(1).
- Cyrułnik, B. (2000). *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Cyrułnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli. Le paure che aiutano a crescere*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Cyrułnik, B. (2007). *Di carne e d'anima. La vulnerabilità come risorsa per crescere felici*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Cyrułnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare un trauma*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cyrułnik, B. (2014). *La vita dopo Auschwitz. Come sono sopravvissuto alla scomparsa dei miei genitori dopo la Shoah*. Milano: Mondadori.
- Cyrułnik, B., Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e della creazione dei legami significativi*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- D'Agnesse, V. (2007). *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggisu Morin, Bateson, Gargani*. Lecce: PensaMultimedia.
- Dallari, M. (1995). *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoiesi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, imperitinenti*. Trento: Erickson.
- Dallari, M., Moriggi, S. (2016). *Educare bellezza e verità*. Trento: Erickson.
- Damasio, A.R. (1987). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Daniele, M.T., Manna, V., Pinto, M. (2014). *Stress, trauma e neuroplasticità. La psicotraumatologia tra neuroscienze e psicoterapia*. Roma: Alpes.

- Dato, D., Cardone, S., Romano, C. (a cura di) (2021). *L'ora della felicità. Riflessioni e pratiche per la promozione delle life skills a scuola*. Bari: Progedit.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D., Cardone, S., Mansolillo, F. (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Fabris, M., Meneghetti, C. (2018). *Studiare meglio e riuscire all'università. Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Trento: Erickson.
- de Mennato, P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli:Liguori.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professionedocente*. Milano: Guerini e Associati.
- de Mennato, P. (2018). *Prefazione*. In Zannini L., M. D'Oria (Eds.). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.
- de Mennato, P. (a cura di). (2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- de Mennato, P., D'Agnesse, V. (2004). *Tessere del mosaico pedagogico. Idisegni e le parole di una pedagogia costruttivista*. Lecce: Pensa Multimedia.
- de Mennato, P., Orefice, C., Branchi, S. (2011). *Educarsi alla "cura". Unitinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: PensaMultimedia.
- De Toni, A.F., Comello, L. (2007). *Viaggio nella complessità*. Venezia:Marsilio.
- De Vitis, F. (2020). Interdisciplinarietà e pensiero creativo. L'approccio del Design Thinking per un nuovo umanesimo pedagogico. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 713-719. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_62.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>.
- Demeterio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handobook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1910). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1934). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Dewey, J. (1957). *L'intelligenza creativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J., & Bentley, F. (1946). *Knowing and Known*. Boston Mass: The Bacon Press.
- Di Francesco, G. (1993). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Duffy, R.D., & Dik, B.J. (2013). Research on Calling. What Have We Learned and Where Are We Going? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 428-436. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.006>.
- Dweck, C., & Yeager, D. (2019). Mindsets: A View from Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>.
- Dweck, C.S. (2000). *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità esviluppo*. Trento: Erickson.

- Dweck, C.S. (2015). Carol Dweck Revisits the ‘Growth Mindset’. *Education Week*, Sept 2015. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>
- Dweck, C.S. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dweck, C.S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A World from two Perspectives. *Psychological Inquiry*, 33(3), 267-28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1996.1324>.
- Dweck, C.S., Walton, G.M., & Cohen, G.L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. New York: Bill & Melinda gates Foundation. <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>.
- Endler, N.S. (Ed.). *Handbook of Coping: Theory, Research and Application*. New York: Wiley.
- Fabbri, D. (1992). *Capire di conoscere. Riflessioni sull’epistemologia operativa*. In P. Perlicari, *Conoscenza come educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, D., Formenti, L. (1991). *Carte d’identità*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, D., Munari, A. (1984). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Bari: Dedalo.
- Fabbri, D., Munari, A., Trupia, P., Amietta, P.L. (2011). *I destinicresciuti. Quattro percorsi nell’apprendere adulto*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Ferrante, A., Galimberti, A. (2019). Il senso pedagogico della finitudine. Dall’estetica dell’esistenza all’estetica della formazione. *Metis*, 9(1), 443-458. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/224/224>.
- Festa, T. (2019). *Trovare la poesia nascosta. Educare alla bellezza con il Metodo Caviar-dage*. Molfetta: Edizioni La Meridiana.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti, L. (2009) Educare all’incertezza: l’orientamento presso l’università. *Riflessioni Sistemiche*, 1, pp. 118.126.
- Formenti, L. (2017). *Narrazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., Vitale, A., Luraschi, S., Galimberti, A., D’Oria, M. (2015). Pedagogia dell’orientare e dell’orientarsi: un’epistemologia in azione. *Educational Reflective Practice*, 14, 19-32.
- Fosha, D., Siegel, D., & Solomon, M.F. (2011). *Attraversare le emozioni. Neuroscienze e psicologia dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1994). *Manuale di Pedagogia Generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Franchini, A. (2019). Il lato oscuro della resilienza: “Esser obbligati a reagire è immorale”. *Corriere della Sera*, 21.03.2019, pp. 34-35.

- Freire, P. (1974). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Frith, C. (2009). *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frydenberg, E. (2000). *Far fronte alle difficoltà. Strategie di coping negli adolescenti*. Firenze: Giunti.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Garista, P. (2017). L'ombrello della salutogenesi per connettere benessere e apprendimento. *Riflessioni Sistemiche*, 16, 59-69.
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Garista, P., Zannini, L. (2020). Lo sguardo socio-fenomenologico per connettere benessere individuale e bene comune. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 24, 56, 79-89.
- Garmezy, N., & Rutter, M. (Eds.) (1983). *Stress, Coping and Development in Children*. New York: Mc Graw-Hill.
- Giddens, A. (1999). *Identità e società moderna*. Napoli: Ipermedium.
- Gillham, J.E., Shattè, A.J., Reivich, K.J., & Seligman, M. (2001). *Optimism, Pessimism, and Explanatory Style*. In C.E. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice*. Washington DC: American Psychological Association.
- Giorello, G., Donghi P. (2019). *Errore*. Bologna: Il Mulino.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goleman, D., & Senge, P. (2017). *A scuola di futuro*. Milano: BUR.
- Good, B.J. (2006). *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Goodman, N. (1968). *The Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goodman, N. (1987). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guichard, J. (2005). Life-long Self-Construction. *International Journal of Vocational Guidance*, 5, 111-124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>.
- Habermas, J. (1973). *Conoscenza e interesse*. Bari: Laterza.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Haimovitz, K., & Dweck, C.S. (2017), The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(1), 1849-1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>.
- Han, B.C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milano: Nottetempo.

- Han, B.C. (2021). *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- Han, B.C. (2022). *Le non cose: Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Torino: Einaudi.
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2022). *Enhancing Employability, Recognizing Diversity*. London: Universities UK.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and Growth Mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051129.pdf>.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C.S., Lin, D.M.S., & Wan, W. (1999). Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning System Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>
- Immordino-Yang, M.H. (2016). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Istat (2022). *Rapporto annuale 2021. La situazione del Paese*. https://www.istat.it/storagereport/rapportoannuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf.
- Jullien, F. (2019). *Il gioco dell'esistenza*. Milano: Feltrinelli.
- Kaiser, A. (1995). *Genius Ludi: il gioco nella formazione umana*. Roma: Armando Editore.
- Kaneklin, C., Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles, M.S. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and Health: A Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168>.
- Koestler, A. (1975). *L'atto della creazione*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kosko, B. (2000). *Il fuzzy-pensiero. Teoria e applicazioni della logica fuzzy*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Kreber, C. (2012). *Critical Reflection and transformative learning*. In E.W. Taylor, P. Cran-ton & Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 323-341.
- Lanzara, G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., Fiz Perez, F.J. (2011). *Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., Fiz Perez, F.J. (2015). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli, strumenti*. Roma: Carocci
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Li Y., & Bates, T. C. (2020). Testing the association of growth mindset and grades across a challenging transition: Is growth mindset associated with grades?, *Intelligence*, 81, 101471, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101471>.

- Licata, I. (2009). Vivere con l'incertezza radicale: il caso esemplare del FoldingProtein. *Riflessioni Sistemiche*, 1, pp. 66-74.
- Linde-Leimer, K., Linde, S., & Wenzel, K. (2014). Resilience. A key skill for education and job”, project partners “Guidelines”. Lifelong Learnig Programme, disponibile al link: www.resilience-project.eu.
- Lindstrom, B. (2017). Cogliere l'opportunità - un approccio salutogenico alla Sanità Pubblica. *La Salute Umana*, 266, 6-9.
- Lindstrom, B., & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(6), 440-442. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2005.034777>
- Lindstrom, B., & Eriksson, M. (2006). Contextualizing Salutogenesis and Antonovsky in Public Health Development. *Health Promotion International*, 21(3), 238-244. <https://doi.org/10.1093/heapro/dal016>.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2011). From Health Education to Healthy Learning: Implementing Salutogenesis in Educational Science. *Scandinavian Journal Public Health*, 39(6), 85-92. <https://doi.org/10.1177/1403494810393560>.
- Linley, P.A., & Joseph, S. (2004). Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review. *Journal of Trauma Stress*, 17(1), 11-21. <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e>.
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lo Presti, F. (2005). *Il senso del Sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- Lo Presti, F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Lo Presti, F., Priore, A., Bellantonio S. (2017). *The Pedagogical Approach of Guidance in Higher Education. An Educational Research Experience in Italian Universities*. In Boffo, V., Fedeli, M., Lo Presti, F., Melacarne, C., Vianello, M. (2017). *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*. Milan-Tourin: Pearson.
- Lodi, M. (2019). Does Studying CS Automatically Foster a Growth Mindset? *ITiCSE '19: Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 147-153. <https://doi.org/10.1145/3304221.3319750>.
- Liodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Liodice, I. (2009). *Orientarsi per tutta la vita. Teorie e pratiche di lifelong guidance*. Bari: Progedit.
- Liodice, I. (2017). *Sapere pedagogico, formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Liodice, I. (Ed.). (2009a). *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*. Progedit.
- Liodice, I. (Ed.). (2009b). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Progedit.
- Liodice, I., Dato, D. (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Luthar, S.S. (Ed.) (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Luthar, S.S., & Ziegler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0079218>.
- Lyotard, J.F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Lyotard, J.F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli
- Macnamara, B. N., & Rupani, N. S. (2017). The Relationship Between Intelligence and Mindset. *Intelligence*, 64, 52-59, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.07.003>.
- Magris, C. (1999). *Utopia e disincanto*. Milano: Garzanti.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E., Cyrulnik, B. (1999). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manghi, S. (2003). *Disabituarsi. La conoscenza ordinaria nella società dell'informazione incoerente*. In L. Leonini (Ed.), *Identità e movimenti sociali in una società planetaria*. Milano: Guerini e Associati, pp. 269-278.
- Manghi, S. (2005). Apprendere attraverso l'altro. *Animazione Sociale*, 12, 13-23.
- Manghi, S. (2005). Soggetto, incertezza e società-mondo. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 83-90.
- Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*. Torino: Città Aperta.
- Marmocchi, P., Dall'aglio, C., Tannin, M., (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erikson.
- Marseglia, I. (2018). Alternanza scuola-lavoro e modelli complessi di promozione della salute. Resilienza nella formazione dei professionisti della cura: il caso Unifg. *Metis*, 8(2), 534-555. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/164/168>.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R., Cerioli, L. (1999). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Masten, A.S., & Powell, J.L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2012). *Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory*. In E.W. Taylor, P. Cranton & Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 73-95.
- Mezirow, J. (2016). *Teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mikulincer, M. (1994). *Human Learned Helplessness: A Coping Perspective*. New York: Plenum.
- Milani, P., Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Milani, P., Ius, M., Serbati, S. (2013). Vulnerabilità e Resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis*, 14(3), pp. 71-80.
- Miller D. I. (2019). When Do Growth Mindset Interventions Work?. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(11), 910-912. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.08.005>
- Mittelmark, M.B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G., Pelikan, J.M., Lindström, B., & Espnes, G.A. (2016). *The Handbook of Salutogenesis*. Switzerland: Springer International Publishing.
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & The PRISMA Group (2010). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *International Journal of Surgery* 8(5), 336-341, <http://doi.org/10.1016/j.ijssu.2010.02.007>.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Oxford: Routledge.
- Morelli, U. (2017). *Noi, infanti planetari. Psicoantropologia del tempo presente*. Milano: Meltemi.
- Mori, L. (2011). *Complessità e dinamiche dell’apprendimento*. Pisa: ETS.
- Morin, E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1993a). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1993b). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling e Kupfer.
- Morin, E. (1994). *Il paradigma perduto. Che cos’è la natura umana?*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1998). *Auto-eco-conoscenza*. In, Ceruti M. e Preta L. (a cura di), *Che cos’è la conoscenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (1999a). *Amore Poesia Saggezza*. Roma: Armando Editore.
- Morin, E. (1999b). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *Il Metodo. 5. L’identità umana*. Milano. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l’avvenire dell’umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2019). *Sull’estetica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2005). *Apprendere dall’esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in MariaZambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2008a). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari, L. (2008b). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2011). La qualità essenziale della riflessione. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 146-156.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Murgia, M. (2016). *Futuro interiore*. Torino: Einaudi.
- Natale, M. (2017). *Attrezzarsi per la città. Laboratori di FormAZIONE socio-politica*. Mol-fetta: Edizioni La Meridiana.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nuzzacci, A. (2012). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- OCDE (2005). *Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: DeSeCo.
- Oddone, F., Maragliano, A. (2016). Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 156-164.
- OECD (2021). The State of Higher Education. One Year into the COVID-19 Pandemic. https://read.oecdilibrary.org/education/the-state-of-highereducation_83c41957-en#page1.
- Oz, A. (2017). *Shalom Laquanaim. Cari fanatici*. Milano: Feltrinelli.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: the Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Parada, S., & Verhliac, J.-F. (2021). Growth Mindset Intervention Among French University Students, and its Articulation with Proactive Coping Strategies. *Educational Psychology*, 42, 1-20.
- Pasini, B. (2016). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Santarcangelo di Romagna: Apogeo Education- Maggioli.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career Development and System Theory: Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: Las-Libreria Ateneo Salesiano.
- Pepe, D., Infante, V. (2007). *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti. Isfol, Libri del Fondo Sociale Europeo*. Roma: ISFOL.
- Perticari, P. (1992). *Conoscenza come educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Peterson, C., Maier, S.F., & Seligman, M. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. (2008). Strength of Character and Post-traumatic Growth. *Journal of Traumatic Stress*, 21(2), 214-217. <https://doi.org/10.1002/jts.20332>.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment*. Milano: Raffaello Cortina.

- Pietropolli-Charmet, G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Bari-Roma: Laterza.
- Pietropolli-Charmet, G. (2019). *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. Bari-Roma: Laterza.
- Pietropolli-Charmet, G. (2022) *Gioventù rubata. Che cosa la pandemia ha tolto agli adolescenti e come possiamo restituire il futuro ai nostri figli*. Milano: Rizzoli.
- Pievani, T. (2019). *Imperfezione. Una storia naturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F. (2012). L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica. *Metis*, I.
- Pinto Minerva, F., Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari:Laterza.
- Popper K.R. (1984). *Proscritto alla logica della scoperta scientifica*. Milano: Il Saggiatore.
- Prandstraller, G.P. (1992). *L'uomo senza certezze e le sue qualità*. Roma-Bari: Laterza.
- Pulvirenti, F. (2002). *Ecologia del conoscere ed ecologia del pensare*. Catania: C.U.E.C.M.
- Quingqing, C. B., & Collins, J. (2021). Proactivity, Mindsets and the Development of Students' Entrepreneurial Self-Efficacy: Behavioural Skills as the Catalyst. *Journal of Royal Society of New Zealand*. 52(5), 526-538. <https://doi.org/10.1080/03036758.2021.1999993>.
- Rappaport, J., & Seidman, E. (Eds.) (2000). *Handbook of Community Psychology*. New York: Springer.
- Recalcati, M. (2009). *Lavoro del lutto, melanconia e creazione artistica*. Alberobello: Poiesis Editrice.
- Recalcati, M. (2011). *Elogio del fallimento*. Trento: Erickson.
- Recalcati, M. (2014a). *Il complesso di Telemaco*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2014b). *La forza del desiderio*. Magnano: Edizioni Qiqajon.
- Recalcati, M. (2015). *Nelle mani della madre*. Milano:Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2016). *Incontrare l'assenza. Il trauma della perdita e la suasoggettivazione*. Bologna: Asmepa.
- Recalcati, M. (2018a). *Il segreto del figlio. Da Edipo al figlio ritrovato*. Milano:Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2018b). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2019). *Nuove melanconie*. Milano: Raffaello Cortina.
- Richardson, G. E., & Waite, P. J. (2002). Mental Health Promotion Through Resilience and Resiliency Education. *International Journal of Emergency*, 4(1), 65-76.
- Richardson, G.E., Neiger, B., Jensen, S. & Kumpfer, K. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascoltodelle emozioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Rivoltella, P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rothbaum, F., Weisz J.R., & Snyder S.S. (1982). Changing the World versus Changing the Self: A Two-Process Theory of Perceived Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5-37. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.5>.
- Rovatti, P.A. (1998). *Il paiolo bucato. La nostra condizione paradossale*. Milano:Raffaello Cortina.
- Rovatti, P.A. (2000). *La follia, in poche parole*. Milano: Bompiani.
- Rovatti, P.A. (2011). *Inattualità del pensiero debole*. Udine: Forum.
- Rovatti, P.A., Vattimo, G. (1983). *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli.

- Rutter, M. (2014). Resilience as a Dynamic Concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, *Publications Office of the European Union*, Luxembourg.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R.V., van Vianen, A.E.M. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.
- Scardicchio A. C. (2022). Se la speranza è cosa intima-e-politica. Una riflessione critica intorno allo studio delle “Hope Skills”, *Studium Educationis*, XXIII, 1, 18-27.
- Scardicchio, A. C. (2015). *Breviario per (i) don Chisciotte*. Mimesis.
- Scardicchio, A.C. (2009). *Orientamento come paradigma dell'azione. Hope Theory e sue connessioni con la promozione delle competenze trasversali*. In I. Loidice (Ed.) *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit, pp. 83-108.
- Scardicchio, A.C. (2010). *Arteterapia. Lezione Unifg Learning Project* <https://www.youtube.com/watch?v=3G7FX0GoJow>
- Scardicchio, A.C. (2011). *Resistenza, resilienza, rivoluzione*. In G. Annacontini (Ed.). *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione*. Bari: Progedit, pp. 133-154.
- Scardicchio, A.C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scardicchio, A.C. (2014). Serietà del joyful learning. Sull'isomorfismo tra conoscenza e gioco e sulle competenze neurodidattiche del formatore. *Encyclopaideia*, XVIII (38), 52-66.
- Scardicchio, A.C. (2015). *Breviario per (i) don Chisciotte*. Milano: Mimesis.
- Scardicchio, A.C. (2018). *La ferita che cura. Dolore e sua possibile collaterale bellezza*. Otranto: AnimaMundi Edizioni.
- Scardicchio, A.C. (2019a). *Curare, guardare. Epistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina*. Milano: FrancoAngeli.
- Scardicchio, A.C. (2019b). L'oscurità acceca eppure/oppure illumina. Paradossi logici e “creatività sistemica” intorno ai nessi tra vincoli e possibilità. *Metis*, 9(1), 394-410. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/285/209>.
- Scardicchio, A.C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Scardicchio, A.C. (2023). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaro-scuro*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Scardicchio, A.C., Marseglia, I. (2018). Didattiche estetiche e giochi come abduzioni. *Artebio-grafia nell'interstizio tra creatività e complessità. Logoi.ph – Journal of Philosophy*, 4(10), 157-181.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A., Striano, M., Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

- Schroder, H. S., Callahan, C. P., Gornik, A. E., & Moser, J. S. (2019). The Fixed Mindset of Anxiety Predicts Future Distress: A Longitudinal Study. *Behavior Therapy*, 50(4), 710–717. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.11.001>
- Schroder, H. S., Moran, T. P., Donnellan, M. B., & Moser, J. S. (2014). Mindset induction effects on cognitive control: a neurobehavioral investigation. *Biological psychology*, 103, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2014.08.004>
- Schwarzer, R. (1992). *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Washington: Hemisphere.
- Seligman, M. (1997). *Imparare l'ottimismo*. Firenze: Giunti.
- Seligman, M. (2018). *Il circuito della speranza. Il percorso dell'uomo che ha aperto la psicologia all'ottimismo*. Firenze: Giunti.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Sen, A. (1990). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Siegel, D. (2001). *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel, D. (2010). *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simonelli, I., Simonelli, F. (2010). *Atlante concettuale della salutogenesi. Modelli e teorie di riferimento per generare salute*. Milano: FrancoAngeli.
- Singer, C. (2011). *Del buon uso delle crisi*. Milano: Servitium.
- Sisk, V.F., Burgoyne, A.P., Sun, J., Butler, J.L., & Macnamara, B.N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>.
- Skinner, E., & Edge, K. (1998). Reflections on Coping and Development across the Lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 357-366. <https://doi.org/10.1080/016502598384414>.
- Smiley, P.A., & Dweck, C.S. (1994). Individual Differences in Achievement Goals among Young Children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743. <https://doi.org/10.2307/1131290>.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmond, D. R. (2002). *Hope Theory. A Member of the Positive Psychology Family*. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, C.R. (1994). *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here*. New York: Free Press.
- Snyder, C.R. (2000). *Handbook of Hope: Theories, Measures, & Applications*. New York: Academic Press.
- Snyder, C.R. (2000). *Handbook of Hope: Theories, Measures, & Applications*. San Diego: Academic Press.
- Snyder, C.R. (2000). The Past and Possible Futures of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 11-28. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.11>.
- Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

- Sotomayor, S. (2013). *My Beloved World*. New York: Alfred A. Knopf.
- Storri, A., Gualdi, G. (2023). *Era solo un gioco. Giovani e giovanissimi tra trasgressione, legge e educazione*. Milano: San Paolo.
- Strano, A. (2016). Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), pp. 199-206.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Striano, M. (2000). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: PensaMultimedia.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2002). *Insegnare a pensare: un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2009). *Per un'educazione al pensiero complesso*. Bollettino 159 Sfi.
- Striano, M. (2012). Reconstructing Narrative: A New Paradigm for Narrative Research and Practice. *Narrative Inquiry*, 22(1), 147-154. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.09str>.
- Strollo, M.R. (2003). *Prospettiva sistemica e modelli di formazione*. Napoli:Liguori.
- Taleb, N.N. (2013). *Anti-fragile. Prosperare nel disordine*. Milano: il Saggiatore.
- Tarozzi, M. (2014). *Introduzione. Oltre la guerra dei paradigmi*. In *Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio, Gruppo SIPED, Teorie e metodi della ricerca empirica in educazione*.
- Taylor, E.W. (2015). Teacher Transformation: a Transformative Learning Perspective. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 17-26.
- Taylor, E.W., Cranton, P., & Associates (Eds.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (1995). *Trauma & Transformation: Growing in the Aftermath of Suffering*. Thousand Oaks: Sage.
- Tedeschi, R.G., Park, C.L., & Calhoun, L.G. (Eds.) (1998). *Post traumatic Growth: Positive Change in the Aftermath of Crisis Mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di) (2016), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R., Parola, A. (2017). *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (Ed.) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Von Bertalanffy, L. (2004). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: Mondadori.
- Watzlawick, P. (1974). *Change*. Roma: Astrolabio, Roma.
- Watzlawick, P. (1976). *La realtà della realtà*. Milano: Astrolabio Ubaldini.
- Watzlawick, P. (1986). *Il linguaggio del cambiamento*. Milano: Feltrinelli.
- Watzlawick, P. (1997). *Istruzioni per renderci infelici*. Milano: Feltrinelli.
- Watzlawick, P. (Ed.) (1988). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.

- Werner, E. (1989). High-Risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth to 32 Years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>.
- Werner, E. (1993). Risk, Resilience and Recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515. <https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>.
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Mc Graw Hill.
- Windle, G. (2011). What is Resilience? A Review and Concept Analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>.
- Winnicott, D. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando Editore.
- Winnicott, D. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.
- Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What it is – What it is not*. York: The Higher Education Academy.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, Growth Mindsets, and university students' integration in academic and social support networks, *Learning and Individual Differences*, 62(1), 98-107, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zannini, L. (2014). *Salute*. In W. Brandani, S. Tramma (Eds.), *Dizionario del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Zannini, L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura. Modelli, strumenti, narrazioni*. Lecce: PensaMultimedia.
- Zannini, L., Gambacorti-Passerini, M.B., Rossini, G., Palmieri, C. (2016). Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione edella scrittura riflessiva nelle professioni della cura. *Metis*, 1, pp. 388-399. <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/168-buone-prassi/852-raccontare-per-formare-il-proprio-se-professionale-la-proposta-della-narrazione-e-della-scrittura-riflessiva-nelle-professioni-della-cura.html>.
- Zautra, A.J., Hall, J.S., & Murray, K.E. (2008). Resilience: A New Integrative Approach to Health and Mental Health Research. *Health Psychology Review*, 2(1), 41-64. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17437190802298568>.
- Zeidner, M., & Endler, N.S. (Eds.) (1996). *Handbook of Coping: Theory, Research and Application*. New York: Wiley & Sons.
- Zimmerman, M.A. (2000). *Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. New York: Springer.

*Università: Didattica, Valutazione, Professionalità docente/University:
Teaching, Assessment and Professional Development*
Open Access - diretta da E. Felisatti, P. Limone, A. Serbati

Ultimi volumi pubblicati:

LOREDANA PERLA, VIVIANA VINCI (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (E-book).

ETTORE FELISATTI, RENATA CLERICI (a cura di), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria*. Una ricerca in sette Atenei italiani (E-book).

ANNA DIPACE, VALERIA TAMBORRA (a cura di), *Insegnare in Università*. Metodi e strumenti per una didattica efficace (E-book).

RENATA CLERICI, LORENZA DA RE, ANNA GIRALDO, SILVIA MEGGIOLARO, *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari*. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia (E-book).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835153238

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835153238

Il volume, a partire da una riflessione pedagogica sui temi dell'orientamento come costruzione del Sé, presenta alcune ricerche che individuano nel Growth Mindset di *Carol Dweck* uno spazio educativo originale e particolarmente fecondo per la costruzione di identità critico-riflessive. L'opera si articola in due assi principali. *Orientarsi*, nel senso di mettere a fuoco l'ineludibilità del lavoro sul Sé, come passaggio pedagogico fondamentale nei processi di orientamento, e per crescere, nei termini di una postura dell'apprendimento che viene implementata in percorsi trasformativi ispirati proprio ad una mentalità intesa come apertura, flessibilità e consapevolezza della natura plastica e creativa dell'intelligenza umana.

Il volume è rivolto a insegnanti, educatori e a tutti coloro che sono interessati a pratiche di orientamento formativo, come anche testimoniato da un'appendice metodologico-didattica e da un percorso bibliografico in grado di fornire possibili strumenti per la formazione pedagogica dei professionisti dell'orientamento.

Sergio Bellantonio è ricercatore senior in *Didattica e Pedagogia Speciale* presso il Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche dell'Università degli Studi di Foggia, nonché delegato del Rettore allo Sport e Doppia carriera. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la relazione tra sport ed educazione, la promozione delle strategie di fronteggiamento per il benessere e la relazione tra didattica generale e didattiche disciplinari nella prospettiva dell'orientamento. Tra i suoi volumi pubblicati: *Sport e Adolescenza* (FrancoAngeli, 2014), *Allenare e riflettere* (FrancoAngeli, 2019) e *La vita dopo lo sport* (PensaMultimedia, 2018), con il quale ha vinto il Premio Internazionale "Elisa Frauenfelder" nella sezione Scienze Pedagogiche.

Antonia Chiara Scardicchio è professoressa associata in *Pedagogia Generale e Sociale* presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", dove insegna Pedagogia Generale ed Educazione degli Adulti alla Scuola di Medicina. Dal 1998 si occupa di ricerca e formazione in tema di *transformative learning, life skills e reflective practices*. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità* (FrancoAngeli, 2022) e *Curare, Guardare* (FrancoAngeli, 2020), con il quale ha ricevuto il Premio "Riccardo Massa". Ha anche pubblicato *Il sapere claudicante* (Mondadori, 2012), con il quale ha vinto il "Premio Italiano di Pedagogia" della Società Italiana di Pedagogia.