

# *Povert  educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento*

**Simone Digennaro**

Ricercatore e Educatore Professionale, Universit  degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute. Si occupa di ricerca nell'ambito della pedagogia e della didattica con approfondimenti sul ruolo e la funzione del corpo nei processi educativi.   coordinatore socio-pedagogico in progetti per il contrasto delle povert  educative nella periferia di Napoli e di Frosinone. E-Mail: s.digennaro@unicas.it

A partire da una riflessione sugli orientamenti necessari a contrastare la povert  educativa, l'articolo propone un modello di intervento che, sotto il versante educativo, possa amplificare la portata e l'efficacia delle azioni intraprese. L'approccio   riconducibile al welfare generativo, secondo il quale i beneficiari, da semplici destinatari degli interventi, sono coinvolti come agenti di cambiamento della propria condizione in seno alla comunit  di appartenenza, con un approccio fondato sulla promozione della resilienza e della creativit .

## **Introduzione**

Il tema della povert  educativa ha assunto negli ultimi anni un'importanza strategica, con i decisori politici che sono stati indotti a dedicare attenzione e risorse alla questione, spinti da una recrudescenza delle disuguaglianze sul piano educativo che si   registrata anche nei Paesi pi  sviluppati. Non sorprende che nell'Agenda Europea 2020 il contrasto di queste disuguaglianze sia una priorit  su cui tutti gli Stati Membri sono invitati a prestare attenzione massima, vista la centralit  che l'educazione riveste per la sopravvivenza stessa dell'intero pro-

getto dell'Unione Europea<sup>1</sup>. Molti interventi sono stati avviati, ma molto rimane ancora da fare, come testimoniato dalla stessa Commissione Europea, che nell'annuale rapporto sull'Educazione e sulla Formazione ha messo in mostra come, al 2018, molte disuguaglianze persistano nell'accesso alla istruzione – con differenze significative che ancora si riscontrano tra gli uomini e le donne –, la presenza dei servizi offerti sul territorio – carenti in molte Regioni Europee –, l'opportunit  per la formazione permanente e per l'aggiornamento professionale, le povert  economiche combinate con

l'aumento dei costi di accesso alla istruzione e alla formazione di qualità, ecc. (Commissione Europea, 2018).

L'attenzione politica è stata accompagnata da un certo fermento culturale e scientifico che ha alimentato un intenso dibattito. Molte teorie e concettualizzazioni sono state sviluppate sia in riferimento a possibili modelli di intervento e soluzioni per specifici problemi (la diminuzione dei tassi di abbandono scolastico, per citarne uno) o più in generale come sviluppo di possibili strategie di intervento più complessive (cfr. Zajda, Biraimah & Gaudelli, 2008).

Sono emerse interessanti analisi sulle strategie educative e su come questo importante aspetto della vita di ogni individuo e di tutte le politiche di sviluppo sociale sia enormemente mutato negli ultimi anni, con effetti per certi versi contraddittori: infatti, se da un lato si registrano tassi di istruzione tra i più alti della storia dell'umanità, dall'altro sembrano acuirsi le distanze tra quella parte della popolazione che può permettersi un'istruzione di qualità, la fruizione dei servizi educativi, la possibilità di poter esprimere tutto il proprio potenziale e di far emergere i propri interessi, con quella parte a cui tutto questo è precluso. Da qui l'urgenza ad appianare le disuguaglianze in ambito educativo come priorità assoluta per il benessere e la pace sociale.

## La povertà educativa

La povertà educativa è un concetto polisemico e multidimensionale che rimanda, in primo luogo, a un'evidente corrispondenza tra povertà materiale, esclusione sociale, emarginazione e mancanza totale o parziale di un'istruzione formale. In una prospettiva più allargata, la povertà educativa può esse-

re riferita ad altri tipi di disagio educativo quali, ad esempio, le molte forme di abbandono o di difficoltà scolastiche, il mancato raggiungimento dei livelli essenziali di competenza, gli stili di vita qualitativamente scadenti, l'accesso limitato alle opportunità di formazione e di autoformazione parallele ai sistemi di istruzione, ecc. (Fondazione Zancan, 2012; Alivernini et al. 2017; Save the Children, 2017).

Il concetto è quindi assai ampio e comprende diverse dimensioni, a seconda che si considerino aspetti materiali, relazionali, individuali o collettivi, culturali, identitari, etc. Secondo un'accezione generale, la condizione di povertà educativa è determinata da una serie di fattori che, in maniera singola o combinata, impediscono a un individuo di poter apprendere e sviluppare pienamente capacità e talenti, nonché a limitarne l'espressione nei diversi contesti della vita quotidiana. Tali limitazioni riguardano anche quelle competenze sociali che permettono di poter vivere una vita completa e appagante e di poter mantenere degli standard di vita elevati (Engle & Black, 2008).

La dannosità di una o più povertà educative si manifesta, dunque, non solo sul piano dell'istruzione ma anche su tutte le dimensioni del vivere quotidiano e, in definitiva, sul benessere sociale dell'individuo. Quando poi la povertà educativa è presente in maniera trasversale all'interno di una comunità, o di un gruppo, essa si ripercuote sul benessere di tutta la comunità, avviando dei circoli viziosi che possono poi ridurre in maniera drastica la qualità della vita collettiva.

In generale, la povertà educativa può essere ricondotta a tre classi:

- 1) *Povertà economica*, riferita alla mancanza di risorse economiche che permettano

agli individui l'accesso a delle opportunità educative; povertà educativa ed economica sono in un rapporto di correlazione (Evans, 2004) che si traduce in un minore accesso alle possibilità educative, che a sua volta si traduce in maggiore povertà economica (OECD, 2015);

- 2) *Povertà ecologica* (o di sistema), riferita ad un contesto che presenta una scarsità di proposte educative; in questo caso si evidenzia l'assenza di strutture e/o servizi che abbiano una valenza educativa;
- 3) *Povertà pedagogica*, riferita all'insieme delle capacità degli educatori/insegnanti di riferimento che non risultano adeguate a proporre opportunità educative rispondenti alle necessità degli individui/della collettività.

A queste tre si aggiunge una quarta classe: la povertà delle *capabilities* individuali, riferita alla mancanza o al non completo sviluppo di tutte quelle competenze, cosiddette competenze chiave, intese come la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale<sup>2</sup> e che rendono capaci gli individui di poter orientare, in maniera cosciente e autonoma, le proprie traiettorie di vita. Mentre le prime tre classi di povertà richiedono un intervento diretto sul sistema, attraverso, ad esempio, l'aumento dei servizi offerti in un territorio, l'assegnazione di risorse economiche e/o gratuità necessarie per l'accesso all'istruzione e alla formazione, l'erogazione di corsi di formazione e aggiornamento per gli insegnanti finalizzati al rafforzamento e all'aggiornamento delle loro competenze, per ciò che concerne la quarta classe è necessario un intervento sugli individui, responsabilizzandoli nelle azioni di contrasto alla povertà educativa che li riguarda.

## Un modello dinamico

La diversificazione dei fattori che sottostanno alla povertà educativa definisce un modello dinamico che muta nel tempo al variare dei fattori che lo contraddistinguono e delle interazioni che si sviluppano tra tali fattori (Fondazione Zancan, 2012; Alivernini et al. 2017; Save the Children, 2017).

La ONG Save the Children ha inquadrato la povertà educativa come un «processo» che porta alla limitazione del diritto degli individui ad un'educazione completa, privandoli dell'opportunità di imparare e sviluppare competenze personali essenziali (Save the Children, 2017). Il processo rimanda a una successione di variabili che hanno tra di loro un nesso e che si combinano in maniera iterativa. Ne risulta che il disagio educativo non è solo una questione di titolo di studio ma è collegato a un insieme di fattori che fanno riferimento alle competenze funzionali e sociali effettivamente possedute (TRELLE, 2011) e all'assenza di condizioni di sistema che consentono a un individuo di raggiungere adeguati standard di vita.

Si tratta di una condizione che è al tempo stesso oggettivamente misurabile, storicamente e culturalmente relativa ma anche soggettivamente definita e in evoluzione. Ne deriva una estrema varietà e ambiguità che, in taluni casi, non permette di acclarare in maniera chiara ed evidente un reale stato di disagio. È ovvio che, specie in una prospettiva storico-culturale comparativa - che metta a confronto situazioni educative differenti - permangono delle evidenti difficoltà di giudizio rispetto all'esistenza o meno di casi di povertà educativa, specie laddove non ci si riferisca a dei parametri assoluti, peraltro anch'essi difficili da identificare. Così, ad

esempio, la mancanza di accesso ad Internet è diventata una manifestazione di povertà solo nel momento in cui la rete web e il suo utilizzo si sono posti come un elemento essenziale per la vita quotidiana delle persone.

Pertanto, ogni intervento volto a identificare, classificare e contrastare le povertà educative deve tenere conto del contesto storico-culturale in cui esse si manifestano.

Parimenti, si deve prestare attenzione alla natura soggettiva dello stato di povertà educativa e all'unicità che contraddistingue tale stato. I processi di crescita e maturazione degli individui sono unici e irripetibili e solo degli interventi educativi che partono da questo presupposto possono configurarsi come realmente efficaci. Fuori da condizioni trasversali, che accomunano tutti gli individui – l'accesso ai sistemi di istruzione, ad esempio – lo stato di deprivazione deve poter essere approfondito e affrontato caso per caso, in maniera individuale. Se ci si pone in una tale ottica, qualsiasi intervento a contrasto delle povertà educative deve essere storicamente e culturalmente situato e deve presupporre misure d'intervento che tengano conto della soggettività dei beneficiari.

In linea generale, tuttavia, solo interventi sistemici e multidimensionali, orientati al rafforzamento delle *capabilities* degli individui, sono in grado di mettere in atto misure efficaci: è centrale la necessità di approcci che si traducano in investimenti sul capitale umano (Pandolfi, 2017) e che vadano oltre l'istruzione formale (che comunque rimane una *conditio sine qua non*).

## Un problema di sistema

L'aumento dell'incidenza delle povertà educative su di una popolazione è in parte un effetto indesiderato degli immensi svi-

luppi qualitativi e quantitativi che hanno registrato i sistemi educativi delle moderne società (cfr. OECD, 2018). Tali sviluppi trovano gli indici più significativi nella quota di popolazione formalmente scolarizzata, nella durata media della scolarità e nell'attenzione dedicata al *lifelong learning*, oltre che nella diversificazione delle opportunità e degli attori che contribuiscono all'educazione individuale e collettiva. Se fino al Settecento la popolazione scolare costituiva una frazione pari a poche unità per mille individui – con una elevatissima prevalenza, tra gli individui scolarizzati, dei maschi –, oggi tale frazione si avvicina o ha toccato, in molte società avanzate, quote del 999 per 1000 (OECD, 2018).

Le materie complessivamente insegnate nelle scuole di ogni ordine e grado sono innumerevoli e oggetto di un costante ampliamento e poco o nulla hanno a che vedere con la quantità, oltre che su molti dei contenuti, delle poche materie che venivano impartite anche solo agli inizi del Novecento. In aggiunta, le agenzie educative tradizionali – la scuola in primis – hanno visto moltiplicare il numero di soggetti che si affiancano ai percorsi di istruzione, a volte in posizione di contrasto, e che contribuiscono a determinare un'enorme differenziazione organizzativa e curricolare relativa ai contenuti, ai prodotti educativi, agli approcci, etc. Se da un lato ciò determina un sistema educativo complesso e ricco di opportunità, dall'altro si è andata formando una grandissima differenziazione delle competenze e delle conoscenze acquisite dagli individui, soprattutto in età scolare, con segmenti di popolazione che finiscono per poter avere un accesso limitato alle opportunità educative. Da qui derivano differenze tra i gruppi di popolazione che palesano delle povertà

educative e che ricevono un'educazione qualitativamente e quantitativamente inferiore alla media.

L'aumento della complessità dei sistemi educativi fa il paio con problemi mai completamente risolti, neanche nei Paesi più sviluppati, di accesso e di diritto all'istruzione per specifici segmenti della popolazione. Discriminazioni e disuguaglianze dovute al genere, l'età, l'origine etnica o lo status socioeconomico sono ancora presenti in molti contesti sociali anche laddove i governi e i decisori politici si sono mobilitati con strategie di contrasto (Barro & Lee, 2015; Benaabdelaali et al., 2012).

La disponibilità di risorse economiche aggiuntive è il primo fattore discriminante e lo Stato solo in parte riesce a garantire alle famiglie meno abbienti l'accesso alle varie opportunità scolastiche ed extra scolastiche: musica, sport, corsi di lingua, corsi di aggiornamento professionale, etc. che arricchiscono le competenze e conoscenze.

C'è, poi, la questione relativa alla povertà ecologica riferita alla scarsità di proposte educative disponibili in un dato contesto. Si tratta di un aspetto importante della questione che da solo spiega il fallimento di molte politiche a contrasto delle disuguaglianze educative. L'insorgenza di molte povertà educative è, infatti, un dato strutturale, di sistema, che poco o nulla ha a che vedere con gli individui e con la loro intenzione/possibilità di ampliare la propria educazione. Si è scritto in precedenza della rete internet, e anche in questo frangente può essere ripreso come un ottimo esempio per focalizzare i termini della questione: in molte aree e comunità l'accesso alla rete è in tutto o in parte precluso da carenze strutturali che impediscono una completa fruizione di tale opportunità. Se si prende il caso

dell'Italia, persistono molte zone, specie nel Mezzogiorno, in cui le strutture sono piuttosto carenti, in cui è assente la banda larga o in cui ci sono scuole con limitate infrastrutture per l'accesso alla rete (Save the Children, 2017).

Richiamando le altre tipologie di povertà, soffermiamoci alle carenze pedagogiche. L'aumento della complessità dei sistemi educativi registratosi negli ultimi anni ha richiesto un profondo e sostanziale processo di rinnovamento delle competenze di educatori e formatori. Nella scuola gli insegnanti sono stati chiamati a fronteggiare nuove esigenze educative, frutto dei cambiamenti che hanno interessato i bisogni e le aspettative degli alunni (e delle loro famiglie). È cambiata, inoltre, la composizione stessa dei gruppi classe, soprattutto in quei Paesi, come l'Italia, che sono stati interessati da un'immigrazione più consistente (ISTAT, 2019). Si è ampliata la strumentazione didattica a disposizione degli insegnanti e la ricerca in ambito educativo ha portato alla formazione di nuove evidenze da cui poi sono state sviluppate nuove proposte didattiche (Vivanet, 2014). Si tratta di fronteggiare problemi educativi che sono «sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali e globali» (Morin, 2000, p. 5) e la differenza la possono fare insegnanti ed educatori ben preparati.

Infine, ci sono le povertà relative alla *capabilities* individuali che hanno registrato trend in aumento per l'azione combinata di molteplici fattori. Il complessificarsi della società e dei sistemi educativi (Morin, 2015) non sempre ha visto gli individui pronti ad adattarsi ai continui mutamenti sociali e culturali che avvengono in maniera repentina all'interno delle società, specie quelle più avanzate. Tra l'altro il complessificarsi della

società – in combinazione con altri fattori quali le persistenti crisi economiche, le dinamiche demografiche, la crisi dei sistemi di welfare, ecc. – ha acuito il solco tra i segmenti della popolazione, allontanando sempre più i gruppi svantaggiati da coloro che, potendosi permettere una formazione e una istruzione di qualità, al passo con i tempi, hanno maggiori opportunità lavorative, maggiori ricompense sociali, redditi più alti e una qualità della vita complessivamente migliore.

La portata di tali cambiamenti è stata tale, che molti sistemi di istruzione e formazione sono stati colpiti da periodo di profonda crisi (cfr. Cornacchia, 2015; Morin, 2000), che non accenna a recedere e che vede spesso i sistemi educativi in difficoltà nel dare risposte adeguate. In un tale tumulto educativo, culturale e sociale le competenze e le conoscenze degli insegnanti e degli educatori non sono sempre adeguatamente sufficienti a fronteggiare le sfide educative che si vengono a palesare, soprattutto in risposta alle esigenze dei gruppi di popolazione più vulnerabili. La combinazione di questi fattori rende difficile il contrasto alle disuguaglianze, lasciando spesso inalterata l'incidenza delle povertà educative in una comunità, nonostante gli impegni e gli sforzi intrapresi dai decisori politici. Si tratta, dunque, di una sfida complessa, non affrontabile con un singolo intervento, né attraverso misure puramente assistenzialistiche.

## **Il Welfare Generativo e autodeterminazione**

Il contrasto delle povertà educative dovrebbe inserirsi all'interno di interventi strategici riconducibili al cosiddetto Welfare Generativo (Fondazione Zancan, 2012), un

modello di stato sociale teso a creare le condizioni che rendono i sistemi capaci di rigenerare risorse, privilegiando l'*empowerment* e la presenza attiva dei cittadini nei processi produttivi e di sviluppo sociale a superamento di un approccio assistenzialista. L'intervento sociale è orientato a favorire un'assunzione di responsabilità da parte degli individui, i quali - che oltre a essere depositari di diritti e doveri - assumono la responsabilità di contribuire al benessere sociale collettivo e a tradurre l'investimento sociale che il sistema di welfare fa in contributi che generano ricchezza individuale e collettiva. L'individuo vede valorizzate le proprie capacità di generare ricchezza (non solo economica) e si vede messo nelle condizioni di contribuire, egli stesso, al progresso sociale (Fondazione Zancan, 2012; 2015). È un investimento che contrasta le disuguaglianze, chiedendo ai beneficiari di farsi, al contempo, generatori di ricchezza.

La proposta di un'adozione di prospettiva generativa prefigura una personalizzazione degli interventi sociali e lo sviluppo di pratiche di lavoro che siano co-determinate assieme ai beneficiari (Gui, 2016).

Dal punto di vista delle povertà educative, se si intende tradurre operativamente le prospettive teoriche su cui poggia l'idea di welfare generativo, occorre necessariamente adattare gli interventi, avendo come punto di riferimento l'obiettivo generale di rendere gli individui capaci di agire direttamente nel contrasto dei disagi che li affliggono, secondo un principio di autodeterminazione.

È su questo particolare aspetto che vorremmo concentrare l'attenzione per il prosieguo dei ragionamenti. I principali modelli sull'autodeterminazione degli individui sono basati sull'assunto che le persone hanno innate tendenze alla crescita e allo sviluppo

psicosociale, a fronteggiare le sfide dell'ambiente (sociale, culturale, ecc.) e a integrare le esperienze nell'io personale (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Declinata con una prospettiva educativa, l'autodeterminazione ricomprende concetti quali la libertà di scelta, l'indipendenza, la *personal agency* e la *self-direction* assieme alla responsabilità individuale: si tratta, quindi, di uno stato di cose, di una situazione ideale in cui le conoscenze, le capacità e le attitudini personali trovano un contesto fertile in cui attecchire e in cui ogni individuo può attuare e concretizzare scelte autodeterminate. L'individuo si trova ad agire in autonomia, regolando i propri comportamenti e, cosa più importante in questo specifico frangente, assumendo un ruolo di responsabilità e di diretto impegno nel contrasto e nel superamento di tutte quelle forme di disagio e di stress che impediscono una completa autorealizzazione (Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996).

Agendo secondo questa prospettiva, nelle azioni di contrasto alle povertà educative, si effettua un passaggio da una forma di intervento ispirata da un principio di eteronomia, in cui gli individui afflitti da una o più povertà educative vengono aiutati, in maniera pseudo-assistenzialistica, attraverso azioni di contrasto e interventi esterni, a forme di intervento orientate all'autonomia e alla combinazione di azioni, che da un lato annullino eventuali condizioni esterne, di sistema, che generano povertà educative e dall'altro favoriscano la formazione di competenze individuali che possano rendere ogni individuo capace di orientare il proprio percorso di crescita e di maturazione.

In questo scenario idealtipico, da semplici destinatari, gli individui si trasformano essi stessi in agenti di cambiamento, ognuno

proteso, individualmente, a migliorare le proprie condizioni di vita e, collettivamente, a contribuire al progresso e al benessere collettivo, generando nuove risorse per tutta la comunità. Un individuo che esce, infatti, da uno stato di disagio educativo diventa una risorsa per sé stesso e per tutte le persone di riferimento che si trovano in sua prossimità.

La questione non è (non solo) come intervenire per contrastare le povertà educative, ma è piuttosto definire una strategia, in questo caso educativa, che dia valore agli interventi fatti e che apporti un cambiamento sociale. Non si tratta non solo di eradicare un problema ma anche di fare un investimento sociale dotando gli individui degli strumenti – sociali, umani, culturali, ecc. – necessari a superare lo stato di disagio educativo, a evitare di cadere in altre forme di difficoltà e ad assumere il controllo dei propri percorsi di vita, restituendo il contributo ricevuto sotto forma di un valore aggiunto alla comunità di appartenenza.

Il paradigma pedagogico si fonda sulla aspirazione che sia educativamente (in senso lato) e socialmente auspicabile riconoscere il protagonismo, l'assunzione di responsabilità, il diretto coinvolgimento nel perseguimento del benessere individuale e collettivo. Questo richiede da un lato una strategia educativa volta allo sviluppo e al rafforzamento delle *capabilities* individuali, dall'altro, la messa in opera di tali *capabilities* da parte degli individui.

Gli elementi fondamentali di tale modello operativo sono individuati in due *capabilities* (o meta-competenze) chiave: la resilienza e la creatività.

## La resilienza come fattore protettivo

La resilienza è un costrutto che è stato analizzato da diverse discipline, con approcci anche differenti (cfr. Gu & Day, 2013), già a partire dagli anni '70, soprattutto nelle scienze del comportamento (Cicchetti & Curtis, 2006).

Fuori dalle sfumature epistemologiche, sembra esserci una convergenza su alcuni punti essenziali che permettono, se non di comprendere appieno, per lo meno di avere un'immagine meno sfocata del concetto che, per sua stessa natura, tende a farsi inquadrare in maniera ostica. Si tratta, per lo più, di un fenomeno complesso, dinamico e multidimensionale che è alla base della capacità di un individuo di adattarsi, reagendo con successo a circostanze avverse e riuscendo a ottenere risultati positivi pur partendo da una situazione sfavorevole (Martin & Marsh, 2009). È una capacità multicomponente, collegata con altri fattori complessi quali la motivazione e le competenze sociali ed emotive (Beltman et al., 2011) che, comunque, interviene anche laddove le circostanze che si fronteggiano non sono di per sé sfavorevoli, ma piuttosto possono essere nuove rispetto al passato o sfidanti lo status quo. In quest'ultimo caso, l'individuo si trova a dover fronteggiare un processo di cambiamento che richiede una certa resilienza, una capacità di gestione della situazione e di attivazione di processi di cambiamento – o, eventualmente, di contrasto al cambiamento – necessari per affrontare la novità (Beltman et al., 2011; Hallnagel, 2011).

La resilienza è stata accostata anche alla capacità di adattamento a momenti di transizione nelle traiettorie di vita che possono anche determinare carichi di stress e/o situazioni di disagio (Masten, 2011) e richie-

dere un impegno diretto da parte dell'individuo per raggiungere un nuovo stato di relativo equilibrio esistenziale.

In ambito scolastico, la resilienza si è dimostrata essere fortemente legata con alcuni fattori protettivi e di sostegno ai processi di crescita e maturazione - come la capacità di autoregolazione nell'apprendimento dei bambini e degli adolescenti o il benessere nel contesto di apprendimento (Alvernini et al., 2017) - , risultando fondamentale nel mantenimento di una rete di relazioni sociali con i pari e con gli adulti di riferimento, specie laddove, tali relazioni, presentino delle difficoltà o non siano completamente di sostegno al benessere individuale. Secondo una prospettiva educativa più allargata, che include ma allo stesso tempo travalica il solo ambito scolastico, sono quattro i gruppi di azione che un individuo resiliente deve essere, all'occorrenza, in grado di attuare (Roosmarijn et al., 2014): anticipare e preparare un cambiamento; avere consapevolezza del cambiamento e di come esso interferisca con il normale corso della vita e con la crescita e la maturazione personale; rispondere e reagire alle sollecitazioni di carattere spiccatamente educativo e formativo; apprendere e attuare processi di adattamento derivati da tali apprendimenti. Alla base di questi quattro gruppi di azioni ci sono, evidentemente, un insieme di strumenti e di risorse individuali che l'individuo resiliente è in grado di attivare all'occorrenza (Wosnitza & Peixoto, 2018) affinché i comportamenti messi in atto siano in grado di fronteggiare un cambiamento.

Date queste premesse, sul piano della povertà educativa, la resilienza si propone sia come un fattore compensativo che come un fattore protettivo (Alvernini et al., 2017). Quando sussistono condizioni di contesto



che determinano per gli individui uno stato di disagio educativo (e non solo), la loro capacità di contrapporsi a questo stato di cose, di resistere, di mettere in atto strategie di  *coping*  (fronteggiamento) è fondamentale per compensarne gli eventuali effetti negativi e per mitigare le disuguaglianze (Fergus & Zimmerman, 2005). In uno stato di povertà economica e/o di contesto, la resilienza gioca un fattore importante, nell'attesa che, poi, vengano messi in atto interventi che attenuino le condizioni di disuguaglianza, attraverso azioni di sistema che sono fuori dalle possibilità dell'individuo. D'altro canto, il contesto ha un peso enorme per l'attuazione di adeguate strategie di resilienza, facilitando la costruzione di relazioni positive, lo sviluppo della propria identità e l'acquisizione di un senso di competenza (Flores, 2018). È, dunque, vero che la resilienza permette di contrastare le difficoltà che dal contesto si contrappongono al benessere individuale, ma è altrettanto vero che un contesto fortemente oppositivo riduce enormemente la capacità di resilienza degli individui. Una situazione ideale vede, perciò, un *interplay* tra le variabili e le risorse del contesto con le capacità e le risorse individuali. E solo in situazioni emergenziali, e comunque transitorie, può sussistere una situazione in cui un atteggiamento resiliente si renda necessario per contrastare le deficienze del contesto. Una strategia di intervento ideale prevedrebbe, dunque, interventi volti a rendere tutte le variabili di contesto favorevoli per il benessere individuale, affinché possano formare una solida base in cui l'individuo rafforzi il proprio atteggiamento resiliente in un'ottica di costante miglioramento della propria condizione educativa. Non a caso, le più recenti concettualizzazioni sulla resilienza sono definite *ecologi-*

*che* proprio perché tendono a focalizzare l'attenzione sulla interazione tra gli individui esposti a cambiamenti di vita significativi e il contesto sociale in cui essi vivono (Masten, 2014; Ungar & Liebenberg, 2011).

La resilienza come fattore protettivo deve essere intesa come un investimento fatto sulla persona affinché venga aumentata e rafforzata la dotazione di *capabilities* e di risorse che possono essere attivate durante il personale percorso di crescita e maturazione, sia laddove dovesse palesarsi una eventuale situazione di disagio educativo da fronteggiare – immaginiamo, ad esempio, un alunno che risulti vittima di atti di bullismo – sia nel caso in cui l'individuo viva un disagio più sistematico, come quelli riconducibili ad una povertà educativa economica o, per riprendere la classificazione proposta all'inizio, una povertà pedagogica. Il piano della protezione ha anche un risvolto, per così dire, preventivo.

Diversi autori (Schwarze & Wosnita, 2018; Lazarus & Folkman, 1984) hanno chiaramente fatto notare come la resilienza sia, di per sé stesso, un concetto relativo; relatività dovuta, chiaramente, al diverso grado di giudizio con cui, una stessa situazione, può essere letta come stressante, o meno, da due diversi individui, o da quanto venga giudicato impegnativo l'eventuale sforzo necessario a fronteggiare tale situazione o da quante risorse devono essere attivate per contrastare una situazione di disagio. Su questo piano, ci si trova di fronte a un altro snodo cruciale: l'individuo che, infatti, ha maggiori capacità di resilienza sarà anche portato ad avere maggiori risorse individuali da attivare in risposta ad un evento/situazione avversa e subirà anche in misura minore una situazione di stress rispetto a chi ha, invece, minori capacità. Sarà, inol-

tre, in grado di rispondere alla situazione avversa in modo più efficace e con un minore dispendio di energie personali. Ecco, dunque, che la resilienza si palesa come, un fattore di protezione, un investimento che deve poter essere fatto sugli individui a prescindere dalla presenza di una o più povertà educative, affinché possano costruire un bagaglio di competenze che li renda più responsabili alle situazioni di stress e/o di disagio che si palesano durante il corso della vita.

### Alcune ricerche sulla resilienza

Negli ultimi anni sono stati condotti interessanti studi sul ruolo della resilienza come capacità - o forse meglio dire *meta-capacità* - essenziale per i cosiddetti giovani a rischio, i quali, per definizione, sono esposti a situazioni di disagio educativo conclamate e protratte nel tempo. In un interessante studio longitudinale condotto da Sanders e colleghi (2016) è stato dimostrato, ad esempio, che le strategie di aiuto in favore dei giovani possono concretamente realizzare una transizione da una situazione "a rischio" verso uno status più normalizzato nella condizione in cui diano ampio spazio allo sviluppo e al rafforzamento della capacità di resilienza, portando a dei risultati migliori e più duraturi. Un interessante risultato dello studio, sia pure per certi versi controverso, mette in luce come l'attenzione alla resilienza sia fondamentale specie per quegli individui a rischio abbandono scolastico che, frequentando in maniera discontinua la scuola, tendono ad essere più esposti a situazioni di disagio e ad avere una meno assidua presenza di una guida educativa che possa dare loro un orientamento. Laddove venga sviluppata la loro capacità di resilienza, pur

trovandosi esposti a situazioni di disagio educativo in periodi di non assidua frequentazione della scuola, hanno comunque a disposizione delle risorse individuali che, potenzialmente, possono offrir loro una possibile via di uscita dalla situazione di povertà educativa. Werner e Smith (2001) sono giunti a considerazioni simili con uno studio in cui è emerso come un gruppo di adolescenti problematici fosse riuscito a cambiare il corso della loro storia assumendo delle decisioni di cambiamento e prendendo vantaggio dalle opportunità emerse nel corso della propria vita e di come tutto questo fosse stato possibile sulla base della loro capacità di reazione alle avversità. Altri studi condotti su gruppi di giovani a rischio in condizioni di disabilità hanno messo in luce come la presenza di una buona capacità di resilienza sia prodromica a un atteggiamento di maggior controllo sulla vita personale, a maggiori livelli di accettazione del proprio stato di disabilità, a una più forte intenzione a fissare e mantenere degli obiettivi di vita e a maggiori livelli di persistenza in caso di condizioni sfavorevoli (Werner & Smith, 2001; Gerber, Ginsberg, & Reiff, 1992). La lettura di questi studi è molto stimolante poiché, nel tempo, ha aperto interessanti scenari applicativi, e offerto spunti per interventi anche laddove la presenza di una povertà educativa di sistema - si pensi ad esempio allo scarsa presenza di servizi educativi sul territorio - possa essere amplificata da uno stato di disabilità - se quei pochi servizi esistenti non sono accessibili, ad esempio -, situazione questa che se da un lato richiede urgenti interventi per l'ampliamento dell'offerta educativa sul territorio e per l'aumento della loro accessibilità, dall'altro richiede lo sviluppo di capacità di *coping* e di gestione proattiva del disagio,

affinché la disabilità non venga percepita come un impedimento definitivo e insormontabile.

## La creatività come costrutto multidimensionale

Esistono molte definizioni di creatività che per lo più si focalizzano su tre aree (Runco, 2007; Starko, 2005). Alcune centrano l'attenzione sulle caratteristiche individuali, quelle capacità personali che formano un individuo i cui comportamenti, i pensieri e le opere risultano essere innovative, capaci di determinare un cambiamento in un contesto sociale. Altre teorie si organizzano intorno al processo creativo, a quell'insieme di passaggi che vengono messi in atto in maniera innovativa, nuova rispetto alle routine abituali. Altre, infine, si focalizzano sul prodotto, sull'esito del processo (output) e su quelle caratteristiche che lo rendono innovativo, coerente e appropriato, indipendentemente dalle capacità e dai processi che sono stati attivati per la sua realizzazione (Sternberg, 1999).

Per tutte e tre le prospettive, originalità ed efficacia sono concetti immediatamente associati alla creatività (Runco, 2007), all'idea che un qualche cosa di creativo determini una rottura, porti a un cambiamento significativo, una prospettiva nuova a cui nessuno aveva pensato prima, un atteggiamento, un modo di comportarsi o di pensare diverso, a un solco tra un prima e un dopo l'evento creativo.

In generale, una persona, un processo, un prodotto, per poter essere considerato creativo, deve potersi manifestare come un qualche cosa di nuovo, di non visto in precedenza, che abbia, al contempo, un senso, un significato, che sia in grado di apportare

un valore aggiunto. L'impostazione è molto pratica e concreta, vicina alla prospettiva che già aveva proposto Hutchinson (1931), uno dei primi studiosi a essersi occupato di creatività, il quale ha ricondotto il concetto all'interno di un orizzonte trasformativo per cui i pensieri e i comportamenti creativi sono tali se e solo se apportano, in maniera intenzionale, delle trasformazioni che siano migliorative del contesto stesso. Riflettendo sulle risorse necessarie ad alimentare la creatività, a renderla possibile, concretizzabile, giova, poi, fare riferimento al modello proposto da Sternberg (2006) il quale sostiene che il suo concretizzarsi si fonda sulla confluenza di sei distinte ma interrelate risorse, sia interne che esterne. Esse sono: le abilità intellettuali, le conoscenze, gli stili di ragionamento, la personalità, la motivazione e l'ambiente (il contesto).

Per le finalità dell'articolo non è utile approfondire ognuna di queste risorse, la cui descrizione e riflessione critica merita ben altri spazi; piuttosto il modello appena citato aiuta a comprendere la natura multidimensionale della creatività e suggerisce l'ipotesi che cinque risorse su sei - tre capacità individuali (le abilità intellettuali, le conoscenze, gli stili di ragionamento) e due tratti personali (la personalità e la motivazione) - possono essere educate e quindi sviluppate attraverso proposte educative e formative mirate. È questo uno snodo cruciale su cui torneremo nel prosieguo dei ragionamenti, ma non prima di aver proposto alcune ultime riflessioni sui modelli sin qui brevemente esposti.

## La creatività nelle culture

Con uno sguardo un po' più allargato, è intuibile come molti dei modelli e delle teo-

rie prodotte sulla creatività prestano facilmente il fianco a possibili critiche, anche solo rispetto alla definizione o a come valutare l'efficacia di un'azione/comportamento creativo (Runko, 2007). In effetti, gli studi e le concettualizzazioni hanno più punti di disaccordo che di accordo circa la natura (e la funzione) della creatività. Basta ampliare leggermente i discorsi, per vedere come le riflessioni si relativizzano nel momento in cui la creatività viene letta in combinato disposto con la cultura. Diverse culture, infatti, possono differire nel modo in cui concettualizzano, valutano e accettano la creatività – sia essa attribuibile a un individuo, al modo in cui agisce o a una sua produzione – secondo un principio di relativismo culturale per cui i valori, le norme, le definizioni, i linguaggi e tutto il patrimonio intellettuale, materiale e sociale di un gruppo è profondamente diverso da una comunità all'altra (Gallino, 2006). Stein (1953) aveva già fatto notare come un lavoro creativo è tale solo se viene giudicato utile da qualche gruppo, presupponendo, dunque, l'implicazione di un giudizio sociale, il quale attesta anche l'utilità e la valenza del lavoro (o del comportamento o di una specifica capacità).

Questa semplice considerazione mette in crisi un po' tutti i modelli e le definizioni proposte che, per forza di cose, devono riferirsi a un ben preciso orizzonte culturale e sociale. Eppure, si è voluto introdurre l'idea di relatività non per dare meno slancio ai discorsi sulla creatività ma, anzi, per dar loro nuovo vigore, riconducendoli sul terreno delle riflessioni di carattere pedagogico ed educativo. L'intenzione è, infatti, quella di mantenere tutte le importanti e innovative riflessioni che, da diverse angolature, hanno animato il vivace dibattito sulla creatività, per condurle in ambito educativo.

## Creatività ed educazione

Si sta affermando un'idea meno stringente di creatività, più relativizzata, che la vede non più considerata solo come un dominio esclusivo di persone o di attività particolari (cfr. Robinson, 2017), ma come un insieme di capacità, atteggiamenti e risorse personali che permettono a un individuo di dare un corso originale al proprio percorso di crescita e maturazione, assumendo un ruolo di agente di cambiamento della propria vita, anche in situazioni di contesto non completamente favorevoli (e, dunque, operando come agente di cambiamento anche per lo stesso contesto). Così come accade nei modelli teorici generali, l'originalità è considerata come elemento essenziale per la creatività (Runco, 2007), ma in questo caso, relativizzandosi, deve essere inteso come originale un percorso di vita autonomo e personale, adattato alle proprie esigenze e ai propri interessi, in cui è possibile poter sviluppare pienamente le proprie capacità e i propri talenti così da poterli poi esercitare nei diversi contesti della vita quotidiana.

Così come per la resilienza, nei discorsi sulla povertà educativa anche la creatività è da intendersi sia come un fattore compensativo che come un fattore protettivo oltre che come un focus importante per tutte le azioni di rafforzamento delle risorse individuali indispensabili per un completo, appagante e autonomo percorso educativo, scevro da impedimenti che possano limitare la maturazione individuale.

In aggiunta, la creatività deve essere intesa come un fattore proiettivo, capace cioè di ispirare l'individuo verso possibili percorsi di superamento dello stato di disagio in cui versa. È, in altri termini, un fattore di proattività che spinge l'individuo a modificare le

proprie traiettorie di vita e a contrastare la povertà educativa con uno slancio che porti verso un cambiamento esistenziale. Si attua un processo che permette all'individuo di immaginare futuri possibili, svincolandoli dalle circostanze immediate, che diventano un motore per il cambiamento, un atto trasformativo del presente. Intenzionalmente l'individuo costruisce degli scenari futuribili, più o meno complessi, che proiettano la propria vita verso il superamento del presente o, più nello specifico, verso possibili risoluzioni di problemi, disagi, dilemmi che compromettono lo stato di benessere o che nelle intenzioni dell'individuo devono essere superati poiché, ad esempio, risultano essere fonte di stress. Dall'immaginazione e dall'ideazione si passa, quindi, all'atto realmente creativo nella fase in cui l'individuo, spinto dalle costruzioni mentali immaginative, mette in atto azioni concrete, cambiamenti, iniziative volte a modificare il presente. In un certo senso, la creatività, relativizzata e personalizzata, può essere fatta corrispondere all'immaginazione applicata (Robinson, 2017).

La lettura che ne viene fuori, presenta la creatività come un fatto soggettivo, che interessa l'individuo e il proprio percorso educativo lungo tutto l'arco della vita. Non ha nulla a che vedere con idee, processi, comportamenti e atteggiamenti innovativi rispetto a degli standard generali, sia pure relativi a una determinata cultura o a uno specifico gruppo, ma si riferisce alla capacità dell'individuo di vedere possibili percorsi alternativi e di auto-risolversi affinché tali percorsi vengano intrapresi, per attuare un cambiamento in grado di modificare sensibilmente la personale qualità della vita. La capacità di immaginare è fondamentale affinché l'individuo possa ipotizzare delle al-

ternative possibili a un presente che è fonte di disagio; ma non è sufficiente: deve poter essere, a seguito del processo di immaginazione, una realizzazione concreta, una messa in opera di azioni e di comportamenti che, nelle intenzioni, sono volti a rendere possibile ciò che è stato immaginato. Per mutuare alcune delle riflessioni proposte in precedenza, un processo creativo personale emerge quando, con adattamenti, aggiustamenti, cambiamenti che riguardano la vita di un individuo e con l'utilizzo delle risorse personali o di contesto disponibili, eventualmente combinate in maniera differente, viene ad attuarsi un cambiamento personale, che nella prospettiva di lavoro adottata nel presente saggio, determina un cambiamento che ha valore sul piano educativo, mentre, su di un piano più allargato, tale cambiamento può determinare un significativo cambio nella vita individuale.

Rendere possibile lo sviluppo e il rafforzamento della creatività individuale è un passo fondamentale verso l'emancipazione e l'autodeterminazione dell'individuo. Tanto maggiore è la capacità creativa che l'individuo possiede, tanto più numerose sono le possibili traiettorie di vita, i potenziali aggiustamenti, gli ipotetici cambiamenti che possono essere presi in esame per facilitare e assecondare il proprio percorso educativo e per orientare le scelte personali verso una vita completa e appagante. Si ricreano anche le condizioni ideali in cui gli individui che vivono in contesti educativi disagiati, sono pronti a rendersi protagonisti del proprio percorso di emancipazione e di superamento del disagio, anche laddove gli interventi esterni – da parte dei decisori politici, delle istituzioni, ecc. – tardano ad arrivare o risultano insufficienti. Gli stessi beneficiari possono, inoltre, orientare e indirizza-

re gli interventi esterni verso obiettivi, priorità e bisogni che sono più rispondenti alle proprie necessità.

## Conclusioni

Il tema delle povertà educative ha assunto oggi un'importanza strategica nelle agende politiche di molti governi, destando un'attenzione sempre maggiore tra i decisori politici e gli operatori che si occupano di educazione, così come è testimoniato dagli investimenti che, sia pur in un periodo di generale contrazione della spesa dedicata all'educazione che si è registrato in molti Paesi europei e extra-europei (IES, 2019), sono stati comunque diretti al contrasto delle disuguaglianze educative.

In Italia, molti interventi hanno cominciato a produrre effetti positivi, ma sono ancora insoluti molti problemi: tassi di abbandono che in molte Regioni rimangono al di sopra della media europea, analfabetismo funzionale, etc. (cfr. OPENPOLIS, 2019).

Un intervento efficace, oltre che al sistema, deve rivolgersi agli individui, in una prospettiva che in più passaggi abbiamo definito generativa.

L'innovazione va ricercata nell'effetto moltiplicatore per cui il contrasto di una povertà educativa si trasforma in una accresciuta capacità da parte degli individui di contribuire al benessere individuale e collettivo. Un individuo che è resiliente e creativo – secondo le prospettive che sono state delineate nei paragrafi precedenti – è capace di contrastare, in maniera autonoma e indipendente, i disagi che, nel corso della propria esistenza, potrebbero presentarsi sotto un profilo educativo. E tali capacità possono essere messe a disposizione in favore degli

altri individui che appartengono alla sua sfera di influenza.

Lo sviluppo della resilienza e della creatività, soprattutto tra i bambini e gli adolescenti, può avvenire anche in situazioni di povertà economica e/o di povertà ecologica. Attraverso la resilienza l'individuo attiva le risorse interne ed esterne disponibili per mantenere uno stato di equilibrio e fronteggiare la situazione. Raggiunto lo stato di equilibrio, attraverso uno sforzo creativo, può attivarsi per immaginare possibili scenari alternativi che possano orientare i propri comportamenti, le proprie scelte, ecc. secondo un principio di autodeterminazione.

Secondo questo modello, i decisori politici, le istituzioni e tutte le organizzazioni pubbliche e private che intendano contrastare le povertà educative dovrebbero agire secondo le seguenti direttrici:

- facilitare l'attività di resilienza arricchendo il contesto di risorse che possano amplificare l'azione di fronteggiamento del disagio educativo;
- agevolare il processo creativo rendendo possibile l'autodeterminazione e le scelte autonome e individuali in tema di educazione personale;
- proporre percorsi di rafforzamento delle capacità individuali di resilienza e di creatività;
- ridurre i fattori di stress e di disagio educativo.

Sul piano sociale e politico gli interventi di contrasto alle povertà dovrebbero essere orientati alla dotazione di servizi culturali ed educativi, al sostegno economico per i soggetti meno abbienti e ad ogni altra azione strutturale che può arricchire i contesti di vita.

### Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15.
- Barro, J. R. & Lee, J-W (2015). *Education matters global - School gains from the 19th to the 21st century*. Oxford: Oxford University Press.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Benaabdelaali, W., Hanchane, S. & Kamal, A. (2012). A new data set of educational inequality in the World, 1950–2010: Gini Index of education by age group. *Cahiers du LEAD*, 1, 1-24.
- Cicchetti, D., & Curtis, W. J. (2006). The developing brain and neural plasticity: Implications for normality, psychopathology, and resilience (2nd ed.). In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Developmental neurosciences*, New York: Wiley, 710–741
- Commissione Europea (2018). *Education and Training. Monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cornacchia, M. (2015). L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare. *MeTis Mondì Educativi*, 6.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 243-256.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Flores, M.A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: issues of professionalism and professional identity, in M. Wosnitza (ed), *Resilience in education*, London: Springer International Publishing AG, 335-340.
- Fondazione Emanuela Zancan (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà. Rapporto 2012*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Emanuela Zancan (2012). *Cittadinanza generativa. La lotta alla povertà. Rapporto 2015*. Bologna: Il Mulino.
- Gallino, L. (2006). *Dizionario di sociologia*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 475–487.
- Gui, L. (2016). Un welfare che rigenera sé stesso generando società. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*. 6, 28-32.
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44.
- Hollnagel, E. (2011). *Resilience engineering in practice: A guidebook*. Farnham: Ashgate Studies in Resilience Engineering.
- Hutchinson, E. D. (1931). Materials for the study of creative thinking. *Psychological Bulletin*, 28, 392–410.
- IES (2019). *The Condition of Education 2019*. U.S. department of education.
- ISTAT (2019). *10° Rapporto sull'immigrazione in Italia*. Roma: ISTAT.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370
- Morin, E. (2015). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Master, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: framework for research, practice, and transnational synergy. *Development and Psychopathology*, 23 (2), 493-506.

OECD (2018). *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Parigi: OECD Publishing.

OECD (2015). *In It together. Why Less Inequality Benefits All*. Parigi: OECD Publishing.

OPENPOLIS (2019). *Scuole e asili per ricucire il paese*. Osservatorio sulle povertà educative.

Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong learning*, 13 (30), 52 - 64

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Robinson, K. (2017). *Fuori di testa. Perché la Scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.

Roosmarijn M.C. Schelvis, Gerard I.J.M. Zwetsloot, Evelien H. Bos & Noortje M. Wiezer (2014) Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 622-637.

Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego. CA: Academic Press.

Sanders, J., Munford, R. & Munford, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth, *International Journal of Educational Research*, 80, 111–123

Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà in Europa*. Roma: Save the Children Italia.

Schwarze, J. & Wosnitza, M. (2018). How does apprentice resilience work, in M. Wosnitza (ed.), *Resilience in education*, London: Springer International Publishing AG, 335:340.

Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom. Schools of curious delight*. Londra: Lawrence Erlbaum Associates.

Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology*, 36, 31–322.

Sternberg, R. J. (2006) The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18:1, 87-98

Stenberg, R. J. (1999). *Handbook on creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

TRELLE (2011). Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. *Quaderno*, 9:2.

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed-methods: Construction of the child and youth resilience measure, *Journal of Mixed-Methods Research*, 5, 126–149.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior in individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation* 100(6), 632-642.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Wosnitza, M. & Peixoto, F. (2018). Resilience in education: emerging trends in recent education, in M. Wosnitza (ed), *Resilience in education*, London: Springer International Publishing AG, 335:340.

Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci Faber.

Zajda, J., Biraimah, K., & Gaudelli, W. (2008). Education and social inequality in the global culture. Olanda: Springer Netherlands.

---

## NOTE

<sup>1</sup> EUR-Lex. European Commission, Communication from the Commission - Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM (2010) 2020 final.

<sup>2</sup> Gazzetta Ufficiale Unione Europea (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, 10-18.