



Università
degli Studi di
Messina



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Anno XVII/2025



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Direttori responsabili

Journal Manager

Salvatore Agresta

Università degli Studi di Messina (già)

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo-Redattori

Managing Editors

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina

Redazione

Editorial Board

Luca Agostinetti

Università degli Studi di Padova

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina

Silvano Calvetto

Università degli Studi di Torino

Chiara Carmela Giovinazzo

Università degli Studi della Valle D'Aosta

Luca Odini

Università degli Studi di Urbino

Fabio Stizzo

Università Pegaso

Andrea Suggi

Università degli Studi di Udine

Comitato scientifico

Scientific Committee

Cristina Allemann-Ghionda Germany

Jesus Aparicio Gervas Spain

Claudio Bolzman Switzerland

Paul Carr United States

Luiza Cortesao Portugal

Sonia Castro Mallamaci Switzerland

Luigi D'andrea Italy

Mirella D'Ascenzo Italy

Massimiliano Fiorucci Italy

Reinaldo Fleuri Brazil

Angelo Gaudio Italy

Mohamed Lahlou France

Walter Lorenz Italy

Carlos Martínez Valle Spain

Peter Mayo Malta

Rosa Nunes Portugal

Maurizio Piseri Italy

Agostino Portera Italy

Livia Romano Italy

Calin Rus Romania

Filippo Sani Italy

Milena Santerini Italy

Peter Simon Germany

Michele Vatz-Laaroussi Canada

Szabó Zoltán András Unghery

Segreteria di redazione

Editorial Office

Claudia Di Perna

Tatsiana Karachun

Francesca Sindoni

Università degli Studi di Macerata

Curatore della grafica

Layout editor

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Comitato tecnico

Publishing assistant

Nunzio Femminò

Cettina Cosenza

Dario Orselli

CAB Messina

Università degli Studi di Messina

Via Concezione n. 8, 98121, Messina (Italy)

Mail: quadernintercultura@unime.it

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>



QUADERNI DI INTERCULTURA

ANNO XVII - 2025

Indice

Editoriale

- Educare alle Frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini” **7**
Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina

Sezione monografica

Educare alle frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

- Educare i meticci: sulle frontiere razziali e scolastiche
nell'Eritrea coloniale italiana **17**
Bomi Yi
Università degli Studi di Roma Tre

- Le “periferie scolastiche” dell'Italia del secondo dopoguerra.
Il contributo della Rivista «Nord e Sud» **29**
Emilio Conte
Università degli Studi di Bergamo

- Tra adolescenza negata e resilienza educativa:
il contributo di Stanislas Tomkiewicz **39**
Simona Gatto
Università degli Studi di Messina

- Ricucire i margini nelle periferie urbane: l'esperienza del
Manifesto per l'Educazione Diffusa nel quartiere di Bagnoli (Napoli) **49**
Francesca Marone, Maria Navarra, Lorenzo Salemme
Università degli Studi di Napoli, Federico II

- Abitare le frontiere educative: il ruolo del Place Attachment nella scuola
multiculturale **63**
Alessandra Mussi, Sara Cesari, Chiara Bove
Università degli Studi di Milano-Bicocca

- L'arcipelago pedagogico nel mare delle disuguaglianze contemporanee.
Pratiche d'inclusione **73**
Jole Orsenigo, Samuele Casartelli
Università degli Studi di Milano-Bicocca - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Sbloccare la negazione costruita: il progetto <i>Edutainment</i> e i <i>Cofanetti didattici</i> sull'Educazione Globale nel Mediterraneo Patrizia Panarello <i>Università degli Studi di Messina</i>	87
Higher Education and Mexican Migration: Universities as Agents of Inclusion and Educational Transformation Antonio Ragusa, Iker Omar Belsaguy, Vincenzo Galatro <i>Rome Business School, Universidad Global, Mexico, Università degli Studi Ecampus</i>	103
Diseguaglianze territoriali e politiche per la prima infanzia: un'analisi italiana Edoardo Renzi <i>Università degli Studi di Perugia</i>	115
Oltre il confine, dentro il con-fine: educare con la poesia di Leonardo Zanier Veronica Riccardi <i>Università degli Studi Roma Tre</i>	127
Alfabetizzazione digitale e pratiche pedagogiche in contesti marginalizzati: esperienze nei CPIA come frontiere educative Alice Rizzi, Valentina Berardinetti, Giusi Antonia Toto <i>Università degli Studi di Foggia</i>	139
Navigare le frontiere. <i>Amos FloatingLab</i> come spazio educativo Lorena Rocca, Silvia Stocco <i>Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Università degli Studi di Padova</i>	151
CPIA e frontiere educative: margini simbolici, pratiche trasformative Andrea Traverso, Sissi Pisano <i>Università degli Studi di Genova</i>	165
Plurilinguismo montano e integrazione linguistica: una riflessione pedagogica sulle comunità ladine, mòchene e cimbre Elisa Zane, Cristian Righettini <i>Università degli Studi eCampus</i>	175
Frontiere educative e scuole di montagna Sara Maria Carolina Trevisan <i>Université Lumière 2, Lyon</i>	123
Recensioni	
Maria Cristina Cabani, <i>La valle di Giosafat</i> , Industria & Letteratura, Massa, 2025. Sofia Mussio	195

SEZIONE MONOGRAFICA

Educare alle frontiere.
Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

TRA ADOLESCENZA NEGATA E RESILIENZA EDUCATIVA: IL CONTRIBUTO DI STANISLAS TOMKIEWICZ

Simona Gatto*

Università degli Studi di Messina



La vicenda umana e professionale di Stanislas Tomkiewicz, psichiatra franco-polacco di rilievo internazionale, costituisce un osservatorio privilegiato per interrogare il rapporto tra trauma, adolescenza, educazione e resilienza. Segnata dall'esperienza del ghetto di Varsavia e dalla deportazione nel campo di concentramento di Bergen-Belsen, la sua biografia non rappresenta soltanto lo sfondo della sua riflessione scientifica, ma ne costituisce una matrice essenziale. Il presente contributo prende in esame una delle sue opere più significative, *L'adolescence volée*, con l'obiettivo di evidenziare come la resilienza emerga non come semplice qualità individuale o generica capacità di resistenza, bensì come processo dinamico, relazionale, educativo e sociale. Alla luce di tale prospettiva, il pensiero di Tomkiewicz permette di ripensare la cura e l'educazione nei confronti dei soggetti più vulnerabili, valorizzando il ruolo dei legami affettivi, dei contesti di sostegno e delle figure adulte capaci di operare come tutori di resilienza.

*The human and professional experience of Stanislas Tomkiewicz, an internationally renowned Franco-Polish psychiatrist, offers a privileged perspective from which to examine the relationship between trauma, adolescence, education and resilience. Deeply marked by his experience in the Warsaw Ghetto and by his deportation to the Bergen-Belsen concentration camp, Tomkiewicz's biography is not merely the background to his scientific reflection, but one of its essential sources. This article focuses on one of his most significant works, *L'adolescence volée*, in order to highlight how resilience emerges not simply as an individual quality or a generic capacity for resistance, but as a dynamic, relational, educational and social process. From this perspective, Tomkiewicz's thought allows us to rethink care and education for vulnerable subjects, emphasizing the role of affective bonds, supportive contexts and adults capable of acting as resilience tutors.*

Parole chiave: adolescenza, educazione, pedagogia, resilienza, trauma, cura.

Key words: adolescence, education, pedagogy, resilience, trauma, care.

* Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina. Mail: simona.gatto@unime.it

Ripercorrere la vicenda biografica e intellettuale di Stanislas Tomkiewicz significa confrontarsi con una traiettoria umana profondamente segnata dalla violenza della storia e, al tempo stesso, con una riflessione scientifica capace di trasformare l'esperienza del trauma in occasione di interrogazione pedagogica ed etica.

La permanenza nel ghetto di Varsavia, la deportazione nel campo di concentramento di Bergen-Belsen e la perdita quasi totale della famiglia costituiscono, infatti, non soltanto momenti drammatici della sua esistenza, ma anche il terreno da cui prenderà forma una particolare sensibilità verso l'infanzia violata, l'adolescenza negata, la vulnerabilità psichica e la marginalità sociale.

La figura di Tomkiewicz appare particolarmente significativa per una riflessione pedagogica sulla *resilienza*. La sua esperienza personale, infatti, lungi dall'essere riducibile a un mero dato autobiografico, può essere considerata una chiave interpretativa attraverso cui comprendere i processi di resistenza e di riorganizzazione soggettiva di fronte all'evento traumatico.

In tale prospettiva, la sofferenza non viene assunta come destino definitivo, né come semplice frattura insanabile, ma come esperienza che, se sostenuta da adeguate condizioni relazionali, affettive ed educative, può aprire a forme di trasformazione e di ricostruzione¹.

La rilettura de *L'adolescence volée*, pubblicato a Parigi da Calmann-Lévy, nel 1999², poi tradotto in italiano, nel 2000, con il titolo *L'adolescenza rubata* (RED Edizioni, Como), consente di approfondire tali questioni in modo particolarmente fecondo.

In quest'opera, Tomkiewicz non si limita a ricostruire il significato personale e collettivo di un'adolescenza spezzata dalla violenza della storia; offre anche una prospettiva teorica e pedagogica utile a comprendere come il soggetto possa far fronte alle avversità, anche alle più radicali.

È in questo contesto che assume rilievo la nozione di *resilienza*, intesa come «la capacità di un individuo di resistere alle avversità della vita anche le più gravi»³, definizione che, pur nella sua apparente semplicità, apre ad un'idea complessa di questo termine. La resilienza non può essere interpretata semplicemente come una qualità innata, fissa e posseduta una volta per tutte dal soggetto, ma piuttosto come un processo dinamico che si costruisce nel tempo attraverso l'interazione tra risorse personali, legami significativi, contesti educativi e condizioni sociali.

In questa direzione si collocano anche le riflessioni di Michael Rutter, che ha evidenziato il ruolo dei fattori protettivi *individuali, familiari e ambientali*⁴, e quelle di

¹ Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina. Mail: simona.gatto@unime.it.

² B. Cyrulnik (2000), *Il Dolore meraviglioso*, Frassinelli, Milano, p. 4.

³ Il volume è stato ripubblicato nel 2003, sempre a Parigi, da Hachette littératures. Di Tomkiewicz si veda *Le développement biologique de l'enfant* (Presses universitaires de France, Paris, 1968) tradotto in italiano con il titolo *Lo sviluppo biologico del bambino* (EP/SAIE, Roma, 1969).

⁴ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata. Divenire sé stessi al di là della violenza*, Red edizioni, Como, p. 6.

⁵ Cfr. M. Rutter (1987), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 57, 3, pp. 316-331.

Boris Cyrulnik, il quale ha sottolineato la dimensione profondamente relazionale della resilienza, mostrando come la rinascita dopo il trauma sia strettamente connessa alla presenza di figure capaci di accogliere, sostenere e riconoscere il soggetto ferito⁵.

Alla luce di tali prospettive, il pensiero di Tomkiewicz invita a superare ogni lettura deterministica del trauma. Se da un lato l'esperienza traumatica può produrre ferite profonde e durature, dall'altro non annulla necessariamente la possibilità di sviluppo, di apprendimento, di progettualità e di relazione.

Proprio per questo, il suo contributo appare ancora oggi di grande rilevanza per la pedagogia, la psichiatria infantile e le scienze dell'educazione, soprattutto nei contesti segnati da emergenza, marginalità, violenza e privazione.

1. Il percorso umano e professionale di Stanislas Tomkiewicz

Stanislas Tomkiewicz nacque a Varsavia nel 1925 e visse un'infanzia abbastanza serena almeno fino all'età di quattordici anni, quando l'irruzione della Seconda guerra mondiale e della persecuzione nazista trasformò radicalmente la sua esistenza. La permanenza nel ghetto di Varsavia e la successiva deportazione a Bergen-Belsen segnarono in modo irreversibile la sua vita. La violenza della storia lo privò quasi interamente della famiglia, sterminata con la sola eccezione della sorella maggiore, e produsse una frattura profonda nel suo percorso adolescenziale.

Dopo la liberazione, nel 1945, Tomkiewicz scelse di trasferirsi in Francia, dove intraprese gli studi di medicina, orientandosi progressivamente verso la pediatria e la psichiatria.

La sua formazione professionale si sviluppò, dunque, all'incrocio tra cura del corpo, attenzione allo sviluppo infantile e interesse per la sofferenza psichica.

Fin dagli esordi, operò in istituzioni destinate a bambini e adolescenti con disabilità complesse, spesso segnati da condizioni di abbandono, marginalizzazione e grave trascuratezza. È proprio in questi contesti che Tomkiewicz maturò una visione innovativa della pratica clinica ed educativa⁶.

Contro ogni riduzione del bambino disabile o sofferente a caso clinico, deficit o diagnosi, affermò con forza la necessità di riconoscere la soggettività di ciascuno.

La cura, nella sua prospettiva, non poteva essere limitata a un insieme di procedure tecniche, ma doveva fondarsi su una relazione autentica, capace di restituire dignità, presenza e possibilità evolutiva anche ai soggetti ritenuti più compromessi.

Nel testo *L'adolescenza rubata*, esplicita con particolare intensità il legame tra la propria vicenda personale e la scelta professionale:

⁵ Cfr. B. Cyrulnik (2001), *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, Milano.

⁶ Cfr. C. Maraquin (2010), *Pour une utilisation éthique de la résilience D'après la vie et la réflexion de Stanislaw Tomkiewicz*, in «Vie sociale et traitement», 105, pp. 105-111.

Se a qualcuno fosse venuto in mente di chiedermi perché lavoravo con gli adolescenti, avrei potuto rispondere molto volentieri e più semplicemente: perché li amo. Ma anche in questo caso non si trattava di confessare agli altri, o a me stesso, una verità che ho impiegato anni ad affrontare: lavoro con gli adolescenti perché la mia adolescenza mi è stata rubata⁷.

Questa dichiarazione costituisce una delle chiavi più profonde del suo pensiero.

L'adolescenza rubata non è soltanto quella vissuta personalmente da Tomkiewicz, sottratta dalla guerra, dalla persecuzione e dalla deportazione; è anche quella di molti giovani incontrati nella sua pratica clinica, privati della possibilità di crescere in contesti affettivi, educativi e sociali sufficientemente protettivi.

In tal senso, la sua opera può essere letta come un tentativo di restituire parola, riconoscimento e futuro a quelle soggettività che la violenza, la malattia, l'abbandono o l'istituzione rischiano di rendere invisibili. È vero che Tomkiewicz acquisì notorietà internazionale per i suoi studi sui bambini autistici e con disabilità complesse; tuttavia, il suo contributo va oltre l'ambito strettamente psichiatrico considerato che affrontò temi quali la sofferenza psichica, il trauma, la vulnerabilità, la violenza istituzionale, il maltrattamento, la marginalità e la necessità di una cura fondata sull'affettività.

In questa prospettiva, il suo pensiero si colloca al confine tra psichiatria, pedagogia, etica della cura e scienze umane.

Francesco Gatto ha messo in evidenza due aspetti particolarmente rilevanti del pensiero tomkiewicziano. Da un lato, la convinzione che anche il bambino più ferito da esperienze di violenza e sofferenza possa trovare, dentro e intorno a sé, le risorse necessarie per costruire una personalità sufficientemente sana; dall'altro, il riconoscimento del valore dell'amorevolezza, non come elemento ingenuamente salvifico o autosufficiente, ma come condizione capace di innescare processi di vitalità, crescita e trasformazione. A questo proposito, osserva:

Tra le tante argomentazioni sviluppate dallo psichiatra franco-polacco, due sembrano tornare utili per quanto si vuole dire: a) è possibile anche al bambino più maltrattato e sofferente rispondere alla violenza subita trovando in sé e attorno a sé la forza di costruirsi una personalità sana; b) anche se l'amorevolezza da sola non basta, è, tuttavia, con un atteggiamento autenticamente affettivo che si fa scoccare la scintilla della vitalità, della processualità, della crescita⁸.

Questa impostazione risulta particolarmente significativa se si considera il contesto istituzionale in cui Tomkiewicz si trovò a operare. Nei servizi psichiatrici francesi del dopoguerra, molti bambini con disabilità gravi erano considerati privi di possibilità evolutive e talvolta descritti con linguaggi disumanizzanti.

⁷ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, cit., p. 21.

⁸ F. Gatto (2008), Bisogni educativi speciali: criteri per una scuola inclusiva, in M. Baldacci, M. Corsi (2008) (a cura di), *Una pedagogia per la scuola*, Tecnodid, Napoli, pp. 173-191

Tomkiewicz si oppose a tale visione, promuovendo un approccio centrato sulla relazione, sull'affetto, sulla comunicazione e sulla fiducia nelle potenzialità residue del soggetto.

Invitava gli insegnanti a instaurare con i bambini un rapporto di prossimità, presenza e attenzione, simile, per intensità e qualità, a quello genitoriale.

In ambito pedagogico, Tomkiewicz attribuiva alla scuola e alla famiglia un ruolo decisivo nello sviluppo dei giovani, denunciando con forza, nel contempo, i limiti di un sistema educativo incapace di riconoscere i segnali del disagio. A suo avviso, infatti, insegnanti ed educatori non dovevano limitarsi a registrare il calo del rendimento scolastico, ma avrebbero dovuto "leggere", ossia saper cogliere, nei tutti i possibili mutamenti comportamentali, le chiusure relazionali, le forme di aggressività, l'apatia o il ritiro come possibili espressioni di sofferenza.

In una società in continua trasformazione, la pedagogia fondata sull'autoritarismo, sulla svalutazione e sulla punizione appariva a Tomkiewicz radicalmente insufficiente.

Al contrario, riteneva necessario promuovere percorsi formativi orientati allo sviluppo dello spirito critico, dell'autonomia, della capacità di iniziativa e della competenza nel fronteggiare situazioni nuove. L'educazione doveva preparare non soltanto all'adattamento, ma alla possibilità di *interpretare* e *trasformare* la realtà.

Da questa impostazione derivano importanti implicazioni per la formazione degli insegnanti e degli educatori.

Tra le competenze fondamentali, Tomkiewicz valorizzava il *dialogo*, l'*ascolto attivo*, la *gestione dei conflitti*, la capacità di distinguere le situazioni che richiedono un intervento specialistico e, soprattutto, l'attitudine a *costruire relazioni significative*. Educare significa, in tale prospettiva, stare nella relazione senza occupare una posizione di superiorità distaccata, riconoscere nell'altro un soggetto in divenire, portatore di fragilità ma anche di possibilità.

2. Il costrutto della resilienza secondo Stanislas Tomkiewicz

Secondo Stanislas Tomkiewicz, la *resilienza* può essere definita come «la capacità di un individuo di resistere alle avversità della vita anche le più gravi», ovvero come la capacità di far fronte agli eventi traumatici senza esserne definitivamente annientati⁹. Tale definizione si colloca all'interno di una prospettiva che sposta l'attenzione dalla sola vulnerabilità alla possibilità di risposta, adattamento e trasformazione.

Per lungo tempo, infatti, gli studi sul trauma infantile si sono concentrati prevalentemente sugli esiti negativi delle esperienze avverse. Si riteneva spesso che il superamento di una certa soglia di sofferenza o di deprivazione conducesse quasi inevitabilmente a devianza, psicopatologia, incapacità di adattamento sociale o compromissione dello sviluppo. Tomkiewicz contribuisce a mettere in discussione tale

⁹ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, cit., p. 21.

determinismo, mostrando come, anche in presenza di ferite profonde, possano emergere risorse inattese.

La resilienza, nella sua prospettiva, non nega la sofferenza né minimizza la gravità del trauma. Essa non coincide con l'invulnerabilità, né con una sorta di impermeabilità al dolore.

Al contrario, presuppone l'esistenza della ferita e ne riconosce gli effetti.

Il soggetto resiliente non è colui che non soffre, ma colui che, pur segnato dall'esperienza traumatica, riesce a non esserne completamente definito.

In questo senso, la resilienza riguarda la possibilità di integrare la fragilità nella propria storia, trasformandola in parte di un percorso di riorganizzazione personale.

Tomkiewicz propone di considerare i fattori di resilienza lungo l'intero percorso del soggetto: *prima, durante e dopo* la catastrofe.

Tale scansione consente di comprendere la natura processuale del costrutto¹⁰.

Prima dell'evento traumatico possono agire fattori protettivi legati alla storia personale, alla qualità delle prime relazioni, all'autostima, alla capacità di simbolizzazione e alla presenza di figure significative.

Durante la catastrofe assumono rilievo le strategie di sopravvivenza, la capacità di mantenere una minima continuità del sé, il ricorso all'immaginazione, alla memoria, alla speranza o al legame con l'altro.

Dopo la catastrofe diventano centrali il riconoscimento del trauma, la possibilità di narrarlo, la presenza di contesti accoglienti e la ricostruzione di un progetto di vita.

Un elemento particolarmente importante del pensiero di Tomkiewicz è la distinzione tra *riadattamento sociale* e *sopravvivenza psichica*.

Il disadattamento sociale è quasi sempre accompagnato da una sofferenza profonda; tuttavia, non ogni sofferenza psichica produce necessariamente disadattamento.

Un soggetto può apparire socialmente adattato e nel contempo portare dentro di sé un dolore persistente. Questa distinzione impedisce di ridurre la resilienza a una semplice capacità di funzionare socialmente.

Essere resilienti non significa semplicemente "andare avanti" in senso performativo, né adeguarsi alle richieste dell'ambiente. Significa, piuttosto, riuscire a mantenere aperta una possibilità di senso, relazione e futuro, anche quando la sofferenza non scompare.

Tomkiewicz invita tutti coloro che hanno compiti educativi a modificare il proprio sguardo e ciò perché la *resilienza* esorta a non fermarsi alla superficie del deficit, del sintomo, della devianza o della mancanza¹¹.

La metafora del bicchiere mezzo pieno e mezzo vuoto risulta, da questo punto di vista, particolarmente efficace; la vulnerabilità rappresenta la parte vuota, mentre la resilienza coincide con la parte piena. Non esiste, secondo Tomkiewicz, una bottiglia completamente vuota. Anche nei soggetti più feriti, anche nei contesti più difficili, permane una risorsa, un punto di appoggio, una possibilità da riconoscere e sostenere¹².

¹⁰ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, ivi.

¹¹ Ivi

¹² Ivi

Questa prospettiva ha profonde ricadute educative. Essa chiede di abbandonare pratiche centrate esclusivamente sulla diagnosi del limite e di promuovere invece interventi capaci di individuare risorse, competenze, desideri e potenzialità. La resilienza implica dunque un cambiamento di paradigma: non si tratta soltanto di curare ciò che manca, ma di alimentare ciò che può ancora crescere.

Un ruolo centrale è attribuito ai cosiddetti *tutori di resilienza*, figure significative capaci di accompagnare il soggetto nel processo di ricostruzione dopo il trauma¹³.

Tali figure possono essere genitori, insegnanti, educatori, terapeuti, amici, adulti di riferimento o anche persone incontrate in modo imprevisto lungo il percorso di vita.

Ciò che le accomuna non è tanto la funzione istituzionale, quanto la capacità di offrire riconoscimento, fiducia, continuità e sostegno¹⁴.

Il *tutore di resilienza* non cancella la ferita, ma aiuta il soggetto a non identificarsi completamente con essa. Da questo punto di vista, la resilienza appare come un processo profondamente relazionale. Non nasce nel vuoto e non può essere ricondotta a un eroismo individuale. Essa si costruisce attraverso legami, parole, gesti, sguardi e contesti che restituiscono al soggetto la percezione di essere ancora degno di valore. La relazione educativa diviene allora uno spazio in cui il dolore può essere riconosciuto senza essere assottigliato e in cui la fragilità può essere accolta senza trasformarsi in condanna.

Individua, inoltre, due modalità fondamentali per favorire la resilienza: da un lato, *l'integrazione della legge*, che aiuta a tollerare frustrazioni e limiti; dall'altro, *l'amore e l'accettazione*, considerati come la vera chiave della resilienza. In questo senso, egli afferma che «la resilienza è la capacità di resistere agli shock, riprendersi e andare avanti dopo un trauma»¹⁵.

Le riflessioni di Tomkiewicz dialogano con un più ampio panorama di studi di cui si segnalano, solo per fare qualche esempio, le ricerche di Emmy Werner, che hanno mostrato come, anche in contesti di forte svantaggio, alcuni soggetti riescano a sviluppare percorsi adattivi efficaci grazie alla presenza di fattori protettivi¹⁶; quelle di Boris Cyrulnik, che ha insistito sulla dimensione narrativa, affettiva e sociale della *resilienza*, definendola come «una trama dove il filo dello sviluppo si intreccia con quello affettivo e sociale»¹⁷, sottolineando come «il germe della resilienza si sviluppi [...] dal contatto con una persona che sappia accogliere, sostenere e guidare»¹⁸; quelle di Anna Oliverio Ferraris, che ha messo in evidenza il carattere composito della resilienza, derivante dall'interazione tra fattori cognitivi, emotivi e sociali¹⁹.

¹³ B. Cyrulnik, *I brutti anatroccoli*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

¹⁴ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, cit., p. 21.

¹⁵ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, cit., ivi.

¹⁶ E.E. Werner, R. Smith, *Overcoming the Odds*, Cornell University Press, 1992.

¹⁷ B. Cyrulnik, *Introduzione*, in E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza come affrontare crisi e difficoltà e ritrovarsi*, Erickson, Trento, 2005, p. 16.

¹⁸ B. Cyrulnik (2004), *Il coraggio di crescere*, Frassinelli, Milano, p. 85.

¹⁹ Cfr. A. Oliverio Ferraris (2003), *La forza d'animo. Cos'è e come possiamo insegnarla ai nostri figli*, BUR, Milano, p. 7.

In ambito pedagogico, gli studi di Elena Malaguti²⁰ e di Andrea Canevaro²¹ hanno ulteriormente valorizzato la resilienza nei contesti di vulnerabilità, disabilità, emergenza e marginalità, sottolineando la necessità di costruire ambienti educativi inclusivi, capaci di sostenere processi di riorganizzazione positiva.

Conclusioni

Stanislas Tomkiewicz può essere riconosciuto a pieno titolo come una figura di grande rilievo nel panorama culturale, scientifico e medico contemporaneo. Il suo impegno nei confronti dei soggetti con disabilità complesse e degli adolescenti in condizioni di difficoltà, unito alla partecipazione alla stesura della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, testimonia la profondità etica e la portata innovativa del suo contributo.

Il pensiero e l'azione di Tomkiewicz orientano l'attenzione verso la dimensione relazionale della cura, mettendo in evidenza come affettività, empatia e amorevolezza rappresentino elementi imprescindibili per attivare processi evolutivi spesso bloccati o compromessi. In assenza di tali dimensioni, si corre infatti il rischio di non cogliere, o di sottovalutare, le potenzialità e le risorse dei soggetti, che non sempre si manifestano in modo immediatamente visibile.

La sua opera invita, inoltre, a una riflessione più ampia sul ruolo della resilienza in ambito educativo. In questa prospettiva, risulta particolarmente significativa la definizione proposta da Franca Pinto Minerva, secondo la quale la resilienza consiste in:

quell'insieme di abilità che permettono ad un individuo di resistere e contrastare situazioni di disagio e privazione attraverso l'utilizzo efficace di comportamenti adattivi. Essere resilienti significa sapersi orientare rispetto al proprio futuro; essere in grado di affrontare e gestire i cambiamenti e le difficoltà di natura personale, professionale e sociale cui la vita espone; sapere assumere decisioni e, in tal modo, gestire le incertezze e le paure legate al manifestarsi, nel corso della vita, di momenti critici²².

Alla luce di tale prospettiva, la resilienza si configura non solo come capacità di resistenza, ma come autentico processo di costruzione di senso e di riprogettazione esistenziale. Essa implica la possibilità, per ogni individuo, di trasformare la sofferenza in occasione di crescita, grazie al sostegno di contesti educativi e relazionali significativi.

²⁰ Cfr. Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento; Id (2020), *Educarsi in tempi di crisi Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, ARAS Edizioni, Fano.

²¹ Cfr. Canevaro A. *Fuori dai margini, Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Erickson, Trento, 2018, pp. 103-104; Id., *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro tra Italia, Uganda, Ruanda e Bosnia*, Erickson, Trento, 2001.

²² F. Pinto Minerva, *Resilienza, una risorsa per contrastare privazione e disagio*, in «Innovazione educativa», n. 7/8, 2004, pp. 24-29.

In conclusione, il contributo di Tomkiewicz si rivela fondamentale per ripensare le pratiche educative e cliniche in chiave profondamente umana, orientandole verso la valorizzazione delle risorse, la centralità della relazione e la promozione di percorsi di resilienza capaci di restituire dignità, autonomia e progettualità ai soggetti più vulnerabili.

Bibliografia

- Castelli C. (2013), *Tutori di Resilienza. Guida orientativa per interventi psico-educativi*, Educatt, Milano.
- Castelli C. (2011), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, Franco Angeli, Milano.
- Cyrulnik B. (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano.
- Cyrulnik B. (2007), *Di carne e d'anima. La vulnerabilità come risorsa per crescere felici*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. (2004), *Il Coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. (2001), *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. (2000), *Il Dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza: la riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento.
- D'Alonzo L., *Prevenire marginalità e demotivazione. Metodologie per una nuova emergenza educativa*, Scholé, Brescia, 2025.
- Baldacci M., Corsi M., (a cura di) (2008), *Una pedagogia per la scuola*, TECNODID, Napoli.
- Ferraro Bologna G., Gualtieri M. G., *Costruire resilienza insieme. Un modello formativo per promuovere il cambiamento in un gruppo di lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Friso, V., Kourkoutas, E. (2025). Promoting Resilience and Inclusive Teaching. Practices in Greek and Italian Schools. "Tiflologia per l'integrazione", 35(2), pp. 67-85.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Malaguti E. (2020), *Educarsi in tempi di crisi Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, ARAS Edizioni, Fano.
- Manciaux M. (a cura di) (2001), *La resilienza: Resistere e vivere*, Erickson, Trento.
- Parricchi M., Malavasi P. (a cura di) (), *Educazione Territori Natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale*, PensaMultiMedia, Lecce, 2025.

- Pinto Minerva F. (2004), *Resilienza, una risorsa per contrastare deprivazione e disagio*, in «Innovazione educativa», n. 7/8, 2004, pp. 24-29.
- Rutter M. (1987), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 57, 3, pp. 316-331.
- Tomkiewicz S. (2000), *L'adolescenza rubata. Divenire sé stessi al di là della violenza*, Red edizioni, Como.
- Tomkiewicz S. (1991), *Educare o punire*, EDB, Bologna.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita, Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Franco Angeli, Milano.



QUADERNI DI INTERCULTURA

Rivista pubblicata annualmente dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>

Copyright © 2025 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: *Monte Paolino (Sutera) da Mussumeli* (Caterina Sindoni, 2025)



Università
degli Studi di
Messina

