



Anna Maria Mariani

Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, annamaria.mariani@unipegaso.it

Eugenia Treglia

Ricercatrice in Tenure Track, Università Telematica Pegaso, eugenia.treglia@unipegaso.it

Domenico Rubino

PhD Student, Università Telematica Pegaso, domenico.rubino@unipegaso.it

Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità

Educating for emergencies: cognitive risk appraisal and emotion regulation as socio-educational competencies in contexts of vulnerability

Call

This paper reconceptualizes emergency pedagogy from a preventive perspective, moving beyond the predominantly reactive orientation of Education in Emergencies. Through a critical analysis of international literature, a conceptual framework is developed integrating four interdependent dimensions: cognitive appraisal, emotion regulation, relational and experiential-methodological dimensions. The first two are identified as core processes underlying adaptive behaviour in risk contexts, while the latter function as mediating and operational levels within educational settings. The model shows how effective responses to emergencies emerge from the dynamic interaction of cognitive, emotional and social processes, enacted through situated educational practices. The framework supports the design of preventive educational interventions that can be systematically integrated into school curricula, fostering competencies for managing uncertainty and risk.

Keywords: emergency pedagogy, cognitive appraisal, emotion regulation

Il contributo propone una riconcettualizzazione della pedagogia dell'emergenza in chiave preventiva, superando l'orientamento prevalentemente reattivo dell'Education in Emergencies. Attraverso un esame critico della letteratura internazionale, viene delineato un framework concettuale che integra quattro dimensioni interdipendenti: valutazione cognitiva, regolazione emotiva, dimensione relazionale e metodologico-esperienziale. Le prime due sono assunte come nuclei centrali dei comportamenti adattivi nei contesti di rischio, mentre le seconde ne rappresentano livelli di mediazione e implementazione nei contesti educativi. Il modello evidenzia come le risposte efficaci all'emergenza emergano dall'interazione dinamica tra processi cognitivi, emotivi e sociali, resi operativi attraverso dispositivi educativi situati. Il framework orienta la progettazione di interventi educativi preventivi, integrabili stabilmente nei curricula scolastici, contribuendo allo sviluppo di competenze per la gestione dell'incertezza e del rischio.

Parole chiave: pedagogia dell'emergenza, valutazione cognitiva, regolazione emotiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Mariani, A.M., Treglia, E., & Rubino, D. (2026). Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 53-60. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-05>

Corresponding Author: Anna Maria Mariani | annamaria.mariani@unipegaso.it

Credit author statement: Il presente lavoro è il risultato di un processo di ricerca e riflessione condiviso tra gli autori. In particolare, Anna Maria Mariani ha redatto il paragrafo 2; Eugenia Treglia ha curato la stesura del paragrafo 3 e delle conclusioni; Domenico Rubino ha redatto l'introduzione e il paragrafo 1. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto e approvato la versione finale.

Received: 29/03/2026 | **Accepted:** 27/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-05



Introduzione

Le trasformazioni delle società contemporanee sono ampiamente documentate dalla ricerca sociologica (Malešević, 2017; Snowden, 2020) e concorrono alla progressiva ridefinizione degli assetti identitari e socio-relazionali della modernità (Polanyi, 1944). Le collettività umane risultano sempre più esposte a condizioni di vulnerabilità diffusa (Adger, 2006; Rodin, 2014), rendendo nuovamente centrali le questioni relative alla gestione del rischio e alle strategie educative di prevenzione, come evidenziato anche dal recente caso di Crans-Montana (AIAS, 2026).

Una parte della letteratura critica interpreta tali scenari in termini di risposta emergenziale, sottolineando come rischi e incertezze inducano prevalentemente reazioni difensive o di allarme (Bauman, 2006; Beck, 2008). Analogamente, il dibattito pubblico tende a privilegiare approcci prescrittivi e rimediali (Easterly, 2014; van Dijk, 1991). In una prospettiva alternativa, di matrice post-strutturalista, le trasformazioni contemporanee vengono invece lette come opportunità per sviluppare nuove pratiche di cura e forme di soggettività, orientate a un'azione proattiva e continua (Butler, 2004; Foucault, 1988; Giroux, 1988). Un intervento pedagogico efficace nei contesti emergenziali appare maggiormente coerente con questa seconda prospettiva. La pedagogia non può limitarsi a una logica reattiva o post-traumatica, ma è chiamata a rafforzare una prospettiva preventiva, in grado di affrontare la complessità e la permanenza delle condizioni di crisi. Sebbene la letteratura sull'*Education in Emergencies* (EiE) sia tradizionalmente orientata alla risposta emergenziale, evidenze empiriche e linee guida internazionali sottolineano l'importanza della continuità educativa e della pianificazione preventiva (Burde et al., 2017; Gigli, 2020; INEE, 2024; UNICEF, 2019). Nonostante tali sviluppi, la costruzione di modelli pedagogici esplicitamente orientati alla prevenzione risulta ancora limitata. In particolare, il ruolo dei processi cognitivi e della regolazione emotiva nella preparazione anticipatoria alle situazioni di crisi appare ancora sotto specificato, così come la loro integrazione sistematica nei contesti educativi formali. Parallelamente, i contributi della *disaster risk reduction education* e del *social and emotional learning* tendono a svilupparsi in modo non pienamente integrato: il primo focalizzato su conoscenze e comportamenti protettivi, il secondo sulle competenze di autoregolazione, spesso senza un esplicito riferimento ai contesti di emergenza. Ne deriva un gap teorico relativamente alla comprensione del ruolo congiunto di valutazione cognitiva e regolazione emotiva nella costruzione di comportamenti adattivi nei contesti di rischio e la conseguente possibilità di sviluppare modelli educativi in grado di incidere sistematicamente sui determinanti cognitivi, emotivi e comportamentali della risposta. Alla luce di queste considerazioni, si pone la necessità di una riconcettualizzazione della pedagogia dell'emergenza in chiave preventiva, capace di integrare i contributi dell'*Education in Emergencies*, della *disaster risk reduction education* e dei modelli psicologici dell'*appraisal* cognitivo e della regolazione emotiva. Il presente contributo si colloca in questa prospettiva, approfondendo il ruolo della valutazione cognitiva e della regolazione emotiva quali dimensioni centrali dei comportamenti adattivi nei contesti di rischio. L'obiettivo è delineare un modello concettuale che ne espliciti le relazioni e le implicazioni per la progettazione educativa, proponendo il passaggio da una logica emergenziale a una prospettiva preventiva e anticipatoria. In questa direzione, lo strumento teorico proposto è complementare ai dispositivi di intervento emergenziale e fornisce una base per la riflessione critica sul ruolo della prevenzione educativa nei contesti di crisi.

1. La Pedagogia dell'emergenza: stato dell'arte e limiti del modello EiE

L'*Education in Emergencies* (EiE) è un dispositivo di intervento attivato in contesti di rottura sistemica del tessuto sociale e istituzionale (Akkari & Radhouane, 2023), caratterizzati da fattori di crisi eterogenei, quali conflitti armati, disastri naturali ed emergenze sanitarie. L'azione dell'EiE è finalizzata al sostegno o al ripristino delle funzioni educative, protettive e psicosociali, laddove i sistemi statali non sono più in grado di garantirle (Mendenhall et al., 2018). L'impostazione dei programmi si è storicamente configurata in senso emergenziale o post-emergenziale, attraverso interventi attuati durante o dopo la crisi (Sinclair,



2002), riflettendo l'origine dell'EiE nel quadro degli aiuti internazionali allo sviluppo e il suo orientamento verso un modello di risposta umanitaria correttiva (Burde et al., 2017). Nel tempo, l'EiE si è strutturata all'intersezione tra azione umanitaria e politica educativa, sviluppando un framework empirico di valutazione orientato alla misurazione degli esiti degli interventi (UNICEF, 2019). Tra gli strumenti metodologici adottati, si rileva il ricorso a disegni sperimentali quali i randomised controlled trials (RCT), finalizzati alla stima causale degli effetti. L'efficacia delle azioni educative viene, oggi, prevalentemente valutata in termini di accesso, continuità e sicurezza degli ambienti di apprendimento, attraverso interventi che mirano all'adattamento dei dispositivi didattici alle vulnerabilità dei soggetti (Vaccarelli, 2018), al sostegno delle comunità (Piceci et al., 2020) e alla costruzione di reti educative inclusive (Taddei & Deluigi, 2023). Tale orientamento emergenziale ha, tuttavia, contenuto lo sviluppo di modelli preventivi. Le competenze considerate nella letteratura empirica si collocano prevalentemente nell'ambito della risposta immediata e della stabilizzazione (resilienza, coping, senso di sicurezza). Revisioni sistematiche indicano come la continuità educativa favorisca processi di resilienza attraverso la mobilitazione di risorse istituzionali e comunitarie (Mirzaei et al., 2019), mentre studi qualitativi evidenziano effetti positivi in termini di engagement e apprendimento (Abdulrazzak et al., 2025). Ulteriori ricerche sottolineano la rilevanza di interventi orientati al benessere degli operatori educativi nei contesti di crisi (Coetzee et al., 2025; Lasater et al., 2022). Rimane, invece, marginale il ruolo delle competenze di natura anticipatoria, quali la regolazione emotiva consapevole, la capacità decisionale e la pianificazione preventiva. Tuttavia, elementi in questa direzione emergono sia nelle policies internazionali, che sottolineano l'importanza della pianificazione a lungo termine (UNESCO, 2020), sia in alcune evidenze empiriche. In particolare, lo studio di Burde et al. (2017) ha mostrato come l'implementazione di scuole comunitarie in contesti di conflitto incrementi significativamente accesso e apprendimento, con effetti confermati anche in analisi longitudinali successive (Burde et al., 2019). Analogamente, nell'ambito della *disaster risk reduction education*, l'introduzione di moduli curricolari migliora la *preparedness* degli studenti, incidendo su conoscenze, competenze decisionali e comportamenti protettivi (Petal et al., 2020; Seddighi et al., 2020). Nel complesso, le evidenze indicano che l'educazione nei contesti di emergenza può configurarsi non solo come intervento compensativo, ma come dispositivo trasformativo, capace di incidere sui determinanti cognitivi, emotivi e comportamentali della risposta. In questa prospettiva, la pedagogia dell'emergenza può essere reinterpretata come spazio teorico integrato, orientato alla prevenzione e alla preparazione anticipatoria nei contesti di rischio.

2. Dalla reazione all'anticipazione: educare alla risposta in contesti emergenziali

Nel quadro delle trasformazioni contemporanee, segnate da una crescente vulnerabilità sistemica e da diffusa incertezza, la pedagogia dell'emergenza può essere reinterpretata come dispositivo educativo a carattere preventivo, capace di orientare le condotte individuali e collettive nei contesti di rischio. In linea con prospettive teoriche che superano modelli reattivi e post-traumatici, l'intervento pedagogico è chiamato a svilupparsi lungo una traiettoria proattiva e continua, finalizzata alla costruzione di competenze per affrontare situazioni di pericolo in modo adattivo e riflessivo. In tale direzione, la pedagogia dell'emergenza si configura come metodologia integrabile stabilmente nei curricula scolastici, contribuendo alla formazione di cittadini capaci di interpretare la complessità del rischio contemporaneo (Annacontini et al., 2022; Isidori, 2013), in coerenza con i *framework* internazionali (Sinclair, 2002; UNICEF, 2019). Il contributo propone un *framework* fondato su quattro dimensioni interdipendenti: valutazione cognitiva, regolazione emotiva, dimensione relazionale e metodologico-esperienziale. Le prime due rappresentano i nuclei centrali dei comportamenti adattivi nei contesti di rischio, mentre le seconde ne costituiscono i livelli di mediazione e implementazione nei contesti educativi.

La dimensione cognitiva riguarda lo sviluppo di competenze di lettura e interpretazione del pericolo, includendo la capacità di riconoscere segnali rilevanti, elaborare informazioni incomplete e orientare decisioni in condizioni di incertezza. I comportamenti disfunzionali osservabili nelle emergenze non derivano



da una perdita di razionalità, ma da distorsioni nei processi di percezione del rischio (Slovic, 1987). In questa prospettiva, l'alfabetizzazione al rischio implica la costruzione di forme di giudizio situato e flessibile (Slovic, 1987; Kahneman, 2011). L'integrazione della *Protection Motivation Theory* (Rogers, 1975) e della teoria dell'*appraisal* cognitivo (Lazarus, 1991) consente di strutturare percorsi educativi volti a rafforzare la percezione della minaccia e il senso di autoefficacia. Tali processi risultano strettamente connessi alle funzioni esecutive, la cui vulnerabilità in condizioni di stress è documentata dalla letteratura neuroscientifica (Arnsten, 2009; Shields et al., 2016). Lo stress compromette il funzionamento della corteccia prefrontale, riducendo memoria di lavoro, flessibilità cognitiva e controllo inibitorio, mentre aumenta l'attività dei sistemi limbici, in particolare dell'amigdala (LeDoux, 2012; McEwen & Morrison, 2013). Evidenze empiriche mostrano che interventi educativi centrati sull'alfabetizzazione al rischio migliorano le competenze decisionali e riducono i comportamenti maladattivi (Aghaei et al., 2018; Diotaiuti et al., 2023).

Accanto alla dimensione cognitiva, la regolazione emotiva rappresenta un secondo asse fondamentale. Nei contesti di emergenza, le risposte emotive incidono direttamente sui processi decisionali: livelli moderati di attivazione sostengono la prontezza operativa, mentre l'iperattivazione compromette le funzioni esecutive (Gross, 2002; LeDoux, 2012). Tale dinamica è riconducibile all'interazione tra sistemi limbici e corteccia prefrontale (Arnsten, 2009; McEwen & Morrison, 2013). La regolazione emotiva deve, quindi, essere intesa come processo di integrazione tra emozione e cognizione. L'integrazione con approcci di *social and emotional learning* consente di sviluppare competenze di autoregolazione intese come capacità di riconoscere e modulare le risposte emotive (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Le evidenze empiriche indicano effetti significativi su gestione dello stress e comportamenti adattivi, anche in contesti di crisi come la pandemia (Hood et al., 2023).

La dimensione relazionale evidenzia come i comportamenti in emergenza emergano all'interno di dinamiche interattive caratterizzate da cooperazione e co-regolazione. La letteratura mostra che, contrariamente alla rappresentazione del panico, le emergenze attivano frequentemente comportamenti prosociali e forme di coordinamento spontaneo (Méon & Verwimp, 2022; Van Bavel et al., 2020). Tali dinamiche sono sostenute da processi di *social buffering*, attraverso cui il supporto sociale modula la risposta allo stress (Gunnar, 2017; Hostinar et al., 2014). In questa prospettiva, il concetto di co-regolazione assume un ruolo centrale nella costruzione di risposte adattive collettive (Annacontini, 2023).

Infine, la dimensione metodologico-esperienziale riguarda i dispositivi attraverso cui tali competenze vengono sviluppate. Simulazioni e scenari complessi consentono di attivare processi di valutazione cognitiva, mentre *role-playing* e interazioni guidate favoriscono la regolazione emotiva e la co-regolazione sociale (Kolb, 1984; Johnson et al., 2014). L'apprendimento in condizioni di stress moderato favorisce il consolidamento delle informazioni e la trasferibilità delle competenze (Vogel & Schwabe, 2016). Un elemento centrale è rappresentato dal *debriefing* riflessivo, che consente di integrare dimensioni cognitive ed emotive e di consolidare gli apprendimenti.

Al fine di rappresentare in modo sistemico le relazioni tra le dimensioni individuate, il modello proposto è rappresentato nella Figura 1, che ne restituisce la struttura sistemica e multilivello.

Il modello si configura come un sistema dinamico in cui i contesti di rischio attivano processi di valutazione cognitiva e regolazione emotiva, assunti come nuclei centrali della risposta adattiva. Il modello non assume una struttura lineare ma dinamica e ricorsiva, in cui le diverse componenti interagiscono in modo continuo e bidirezionale, generando un processo di adattamento progressivo. Tali processi risultano modulati dalle dimensioni relazionali e metodologico-esperienziali, che ne influenzano l'espressione e ne rendono possibile l'attivazione nei contesti educativi. In particolare, la dimensione relazionale interviene attraverso processi di co-regolazione e coordinamento comunitario e sociale, mentre la dimensione metodologica consente la traduzione operativa delle competenze attraverso dispositivi esperienziali. I dispositivi educativi, a loro volta, attivano e integrano i processi cognitivi ed emotivi, contribuendo alla produzione di comportamenti adattivi, decisioni efficaci e *preparedness* nei contesti di emergenza.

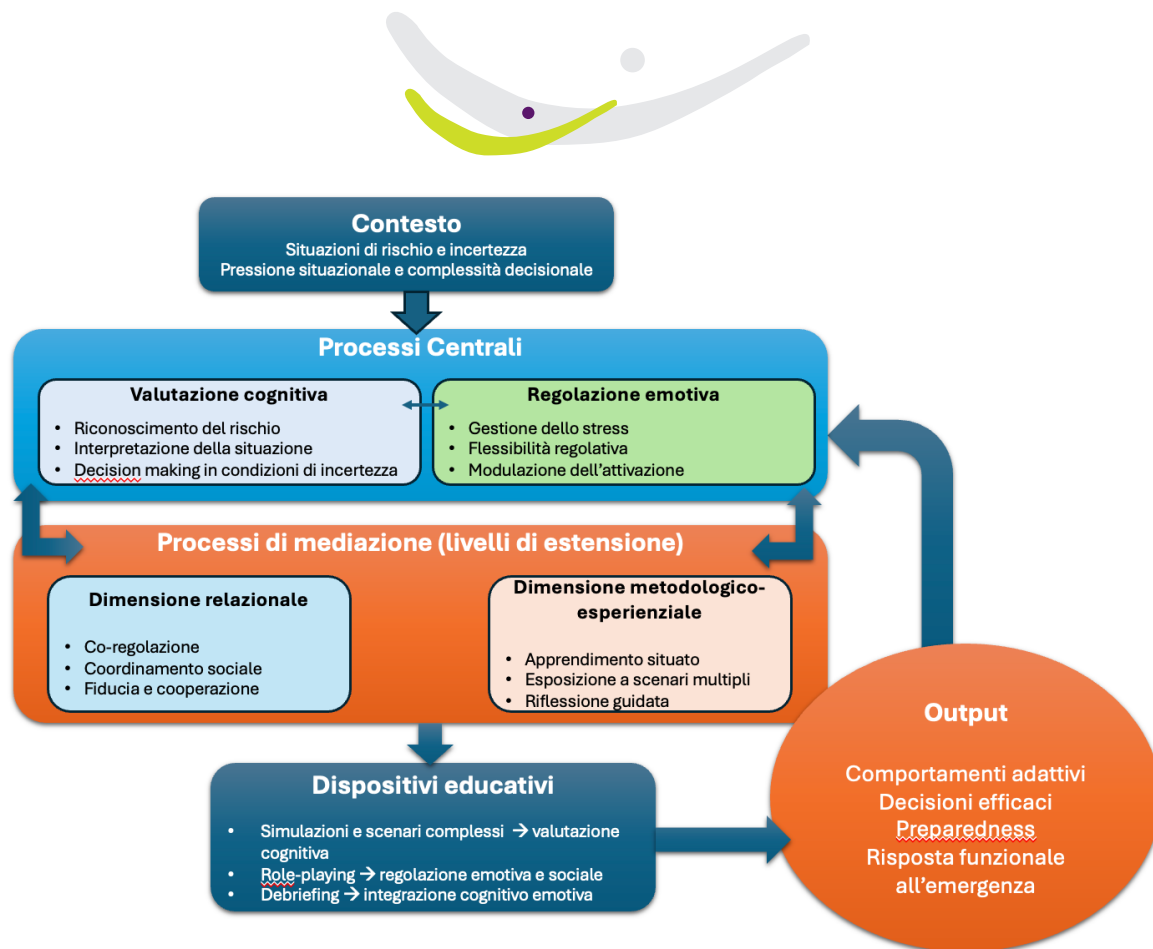


Figura 1 – Framework della pedagogia dell'emergenza preventiva

In termini di implementazione, il modello risulta particolarmente adeguato alla scuola secondaria, dove è possibile lavorare in modo più sistematico su processi di metacognizione, regolazione emotiva e dinamiche sociali complesse, pur mantenendo la possibilità di adattamenti per altri livelli di istruzione. Nel suo complesso, tale articolazione consente di operare un passaggio coerente dalla logica dell'intervento emergenziale alla costruzione sistematica di competenze per la gestione dell'incertezza, configurando la pedagogia dell'emergenza come dispositivo educativo stabile, trasversale e orientato alla formazione di soggetti e comunità resilienti, capaci di integrare valutazione cognitiva, regolazione emotiva e azione cooperativa nei contesti di rischio.

3. Discussione

I risultati dell'analisi teorica consentono di interpretare la pedagogia dell'emergenza preventiva come un dispositivo educativo complesso, collocato all'intersezione tra approcci cognitivi, socio-emotivi e relazionali. Il modello proposto si differenzia dalle tradizionali impostazioni dell'*Education in Emergencies*, prevalentemente orientate alla risposta e alla stabilizzazione, introducendo una prospettiva anticipatoria centrata sulla formazione di competenze per la gestione del rischio (Burde et al., 2017; INEE, 2024). L'articolazione in quattro dimensioni (cognitiva, emotivo-regolativa, relazionale e metodologico-esperienziale) evidenzia come i comportamenti adattivi nei contesti di emergenza si manifestino attraverso l'interazione dinamica tra processi di valutazione, regolazione e coordinamento sociale. Le dimensioni cognitive ed emotiva costituiscono i nuclei centrali del modello, mentre le dimensioni relazionale e metodologico-esperienziale ne rappresentano livelli di mediazione e implementazione, rendendone possibile l'attivazione nei contesti educativi. Tale impostazione risulta coerente con le evidenze empiriche che sottolineano il ruolo integrato di funzioni esecutive, regolazione emotiva e supporto sociale nella risposta al rischio (Arnsten, 2009; Gross, 2015; Gunnar, 2017), ma ne amplia la portata collocandoli all'interno di una cornice



pedagogica esplicita e sistemica. In questo senso, il contributo del modello risiede nella possibilità di tradurre evidenze provenienti da ambiti disciplinari differenti in una proposta educativa integrata e trasferibile nei contesti scolastici. Il contributo teorico del presente lavoro si colloca nella formalizzazione di un modello integrato che connette processi cognitivi, emotivi e sociali all'interno di una cornice pedagogica preventiva. Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il riconoscimento della dimensione collettiva come componente strutturale della risposta adattiva. Il modello supera una rappresentazione individualistica del comportamento, valorizzando i processi di co-regolazione e di intelligenza collettiva (Drury et al., 2009; Drury et al., 2019). La formalizzazione pedagogica di tali processi risulta ancora parzialmente esplorata, in particolare per quanto riguarda la loro traduzione operativa nei contesti educativi e la loro valutazione empirica. Analogamente, la centralità attribuita alla dimensione metodologico-esperienziale consentirebbe di colmare il divario tra conoscenza e azione, ma apre interrogativi relativi alle condizioni di implementazione nei contesti scolastici reali, che possono essere influenzate da vincoli organizzativi, culturali e istituzionali. Infine, il presente contributo si configura come un'elaborazione teorica e concettuale la cui efficacia necessita di essere verificata attraverso studi sperimentali e longitudinali nei contesti educativi. Nel complesso, tali elementi suggeriscono la necessità di un ripensamento della pedagogia dell'emergenza in senso preventivo, pur evidenziando la necessità di ulteriori sviluppi teorici ed empirici per consolidarne la validità e la trasferibilità.

Conclusione

Il presente lavoro ha proposto una riconcettualizzazione della pedagogia dell'emergenza in chiave preventiva, delineando un modello integrato fondato sulle dimensioni cognitiva, emotivo-regolativa, relazionale e metodologico-esperienziale. Tale articolazione consente di interpretare i comportamenti adattivi nei contesti di rischio come esiti di processi complessi e interdipendenti, superando una visione reattiva dell'intervento educativo.

L'integrazione di queste dimensioni nei contesti educativi formali, in particolare nel curriculum scolastico, apre alla possibilità di sviluppare competenze trasferibili per la gestione dell'incertezza e del rischio, contribuendo alla formazione di soggetti e comunità più resilienti e responsabili.

In questa prospettiva, future linee di ricerca dovrebbero orientarsi verso la progettazione e la valutazione empirica di interventi educativi basati sul modello proposto, nonché verso l'analisi dei processi di implementazione nei diversi contesti scolastici. In particolare, risulta rilevante indagare l'efficacia delle singole dimensioni e delle loro interazioni, al fine di rafforzare la validità empirica del *framework* e comprenderne le condizioni di applicabilità.

Ulteriori sviluppi potrebbero approfondire il ruolo delle dinamiche relazionali e dei contesti di apprendimento nella modulazione dei processi cognitivi ed emotivi, contribuendo a una definizione più articolata dei meccanismi attraverso cui la pedagogia dell'emergenza preventiva può incidere sui comportamenti adattivi.

Riferimenti bibliografici

- Abdulrazzak, S., Michael, D., Youssef, J., Torossian, L., Kheir, O., Hajal, D., & Schwartz, K. (2025). Navigating remote early childhood education in hard-to-access settings: A qualitative study of caregivers' and teachers' experiences in Lebanon. *Journal on Education in Emergencies*, 10(1), 42–68. <https://doi.org/10.33682/09ag-war7>
- Adger, W. N. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16(3), 268–281. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.02.006>
- Aghaei, N., Seyedin, H., & Sanaeinasab, H. (2018). Strategies for disaster risk reduction education: A systematic review. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 98. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_31_18
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2023). Learning in emergencies contexts: From the building of the concept to multifaceted actions in the field. *Prospects*, 53, 15–28. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09639-8>



- Annacontini, G. (2023). Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(Suppl.), 301-305. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-56>
- Annacontini, G., Vaccarelli, A., & Zizioli, E. (Eds.). (2022). *Sesto Atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza*. Progedit
- Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410–422. <https://doi.org/10.1038/nrn2648>
- Associazione Italiana Ambiente e Sicurezza (AIAS). (2026). *Analisi sistemica della vulnerabilità nei luoghi di intrattenimento: La tragedia di Crans-Montana come paradigma*.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid fear*. Polity Press.
- Beck, U. (2008). *World at risk*. Polity Press.
- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). Education in emergencies: What works revisited. *Education and Conflict Review*, 2, 81–88.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.
- Coetzee, A. R., Brown, F. L., Alves, V., Aber, J. L., Córdoba, J., & Jordans, M. J. D. (2025). Coaching-observing-reflecting-engaging: An intervention for the development of teacher wellbeing. *Journal on Education in Emergencies*, 10(1), 170–185. <https://doi.org/10.33682/e5yq-4mfm>
- Colón, S., Thompson, N., & Burde, D. (Eds.). (2025). Editorial Note, *Journal on Education in Emergencies*, 10(1).
- Diotaiuti, P., Valente, G., Mancone, S., Corrado, S., Bellizzi, F., Falese, L., Langiano, E., Vilarino, G.T., Andrade, A. (2023). Effects of cognitive appraisals on perceived self-efficacy and distress during the COVID-19 lockdown: An empirical analysis based on structural equation modeling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(7):5294. <https://doi.org/10.3390/ijerph20075294>
- Drury, J., Carter, H., Cocking, C., Ntontis, E., Tekin Guven, S., Amlôt, R. (2019). Facilitating collective psychosocial resilience in the public in emergencies: Twelve recommendations based on the social identity approach. *Frontiers in Public Health*, 7, 141. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00141>
- Drury, J., Cocking, C., & Reicher, S. (2009). Everyone for themselves? A comparative study of crowd solidarity among emergency survivors. *British Journal of Social Psychology*, 48: 487-506. <https://doi.org/10.1348/014466608X357893>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Easterly, W. (2014). *The tyranny of experts: Economists, dictators, and the forgotten rights of the poor*. Basic Books.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Gigli, A. (Ed.). (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19: Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. Università di Bologna. Centri.UNIBO.IT/CREIF
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gunnar, M. R. (2017). Social buffering of stress in development. *Perspectives on Psychological Science*, 12(3):355–373. <https://doi.org/10.1177/1745691616680612>
- Hood, M., Sukhawathanakul, P., Hadwin, A., & Rostampour, R. (2023). COVID-19 fatigue and middle school students' engagement and school aversion: The mediational roles of emotion regulation and perceptions of school climate. *Youth*, 3(4), 1378-1390. <https://doi.org/10.3390/youth3040086>
- Hostinar, C. E., Sullivan, R. M., & Gunnar, M. R. (2014). Psychobiological mechanisms underlying the social buffering of the hypothalamic–pituitary–adrenocortical axis: A review of animal models and human studies across development. *Psychological Bulletin*, 140(1), 256–282. <https://doi.org/10.1037/a0032671>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2024). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*.
- Isidori, M.V. (2013). Emergency and post-emergency situations: Educational and teaching model, Ricerche di Pedagogia e Didattica – *Journal of Theories and Research in Education* 8, 2. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4033>
- Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014). Evaluations of disaster education programs for



- children: A methodological review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 9, 107–123. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2014.04.001>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux. New York
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lasater, M.E., Flemming, J., Bourey, C., Nemiro, A., Meyer, S.R. (2022). School-based MHPSS interventions in humanitarian contexts: a realist review. *BMJ Open*. 12(4):e054856. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-054856>
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819–834. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- LeDoux, J. (2012). Rethinking the emotional brain. *Neuron*, 73(4), 653–676. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.02.004>
- Malešević, S. (2017). *The rise of organised brutality: A historical sociology of violence*. Cambridge University Press.
- McEwen, B. S., & Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: Vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex. *Neuron*, 79(1), 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2013.06.028>
- Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). *Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers*. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report. UNESCO.
- Méon, P.-G., & Verwimp, P. (2022). Pro-social behavior after a disaster: Evidence from a storm hitting an open-air festival. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 198(C), 493–510. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2022.04.010>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series..
- Mirzaei, S., Mohammadinia, L., Nasiriani, K., Dehghani Tafti, A. A., Rahaei, Z., Falahzade, H., & Amiri, H. R. (2019). School resilience components in disasters and emergencies: A systematic review. *Trauma Monthly*, 24(5), e89481. <https://doi.org/10.5812/traumamon.89481>
- Petal, M., Ronan, K., Ovington, G., Tofa, M. (2020). Child-centred risk reduction and school safety: An evidence-based practice framework and roadmap, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 49, 101633, <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101633>.
- Polanyi, K. (1944). *The great transformation: The political and economic origins of our time*. Beacon Press books
- Rodin, J. (2014). *The resilience dividend: Being strong in a world where things go wrong*. PublicAffairs.
- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *The Journal of Psychology*, 91(1), 93–114. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803>
- Seddighi H., Sajjadi H., Yousefzadeh S., López López M., Vameghi M., Rafiey H., et al. (2020). Students' preparedness for disasters in schools: a systematic review protocol. *BMJ Paediatrics Open*; 4:e000913. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000913>
- Shields, G. S., Sazma, M. A., & Yonelinas, A. P. (2016). The effects of acute stress on core executive functions: A meta-analysis and comparison with cortisol. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 68, 651–668. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.06.038>
- Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Fundamentals of educational planning, 73. UNESCO.
- Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science*; 236(4799):280-5. <https://doi.org/10.1126/science.3563507>
- Taddei, A., & Deluigi, R. (2023). Rimini open city. New challenges for care: Education in emergency. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 222–229. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-21>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2020). *Crisis-sensitive educational planning for refugees and host communities: Lessons from Ethiopia*. Education sector planning
- UNICEF. (2019). *Risk-informed education programming for resilience: Guidance note*.
- Vaccarelli, A. (2018). Pedagogy of emergency and teacher training after a catastrophe. Autobiographical narrative and resilience for supporting teacher professionalism. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 29–47. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7595>
- Van Bavel, J.J.V., Baicker, K., Boggio, P.S. et al. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4, 460–471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. Routledge.
- Vogel, S., Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *npj Science of Learning* 1, 16011. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>