

Il cammino di trasformazione verso una nuova “normalità”
ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia
della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza
**The path of transformation towards the new “normal”
in the time of Covid-19: from the pedagogy
of vulnerability to the pedagogy of resilience**

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma diana.olivieri@unicusano.it

Cristiana Cardinali

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – cristiana.cardinali@unicusano.it

ABSTRACT

At critical moments such as that of the Covid-19 pandemic, vulnerability and fragility emerge, even in the field of pedagogy. This paper, through a multi-disciplinary approach, aims to examine the desired transition from a pedagogy of vulnerability to a pedagogy of resilience, from a perspective in which the focus is on the creative and transformative potential of the individual and the community.

In momenti critici come quello della pandemia di Covid-19 emergono vulnerabilità e fragilità, anche nel campo della pedagogia. Questo articolo, attraverso un approccio multidisciplinare, intende esaminare l’auspicato passaggio da una pedagogia della vulnerabilità a una pedagogia della resilienza, da una prospettiva in cui l’attenzione è posta sulle potenzialità creative e trasformative dell’individuo e della comunità.

KEYWORDS

Covid-19; Vulnerability; Pedagogic frailty; Positive pedagogy; Resilience.

Covid-19; Vulnerabilità; Fragilità pedagogica; Pedagogia positiva; Resilienza.

Introduzione¹

Nell'accezione più comune della pedagogia, intesa come rapporto tra insegnamento e apprendimento, la cui unione determina «la crescita della conoscenza e della comprensione attraverso una pratica significativa» (Loughran 2006, p. 2), viene dichiarato come oltre a riguardare la pratica e ciò che accade nei contesti di apprendimento, essa include anche il pensiero alla base di tutti gli aspetti propri del processo educativo. Questo pensiero e questa pratica possono essere influenzati dagli individui, ma una loro definizione ed organizzazione efficace dipenderà dall'istituzione, dai sistemi, dalle strutture e dagli spazi d'apprendimento.

A causa dell'attuale pandemia di Covid-19 ci siamo spesso trovati dinanzi ad una pedagogia digitale sottosviluppata e sotto-teorizzata, perlopiù impreparata ad andare online in caso di emergenza.

La fragilità che emerge in questo contesto è strettamente legata ai concetti di “vulnerabilità” e “perdita della capacità adattiva” (Kinchin, Winstone 2017), con il rischio concreto di offrire approcci didattici istituzionali privi di «resilienza per affrontare il cambiamento» (Winstone 2017, p. 34).

Se la pedagogia istituzionale è fragile, allora questo si rivelerà attraverso una mancanza di creatività a livello d'insegnamento e nella riluttanza di studenti e docenti a “correre rischi”, determinando difficoltà nella capacità di rispondere in modo appropriato a contesti di vita in rapida evoluzione.

L'eziologia dell'attuale fragilità pedagogica è meglio attribuibile a quella che Shulman (2005) caratterizza come pedagogia dell'incertezza, che pone l'incontro con le difficoltà attuali e la necessità di attivare la resilienza al centro del processo d'apprendimento.

Il termine resilienza, piuttosto che essere usato per rappresentare la capacità di un individuo o di un sistema di resistere alla tempesta delle avversità, può essere riconcettualizzato in senso dinamico come capacità di adattamento o «capacità di un sistema di evolversi, al fine di accogliere minacce o cambiamenti ambientali» (Bhamra, Dani, Burnard 2011, p. 5387).

Un'attenzione alla capacità adattiva può potenzialmente mitigare le problematiche insite nel termine “resilienza” e promuovere un approccio proattivo alla gestione del cambiamento in ambito educativo. In termini neuroscientifici, la resilienza così concettualizzata corrisponde, in qualche modo, alla neuroplasticità.

L'attuale scenario del Covid-19 offre alla pedagogia l'opportunità di realizzare il proprio potere creativo e innovativo. L'apprendimento professionale trasformativo avviene infatti quando ci troviamo in una condizione di profondo disagio (Netolicky 2020).

L'ONU ha lanciato l'allarme che questa pandemia potrebbe innescare una crisi globale a livello di salute mentale specialmente per le persone più a rischio.

Si avverte dunque il bisogno di ridefinire quali risposte possano essere considerate come ordinarie, rispetto a fattori di stress come il lutto, la rovina economica, l'esposizione a disastri, non ultime le principali transizioni del ciclo di vita, come le tipiche turbolenze emotive adolescenziali.

Il pedagogista Dario Ianes può essere di attuale ispirazione. Nel suo volume del 2013 intitolato *La speciale normalità* egli afferma che per realizzare un modello di full-inclusion per un numero crescente di studenti con bisogni educativi spe-

1 Attribuzione delle parti: paragrafo 1 di Cristiana Cardinali; paragrafo 2 e relativi sottoparagrafi di Diana Olivieri. Introduzione e conclusioni sono state scritte congiuntamente dalle Autrici.

ciali (BES) è necessario rendere le scuole regolari più “speciali”. Parafrasando lanes potremmo definirle più “devianti positive”.

Non a caso lanes (2013) afferma che le attività educative regolari dovrebbero essere arricchite con strategie e tecniche didattiche derivanti dalla ricerca in educazione speciale. In questo modo, gli studenti con disabilità o BES potranno entrare nella “normalità” delle relazioni sociali attraverso la condivisione di pratiche di apprendimento².

La normalità e la specialità possono dunque essere riconciliate in quella che lanes (2013) definisce una “normalità speciale”.

Cosa accade dunque se per un periodo più o meno lungo, tutti gli studenti possono essere considerati appartenere alla categoria BES, alla luce dei recenti sconvolgimenti mondiali derivanti dalla pandemia da Covid-19?

Accade che si debba ridefinire il concetto stesso di normalità, che di fatto viene ad assumere connotati di specialità, di devianza.

D'altronde con BES non si intende una categoria diagnostica, né si identifica un disturbo, ma si fa riferimento a difficoltà che danno il diritto a un intervento didattico personalizzato. Si tratta, infatti, di un concetto pedagogico, non clinico.

Come afferma lanes (2013, p. 16), «Il valore della normalità ha ispirato le concezioni più progressiste nell'educazione, nei servizi sociali e sanitari che, già dal 1972 con i lavori di Wolfensberger, venivano definite come “normalizzazione”».

Uno dei principali protagonisti del movimento della normalizzazione, Nirje (in lanes 2013), così scriveva già nel 1969: «Normalizzazione significa... un ritmo normale del giorno [...] esci per andare a scuola o al lavoro: non resti a casa. [...] Abiti in un posto e vai a lavorare in un altro [...]».

La pandemia di Covid-19 ha sovvertito questo ordine di cose e ora la normalità ha acquisito sfumature nuove.

Tuttavia già il poeta inglese W. Blake osservò che l'umanità è capace di adattarsi ad una normale condizione di devianza, se la si lascia fare.

Il concetto di “normalizzazione della devianza”, coniato dalla sociologa Diane Vaughn (1997), fa riferimento a quel fenomeno che si verifica quando le persone all'interno un gruppo sociale diventano così abituate ad un comportamento deviante dalle regole elementari normalmente stabilite, da non considerarlo più tale.

Tutto ciò sta accadendo anche in ambito educativo, per cui appare necessario formare i giovani alla possibilità di deviare dalle normali pratiche quando si riveli necessario.

Nel passaggio da prima del Covid-19 a dopo il Covid-19, come effetto della tendenza alla medicalizzazione delle relazioni sociali, ci potremo ritrovare in una condizione di anomia delle interazioni.

Negli scorsi mesi di lockdown, privi dei consueti contatti sociali, siamo stati messi in una condizione che ci ha impedito di rispettare le precedenti regole di condotta.

Quello che si prospetta è un quadro di accelerazione della svolta tecnologica verso la smaterializzazione del lavoro, digitalizzazione delle relazioni sociali, trasformazione del controllo sociale e dell'interazione a distanza nei contesti educativi (Rosa 2013), in cui il carattere spaziale della co-presenza sarà sempre più digitalmente sostituito dal carattere temporale della simultaneità.

Nelle attività di *smart teaching* la neutralità emotiva del posto di lavoro è stata sostituita dal luogo più familiare: la propria casa. In generale ciò ha portato ad una

2 lanes sottolinea quanto la normalità apporti benefici psicologici, sotto forma di quella quotidianità forse banale, certo consueta, che ci circonda.

riduzione della distanza sociale tra professori e studenti, tra studenti e studenti, tra professori e professori e ad una de-ritualizzazione di alcuni riti fondamentali di passaggio nelle carriere universitarie, come lo svolgimento degli esami e le cerimonie di laurea (Thompson 2020).

1. Dalla a-normalità diffusa alla nuova normalità in emergenza: la lezione del lavoro educativo

Nella cosiddetta *seconda modernità* (Beck 2000) assistiamo alla dissolvenza del concetto di devianza, il cui significato risulta ormai ambiguo e indefinibile. Lontani dal sostenere che sia scomparsa la differenza tra normale e deviante, appare lecito chiedersi *quanto normale sia ancora il normale, quanto deviante sia ancora il deviante, o, quanto deviante sia ancora il normale* (Luhmann 1996). Scrive Smelser (2011, p. 180): «[...] il comportamento deviante ha già acquisito tali e tante etichette negative – il *male* o il *peccato* in un contesto religioso; la *malattia* in termini medici o psichiatrici; l'*illegale* in senso giuridico – che si è tentati di trattare la devianza come l'*anormalità*. Nella realtà dei fatti, è probabilmente più corretto considerare la devianza come qualcosa che è tanto *naturale* o *normale* quanto il comportamento *non deviante*. Il fatto stesso che la società imponga degli standard di comportamento (aspettative), implica che questi standard non possano sempre essere soddisfatti».

Questo superamento dei confini della devianza verso la cosiddetta *normalizzazione*, se da un lato può venir letto come un rischio conseguente alla maggiore tolleranza, propria di una società basata sui consumi, dall'altro nasce dall'esigenza di andare oltre rigide distinzioni categoriali che non hanno mai corrisposto alla complessità della vita. Avvertiamo così che il confine tra normalità e devianza è spesso labile: tali realtà «sono [...] strettamente interconnesse tra loro e con il contesto relazionale e sociale dei soggetti, in un rapporto non lineare, consequenziale e statico, ma piuttosto dinamico e spesso transitorio» (Tramma, Kanizsa 2010, p. 54). Oggi sembra in crisi proprio la convenzionalità in base alla quale si è distinta la *normalità* dalla *a-normalità*. Nella condizione di fragilità che caratterizza la contemporaneità, non è più possibile pensare a condizioni *date*, riferibili esclusivamente a persone o gruppi sociali, contraddistinti da caratteristiche comuni. Per questo occorre abbandonare paradigmi di tipo deterministico in favore di un'ottica sistemica, poiché ogni classificazione fa i conti con elementi contestuali che sfumano i confini delle categorie individuate e incontra i suoi limiti nei cambiamenti, nelle contaminazioni, nella complessità, in situazioni ordinarie o extra-ordinarie, in tempi normali o in tempi di crisi.

È così che l'attuale contesto emergenziale causato dalla pandemia di Covid-19 erode ancora di più il confine tra normalità e devianza, perché è l'emergenza stessa a racchiudere in sé il binomio normalità/a-normalità. Da un lato, nella società attuale, abituata a forme di comunicazione orientate al sensazionale, il termine emergenza è una consuetudine (Traverso 2018). Quotidianamente affrontiamo emergenze educative, umanitarie, sanitarie, ambientali-climatiche, alimentari, lavorative, mettendone in risalto il carattere improvviso e la conseguente necessità di intervenire secondo un modello di azione-reazione che è divenuto la normalità. Dall'altro lato, è proprio l'imprevedibilità che pone l'emergenza in autentica dicotomia con la *normalità*. La paura di non poter governare ciò che sta accadendo a seguito della rottura con la *routine* prodotta dalla situazione di emergenza, scatena in noi sentimenti ed emozioni forti e destabilizzanti, ci rende cioè vulnerabili.

Le gravi e durature conseguenze della fase di *lockdown*, riscontrabili sul piano psicologico, così come numerosi studi rilevano (Brooks et al., 2020; Arslan, Yildirim, Wong 2020), hanno portato alla manifestazione di comportamenti a-normali anche da parte della popolazione appartenente alla cosiddetta *normalità*. Ma la a-normalità può essere abilmente fronteggiata quando i comportamenti a-normali sono prodotti da estranei, ovvero quando la si considera un'area a tutto tondo, separata dalla normalità. Quando è interna al gruppo di popolazione solitamente considerata normale, la sua contrastabilità viene notevolmente ridotta. Accertare tutto ciò può provocare uno spiazzamento cognitivo e la risposta potrà essere un ulteriore arroccamento in una posizione difensiva, o un'accettazione della a-normalità come normale prassi fisiologica di funzionamento.

Come sostenuto da Isidori (2011), numerose situazioni di emergenza possono finire per coincidere con una condizione che non stenta ad essere definita di a-normalità. Le situazioni di emergenza hanno appunto la caratteristica di proiettare gli individui e/o i gruppi sociali in quest'ultima *categoria esistenziale*, e proporzionalmente alla durata e all'entità di questa, in momenti successivi alle fasi dell'emergenza costoro si trovano a vivere e a sentirsi fuori appunto dai margini, dal consueto fluire della quotidianità, tanto dal punto vista temporale che spaziale; d'altronde il trauma, per sua stessa definizione (De Clercq, Lebigot 2001), sopraggiunge quando si è impossibilitati a dare un senso ed un significato, coerente e psicologicamente percorribile, ad un episodio che si situa *fuori* dall'esperienza di vita normale dell'individuo. L'inevitabile stato di vulnerabilità che il trauma produce non è però sinonimo di sola debolezza: la vulnerabilità è il *cuore dell'esperienza umana più significativa*, intrecciata indissolubilmente con la prospettiva della resilienza (Brown 2012).

La posizione che in questa sede sosteniamo, è che occorre prendere atto che l'emergenza produce una condizione di devianza, perché questo ci consente di mettere a punto dispositivi pedagogici che, affrancati da uno sguardo meramente diagnostico e ripartendo da questa *nuova normalità*, puntano alla promozione di resilienza, *in e post* emergenza.

È così che per una pedagogia impegnata e militante che sempre più si pone come sfida per affrontare le complessità del mondo sociale (Tomarchio, Ulivieri 2015), la normalizzazione della devianza, nell'attuale scenario emergenziale (e non solo), diviene parte integrante della propria mission. Tale prospettiva rivendica con forza l'autonomia del pedagogico nella gestione dell'emergenza. In primo luogo, perché riconoscendo «la funzione terapeutica latente della formazione, così come quella educativa altrettanto latente di qualunque relazione terapeutica» (Massa 2004, p. 27), la *cura*, allargandosi alle maglie dell'educativo, fornisce un'attenzione globale che vede la possibilità di un intervento, sistemico e sistematico, sui soggetti, considerati nelle loro individualità, sulle relazioni sociali, sulle istituzioni educative, sulle comunità (Vaccarelli 2016).

In secondo luogo, perché la normalizzazione della devianza è insita nell'agire educativo, in particolare nella didattica e nella pedagogia speciale, dove a prescindere dalla situazione, ordinaria o straordinaria, in tempi normali o in tempi di crisi, l'educatore quotidianamente gestisce l'emergenza nella complessità delle sfide educative: il lavoro educativo, in qualsiasi contesto esso si svolga, risponde a specifici bisogni di individui o di comunità in condizioni di disagio o difficoltà. Si tratta della cosiddetta *pedagogia delle difficoltà e delle sfide* per dirla con Canevaro (2007).

In quest'ottica, nessuna condizione è statica e *data*, ma qualunque sia il grado di disagio, essa è sempre aperta a possibili cambiamenti. Di qui l'importanza del-

l'esperienza educativa come campo di una sempre possibile e ulteriore sperimentazione di sé, la stessa che già a partire dagli anni '70 Bertolini (Bertolini, Caronia 2015) propone nell'ambito della devianza minorile. Minori comunemente definiti *devianti, delinquenti, a rischio* vengono visti come *soggetti possibili*, in grado di scegliere di cambiare la propria traiettoria esistenziale nel momento in cui l'educazione stessa è pensata come esperienza relazionale, corporea, materiale, simbolica, organizzata in modo tale da essere vissuta dai minori stessi come *nuovo campo di esperienza*, capace di incrinare la loro abituale concezione del mondo e di rappresentare la base per costruire nuove visioni del mondo, di sé, degli altri.

Una tale visione ben si adatta all'attuale scenario pandemico, nel quale occorre lavorare con obiettivi di prevenzione educativa, anche di carattere secondario, quando cioè l'evento critico realizzatosi ha già evidentemente prodotto una condizione traumatica nel soggetto portandolo all'indebolimento della capacità di proiettare costruttivamente la propria esistenza verso il futuro (Isidori 2011).

In questa logica di trasformazione possiamo superare il *modello allarmista*, in cui l'emergenza, concepita come entità ignota che si auto-produce e auto-determina, genera la credenza di non poter trasformare le cose, ma solo subirle o al massimo controllarle compulsivamente in chiave organizzativo/procedurale, in favore di un modello trasformativo dove l'emergenza è la risultante di tutte le scelte compiute precedentemente, pensate professionalmente e progettate pedagogicamente. I sistemi educativi, secondo tale criterio, non devono fornire solamente soluzioni o risposte ma devono essere in grado di guidare ed orientare gli altri sistemi facendoli convergere verso i problemi emergenti (Traverso 2018).

La condizione di *a-normalità diffusa* provocata dalla attuale pandemia, può pertanto essere affrontata con un approccio pedagogico che considera e accetta le variabili della vulnerabilità e tende alla resilienza; quest'ultima da non confondere con «la semplice capacità di sopravvivere, con la propensione ad evitare i pericoli, o con la spinta istintiva a mettersi in salvo [...]». Si tratta di un aspetto costitutivo della natura umana, di cui gli individui sono indistintamente dotati: quindi presente in tutte le fasi della vita, seppur non sempre attiva, che consente di usare le esperienze, anche quelle negative, per riflettere, per riparare, per ricominciare a costruire e a realizzare progetti con forza e con energie interiori» (Di Blasio 2005, p. 26).

Ciò che sembra importante sottolineare è che la resilienza permette la costruzione, meglio la ricostruzione di un percorso di vita nuovo che non rimuove la sofferenza e le ferite, ma al contrario le utilizza come base dalla quale ripartire (Vanistendael, Lecomte 2000). È questo lo sforzo che da sempre contraddistingue il lavoro educativo che, quotidianamente, e non solo in emergenza, agisce in condizioni di estrema fragilità e vulnerabilità, *accettando/normalizzando* la devianza insita in ogni bisogno educativo che l'emergenza, di ogni giorno o straordinaria, rende *speciale*.

2. I rischi insiti nella tendenza a patologizzare la normalità

La sociologia dello stress e la psicologia evolutiva mostrano come anche le persone prive di disturbi conclamati spesso vadano in stress in contesti come la perdita di status, risorse e attaccamenti o l'incapacità di raggiungere obiettivi di valore. In tali casi lo stress deriva da meccanismi psicologici che rispondono in modo appropriato a circostanze stressanti.

Trattare gli esiti "tipici" e naturali del processo di stress alla stregua di disturbi mentali, promuovendo l'associazione di emozioni normali con un'idea di disfun-

zione, produrrà lo spiacevole risultato di sopravvalutare il numero di persone considerate “disturbate”.

Di fronte e in seguito al disastro, le persone impattate dimostrano un’ampia gamma di reattività psicologica, che va dal distress/disagio breve e transitorio alla vera e propria psicopatologia a lungo termine.

L’approccio sociale allo studio degli *hazards*³ si deve al lavoro di White, che in *Human adjustment to floods* (1945) dà inizio a una nuova era nello studio dei disastri, spostando l’attenzione dalla sola analisi fisica degli eventi alla soluzione dei problemi sociali connessi al rischio.

I disastri vengono considerati come dipartite dal funzionamento sociale consueto, dove l’intervento è concepito come un ritorno alla normalità (Blaikie et al., 2004).

Ma se si legge il ritorno alla normalità come un ritorno allo stato che caratterizzava il pre-evento, si devono considerare le innumerevoli obiezioni formulate in campo scientifico: si pensi in particolare alle teorie di “building back better” e alle discussioni che considerano il disastro come un’opportunità di cambiamento (Lewis, Kelman 2010).

Negli studi sulla sostenibilità, la resilienza è identificata con quei fenomeni e processi che possono attualizzare gli obiettivi della sostenibilità (Childers et al., 2014), ed è una delle condizioni attraverso le quali raggiungere la sostenibilità dei sistemi.

Un ragionevole punto di partenza per spiegare questo processo dinamico è il Modello di Conservazione delle Risorse (COR- *Conservation of Resources*) di Hobfoll (1989), il quale postula che le persone sono spinte ad acquisire e proteggere le risorse che considerano di valore. Quando queste risorse vengono perse o minacciate ciò causerà stress e condurrà potenzialmente a una cattiva salute o ad esiti comportamentali inappropriati. Molti di questi esiti negativi si traducono in una transitoria interruzione del funzionamento adattivo, che può essere seguita da adattamenti resilienti.

È generalmente ben accettato che tanto il capitale economico quanto quello sociale siano essenziali per il processo di resilienza in ambito pedagogico. In particolare, la convergenza dei dati di ricerca suggerisce che il deterioramento sociale (declino post-disastro a livello d’integrazione sociale, sostegno sociale e fiducia negli altri: Norris, Kaniasty 1996) sia associato ad esiti psicologici particolarmente compromessi.

Da quando il Covid-19 ha colpito il mondo su scala globale il mandato obbligatorio di auto-isolamento ha generato innegabili vissuti di paura, tristezza, rabbia e solitudine. Ansia e depressione, dicono, c’è da aspettarsi colpiscono la maggior parte delle persone.

Patologizzare lo stress emotivo provato a causa della situazione di emergenza sanitaria è profondamente sbagliato.

Appare infatti normale che la popolazione generale abbia avvertito e avverta un certo livello di disagio e incertezza invadere le proprie vite, ma solo per alcuni l’ansia è salita a livelli clinici, in particolare in fase di lockdown, quando a manifestarsi sono stati sintomi di stress mentale (difficoltà ad addormentarsi o a concentrarsi, paura per la propria salute, rapidi cambiamenti d’umore, ecc.).

L’idea che incornicia il quadro appena esposto è che le questioni di salute mentale sono ora diventate più “convenzionali” che in passato.

3 Il termine *hazard* va inteso come rischio di catastrofe e può coincidere, tra le altre cose, con calamità naturali, conflitti armati, epidemie.

La ricerca mostra come gli echi di questo periodo traumatico tenderanno a protrarsi a lungo, anche quando l'emergenza sanitaria andrà scemando. Ciò significa che tutti noi avremo bisogno di maggiori livelli di supporto sociale.

Nel quadro attuale, dunque, tutti gli studenti saranno identificabili come dei BES, sicuramente nel breve termine. Dobbiamo pertanto prepararci ad affrontare quella che lanes (2013) definisce una "normalità speciale", ma generalizzata.

1	<p>L'incertezza medica</p> <p>Più di qualunque altro aspetto legato all'agente patogeno e alla malattia che esso causa, le incertezze su chi è maggiormente a rischio di infezione o di ammalarsi più seriamente (o addirittura di morire), chi può diffondere il virus, quali passi protettivi sono giustificati (è sufficiente lavarsi le mani e tenersi lontani dalle folle, o piuttosto si dovrebbe non uscire mai di casa?) e in che modo evolverà l'epidemia instillano un profondo senso di paura. Ciò che sappiamo dalle scienze psicologiche è che è proprio l'incertezza ad alimentare l'ansia. Questo perché le persone temono l'ignoto. Questo virus ha prodotto torrenti di incertezza e una quasi totale mancanza di chiarezza, non solo per quanto concerne le questioni sanitarie di base. In realtà l'ansia dell'incertezza rappresenta una risposta del tutto normale, che non ha nulla di realmente patologico. L'incertezza riguardo a ciò che sarà e quanto grave potrà ancora riconfermarsi la situazione è qualcosa che "al cervello non piace", poiché non sa quali passi intraprendere, il che ci fa sentire vulnerabili. Al cervello piace pianificare e sapere cosa sta per succedere. Le imprevedibili interruzioni della nostra routine contribuiscono a farci sentire "con le spalle al muro". Ci troviamo a vivere la "seconda ondata" della pandemia, ci parlano di una "terza ondata" e di mutazioni del virus che preoccupano, anche se a fine 2020 è diventata concreta la speranza di combattere il virus con vari vaccini realizzati in tempi record dagli scienziati.</p>
2	<p>La mancanza di familiarità</p> <p>Il motivo per cui l'alto tasso di mortalità dell'influenza non suscita terrore è la sua familiarità. L'influenza, infatti, non è nuova, si ripresenta ogni anno e ha una certa prevedibilità in termini di stagionalità. Poiché il nuovo Coronavirus è venuto fuori dal nulla, la mancanza di familiarità si combina con l'incertezza, producendo un aumento dell'ansia. Si tratta con ogni probabilità di un'eredità evolutiva: di fronte ad un rischio sconosciuto, dimostrarsi estremamente cauti appare il modo migliore per sopravvivere, rispetto al presumere con leggerezza che "comunque andrà tutto bene".</p>
3	<p>I messaggi contrastanti della leadership</p> <p>Coloro che ricoprono importanti cariche istituzionali, specialmente in un ambiente dominato dall'incertezza, dovrebbero avere a disposizione informazioni accurate in merito alla situazione. Quando non è così, le persone dubiteranno di qualunque dichiarazione rassicurante che faranno in futuro. Quando le rassicurazioni suonano a vuoto, l'ansia aumenta. Si pensi all'utilizzo improprio dell'espressione "distanza sociale" come sinonimo di "distanza fisica". L'Organizzazione Mondiale della Sanità, nelle prime settimane della crisi, invitava i cittadini di tutto il mondo a mantenere il più possibile una "distanza sociale" dagli altri, al fine di prevenire il contagio. Ma dalla conferenza stampa tenutasi il 20 marzo 2020, la politica è cambiata. Da allora, l'OMS ha preferito usare l'espressione "distanza fisica", per evitare gli effetti negativi di un messaggio che avrebbe potuto spingere le persone all'isolamento sociale e all'alienazione. Questo cambiamento di terminologia su una questione centrale nella comunicazione istituzionale sul Covid-19 e nel bel mezzo della crisi, pare violare uno dei principi chiave di una comunicazione efficace del rischio, ossia garantire che ci sia chiarezza e coerenza nei messaggi trasmessi. Insieme al senso di crisi e di precarietà legati alla crisi pandemica, abbiamo sperimentato anche un'incertezza normativa generale, in riferimento alle modalità di contenimento della diffusione del virus.</p> <p>In Italia il lockdown totale è iniziato il 9 marzo 2020 e da allora la regolamentazione nazionale è cambiata molto rapidamente, di settimana in settimana, tanto che solo durante i giorni di quarantena sono stati introdotti 763 atti diversi, da parte degli enti nazionali, regionali e locali.</p>
4	<p>Il superamento delle possibilità di controllo</p> <p>L'incertezza riguarda molteplici aspetti, non solamente questioni di natura medica. La gente non sa se la scuola dei propri figli riaprirà in sicurezza, se c'è il rischio che richiuda, se potrà riprendere a lavorare in presenza oppure dovrà continuare con lo smart working, o se addirittura si perderà il lavoro, se un viaggio pianificato sarà cancellato, se la propria città potrà divenire area rossa ed essere quindi isolata per la comparsa di nuovi focolai. In parte l'ansia deriva dal sentirsi fuori controllo, come se non ci fosse nulla che possiamo fare per pianificare le cose che sono importanti per la nostra vita quotidiana.</p>
5	<p>Rischio personale versus rischio comunitario</p> <p>Il cervello non è molto bravo a separare i rischi generali dai rischi personali. Misure estreme come il lockdown, la chiusura delle scuole, ecc. hanno trasmesso il messaggio che il Covid-19 rappresenta una minaccia sistemica per la salute pubblica. Con un numero di casi che ad oggi supera i 90 milioni a livello mondiale e 2 milioni di morti, il rischio per la comunità in generale è chiaramente immenso.</p> <p>Per il cervello è difficile riconciliarsi anche con il rischio molto basso che un individuo in salute possa sviluppare malattie gravi (laddove tale rischio è invece più alto per i viaggiatori internazionali, gli individui anziani e le persone affette da gravi patologie). Per quanto il Covid-19 non sia la "Morte Nera", le persone trovano difficile tenere a mente due idee contrastanti, ossia il rischio di crisi molto reale per un Paese e per la sua economia, a fronte di un rischio molto più basso per il singolo individuo. Questo perché tendiamo ad estrapolare ed attribuire il rischio più elevato a noi stessi.</p>

Tab. 1- Le risposte del cervello di fronte all'incertezza: motivi che contribuiscono alla diffusione dell'ansia da Covid-19

L'alternativa ad un'epidemia di diagnosi di fobia e disturbo post-traumatico da stress è l'opportunità di uscire da questa crisi in una condizione migliore della precedente, restando connessi con i nostri sentimenti e con le minacce urgenti

che li hanno alimentati, e intraprendendo azioni collettive per affrontarne le cause più profonde⁴.

Le ricerche degli scienziati sociali sugli effetti psicosociali dei disastri su larga scala dimostrano come l'azione migliore da intraprendere consista nel garantire al meglio delle nostre possibilità la resilienza della popolazione, attraverso l'incoraggiamento di risultati comunitari positivi a favore della salute pubblica, come il comportamento altruistico, la coesione sociale e il volontariato.

	Consigli per la popolazione generale	Consigli generali per gli studenti	Consigli per i bambini con BES
1. CREARE ROUTINE	<p><u>Creata una routine quotidiana</u>: stabilisci le cose da fare per aiutarti a creare un senso di normalità e di produttività.</p> <p><u>Suddividi la tua giornata</u>, trovando attività che la scandiscano e, se possibile, dedicando un ambiente diverso della casa ad attività diverse.</p> <p><u>Considera un giorno per volta</u>: non cercare di proiettarti troppo lontano nel futuro; ricorda che si tratta di misure temporanee e che non sei da solo.</p>	<p><u>Diamo agli studenti un po' di tempo per elaborare tutto questo</u>: avranno bisogno di tempo per abituarsi a questa nuova realtà, che non hanno scelto per se stessi.</p> <p><u>Creiamo spazi che incoraggino l'apprendimento</u>: gli studenti devono avere un posto tranquillo per fare il loro lavoro, che si tratti di spazio condiviso, della propria stanza, del tavolo della cucina o di un'altra zona della casa.</p>	<p><u>Creare una routine per il bambino</u>. È normale che la mancanza di routine e di struttura renda i bambini ansiosi e turbati, specialmente se hanno bisogni educativi speciali e disabilità. È importante includere il bambino quando si pensa a come strutturare la giornata e alle attività che potete fare insieme.</p> <p>Ad esempio, è possibile prevedere diverse routine o attività in diverse stanze, a seconda dello spazio a disposizione in casa. Forse c'è qualcosa che il tuo bambino ama fare, come disegnare o giocare con le costruzioni, che può diventare parte della sua routine quotidiana. Può essere d'aiuto chiedere alla scuola di tuo figlio cosa usano normalmente per creare le routine.</p> <p>Gli esempi più popolari includono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una scheda "Ora e Dopo", che utilizza due immagini per mostrare al bambino cosa sta succedendo ora e cosa farà successivamente; - una tabella visiva, che utilizzi immagini per pianificare la giornata. Se l'intera giornata è troppo su cui concentrarsi, si può fare un calendario per la mattina o uno per il pomeriggio; - un calendario settimanale per mostrare le cose chiave da considerare in giorni diversi. <p>Le immagini sono più facili da comprendere per molti bambini, rispetto alle parole scritte. Alcuni bambini vogliono sapere l'ora in cui inizieranno le diverse attività, altri bambini invece non ne avranno bisogno. Può aiutare chiedere al bambino cosa preferisce.</p>
2. RESTARE CONNESSI	<p><u>Rimani connesso</u>: sfrutta al meglio la tecnologia per rimanere in contatto con colleghi, amici e familiari tramite telefonate, messaggi, social media e videoconferenze.</p>	<p><u>Incoraggiamo la socializzazione</u> (a distanza, naturalmente!): tutti abbiamo bisogno dei nostri amici e della nostra famiglia. Aiutiamo i nostri studenti a connettersi con loro, anche se attraverso forme di ritrovo "virtuale".</p>	<p><u>Aiuta il bambino a rimanere in contatto con amici e familiari</u>. Al bambino potrebbero mancare i suoi amici, come anche gli adulti che vede regolarmente. Prova a pensare ad altri modi per farglieli vedere e per farlo parlare con loro, ad esempio, attraverso telefonate o videochiamate, oppure attraverso una chat o giocando a videogames online. Dedicare orari regolari quotidiani per far parlare il bambino con i cugini, con i nonni o con gli amici può aiutare. Se il bambino trascorre più tempo online in questo periodo, parlagli della sicurezza online e di quali contenuti sono inappropriati.</p>
3. AIUTARE CHI HA BISOGNO	<p><u>Aiuta gli altri</u>: se non ti trovi sotto rigide regole di isolamento e sei nella condizione di poterlo fare, trova il modo per aiutare coloro che hanno bisogno.</p>	<p><u>Invitiamo i genitori a contattare dei professionisti, se necessario</u>: è importante riconoscere che questo ci interesserà tutti profondamente, e anche molti studenti beneficerebbero di un aiuto professionale (ad es. di sostegno psicologico).</p>	<p><u>Aiuta il bambino a gestire l'ansia</u>. L'attuale incertezza può essere una sfida particolarmente difficile da gestire per alcuni bambini con bisogni educativi speciali e disabilità.</p> <p>È consigliabile che i genitori parlino ai loro bambini del Coronavirus, soprattutto se lottano contro l'ansia.</p> <p><u>Aiuta il bambino ad esprimere i suoi sentimenti</u>. Molti di noi si sentono isolati in questo momento, ma questo può essere ancora più difficile per i bambini che hanno problemi di comunicazione. In tal caso risulta molto utile realizzare un "cartellone delle emozioni", che può aiutare il bambino ad esprimere i suoi bisogni e sentimenti. Si può scegliere di utilizzare storie sociali per parlare del Coronavirus. Il bambino potrebbe quindi utilizzare le immagini delle emozioni per identificare ed esprimere come si sente.</p>

4 La risposta del disturbo post-traumatico da stress, disfunzionale, si contrappone alla risposta funzionale di tipo resiliente, a seguito dell'esposizione ad eventi potenzialmente traumatici.

CONTINUA...

CONTINUA...		
Consigli per la popolazione generale	Consigli generali per gli studenti	Consigli per i bambini con BES
<p>4. COSE DA FARE/COSE DA EVITARE</p> <p><u>Limita il "consumo" di media:</u> mantieniti informato sulla situazione tramite fonti affidabili, ma limitati nel fagocitare troppe notizie, per evitare di sentirti sopraffatto.</p> <p><u>Evita il burnout:</u> imposta limiti rigorosi ai tuoi ritmi di lavoro, per evitare di essere sopraffatto. Contestualmente trova anche il tempo per rilassarti.</p> <p><u>Concentrati sugli aspetti positivi:</u> amplifica le buone notizie e onora tutti quei professionisti della salute che lavorano instancabilmente per cercare di risolvere la situazione.</p> <p><u>Prenditi cura del tuo corpo:</u> mangia in modo sano, dormi il giusto e fai esercizio ogni giorno, ad esempio attraverso sessioni di allenamento indoor, stretching e praticando la meditazione.</p> <p><u>Combatti la noia:</u> sfrutta al meglio il recupero di Serie TV, la lettura di libri, la definizione di progetti che avevi lasciato in sospeso, per combattere la noia e mantenerti mentalmente attivo.</p>	<p><u>Costruiamo e ricostruiamo insieme:</u> prendiamoci del tempo per elaborare ciò che sta accadendo, restituendoci i nostri necessari spazi di riflessione in solitudine.</p> <p><u>Dimostriamoci flessibili e comprensivi:</u> anche dopo che il periodo di adattamento iniziale è finito, avremo giorni difficili, e così sarà per i nostri studenti. Dovremo capire quando ci troveremo di fronte a quei giorni e regolare i nostri piani e programmi didattici in base alle esigenze del momento.</p>	<p><u>Svolgi delle attività insieme al bambino.</u> Il bambino potrebbe comportarsi in modo diverso perché si sente ansioso di cambiare le cose. Aiutalo a trovare lo spazio e il tempo per esprimere i sentimenti attraverso attività diverse. Per i bambini piccoli si tratterà di brevi attività della durata di pochi minuti, mentre i bambini più grandi (ad es. affetti da autismo) potrebbero trovare più utile dedicarsi ad attività che possano assorbirli per lungo tempo. Non bisogna tuttavia sentirsi addosso la pressione di dover creare un sacco di nuove attività, considerata l'importanza e l'utilità della ripetizione. Attività pratiche e divertenti che coinvolgono sensi diversi sono le più interessanti. Se possibile, crea uno spazio tranquillo per le attività in casa, anche solo l'angolo di una stanza, e riempi di giocattoli e giochi fatti in casa.</p> <p>I bambini più piccoli apprezzeranno attività come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'utilizzo della plastilina (l'introduzione di essenze o spezie aggiunge anche profumo, stimolando il senso dell'olfatto); - sciogliere la cioccolata o mescolare degli ingredienti; - ascoltare musica; - creare suoni con oggetti vari presenti in casa; - ascoltare storie (online, in videochiamata o con qualcuno a casa); - cantare e recitare filastrocche. <p>I bambini più grandi apprezzeranno attività come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - chattare con un gruppo di amici, oppure giocare insieme a loro a giochi online o provare insieme altre applicazioni; - trasformare una storia nota in un piccolo gioco da fare con genitori e fratelli, assegnando a ciascuno una breve parte da recitare, in modo da ricreare l'intera storia. È possibile adattare l'attività in base all'età o all'abilità del bambino; - giocare (anche online) con amici e/o fratelli, scegliendo giochi appropriati per l'età; - realizzare un quadro colorato utilizzando diversi materiali o vernici; - fare una torta e sfidare un amico a fare di meglio; - organizzare in famiglia una gara per riconoscere i cibi dagli odori, senza poterli vedere. Se il bambino segue una dieta specifica, si possono selezionare gli odori più appropriati.

Tab. 2- Confronto e analogie tra le linee guida dell'OMS per la protezione generale della salute mentale della popolazione durante l'emergenza sanitaria da Covid-19, e i consigli su come aiutare gli studenti "tipici" e i bambini con bisogni educativi speciali a gestire lo stress da Covid-19

E se la pandemia di Covid-19 in corso fosse un'opportunità per ripensare a come la pianificazione educativa, al di là di condizioni di emergenza, possa essere più inclusiva per tutti?

2.1 La resilienza per promuovere salute mentale e benessere

Definizioni recenti hanno considerato la resilienza come un processo, identificandola con la capacità di un sistema di resistere o recuperare, di fronte a disturbi significativi che minacciano la sua funzione adattiva o il suo sviluppo (Masten 2001). Ciò implica la combinazione di diversi fattori quali: competenza sociale e valori prosociali; ottimismo; capacità di problem solving; stile di coping efficace; immagine di sé positiva.

Viene dunque proposto un quadro concettuale di riferimento (Fig. 1) nel quale si ipotizza che l'accesso alle risorse sociali (informazioni, assistenza sociale, orientamento formativo, salute e servizi sanitari, ecc.) possa attivare attributi di resi-

lienza inerenti agli individui e alle comunità, determinando migliori adattamenti a livello psicologico, di salute e di benessere.

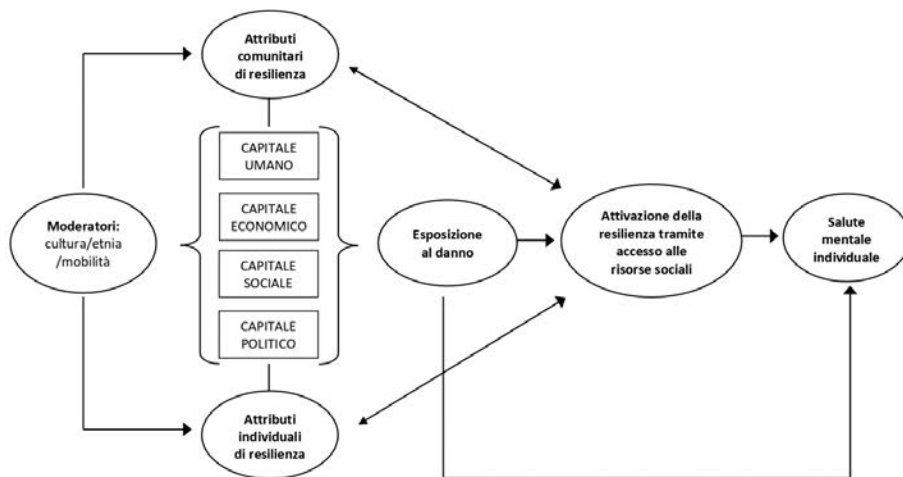


Fig. 1- Schema concettuale dell'attivazione della resilienza (Masten, 2011)

Valutare la resilienza della pedagogia è importante perché ad essa si associano migliori risultati educativi a lungo termine, quindi può essere utile per guidare la pianificazione didattica per gli studenti le cui routine siano state “interrotte” da traumi, disastri o abusi.

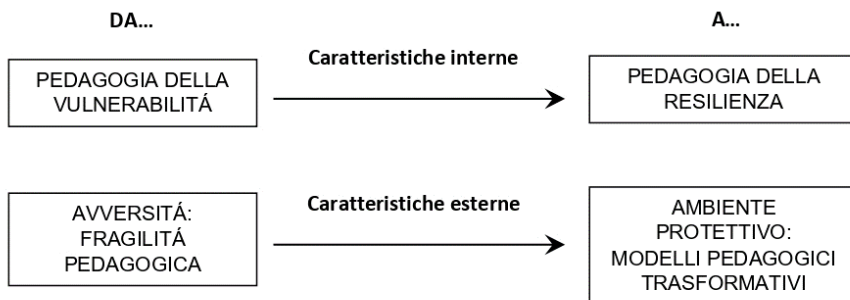


Fig. 2- La matrice della resilienza pedagogica: possibili reazioni dell'ambiente educativo e formativo alla situazione di emergenza (in analogia con lo schema proposto nel 2000 da F. Becker & R. Gordon in *The Child's World*. Pacchetto formativo prodotto da NSPCC, DOH e l'Università di Sheffield)

Il modo in cui la pedagogia risponde alle avversità dipenderà dalle sue caratteristiche di resilienza vs. gli elementi di vulnerabilità. Attraverso l'analisi incrociata dei quattro fattori interattivi di resilienza, vulnerabilità, avversità e fattori protettivi, possiamo iniziare a comprendere come soddisfare al meglio le attuali

esigenze degli studenti, passando di fatto dalla promozione di una pedagogia della vulnerabilità ad una valorizzazione della pedagogia della resilienza.

2.2 La questione della fragilità pedagogica

La prospettiva della fragilità pedagogica è emersa dopo oltre un decennio di lavoro sullo sviluppo accademico, costruito sull'analogia con il concetto di fragilità clinica (Kinchin 2015).

La letteratura di stampo clinico ha individuato vari indicatori di fragilità, tra cui l'incapacità di integrare risposte di cambiamento di fronte allo stress e la perdita della capacità adattiva (Clegg, Young 2011).

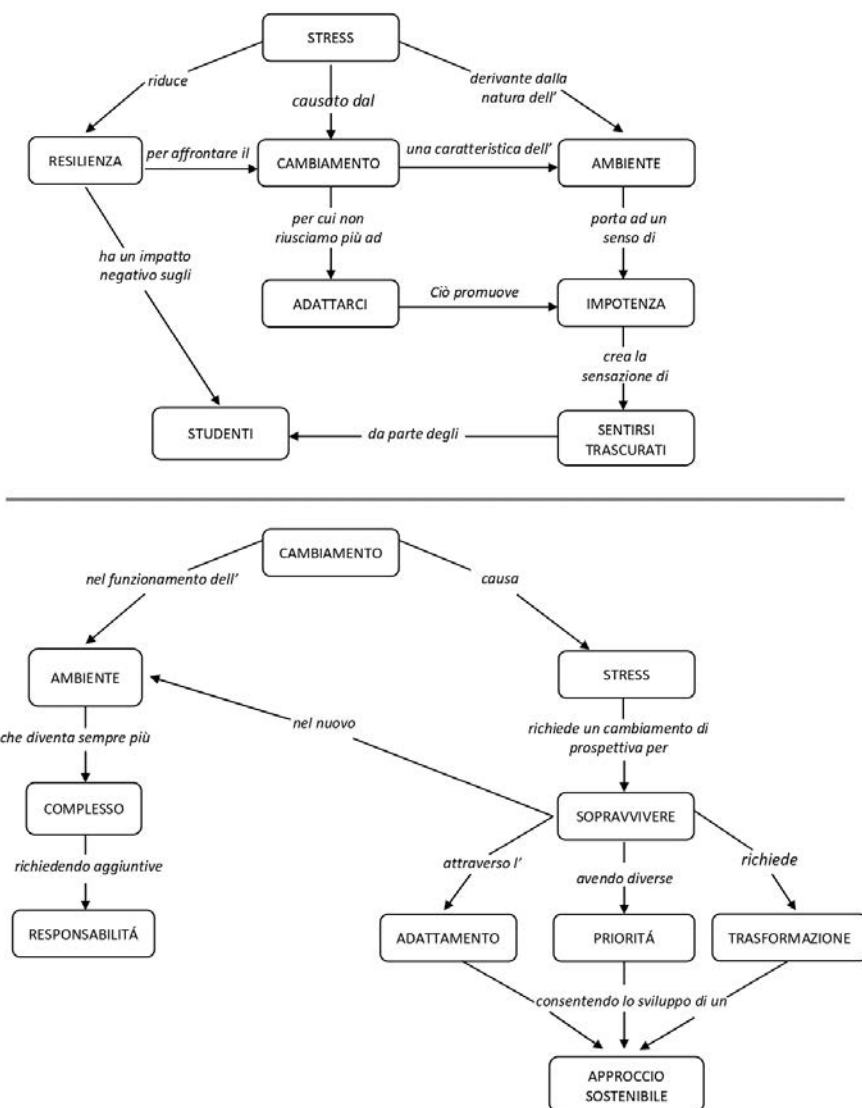


Fig. 3- Modello della fragilità pedagogica vs modello della resilienza pedagogica

Nel contesto dell'insegnamento è possibile osservare la fragilità pedagogica quando un docente trova che la pressione a cui è sottoposto finisce con l'inibire la sua capacità di cambiare le sue pratiche in risposta ad un ambiente didattico in evoluzione, portandolo di conseguenza ad adottare quello che potrebbe considerare un approccio pedagogico sicuro e sostenibile (Canning 2007).

Una delle cause alla base della fragilità pedagogica può essere il modo in cui i discorsi sui meccanismi didattici dell'insegnamento sembrano avere la precedenza sulla questione dei valori che ne sono alla base. Tale fragilità si traduce in un limitato repertorio di risposte da parte delle istituzioni alle rinnovate esigenze degli ambienti di insegnamento e apprendimento.

Sappiamo infatti che se da un lato il cambiamento può portare ad un sentimento di impotenza accademica, che a sua volta ha un impatto negativo sugli studenti (modello della fragilità pedagogica), dall'altro l'insegnante resiliente è in grado di riconciliarsi con i cambiamenti (anche di ruolo) nell'ambiente accademico, favorendo lo sviluppo di un approccio sostenibile al lavoro (modello della resilienza pedagogica).

Lo sviluppo della resilienza nell'ambiente di apprendimento può essere un fattore chiave per evitare la fragilità pedagogica e il burnout degli insegnanti (Bel-tman, Mansfield, Price 2011).

Falaschi (2019) sottolinea come i sociologi affermino che le nuove generazioni, vivendo in situazioni troppo favorevoli, sarebbero poco abituate alla pazienza, alla fatica e all'attenzione. Ciò comporta «una grande difficoltà nel “resistere” [...] “rimodellare” [...] e soprattutto sviluppare “resilienza”» (Falaschi 2019, p. 206). Le cose oggi stanno davvero cambiando.

Promuovere la resilienza in una comunità come quella educativa implica migliorare le competenze, i valori e la cultura, in modo che possano rappresentare una risorsa per affrontare le difficoltà e sostenere l'adattamento degli studenti. Il passaggio è quindi da una prospettiva in cui l'attenzione è posta su carenze e vulnerabilità, ad una considerazione delle risorse presenti nell'individuo e nella comunità.

Per quanto non appaia possibile “insegnare” la resilienza attraverso i canali delle capacità cognitive, è tuttavia possibile educare noi stessi alla resilienza (Magluti 2005). «L'importanza dell'educazione – infatti – non è insegnare la resilienza, affermando la lotta contro la pedagogia nera, ma promuovere lo sviluppo della persona, nei suoi bisogni emotivi, cognitivi, sociali e ideologici» (Desmet, Pourtois 2005, p. 168).

2.3 Il percorso verso una pedagogia digitale trasformativa

Nei mesi del lockdown abbiamo imparato che lo schermo tra di noi mentre lavoriamo a distanza è assimilabile a una finestra, attraverso cui è più facile rimanere in contatto e preservare la nostra umanità, nonostante il digitale e attraverso di esso.

Una pedagogia digitale trasformativa è quella che guarda prima al rapporto tra docente e studente e ai modi multivalenti in cui l'apprendimento fluisce tra di loro. E lo fa con uno sguardo che ricorda molto da vicino l'approccio pedagogico di Freire (2008), il quale definiva gli attori presenti in una classe come “insegnante-studente” e “studente-insegnante”, per incarnare meglio la natura di un'esperienza di apprendimento cooperativo.

Questa particolare pedagogia, fondata su ideali di equità, agency, resilienza e

coscienza critica, è una pedagogia digitale *critica*, secondo l'accezione proposta da Giroux (2011).

L'apprendimento ruota così attorno all'idea di liberazione dall'oppressione di schemi di pensiero (sotto forma di pratiche educative) che limitano l'espressione dei talenti e la creatività umana, che da soli possono portarci a una pratica trasformativa in tempi di crisi.

In altre parole, l'approccio disumanizzante e tecnicista del design tradizionale dell'apprendimento online non ci serve più in questa epoca in cui l'immaginazione, la cura (di sé e degli altri) e la coscienza critica sono necessarie per risolvere i grandi problemi del nostro mondo. Non ci sarà modo migliore per dimostrarlo, che attraverso le risposte del mondo dell'educazione alle conseguenze sociali derivanti dall'attuale stato di emergenza, articolabili secondo una progressione da un'iniziale approccio emergenziale ad una pedagogia digitale trasformativa, passando attraverso l'approccio-cuscinetto della Pedagogia positiva e della Teoria salutogenica.

Livello 1. Modello di vulnerabilità pedagogica – INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO REMOTO D'EMERGENZA (ERTL- Emergency Remote Teaching & Learning)

La didattica proposta in periodo di lockdown non corrisponde a quello che, prima della pandemia, veniva chiamato eLearning, ma è meglio identificabile come un intervento di Insegnamento (e Apprendimento) Remoto d'Emergenza (ERTL), una distinzione necessaria, ma troppo spesso offuscata nelle ultime settimane. Qualcuno ha addirittura parlato di "pedagogia pandemica".

Il modello dell'ERT evidenzia a cosa dovrebbe essere più sensibile non solo l'educazione in fase di emergenza sanitaria, ma l'educazione più in generale.

Gli studenti hanno affrontato sfide significative con l'ERT, legate all'accesso ad Internet, allo stress e all'ansia causati dalla pandemia, alle condizioni di vita instabili, non ultimo ai problemi di salute mentale e fisica esistenti. Anche per i nostri studenti "telematici" – che hanno scelto di studiare in una università telematica, spesso lavorando a tempo pieno – le ultime settimane sono state straordinariamente stressanti e difficili da gestire. Eppure, se ci riflettiamo bene, i nostri studenti affrontano queste sfide da sempre, ma forse adesso ci troviamo in una posizione migliore per considerare questo problema anche dopo la pandemia.

Il lato positivo del modello ERT, in tempi di pandemia, è che ci fa capire in quali modi la tecnologia può aiutare l'apprendimento, costringendoci a riconsiderare ciò che abbiamo perso dall'insegnamento di persona, che non abbiamo potuto compensare.

Tab. 3A- I tre livelli pedagogici di progressione da un approccio alla vulnerabilità ad un approccio alla resilienza. Livello 1: Insegnamento-Apprendimento Remoto D'Emergenza (modello di vulnerabilità pedagogica)

Livello 2. Modelli di appoggio nel passaggio da vulnerabilità a resilienza – SALUTOGENESI E PEDAGOGIA POSITIVA

La Teoria salutogenica e il Modello SoC

La Teoria salutogenica di A. Antonovsky (The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promot Int*, 11: 11-18, 1996) e il suo modello di riferimento SoC (Senso di Coerenza- Sense of Coherence, che secondo l'autore si svilupperebbe entro l'età di 30 anni, mantenendosi relativamente stabile fino all'età della pensione, per poi diminuire in tarda età), si concentrano sulle risorse socialmente costruite che permettono alle persone di raggiungere e mantenere una buona salute.

La teoria salutogenica chiarisce cosa è necessario fare per rendere la pedagogia positiva. Antonovsky sviluppò il concetto di salutogenesi come riferimento alle origini della salute, per adottare un approccio positivo e olistico, sottolineando ciò che offre sostegno alla salute e al benessere, piuttosto che ciò che causa la malattia, discostandosi anche dall'approccio della sociologia della devianza che considera lo "stile di vita", attento all'identificazione dei fattori di rischio.

Rifiutando la dicotomia tra salute e malattia, il modello SoC di Antonovsky offre uno strumento utile per identificare i modi in cui la didattica può produrre apprendimento/sviluppo positivo. Esso si interessa principalmente alle dimensioni affettive e sociali della vita, piuttosto che ai suoi aspetti cognitivi, con un focus sull'esperienza, considerando tre elementi come necessari per una buona salute: 1) Comprensibilità; 2) Gestibilità; 3) Significatività, utilizzabili anche per identificare le condizioni che promuovono esperienze positive di apprendimento.

La Comprensibilità è sviluppata attraverso l'esperienza e si riferisce alla misura in cui le cose hanno senso per l'individuo. Per essere considerato comprensibile, l'apprendimento dovrà aiutare gli studenti a sapere non solo come fare qualcosa, ma anche quando, dove e perché. Dovrebbe anche favorire il *deep learning*, che in genere comporta la comprensione dei concetti o delle *big ideas*, che sono alla base dell'apprendimento. La comprensione completa comporta dunque non solo la conoscenza razionale, cosciente e articolata, ma anche una comprensione pratica o "di senso", sviluppata attraverso l'esperienza e l'impegno in un processo di apprendimento che nel dipanarsi delle conoscenze include anche "l'imparare ad imparare".

La Gestibilità è invece la misura in cui un individuo sente di poter gestire lo stress e le sfide della vita, avendo le risorse a portata di mano. Le risorse possono essere oggetti quali strumenti e attrezzature, competenze, capacità intellettuali, capitale sociale e culturale, ecc. Nella Pedagogia Positiva ciò include le risorse disponibili attraverso le interazioni, il dialogo e il "dibattito delle idee" all'interno di gruppi.

La Significatività, infine, si riferisce a quanto l'individuo sente che la vita ha senso per lui e che le sue sfide sono degne di impegno. Secondo Antonovsky, la Significatività promuove un'aspettativa positiva per il futuro e incoraggia le persone a vedere le sfide come interessanti, rilevanti e degne di impegno emotivo. L'offerta di un ambiente socio-culturale di supporto contribuisce a rendere le sfide gestibili e gratificanti. Quando le attività coinvolgono gli studenti in modo affettivo e sociale, nonché fisicamente e intellettualmente, è probabile che siano significative.

Tab. 3B- I tre livelli pedagogici di progressione da un approccio alla vulnerabilità ad un approccio alla resilienza. Livello 2a: Teoria salutogenica e Modello del Senso di Coerenza (modello di appoggio nel passaggio da vulnerabilità a resilienza pedagogica)

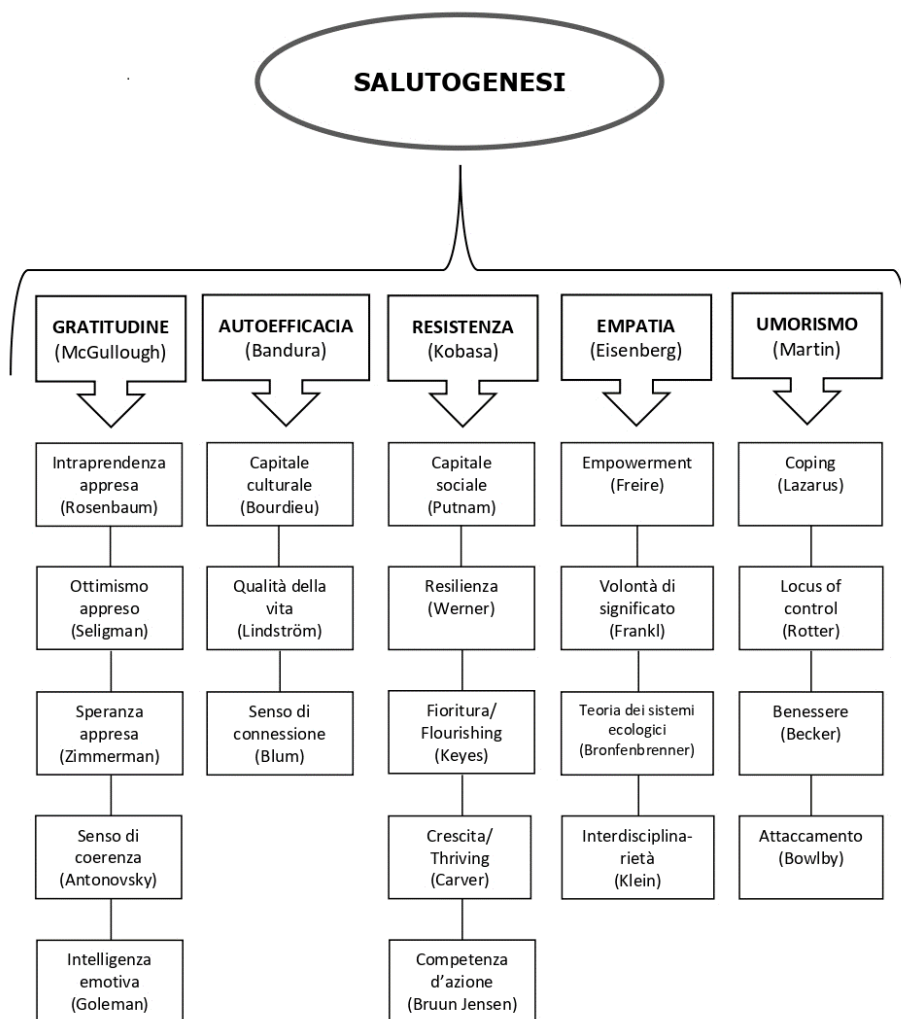


Fig. 4- Costrutti primari e secondari ricompresi sotto il concetto-ombrello di salutogenesi. Fonte originale: M. O'Brien, L. Blue (2017) *Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. Educational Action Research, 26: 365-384*

Livello 2. Modelli di appoggio nel passaggio da vulnerabilità a resilienza – SALUTOGENESI E PEDAGOGIA POSITIVA

La Pedagogia Positiva

In passato gli insegnanti davano molta attenzione ad approcci basati sui deficit, che prevedevano l'utilizzo di misure disciplinari e punizioni per gestire i problemi di comportamento. I tempi stanno cambiando e un nuovo approccio influenzato dal bisogno di compensare il dilagante senso di vulnerabilità attuale evidenzia la necessità che gli insegnanti si focalizzino su un modello pedagogico basato sui punti di forza degli studenti, invece di concentrarsi sui tratti indesiderabili, promuovendo al contempo il loro benessere e la loro resilienza.

La Pedagogia Positiva si basa sui metodi della Psicologia Positiva e sul modello PERMA di Martin Seligman, che aiuta l'individuo a svilupparsi attraverso i suoi cinque elementi chiave: P- *Positive emotions* (Emozioni positive); E- *Engagement* (Impegno); R- *Relationships* (Relazioni); M- *Meaning* (Significato); A- *Accomplishment* (Realizzazione) (M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, *Positive psychology: An introduction. Am Psychol*, 55: 5-14, 2000). Prevenire la depressione, migliorare il senso di soddisfazione personale, imparare attraverso le emozioni positive la capacità di essere felici, sono i motivi per cui la Pedagogia Positiva dovrebbe essere impiegata in tutte le scuole, in quanto capace di innescare il potenziale di resilienza di docenti e studenti. La Pedagogia Positiva intende infatti insegnare competenze che aiutino ad affrontare lo stress, a costruire relazioni forti, a migliorare la fiducia in se stessi, a sviluppare un pensiero equilibrato e uno stile di vita sano. Se la Psicologia Positiva si propone di reindirizzare la preoccupazione della psicologia per le patologie, riparando gli aspetti peggiori della vita attraverso la promozione di qualità positive, la Pedagogia Positiva analogamente si concentra sul benessere e sulle soddisfazioni del passato, sulla felicità e sulla cosiddetta "esperienza di flusso" nel presente e sulla speranza e l'ottimismo per il futuro. Nella condizione di "flusso" si è così assorbiti dall'esperienza in atto - affettivamente positiva - da arrivare a "perdersi" nel fluire della stessa. L'intensa concentrazione che ne deriva permette il verificarsi del cosiddetto *deep learning*.

La Pedagogia Positiva mira quindi a costruire individui "fiorenti", ben disposti ad identificare e a coltivare i loro talenti (U. Margiotta, *La formazione dei talenti*. Franco Angeli, Milano, 2018) e a rendere la vita "normale" più appagante, attingendo ai concetti di flusso e di consapevolezza come stati positivi che generano apprendimento. Ad essere sottolineata è dunque la natura olistica e sociale dell'apprendimento, e il ruolo dell'esperienza, del corpo e dei suoi sensi. Incoraggia lo sviluppo delle social skills coinvolte nell'impegnarsi in un dialogo propositivo, la volontà e la capacità di negoziare, nonché la comprensione dei processi democratici coinvolti nel processo decisionale collettivo e nella sua messa in opera, rendendo al contempo l'apprendimento piacevole; può inoltre favorire l'imparare ad imparare, che a sua volta può includere l'apprendimento secondario di molti degli stessi tratti personali positivi che la Psicologia Positiva mira a sviluppare, come la compassione, la resilienza, la fiducia in se stessi, la creatività, la competenza, la capacità di coping e la salute mentale.

Gli approcci basati sulla Pedagogia Positiva, come il TGfU (*Teaching Games for Understanding*), possono generare emozioni positive come divertimento o gioia, impegno nell'apprendimento, costruzione di relazioni e senso di appartenenza, significato e opportunità di realizzazione, sia individualmente che collettivamente.

La Pedagogia Positiva sottolinea quindi ciò che lo studente può fare e come può attingere alle risorse individuali e sociali esistenti, per affrontare le sfide dell'apprendimento attraverso la riflessione e il dialogo. Uno degli obiettivi generali della Pedagogia Positiva consiste infatti nel consentire ai punti di forza e alle capacità delle persone di "brillare", attraverso le loro debolezze o vulnerabilità (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, cit.).

Nel setting scolastico, ciò può essere ottenuto quando ad essere incorporati sono i seguenti elementi: un ambiente fisico stabile e sicuro; uno spazio psicologicamente sicuro; relazioni di sostegno e una comunità affiatata; un senso di appartenenza e di identificazione; norme sociali positive; opportunità per la costruzione di competenze, per la valorizzazione dei talenti, per attivare il processo decisionale e per la pianificazione; integrazione sociale e culturale della famiglia e della comunità. Una volta combinati, questi elementi offrono un contesto ideale perché gli studenti possano prosperare nel processo di apprendimento e nella loro vita interiore e sociale. Al centro della Pedagogia Positiva c'è dunque lo scopo di capacitarne le persone a vivere bene in un mondo in cui valga la pena vivere (S. Kemmis, J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, I. Hardy, P. Grootenboer & L. Bristol L., *Changing Education, Changing Practices*. Singapore, Springer, 2014). Kemmis et al. (2014) suggeriscono che entro questa posizione educativa vi sia una preoccupazione esplicita per pratiche d'apprendimento che orientino i nostri figli verso certi modi di "essere nel mondo", ossia: 1) forme di comprensione che favoriscano l'espressione di sé individuale e collettiva; 2) modalità d'azione che favoriscano lo sviluppo del sé individuale e collettivo; 3) modi di relazionarsi l'uno con l'altro e con il mondo, che promuovano l'autodeterminazione individuale e collettiva, orientati verso il bene di tutti. I vincoli di un ambiente professionale sempre più "prescritto", dicono gli insegnanti, ostacolano il raggiungimento di tali obiettivi. Le misure adottate per la corretta e sensibile gestione dell'emergenza epidemiologica hanno rappresentato, in tal senso, un'opportunità non di contrazione, ma anzi di ampliamento degli orizzonti professionali.

Una disposizione positiva è associata all'amplificazione delle capacità e delle risorse personali, nonché ad un aumento della resilienza e delle capacità di coping, quando ci si trovi di fronte a situazioni difficili o particolarmente impegnative, di vitale importanza per l'apprendimento. Questi tratti, caratteristiche e preferenze interattive associate alla positività non sono innati nel funzionamento umano. Infatti i bambini e i giovani identificati come "a rischio" sono notoriamente privi o estremamente carenti in tali risorse. È tuttavia possibile costruire punti di forza e potenzialità personali positivi in modo efficace (B. Fredrickson, *Positivity*. New York: Crown Publishers, New York, 2009) e il settore scolastico si è affrettato a elaborare interventi a tale scopo (D.J. Shernoff, *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. Springer, New York, 2013). Per quanto vi sia indubbiamente stato un rapido sviluppo di strategie volte al miglioramento e al rafforzamento di tali risorse, resta comunque reale la necessità di ulteriori ricerche sullo sviluppo di interventi scolastici che mirino ad innescare la positività.

Tab. 3C- I tre livelli pedagogici di progressione da un approccio alla vulnerabilità ad un approccio alla resilienza. Livello 2: Modello della Pedagogia Positiva (modello di appoggio nel passaggio da vulnerabilità a resilienza pedagogica)

Livello 3. Modello di resilienza pedagogica – LA PEDAGOGIA EMOTIVA DIGITALE

Covid o no, alcune abilità – come la creatività, l’iniziativa, la resilienza, la collaborazione e l’empatia – sono difficili da insegnare e far fiorire all’interno di una classe, sia essa scolastica o universitaria. Tali competenze sono da sempre sviluppate in modo più forte, quando gli studenti sono immersi nel mondo esterno a quello educativo istituzionale formale.

Alcuni insegnanti si dimostrano tuttavia dei veri e propri “outsider” nel facilitare tali esperienze di apprendimento. Nel loro processo di formazione alla didattica, hanno sviluppato alcune competenze pedagogiche molto specifiche, tra cui un uso innovativo degli strumenti digitali e una tendenza a fare affidamento sugli eventi emotivi.

Costringendo per mesi docenti e studenti a lasciare le aule per un lungo periodo, la pandemia di Covid-19 ci ha dato la paradossale opportunità di approfittare del mondo emotivamente carico e meravigliosamente ricco al di fuori della classe e dentro le nostre dimore, che ci ha chiesto di optare per qualcosa di più della mera digitalizzazione delle pratiche didattiche tradizionali, orientate alla cognizione. Ad essere richiesto è stato un cambiamento non tanto tecnologico, quanto psicopedagogico.

L’attuale forte interesse per le pedagogie digitali potrebbe nel tempo innescare anche un significativo cambiamento, orientando gli insegnanti a superare la tecnologia per fare i primi passi verso l’affascinante mondo dell’apprendimento esperienziale, emotivamente carico.

La pedagogia emotiva digitale offre una serie di utili insight per iniziare a strutturare un approccio resiliente all’educazione e alla formazione:

Insight 1. Integrare la teoria con la pratica in modo attento e dettagliato

Quando il mondo della pratica è integrato con le prospettive teoriche, spesso vediamo gli studenti crescere in modo esponenziale. Invece di avere insegnanti che insegnano per il superamento del test di valutazione, otteniamo studenti che imparano per la vita. Mettere subito in pratica la teoria fa sì che gli studenti vedano lo scopo e il vero significato della conoscenza e delle competenze. Ma la pratica non deve sostituire la teoria, devono essere integrate in modo che si rafforzino a vicenda.

Insight 2. Il ciclo di azione-riflessione: valutare gli studenti attraverso una profonda riflessione

L’insegnamento è spesso dettato dal regime di valutazione in atto. Quando l’apprendimento si sposta al di fuori dell’aula e quando i risultati d’apprendimento includono skills difficili da insegnare, gli insegnanti devono rivolgersi a metodi di valutazione più innovativi. Una delle pratiche di valutazione più comuni tra gli insegnanti “outsider” riguarda le riflessioni offerte dagli studenti stessi. Quando il *learning-by-doing* diventa la norma, la valutazione dell’apprendimento viene spesso fatta chiedendo agli studenti di riflettere per iscritto su ciò che hanno imparato attraverso “il fare”. Le riflessioni scritte (e il corrispondente feedback offerto dagli insegnanti) devono essere integrate nei processi quotidiani di action learning degli studenti. Anche in questo caso gli strumenti digitali possono essere utilizzati per facilitare la riflessione da parte degli studenti. A tal proposito l’innovativo lavoro di Jennifer Moon (*A handbook of reflective and experiential learning*, Routledge Falmer, New York, 2004) offre buoni consigli.

Insight 3. Una pedagogia per la creazione di valore: fare in modo che gli studenti facciano la differenza per gli altri

Gran parte dell’emotività nell’insegnamento “oltre l’aula” deriva dalla significatività insita nell’aiutare gli altri. La conoscenza e le competenze sono innescate e attivate nella mente degli studenti, attraverso la pura emotività derivante dalle esperienze profondamente personali e fortemente relazionali e comunitarie legate all’offrire supporto e cura ad altri esseri umani. In tale contesto di social care, gli insegnanti potranno attingere alle riflessioni degli studenti sulla creazione di valore, per farne il nucleo fondante delle loro pedagogie dell’emergenza e della resilienza.

Insight 4. Apprendimento sociale: rendere l’interazione con gli altri l’argomento centrale di discussione per gli studenti

Quando insegnamento e apprendimento si muovono al di fuori dell’aula, senza poter uscire dalle pareti domestiche (come è accaduto durante il lockdown), ci sono una miriade di modi per rendere l’esperienza di apprendimento più sociale.

La socialità pedagogica si basa su un principio chiave: progettare compiti che richiedano agli studenti di interagire con gli altri. Più “remote” sono le persone esterne in tali interazioni, più potente diventa l’apprendimento. In questo caso, gli strumenti digitali diventano un fattore chiave per le interazioni esterne degli studenti. Le piattaforme di social media non sono che un modo per consentire agli studenti di connettersi con il mondo esterno. In un mondo digitale, anche uno studente positivo al Covid-19 che si trovi in quarantena può sperimentare l’apprendimento sociale. Gli studenti sono spesso aiutati da uno scopo chiaramente articolato con le loro interazioni esterne: se da un lato lo scopo, dal punto di vista dell’insegnante, è ancora favorire l’apprendimento di conoscenze e competenze curriculari, dall’altro gli studenti spesso trovano uno scopo di aiuto più coinvolgente e significativo. Ciò è particolarmente importante nell’era del Covid-19, che ha reso i processi di apprendimento auto-diretto una pura necessità.

Insight 5. Andare oltre i Learning Management Systems, utilizzando strumenti digitali più specializzati

Ciò che è ovvio, in linea con le quattro intuizioni di cui sopra, è che le pratiche pedagogiche sono destinate a diventare significativamente più complesse. Una parte di questa complessità può essere assorbita da un sistema di gestione dell’apprendimento regolare (LMS). Ma i Learning Management Systems non sono stati concepiti con l’insegnamento d’emergenza “oltre l’aula” in mente. Sono stati piuttosto costruiti per sostenere la gestione dell’insegnamento in classe.

Tab. 3D- I tre livelli pedagogici di progressione da un approccio alla vulnerabilità ad un approccio alla resilienza. Livello 3: Modello della Pedagogia Emotiva Digitale (modello di resilienza pedagogica)

Conclusioni: l'arte del Kintsugi e la trasformazione della pedagogia verso la sostenibilità

Mai come oggi è importante offrire alternative educative capaci di contribuire alla reinvenzione del progetto democratico globale e all'elaborazione di risposte efficaci alle situazioni di rischio e disastro.

Entro questo processo il ruolo di scuola e università è centrale, in quanto essendo luoghi di formazione dei futuri cittadini, rappresentano lo scenario ideale per la sperimentazione di strategie partecipative di *cooperative learning*.

L'attenzione all'adattamento trasformativo è giustificata in un mondo che sta sperimentando complessi processi di forzato cambiamento.

Il ruolo dell'agency umana nei processi di trasformazione ha guadagnato notevole considerazione da parte di una vasta gamma di letteratura. Le ricerche su valori, visioni del mondo, auto-efficacia e "cittadinanza ecologica" si concentrano sul potenziale che individui e gruppi hanno di diventare agenti di cambiamento (Hedlund-de Witt 2012).

L'attuale pandemia globale ha trasformato i nostri mondi. Studenti, famiglie e insegnanti si sono sentiti disconnessi, incapaci di adattarsi alla realtà attuale.

Più che mai in questo momento gli educatori devono ripensare le loro pedagogie, considerando e affrontando la piramide dei bisogni di Maslow, prima della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom. Ossia, dobbiamo anteporre la sicurezza, la salute e il benessere all'educazione formale, al curriculum e soprattutto alla valutazione. La comunità, il senso di cooperazione e le relazioni devono essere poste all'apice delle decisioni e delle pratiche educative.

Gli insegnanti che educano alla resilienza in classe possono cambiare la traiettoria della vita dei loro allievi. Ciò richiede interazione e coinvolgimento e va ben oltre i metodi tradizionali di apprendimento. La resilienza, infatti, riguarda il processo del diventare, che diviene comprensibile a patto di aver sviluppato una ferma convinzione su quale sia il proprio posto nel mondo.

Quando gli studenti pensano di avere un valore intrinseco e di essere degnamente capaci di superare sfide e *défaillances*, allora diventano resilienti.

L'antica arte giapponese del Kintsugi o "delle preziose cicatrici", un metodo di lavorazione dei materiali che consiste nell'assemblare pezzi rotti di un vaso incollandoli insieme con oro o argento liquido (Santini 2018), offre una valida metafora per questa idea di resilienza.

La ceramica così riparata, mostrando le sue nervature che la rendono ancora più preziosa, rappresenta simbolicamente l'arte di non vergognarsi delle ferite subite, ma anzi di imparare ad affrontare in modo positivo gli eventi traumatici e a crescere attraverso le esperienze dolorose.

In riferimento alla costruzione della resilienza nell'educazione, come possiamo trasformare queste "crepe" della vita in oro vivo?

La pandemia di Covid-19 ha messo in luce il fatto che gli insegnanti, operando sul campo nei sistemi scolastici di tutto il mondo, sono essi stessi il sistema educativo e attualmente stanno imparando, adattandosi e insegnando, mentre ribaltano e rimodellano il sistema educativo da zero.

Se iniziamo a considerare l'emergenza da Covid-19 anche come un evento di apprendimento emotivo in sé per gli insegnanti e per gli studenti di tutto il mondo, allora il 2020 può a ragione rappresentare un punto di svolta nell'era delle pedagogie coinvolgenti.

Riferimenti bibliografici

- Arslan G., Yıldırım M., Tanhan A., Bulu M. & Allen K.-A. (2020) Coronavirus Stress, Optimism-Pessimism, Psychological Inflexibility, and Psychological Health. *Int J Ment Health Addiction*, 1-17.
- Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beltman S., Mansfield C.F. & Price A. (2011) Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience. *Educ Res Rev*, 6: 185-207.
- Bertolini P. & Caronia L. (2015) *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bhamra R., Dani S. & Burnard K. (2011) Resilience: The concept, a literature review and future directions. *Int J Prod Res*, 49: 5375-5393.
- Blaikie P., Wisner B., Cannon T. & Davis I. (2004) *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*. London: Routledge.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N. & Rubin G.J. (2020) The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-20.
- Brown B. (2012) *Daring Greatly. How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent and lead*. New York: Penguin Books.
- Canevaro A. (2007) *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canning J. (2007) Pedagogy as a Discipline: Emergence, Sustainability and Professionalisation. *Teach High Educ*, 12: 393-403.
- Childers D.L. Pickett S.T.A., Grove J.M., Ogden L. & Whitmer A. (2014) Advancing urban sustainability theory and action: challenges and opportunities. *Lands Urban Plan*, 125: 320-328.
- Clegg A., & Young J. (2011) The Frailty Syndrome. *Clin Med*, 11: 72-75.
- De Clercq M. & Lebigot F. (2001) *Les traumatismes psychiques*. Paris: Masson.
- Desmet H. & Pourtois J.-P. (2005) *Culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck.
- Di Blasio P. (Ed.) (2005) *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*. Milano: Unicopli.
- Falasci E. (2019) The epistemological challenge of the "pedagogy of talents": educating for resilience in order not to waste social capital. *SF*, 22: 197-214.
- Freire P. (2008) *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA.
- Giroux H. (2011) *On Critical Pedagogy*. London: CIP.
- Hedlund-de Witt A. (2012) Exploring worldviews and their relationships to sustainable lifestyles: Towards a new conceptual and methodological approach. *Ecol Econ*, 84: 74-83.
- Hobfoll S.E. (1989) Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *Am Psychol*, 44: 513-524.
- Ianes D. (2013) *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (2011). *Educatamente con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Kinchin I.M. (2015) Pedagogic Frailty: An Initial Consideration of Aetiology and Prognosis. Paper presented at the annual *SRHE Conference*, Celtic Manor, Wales, December 9-11.
- Kinchin I. & Winstone N. (Eds.) (2017) *Pedagogic frailty and Resilience in the University*. Rotterdam: Sense.
- Lewis J. & Kelman I. (2010) Places, people and perpetuity: community capacities in ecologies of catastrophe. *ACME*, 9: 191-220.
- Loughran J. (2006) *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Luhmann N. (1996) *Sociologia del rischio*. Milano: Mondadori.
- Malaguti E. (2005) *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- Massa R. (2004) La clinica della formazione. In R. Massa. R. (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Masten A.S. (2001) Ordinary magic: resilience processes in development. *Am Psychol*, 56: 227-238.
- Netolicky D.M. (2020) *Transformational Professional Learning. Making a difference in schools*. Abingdon: Routledge.
- Norris F.H. & Kaniasty K. (1996) Received and perceived social support in times of stress: a

- test of the social support deterioration deterrence model. *J Pers Soc Psychol*, 71: 498-511.
- Rosa H. (2013) *Social acceleration: A theory of modernity*. New York: CUP.
- Santini C. (2018) *Kintsugi. L'arte segreta di riparare la vita*. Milano: Rizzoli.
- Shulman L.S. (2005) Pedagogies of Uncertainty. *Liberal Educ*, 91.
- Smelser N.J. (2011) *Manuale di Sociologia*. Bologna: Il Mulino.
- Thompson J.B. (2020) Mediated interaction in the digital age. *Theory Cult Soc*, 37: 3-28.
- Tomarchio M., & Ulivieri S. (2015) *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Tramma S., & Kanizsa S. (Eds.) (2010) *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Traverso A. (2018) *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2016) *Le prove della vita: promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanistendael S., & Lecomte J. (2000) *Le bonheur est toujours possible*. Paris: Bayard.
- Vaughn D. (1997) *The Challenger Launch Decision: Risky Technology, Culture, and Deviance at NASA*. Chicago: UCP.
- White G.F. (1945) *Human adjustment to floods. Research paper 29*. Department of geography, University of Chicago.
- Winstone N. (2017) The '3Rs' of Pedagogic Frailty: Risk, Reward and Resilience. In I. Kinchin & N. Winstone (Eds.), *Pedagogic Frailty and Resilience in the University*. Rotterdam: Sense.