

Facilitare resilienza in tempi di pandemia: la prospettiva dei bambini in un giornalino (digitale) di una scuola primaria

Giovanna Malusà*

Libera Università di Bolzano (Italy)

Pubblicato: 30 agosto 2023

Supporting Resilience in Pandemic Times: Children’s Perspectives in a Primary School (Digital) Newspaper

The case study, conducted in the fourth class of a primary school, explores emotional lives and strategies described by children in times of Covid-19. Learning, both distance and in-class, involved cooperative activities and autobiographical narration mediated through technology and compiled in a school (digital) newspaper, with the aim of supporting the children’s sense of belonging and fostering their resilience during the 2020 lockdown. Through a Grounded Theory analysis of the data — texts and drawings/images collected in the newspaper — 3 categories emerge (*Enduring the pandemic*, *Experiencing a different school*, and *Adopting strategies*), which will be discussed in the light of the pandemic and suggest the need to promote resilience education in the classroom, beyond the emergency.

Nello studio di caso, contestualizzato in una classe quarta di una scuola primaria, si esplorano strategie e vissuti emotivi descritti dai bambini in tempi di Covid-19. L’apprendimento, sia a distanza che in classe, ha previsto attività cooperative e di narrazione autobiografica mediate dalle tecnologie e confluite in un giornale scolastico (digitale), con l’obiettivo di sostenere il senso di appartenenza dei bambini e favorire la loro resilienza durante il primo lockdown. Adottando le procedure tipiche della Grounded Theory nell’analisi dei dati – testi e disegni/immagini raccolti nel giornalino – emergono 3 categorie (*Soffrire la pandemia*, *Sperimentare una scuola diversa* e *Adottare strategie*), che verranno discusse alla luce della pandemia e suggeriscono la necessità di promuovere in classe, oltre l’emergenza, un’educazione alla resilienza.

Keywords: Remote teaching; Pandemic; Primary school; Autobiographical narration; Resilience education.

Riconoscimenti

Un sentito ringraziamento a tutte le bambine e a tutti i bambini che hanno reso possibile questa ricerca.

* ✉ malusa.giovanna@gmail.com

1. Introduzione

La situazione emergenziale determinata dal Covid-19 ha improvvisamente costretto la scuola ad adottare una didattica a distanza (d'ora in poi DAD) in un nuovo ambiente di apprendimento supportato dalla tecnologia (Cottini, 2020), mettendo in mostra, come in una cartina tornasole, l'inadeguatezza di procedure e approcci didattici (Bruzzone *et al.*, 2021). Infatti l'adozione diffusa di tecnologie digitali, già richieste nel *Piano Nazionale della scuola digitale* (MIUR, 2015), ha scardinato solo in parte una didattica che continua ad essere orientata sui contenuti piuttosto che sugli studenti. Tuttavia, in un'ottica *evidence based*, da tempo si sottolinea che le tecnologie da sole non possono realmente migliorare la qualità della scuola (Hattie, 2009) e come siano determinanti l'azione e la guida del docente, capace di valorizzare feed-back costruttivi e strategie adeguate in un modello educativo collaborativo e riflessivo (Calvani & Vivanet, 2014).

Ma non solo. L'esplosione inaspettata della pandemia ha richiesto con urgenza ad ogni educatore di attivare percorsi formativi per sostenere processi relazionali inclusivi e promuovere resilienza nei bambini, *provati* dal diffondersi di continue notizie di paura ed incertezza generate dall'emergenza sanitaria in corso e *privati* dalla possibilità di andare a scuola (Romanazzi, 2021).

Durante le diverse fasi della pandemia tutti gli aspetti della quotidianità sono diventati incerti, precari, inaffidabili, spesso capovolti, generando un vissuto assimilabile a un disastro collettivo. Nel primo lockdown, la chiusura delle scuole¹ e le misure di distanziamento adottate hanno interrotto routine e supporto sociale dei bambini, con un impatto spesso traumatico. Numerose ricerche (AIP, 2021; ISS, 2020) rilevano come questa popolazione abbia sperimentato tassi elevati di ansia, irritabilità e disturbi del sonno, e come sarebbe stato necessario attivare interventi di protezione dell'infanzia per limitare danni socio-ecologici (UNICEF, 2019), dalla paura e perdita di fiducia all'aumento dei rischi di abusi, violenza e disagio psicologico.

Anche le fasi pandemiche successive alla prima, con la sospensione a intermittenza delle attività didattiche in presenza a seconda del colore assegnato² alle regioni del Paese o con le quarantene nei singoli Istituti scolastici, hanno significativamente limitato la normale routine educativa, di scoperta e confronto tra pari, con conseguenze rilevate da presidi territoriali e ospedalieri di accoglienza e cura dei minori, che continuano a registrare numerosi segnali d'allarme nella giovane popolazione (ISS, 2022). Non ultimo, echi di guerre e migrazioni interrogano intensamente il mondo educativo su quali processi attivare in ottica generativa – tra pedagogia interculturale, pedagogia dell'emergenza e della relazione di aiuto – per aiutare i bambini a gestire situazioni di stress e/o di forte trauma, mentre nello spazio epimediale aleggia lo spettro di una guerra nucleare più volte preannunciata (Turco, 2022).

Assumendo uno sguardo trasformativo, diventa pertanto prioritario esaminare quali fattori possano ridurre il rischio di un disagio psicologico e attivare processi di resilienza (Peirone, 2020), intesa come capacità di far fronte in maniera positiva ad eventi stressanti e/o traumatici, riorganizzando positivamente la propria vita dinnanzi alle difficoltà (Montano & Borzì, 2019).

2. Oltre l'emergenza, verso una progettualità educativa

Da oltre trent'anni la ricerca si occupa di resilienza nei bambini (circa 2.320.000 risultati appaiono in 0,04 sec in Google Scholar con la query "*Resilience children*"), focalizzandosi in una prima fase di studio sull'individuo; poi adottando un approccio evolutivo-sistemico; e da ultimo occupandosi anche di possibili fattori protettivi e di intervento (Camuffo & Costantino, 2010).

In particolare, alcuni autori (Ungar & Theron, 2020) sottolineano come la resilienza non sia relata solo alle risorse disponibili negli ambienti socio-culturali, ma anche a pensieri individuali, sentimenti e

1. Il Presidente del Consiglio firma un Dcpm (08.03.2020) con cui sospende ogni attività, i servizi educativi per l'infanzia e le scuole di ogni ordine e grado, annunciando il divieto di assembramenti e l'obbligo di mantenere un distanziamento sociale. Con il lockdown il mondo si ferma.

2. Per gestire gli scenari differenziati della pandemia durante lo stato d'emergenza, il governo assegna alle regioni italiane un colore variabile in base all'incidenza settimanale dei contagi, dal rosso (in cui sono attivate tutte le misure restrittive) al bianco (senza restrizioni), come sinteticamente descritto nel Servizio Studi della Camera dei Deputati della XVIII legislatura (2022).

comportamenti, connessi sia ad una valutazione soggettiva dell'esperienza (quanto ci si sente danneggiati, messi alla prova, minacciati) sia ad un'interpretazione soggettiva di quanto sta succedendo (Montano & Borzì, 2019). Come afferma da tempo Anne Masten, la resilienza non dipenderebbe da qualità rare o speciali, ma dal ritrovare la "magia quotidiana dell'ordinario" (2001, p. 235), per "continuare il proprio percorso di vita nonostante le avversità" (Rutter, 2013, p. 482).

Altri autori considerano la resilienza come un processo multidimensionale ed identificano alcuni fattori protettivi, tra cui "strette relazioni con adulti e coetanei competenti e premurosi, scuole e comunità efficaci, opportunità di successo e fiducia in se stessi" (Dvorsky, Breaux, & Becker, 2021, p. 1829). Questi sistemi cardine possono offrire "capacità di autoregolazione, apprendimento, risoluzione dei problemi, motivazione ad adattarsi, perseveranza e speranza" (*ibidem*), con un effetto sinergico di protezione se attivati in rete (Zhou, 2020).

Assumendo un'ottica evolutiva, nella letteratura esistente il costrutto di resilienza applicato al contesto educativo si focalizza in sintesi su sei tematiche rilevanti (Cefai *et al.*, 2014): (a) permette ai bambini non solo di gestire le sfide, ma di sviluppare un pensiero positivo e sentimenti di speranza, felicità e umorismo; (b) promuove una salute mentale, focalizzata sulle risorse presenti, anziché sugli elementi di debolezza; (c) sviluppa l'autodeterminazione, affinando capacità di *problem solving*, *empowerment* e autonomia, con un senso di autoefficacia e di autostima; (d) sviluppa abilità comunicative interpersonali, di espressione autentica dei propri bisogni, ascolto empatico e mediazione assertiva dei conflitti; (e) permette di stabilire e mantenere relazioni positive, sviluppando abilità sociali e prosociali utili per creare una fitta rete di relazioni tra pari, con comportamenti etici e responsabili; ed infine (f) trasforma sfide in opportunità di crescita, sviluppando coraggio nelle avversità, tenacia di fronte al fallimento, e gestione delle emozioni negative o di rifiuto.

Ciò che sembra importante rilevare da una prospettiva pedagogica è che "la resilienza [...] non riguarda la guarigione, il semplice superamento di un evento traumatico, ma la capacità degli individui di trasformare quell'evento in un'opportunità di crescita" (Zannini, 2018, p. 11). Con questo sguardo, un processo resiliente richiama fortemente una dimensione di progettualità educativa, che si declina nel mettere in pratica strategie che permettano di ricostruire un *orizzonte di senso* nel bambino, che vive nel *qui e ora* (Bertolini & Caronia, 1993), ponendo al centro la sua soggettiva esperienza nella reciprocità delle relazioni vissute. E all'interno di questa progettualità (nel lungo periodo) assume un ruolo determinante il *farsi tutor della resilienza*, come ricorda Patrizia Garista (2018) nel libro "*Come canne di bambù*", all'interno di una relazione educativa e di cura che offra al bambino la "possibilità di sperimentare altro da ciò che le premesse farebbero pensare" (Malaguti, 2005, p. 177). Non sarebbero, quindi, una serie di tecniche e strategie predeterminate in una ricca cassetta di attrezzi a determinare l'efficacia di un'educazione alla resilienza, quanto la co-costruzione di un percorso con figure educative capaci di diventare un punto di riferimento, come emerge anche dalla revisione sistematica di Newman (2002) sulle pratiche *evidence based* per l'infanzia e l'adolescenza. Ed è proprio all'interno di questa "bolla affettiva" che nel bambino può avvenire la costruzione di senso e dell'identità narrativa, in quanto

il racconto della ferita subita è il processo attraverso cui l'evento stressante o traumatico viene ricollocato in un orizzonte di senso e risignificato nella prospettiva di un'evoluzione positiva in cui sia possibile sperare e agire per realizzare i propri progetti (Garista, 2018, p. 98).

Come *cicatrici preziose* dell'arte giapponese del *Kintsugi*, anche le storie nella pratica educativa possono così riparare e la narrazione stessa declinata nei suoi diversi linguaggi anche espressivi – dalla fiaba o filastrocca al racconto autobiografico e persino umoristico fino allo storytelling o ancora al teatro – diventa una strategia di resilienza, rappresentando un "dispositivo liberante ed emancipativo" (Garista, 2018, p. 99).

3. Strategie di intervento educativo in tempi di pandemia

In questo particolare periodo storico di fragilità, quale ruolo può quindi essere assunto da docenti ed educatori? Numerose ricerche in ambito psicologico (CNOP, 2021) e piattaforme di orientamento sanitario e pedagogico definiscono imprescindibili priorità educative per salvaguardare il benessere psico-fisico dei minori nel "fare scuola" in tempi di Covid-19.

Esperti del *National Child Traumatic Stress Network* (2020) suggeriscono di coltivare un senso di *sicurezza, sentimenti di connessione e di speranza*, stabilendo routine, mantenendo una comunicazione chiara, mettendo al centro la relazione e facilitando un senso di connessione (empatica) tra tutti. Lo stesso Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2020) raccomanda di predisporre attività per incentivare resilienza e benessere, sostenendo il senso di autoefficacia con esperienze in cui i bambini possano rivestire un ruolo attivo; e valorizzare forme di apprendimento in cui il gruppo possa emergere come luogo privilegiato per “attività volte all’ascolto e all’osservazione, al riconoscimento e alla gestione delle emozioni, alla cooperazione e al riconoscimento e sviluppo delle risorse personali” (*ibid.*, p. 17). Non da ultimo, l’*International Research Center on Global Citizenship Education* (2021), in un’ottica di giustizia sociale, rammenta il valore di pratiche pedagogiche attive per promuovere contesti educativi di *cura, comunicazione, relazione ed inclusione* ed esorta gli insegnanti a scegliere con *intenzionalità* quali siano i progetti irrinunciabili per assicurarsi che nessuno venga lasciato indietro, coltivando le relazioni fra tutti gli studenti e con ciascuno, seguendo le orme della pedagogia emancipativa di Freire e Don Milani.

L’attuale emergenza socio-sanitaria, trasformatasi anche in emergenza pedagogica (Tolomelli, 2020), richiederebbe così ai docenti di rimodulare le proposte didattiche per aiutare gli alunni a rielaborare i propri vissuti, esprimere pensieri ed emozioni e riflettere sulle proprie capacità, stabilendo – attraverso la narrazione – un dialogo autentico con sé e gli altri (Fantozzi, 2020; Parrott, Armstrong, Watt, Fabes, & Timlin, 2021). Per chi ha saputo cogliere questa sfida, il mondo digitale “da strumento di comunicazione solo didattica è diventato anche un ambiente di relazione e narrazione del sé” (Pinnelli, Fiorucci, & De Stradis, 2021, p. 41), capace di aiutare gli studenti ad attribuire un senso alle diverse esperienze, in sintonia con quanto affermato già dalle Indicazioni Nazionali del MIUR (2012), assecondando un bisogno naturale di raccontare e raccontarsi (Cavarero, 1997).

4. Una ricerca in una classe di una scuola primaria del Trentino

Queste considerazioni teoriche sono lo sfondo del presente contributo, che riporta alcuni esiti di uno studio che ha seguito una classe quarta di una scuola primaria durante il primo lockdown, con l’intento di *dar voce ai bambini* (Grion & Dettori, 2015) esplorando i loro vissuti attraverso le narrazioni autobiografiche confluite in un giornalino digitale di classe ed inserite in un percorso di didattica cooperativa mediato dalle tecnologie.

Specificità metodologica del lavoro è la mia collocazione interna al contesto osservato come docente-ricercatrice. Nel ruolo di docente ho vissuto quotidianamente una relazione educativa con la classe coinvolta, con l’intento prioritario di promuovere innanzitutto un percorso formativo e trasformativo *di senso per* i bambini. Nel ruolo di ricercatrice queste esperienze educative sono diventate poi oggetto di indagine qualitativa all’interno di un contesto scolastico naturale in cui io stessa ero un elemento familiare (Mazzoni, 2016). Questo doppio ruolo mi ha concesso la (preziosa) opportunità di cogliere la densità delle relazioni (intersoggettive) tra gli attori coinvolti nel percorso e di comprendere meglio il vissuto e il senso dell’esperienza (educativa) dei bambini in uno specifico contesto, assumendo uno sguardo fenomenologico di ricerca per loro (Ghirotto, 2016).

Dopo aver descritto il contesto formativo, mi soffermerò sull’approccio metodologico adottato nello studio, presentando poi le categorie emergenti dall’analisi, in cui ho adottato le procedure tipiche della Grounded Theory (Charmaz, 2014), discutendole in un’ottica di pedagogia della resilienza.

4.1. Contesto formativo

La metodologia didattica prevalentemente adottata nell’a.s. 2019-2020 dagli 8 docenti del team era caratterizzata da numerose attività in apprendimento collaborativo,³ confluenti in un progetto interdi-

3. Come già sperimentato in studi precedenti (Malusà, 2014), il progetto comprendeva attività in piccoli gruppi cooperativi eterogenei con ruoli e compiti a rotazione (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994); strutture cooperative finalizzate alla conoscenza e al confronto tra pari; *Circle time* settimanali, per contestualizzare le proprie esperienze ed emozioni e condividerle con i pari (Gordon, 2013); giochi cooperativi (Platts, 1996) di conoscenza, azione, creatività, comunicazione non verbale per costruire un clima inclusivo e di fiducia reciproca (Malusà, 2023); esperienze di Mindfulness (Chopra, 2019), per sintonizzarsi sul respiro e sperimentare visualizzazioni creative per migliorare il proprio benessere.

sciplinare di Educazione alla cittadinanza attiva denominato “*Cittadini (attivi) si diventa*”.⁴

Con la chiusura di tutte scuole per l'emergenza pandemica, il lavoro cooperativo caratterizzante l'attività didattica è proseguito in DAD: tramite Google Meet si sono organizzati incontri con piccoli gruppi di bambini (4-5 componenti) coordinati da un docente diverso in ogni giorno della settimana. I piccoli gruppi avevano una durata mensile, come di routine, ed erano contraddistinti da un logo concordato a distanza. Il supporto delle rappresentanti di classe è stato fondamentale per attivare questa nuova modalità organizzativa in collaborazione con i genitori.

Ogni venerdì mattina un Meet con l'intera classe sostituiva il *Circle time* a cui i bambini erano abituati, per una condivisione di esperienze e vissuti emotivi. Consegne e compiti erano assegnati utilizzando piattaforme di e-learning.⁵

Con l'intento di costruire un percorso riflessivo condiviso tra scuola e famiglia che potesse sostenere i bambini nell'affrontare questo particolare periodo di fragilità (marzo – giugno 2020), il progetto iniziale di Educazione alla cittadinanza attiva è stato integrato progressivamente con specifiche attività di narrazione autobiografica anche a distanza:

- *diario della gratitudine*,⁶ per tenere traccia di vissuti in modo gioioso, annotando in un libretto (costruito) esperienze positive della giornata;
- *filastrocche e poesie*, ispirate alla filastrocca di Piumini (2020) sul Coronavirus, per trasformare in poesia emozioni e paure;
- *lettere o e-mail* ai compagni e alla maestra, per mantenere contatti amichevoli;
- *testi autobiografici* per esprimere desideri e progettare il futuro;
- *storytelling* di lavoretti e ricette, da condividere tra pari in un'apposita cartella creata in Drive;
- *semplici testi argomentativi*, per commentare quanto elaborato dai pari.

Le proposte didattiche sono state dapprima presentate dagli insegnanti nei Meet; poi elaborate da ciascun bambino individualmente, in coppia o in piccolo gruppo, con la collaborazione (richiesta) dei genitori; e infine condivise con i pari nei piccoli gruppi di lavoro online e durante i Meet affettivi del venerdì.

Le famiglie sono state un indispensabile supporto per aiutare i bambini non solo nell'utilizzo delle piattaforme digitali durante l'attività didattica a distanza, ma anche nell'elaborazione dei loro testi, spesso costruiti insieme alle figure genitoriali e diventati occasione di riflessione con loro. Il percorso formativo è poi confluito nella realizzazione – attraverso *Google Sites* – di un giornalino digitale, pubblicato sul sito della scuola. Ciascun bambino ha scelto liberamente quali testi inserire nel giornalino, tra quelli prodotti nel corso della pandemia.

4.2. Metodo

4.2.1. Partecipanti

Il percorso ha coinvolto 21 alunni (10 maschi e 11 femmine) di 9-10 anni con livelli eterogenei di apprendimento, tra cui 2 bambini certificati ai sensi della L. 104 e 1 bambino con Disturbi Specifici di Apprendimento.

-
4. Il progetto è stato approvato dal Dirigente scolastico e condiviso negli incontri collegiali con i genitori. A fine anno è stato richiesto un consenso firmato, depositato nella Segreteria della scuola. È stato considerato nella ricerca solo il materiale che ha ottenuto tutte le liberatorie necessarie.
 5. Ci si riferisce a *Google Meet*, per collaborare in modalità sincrona attraverso videolezioni in piccolo o grande gruppo; *Google Drive* e *Google Classroom*, per condividere materiali e ricevere feed-back dai compagni e dagli insegnanti, in modalità asincrona.
 6. Ecco la consegna data ai bambini: “[...] Trovate almeno una cosa bella da raccontare, di cui essere grati. [...] potete raccontare quello che vedete dalla finestra, un nuovo gioco inventato, un piatto cucinato con una persona cara... Insomma, qualcosa di piccolo, semplice, ma bello che potete sperimentare in questi giorni”.

Un precedente studio esplorativo (Luzzi, 2020) contestualizzato in questa classe nel primo quadrimestre 2019-2020 tratteggia gli alunni come un gruppo classe dinamico, con relazioni generalmente positive e di amicizia tra tutti: i bambini giocano volentieri tra loro e sono disponibili ad aiutarsi nei momenti di difficoltà. Il citato studio (*ibidem*) evidenzia l'efficacia dell'approccio cooperativo adottato, che ha favorito un progressivo coinvolgimento e la partecipazione di tutti i bambini durante il *Circle time* proposto ogni settimana:

Gli alunni, condotti gradualmente verso un dialogo con i compagni, dimostrano di vivere il momento in cui espongono le proprie idee con “un senso di benessere personale, [...] caratterizzato da sicurezza, felicità e tranquillità” (*ibid.*, p. 89).

Pertanto, quando la classe durante il secondo quadrimestre ha dovuto affrontare il primo lockdown, esisteva già la consuetudine di lavorare in piccoli gruppi e di condividere esperienze ascoltandosi tutti insieme. L'utilizzo della tecnologia, invece, occupava un ruolo secondario nell'attività didattica e gli alunni accedevano all'aula informatica della scuola saltuariamente.

4.2.2. Domande di ricerca

Se precedenti ricerche documentano il valore della narrazione autobiografica come strumento di resilienza (Garista, 2018; Vaccarelli, 2016) e di una didattica cooperativa per costruire relazioni inclusive (Cottini, 2017; Fantozzi, 2020; Malusà *et al.*, 2017), rimangono ancora domande aperte sul possibile impatto di queste metodologie integrate nella DAD già dalla scuola primaria.

In particolare, l'ipotesi di fondo del presente contributo è che anche a distanza attività di narrazione autobiografica mediate da una didattica cooperativa possano favorire nei bambini la condivisione dei loro vissuti innescando, all'interno di una relazione educativa con gli insegnanti e una stretta collaborazione con le famiglie (Dusi & Addi-Raccah, 2022), capacità riflessive, rigenerative ed un supporto tra pari necessari per affrontare situazioni di isolamento sociale, alimentando un senso di appartenenza e di resilienza.

Ma cosa raccontano i bambini? Queste le domande di ricerca:

- Quali vissuti emotivi dei bambini emergono dall'analisi tematica di un giornalino (digitale) di classe durante il lockdown?
- Quali sono le principali strategie che i bambini raccontano?
- Si possono intravedere elementi di resilienza?

4.3. Dati raccolti e processo analitico

Si sono considerati:

- materiali autobiografici prodotti dai bambini⁷ durante il percorso e confluiti in un giornalino scolastico digitale: 99 immagini (fotografie di esperienze vissute e disegni) e 85 testi di diverse tipologie, distinte nelle sezioni e sottosezioni visibili nella Tab. 1;
- memo del percorso (Tarozi, 2008).

7. I bambini hanno composto i testi sul quaderno, fotografandoli e poi caricandoli in GDrive o Classroom inizialmente con il supporto dei genitori, poi in autonomia, trascrivendoli (in molti casi) con programmi di videoscrittura.

Tabella 1. Documenti considerati

Sezioni del giornalino	Sottosezioni	Tipologie testuali	Fonti		
			N testi	N parole	N immagini
Home page	<i>Redazione</i> <i>C'è posta per te</i>	Lettera	9		
Caro diario...	<i>Io resto a casa e intanto...</i> <i>Diario della gratitudine</i> <i>Un sorriso di cuore</i> <i>Un'email alla maestra</i>	Diario	23	3.203	7
Con una filastrocca	<i>Riflettere e sognare</i> <i>Coronavirus</i> <i>Eppure è primavera</i> <i>Ricordi di scuola</i>	Filastrocca	17	1.452	1
Scuola a distanza	<i>Una scuola diversa</i> <i>Videolezioni per ritrovarsi in cerchio</i> <i>Piccoli gruppi di lavoro</i>	Testo autobiografico	13	2.346	7
La prima cosa che vorrei...		Testo autobiografico Diario	14	1.739	5
Artisti e cuochi per incanto	<i>Andrà tutto bene</i> <i>Primavera</i> <i>Grandi Chef</i> <i>Giardinaggio e lavoretti</i> <i>Buona Pasqua!</i>	Storytelling			79
Commento alle filastrocche		Testo argomentativo	9	1.032	
Totale fonti			85	9.772	99

Si sono trasformati i contenuti dei disegni e delle immagini in testo. Tutti i testi sono stati anonimizzati, nel rispetto del diritto alla riservatezza dei bambini coinvolti. Nell'analisi tematica delle narrazioni scritte (Zannini & Gambacorti-Passerini, 2016) si sono assunte le procedure tipiche della Grounded Theory di approccio costruttivista (Charmaz, 2014) con il supporto di NVivo12, con una codifica dapprima *aperta*, per cogliere unità di significato e codici ricorrenti; poi *focalizzata*, con un maggiore livello di astrazione, con la costruzione di categorie e proprietà con etichette simili; ed infine *teorica*, per evidenziare induttivamente i temi emergenti, ricercando connessioni di senso tra le proprietà emerse (Fig. 1). Memo e note di campo hanno consentito una maggiore aderenza ai vissuti nel processo di codifica, per cercare di “arrivare al ‘significato’ che sta davanti a noi – a volte in superficie, ma altre volte nelle profondità delle storie su cui facciamo la nostra ricerca” (Churchill, 2019, p. 18).

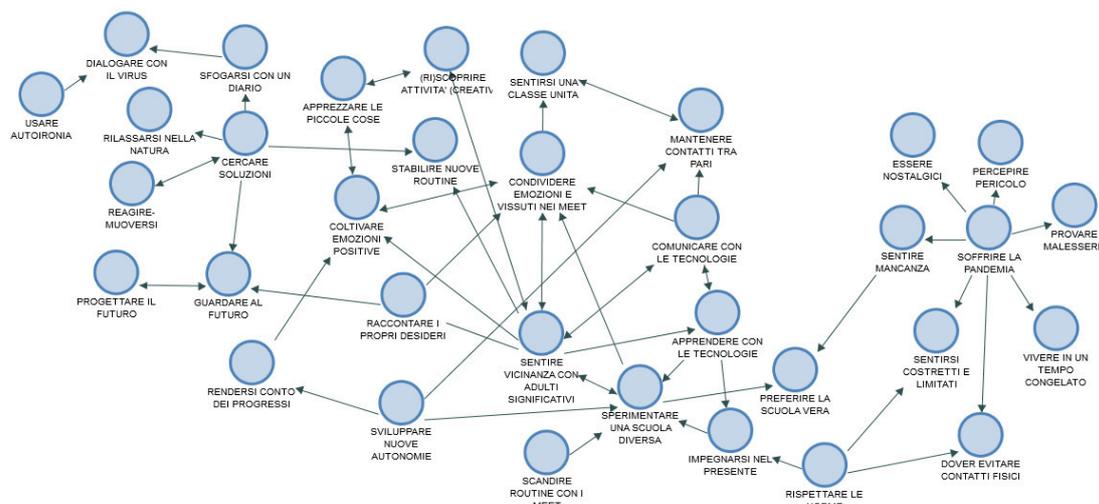


Figura 1. Relazioni tra proprietà. Output di NVivo12

4.4. Categorie emergenti⁸

La codifica di testi e dei disegni ha permesso di costruire tre categorie,⁹ che evidenziano vissuti emotivi contrastanti, spesso compresenti negli stessi bambini:

- a) *Soffrire la pandemia* (123)
- b) *Sperimentare una scuola diversa* (37)
- c) *Adottare strategie* (280)

Le Figure 2, 3, 4a e 4b riportano le proprietà di ogni categoria individuata, con le relative etichette (in corsivo quelle *in vivo*, ovvero con le parole dei partecipanti) e alcune unità di testo significative tratte dai testi raccolti.

4.4.1. Soffrire la pandemia

*La mia casa,
la mia prigione*

Nonostante il numero ridotto di frequenze (123), questa categoria esprime la densità della sofferenza sperimentata. I bambini riportano diversi gradi di disagio (Fig. 2): dalla preferenza di una “scuola vera”, in presenza, alla mancanza e nostalgia degli amici, del contatto fisico tra pari, degli abbracci (“*Ci abbracciavamo così forte da far togliere il respiro*”). Qualcuno riesce a dar voce ad un vissuto di chiusura anche emotiva, con l'impossibilità della reciprocità del contatto fisico, come si può leggere nella filastrocca di Elisa¹⁰: “*Quello che sento è il petto rinchiuso e l'abbraccio deluso*”.

E ancora: “*Essere in classe insieme è tutta un'altra cosa!*” oppure “*La scuola ha gli studenti e gli insegnanti, e a casa non ci sono mica loro!*”, scrive Marco, ricordando quanto afferma Farnè (2020) sull'insostituibilità della “presenza quotidiana dell'insegnante e dei suoi alunni, nella fisicità dello spazio e del tempo reali in cui si dipana la drammaturgia didattica della trasmissione culturale [...come] ‘residuo’ che non possiamo eliminare, che identifica ciò per cui la scuola è *la scuola*” (*ibid.*, p. III).

8. Alcuni risultati preliminari sono stati presentati in occasione delle *Giornate Nazionali di Psicologia Positiva* (Malusà, 2021).

9. Tra parentesi, il numero di frequenze.

10. Qui e in seguito i nomi indicati sono di fantasia.

Sentirsi costretti e limitati a casa “*come un animale in gabbia*” porta spesso ad un forte malessere, che diventa anche paura (“*può essere mortale*”), con la sensazione di *vivere in un tempo congelato*, denso di prescrizioni (“*sempre mantenendo le distanze*”), in cui “*nulla di speciale accade*” ma ogni emozione diventa amplificata o sfocia nel pianto, in qualche caso condiviso durante i Meet con compagni ed insegnanti, come annotato nei memo di ricerca.

Ma non solo. Per i bambini più fragili esiste un'altra proprietà, qui invisibile perché costituita da testi mancanti (o strappati): *rischiare di sprofondare*, con telefonate rifiutate, connessioni interrotte o interminabili, uso eccessivo di videogiochi o abuso di cibo. Solo un attento intervento degli educatori di riferimento ha evitato conseguenze più gravi.

E queste ferite emotive rimarkano ulteriormente la mancanza (“*Mi manca tutto quello che prima era normale*”) e il vissuto traumatico connesso con la pandemia, coerente con la definizione stessa di trauma inteso come “un'esperienza opprimente, soverchiante, in grado di alterare la vita dell'individuo, uno spartiacque che separa nettamente il prima dal dopo” (Montano & Borzì, 2019, p. 11), interrompendo relazioni e progetti e determinando un senso di *minaccia* sulla propria vita e su quella della famiglia, in una *sospensione del tempo*, come ampiamente documentato in numerose ricerche (ChildFund Alliance, 2021).

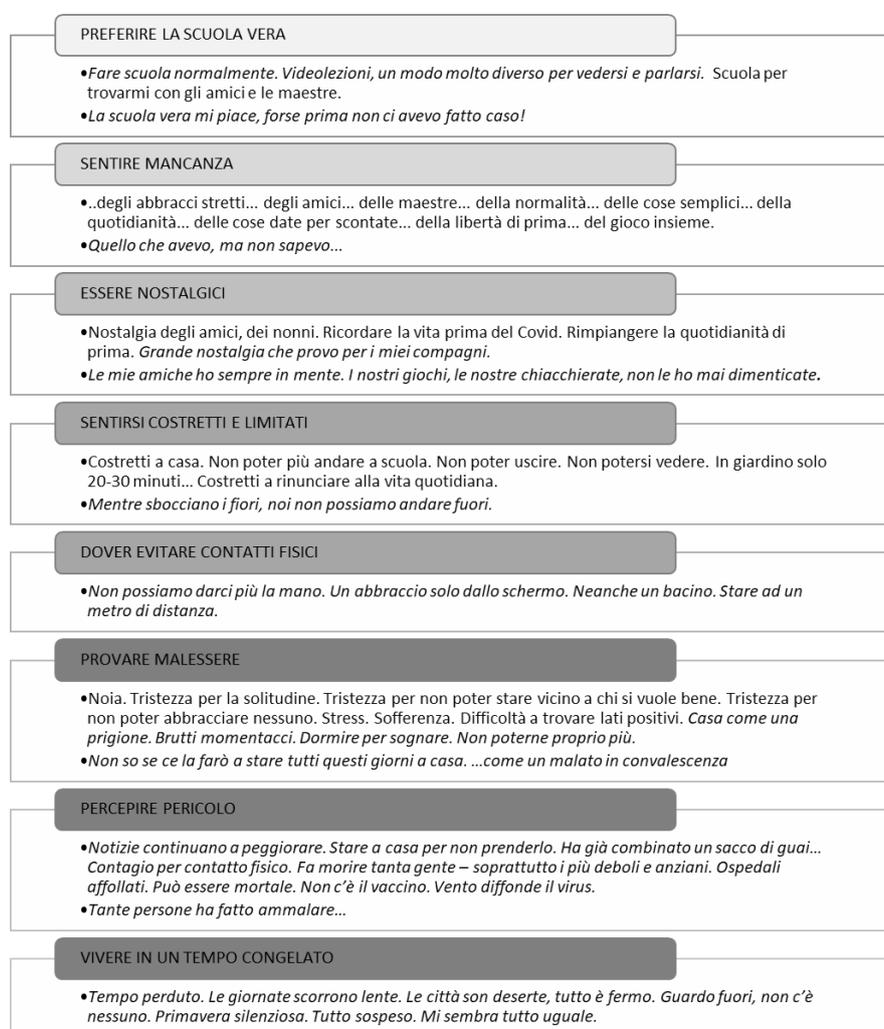


Figura 2. Soffrire la pandemia: proprietà, codes e unità di testo (in corsivo se invivo)

4.4.2. Sperimentare una scuola diversa

Sia noi che le nostre maestre ci siamo dovuti abituare ad una scuola diversa...

Questa categoria non descrive tanto le diverse attività didattiche a distanza proposte dai docenti, quanto vorrebbe cogliere – attraverso le voci dei bambini – i loro vissuti emozionali connessi con l'utilizzo delle tecnologie. Pur nei limiti di una *scuola diversa* (Fig. 3), gli appuntamenti rituali nei Meet consentono di continuare a tessere relazioni tra compagni ed insegnanti, condividendo esperienze anche in piccoli gruppi (virtuali), e scandiscono necessarie routine quotidiane (*“Le giornate passano più veloci”*), coinvolgendo (quasi sempre) tutti, come si può leggere in questi testi:

L'idea di fare videoconferenze è molto bella perché ci si può vedere. Quando mi collego per partecipare alla videoconferenza sono sempre emozionata perché rivedo i miei compagni e le maestre e mi sembra quasi di essere in classe con loro. A volte vorrei collegarmi appena mi sveglio per raccontare qualcosa che ho fatto il giorno prima e per sentire le voci e le risate [Lucia, 9 anni].

[...] Venerdì si fa una videochiamata tutti insieme, per vedere come stanno i compagni e per parlare e cantare. Infatti alla prima videochiamata insieme, mi hanno fatto gli auguri e mi hanno cantato: “Tanti auguri, Paolo!” [Paolo, 9 anni].

I bambini riescono progressivamente ad apprendere con l'utilizzo delle tecnologie e a sviluppare nuove autonomie (*“Ogni volta dopo la lezione restiamo collegate un altro po' per chiacchierare e fare i compiti assieme”*).

La scuola diventa così un ponte relazionale che permette di continuare almeno in parte a intrecciare relazioni, condividere emozioni, superare momenti difficili insieme, elementi che anticipano quelli espressi nella categoria descritta di seguito e riferita alle diverse strategie adottate, mediate in parte dalla scuola.

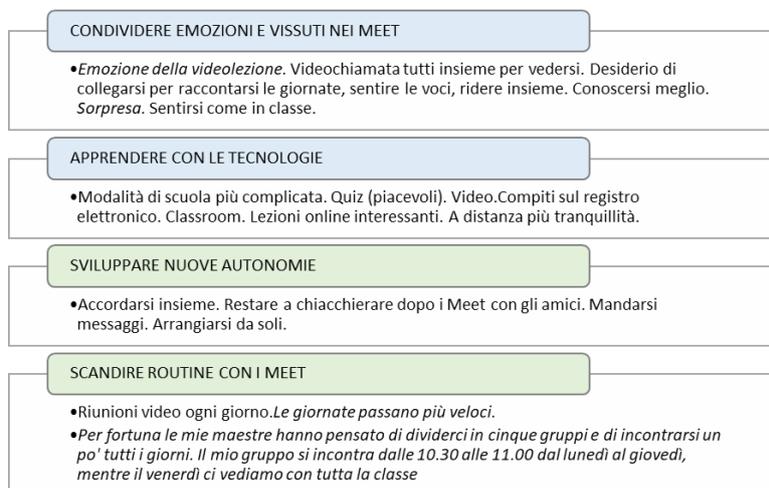


Figura 3. Sperimentare una scuola diversa: proprietà, codes e unità di testo (in corsivo se in vivo)

4.4.3. Adottare strategie

*Quando tutto sarà finito,
toccheremo il cielo con un dito!*

Numerose frequenze (280) descrivono le strategie (Fig. 4a e 4b) utilizzate per affrontare l'ansia, il senso di solitudine e di costrizione di questa fase pandemica, densa di prescrizioni. Emergono stratagemmi

per affrontare il presente (“*Se hai bisogno di fare una cosa che non è importante è meglio che la rimandi a quando non ci sarà più questa malattia*”) e si generano progressivamente routine inedite (“*Ogni giorno tranne sabato e domenica vado al lavoro della mia mamma*”), con l’assunzione di nuovi impegni (“*Ho lavato la mia bicicletta, con acqua e sapone... ora è tutta pulita!!*”).

I bambini, guidati dai docenti a prestare attenzione a questa inaspettata quotidianità e a ricercarne il lato positivo, ne raccontano la densità, quella *magia nascosta e ordinaria* già descritta da Masten (2001) fatta di piccole cose (“*Sono grato di avere sempre in tavola del buonissimo cibo!*”), nuovi sapori (“*un infuso di vaniglia e lampone addolcito con del miele*”), antichi giochi (“*Ho scoperto un gioco dell’infanzia: il monopattino*”) ed esperienze domestiche (“*La nonna mi ha insegnato ad attaccare i bottoni*”).

Talvolta sperimentano anche un senso creativo ed estetico del bello e l’effetto rigenerativo della natura (“*In quel posto magico cerco le energie per cominciare una nuova giornata*”). Descrivono un *tempo del fare e dell’inventare*, negli spazi ristretti di casa, per reagire, muoversi e trovare (possibili) soluzioni e strategie (anche tecnologiche). Si sfogano se necessario in un diario – silenzioso *amico di carta* – o direttamente contro questo Virus – descritto come *birichino, pazzo, dannoso*, spesso *pericoloso* o persino *mortale*. Il tema della morte non viene negato, come quello del sentirsi in pericolo o dell’aver paura.

In tal modo – attraverso la vicinanza sentita di caregiver significativi – i bambini coltivano emozioni positive, condividono riflessioni (“*Questa esperienza quando sarà finita ci insegnerà tanto*”), raccontano i propri desideri e *guardano al futuro*, atteso (“*intanto posso solo immaginare*”), ma già *progettato*, abitato da promesse risate, feste e abbracci con gli amici della classe, percepiti come parte di sé, come una seconda famiglia.

Come una perla preziosa nata da un granello di sabbia entrato nell’ostrica, accanto a emozioni di forte malessere e mancanza si generano così sentimenti di speranza, empatia, meraviglia, stupore, umorismo e fiducia (“*Sono fiduciosa che presto sarà realtà*”). Diventano narrazioni condivise che riattribuiscono un senso all’esperienza (dolorosa) vissuta, parole che curano o – meglio – “parole che salvano” (Bruzzone, 2023).

4.5. Farsi tutori di resilienza

Nelle strategie descritte attraverso i testi dei bambini, possiamo trovare in modo ricorrente alcuni termini, ovvero *genitori, mamma, papà, scuola, maestr*, compagn*, amic**, come evidenziato nella Fig. 5. Vale a dire che solo all’interno di una fitta rete di relazioni sociali, con adulti significativi (figure genitoriali e insegnanti) e pari di riferimento, alcune dimensioni trasversali sembrano emergere con maggiore densità e consapevolezza: *affrontare il presente, intrecciare relazioni, condividere emozioni, curare il benessere e progettare il futuro*.

Lo studio di caso proposto restituisce perciò un’immagine di scuola che vorrebbe prestare attenzione al dialogo e alla condivisione tra pari per ricostruire un *orizzonte di senso* nel bambino (Bertolini & Caronia, 1993) attraverso la presenza attenta di adulti di riferimento, tutori di resilienza, in grado di attivare e sostenere un percorso di sviluppo (Garista, 2018), come confermato in numerose ricerche (ChildFund Alliance, 2021).

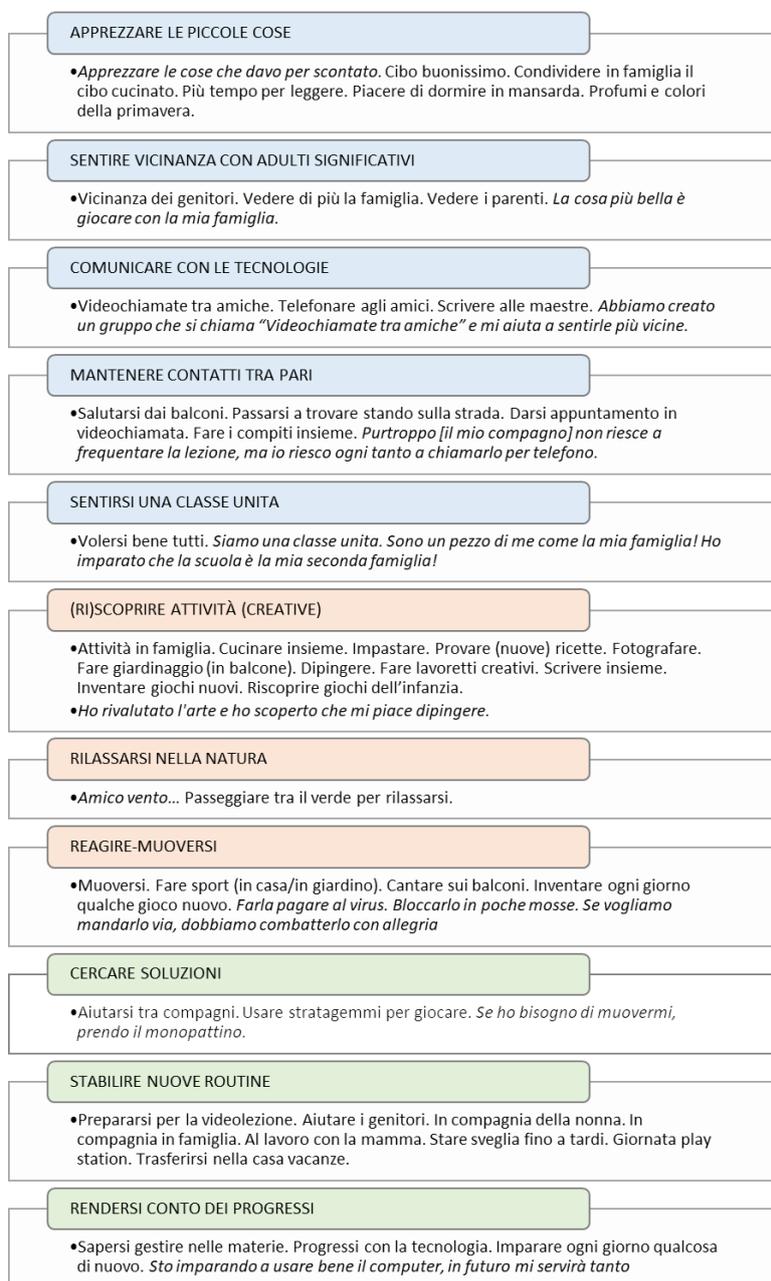


Figura 4a. Adottare strategie: proprietà, codes e unità di testo (in corsivo se invivo)

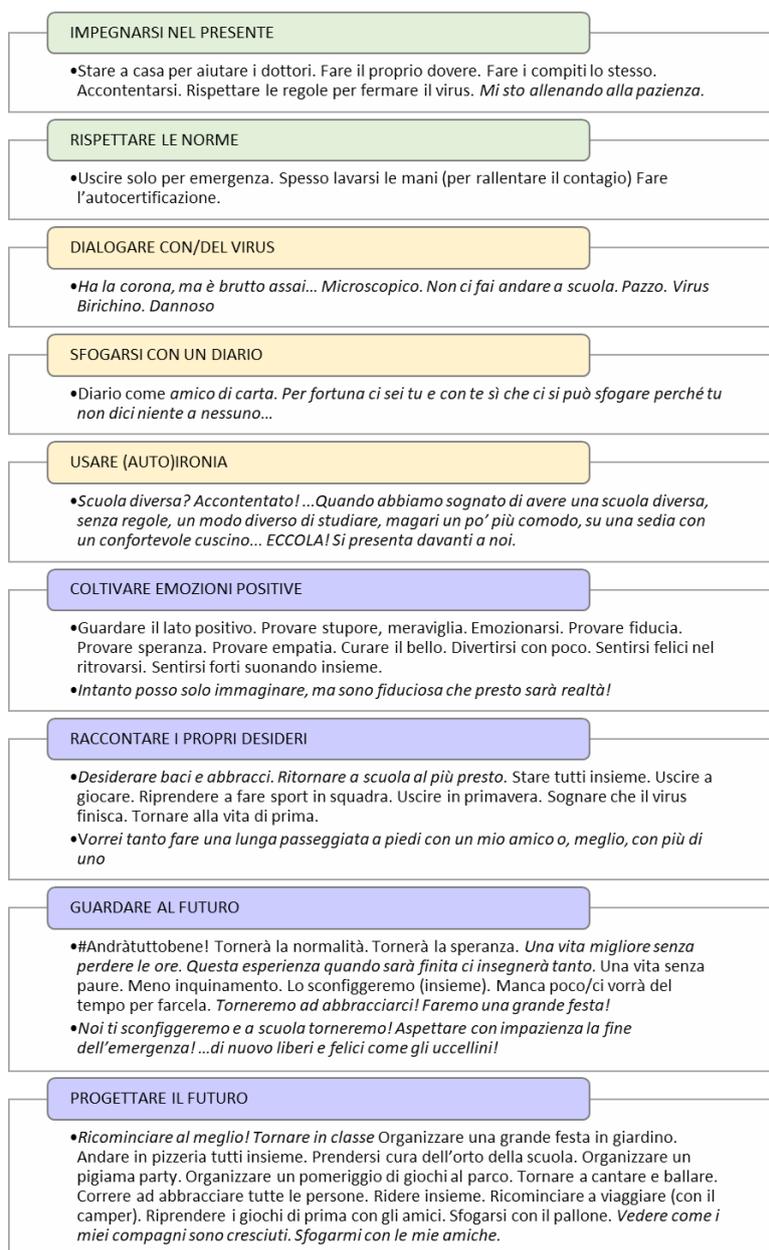


Figura 4b. Adottare strategie: proprietà, codes e unità di testo (in corsivo se invivo)

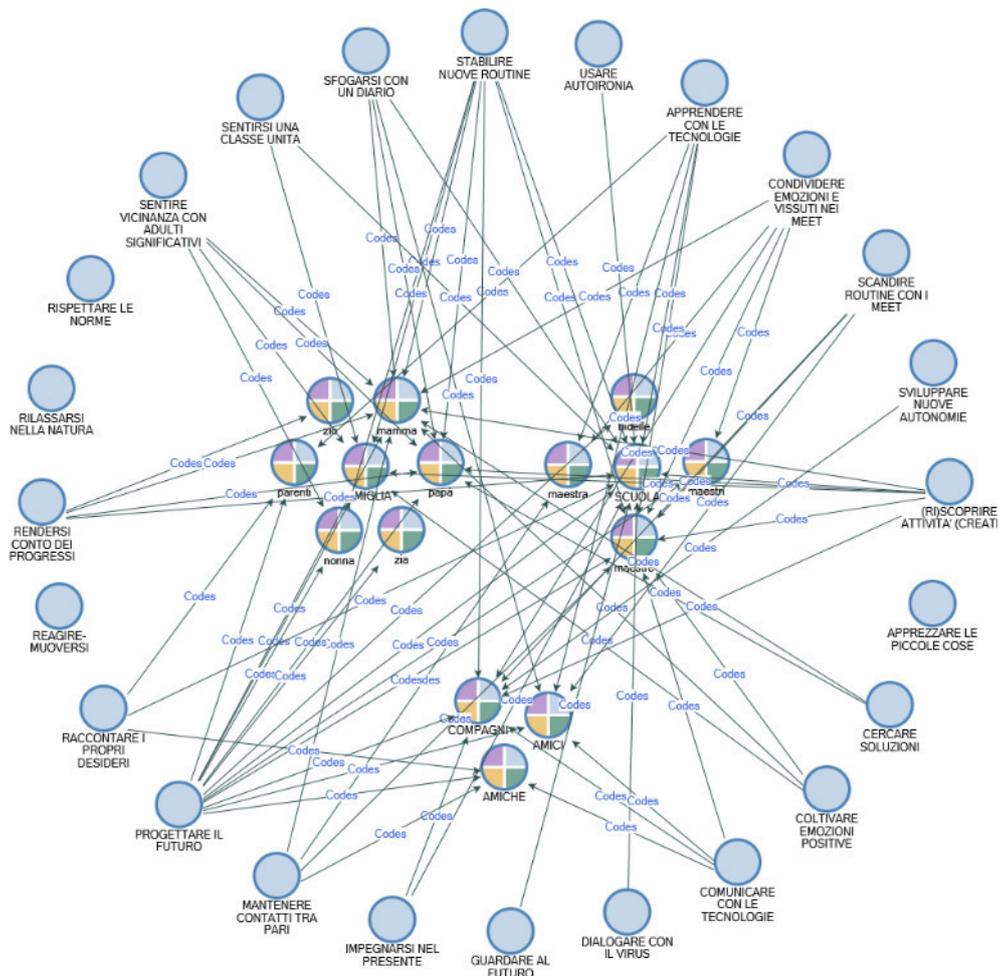


Figura 5. Relazioni tra parole (genitori, mamma, papà, scuola, maestr*, amic*) e proprietà. Output di NVivo12

5. Verso un'educazione alla resilienza

L'esiguo campione considerato non permette generalizzazioni, ma si ritiene possa offrire alcune direzioni di senso condivisibili con una più ampia comunità scolastica, per promuovere nella scuola – oltre una pedagogia dell'emergenza – un'educazione alla resilienza (Olivieri & Cardinali, 2021).

L'approccio cooperativo, già sperimentato in presenza, fornisce uno sfondo pedagogico di supporto per una didattica attiva anche a distanza, indicando come sia possibile fin dalla scuola primaria guidare i bambini verso un utilizzo collaborativo delle tecnologie in ambienti di apprendimento per loro significativi, sviluppando – nel contempo – anche un senso di autoefficacia rispetto i successi raggiunti, nell'ambito di una relazione educativa tra bambini ed insegnanti (Garista, 2018).

Si possono individuare diverse strategie messe in atto dai bambini per sopperire all'isolamento e alla distanza dai pari, mediate dal percorso promosso dai docenti e dalla presenza attenta dei genitori (Fig. 5), che hanno svolto un ruolo cruciale nel costruire resilienza e mitigare le conseguenze negative della pandemia (Biffi, 2022). Gli esiti mostrano la costruzione di un intenso senso di appartenenza (“*sentire la classe una seconda famiglia*”) e l'elaborazione di strategie adattive positive condivise nel gruppo, efficaci per convivere con il malessere e l'incertezza del periodo pandemico, per coltivare un senso di speranza e di progettazione per il futuro e per sperimentare (con gioia) la *magia dell'ordinario* (Masten, 2001) nelle attività (ancora possibili) di tutti i giorni.

Tuttavia, in presenza di particolari fragilità educative o di caregiver esausti, i risultati evidenziano la necessità di attivare un attento supporto (anche psicologico), con una stretta sinergia scuola-famiglia-servizi del territorio (Romanazzi, 2021) per superare l'emergenza ed educare alla resilienza.

In generale, si può comunque affermare che la proposta formativa abbia permesso ai bambini di trovare nel giornalino uno spazio (fisico) di riconoscimento dei vissuti personali (Malusà, 2021), per ricomporre frammenti anche dolorosi della propria esperienza, con una riattribuzione di senso e significato (Vaccarelli, 2016). Come emerge in ricerche precedenti (Isidori & Vaccarelli, 2013), il *dar parola* al malessere sofferto ha consentito ai bambini di esprimere le proprie emozioni, condividerle con i pari e le figure educative di riferimento e diventarne maggiormente consapevoli, trasformando iniziali paure in occasioni di apprendimento e di crescita personale (Montano & Borzi, 2019), permettendo così una “riorganizzazione positiva delle esperienze” (Garista, 2018, p. 109) con la mediazione educativa di insegnanti e genitori.

Resta da chiedersi quanto queste dimensioni siano generalmente presenti in modo intenzionale nella “normale” routine scolastica per rendere la scuola, oltre l'emergenza, un luogo di maggior ascolto e benessere, in quanto un percorso di educazione alla resilienza può occuparsi non solo di cose tristi, ma – a ben riflettere – soprattutto di felicità (Vaccarelli, 2016).

Riferimenti bibliografici

- AIP (2021). *Ricerche su aspetti psicologici COVID-19*. Retrieved February 6, 2023 from <https://www.aipass.org/ricerche-su-aspetti-psicologici-covid-19>.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Biffi, E. (Ed.) (2022). *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19*. Milano: FrancoAngeli open access.
- Bruzzo, D. (2023). Parole che salvano. Narrazione e scrittura come rigenerazione di senso nella pandemia. In M. Musaio, M. Pesare, & F. Marone (Eds.), *Educazione, relazione, affetti. Oltre la pandemia* (pp. 302-316). Roma: Armando editore.
- Bruzzo, D., Triani, P., Dallari, M., Bottero, E., Farné, R., & Tarozzi, M. (2021). Ripartire dalla scuola. *Encyclopaideia*, 25(59), I-IV. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12368>
- Calvani, A., & Vivinet, G. (2014). Technologies for Learning: What is the Role of Evidence Based Education? *ECPS Journal*, 10, 83-112. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-calv>
- Camuffo, M., & Costantino, M. A. (2010). Promozione della resilienza e strategie di intervento. *Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva*, 30, 120-129.
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., & ... Lebre, P. (2014). A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools in Europe: Enhancing Quality Education. *Croatian Journal of Education*, 16, 11-32.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). London: Sage.
- ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, UNICEF, & World Vision. (2021). *Our Europe, Our Rights, Our Future*. Retrieved February 6, 2023 from <https://www.unicef.org/eu/media/1276/file/Report%20%22Our%20Europe,%20Our%20Rights,%20Our%20Future%22.pdf>.
- Chopra, M. (2019). *Chiudi gli occhi e respira. Yoga, meditazione e mindfulness per ragazzi*. Cesena: Macro edizioni.
- Churchill, S. D. (2019). Insegnare il metodo fenomenologico: la capacità di «cogliere il significato» nei percorsi di ricerca delle scienze umane. *Encyclopaideia*, 23(55), 1-25. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10200>
- CNOP (2021). *Psicologi ed Emergenza sanitaria*. Retrieved February 6, 2023 from <https://www.psy.it/gli-psicologi-sul-coronavirus>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale per l'inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2020). L'inclusione scolastica di qualità: le tecnologie ruotano su più orbite. In A. Calvani (Ed.), *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene* (pp. 9-20). Roma: Carocci.
- Dusi, P., & Addi-Raccah, A. (2022). Tempo di ripensare l'alleanza scuola-famiglia? Temi centrali nella letteratura sulla cooperazione scuola-famiglia ai tempi della pandemia. *Encyclopaideia*, 26(63), 7-29. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14838>
- Dvorsky, M. R., Breaux, R., & Becker, S. P. (2021). Finding Ordinary Magic in Extraordinary Times: Child and Adolescent Resilience during the COVID-19 Pandemic. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 1829-1831. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01583-8>

- Fantozzi, D. (2020). Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di lockdown sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 138-148. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-11>
- Farné, R. (2020). La scuola è la scuola, nonostante il covid. *Encyclopaideia*, 24(57), I-III. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11394>
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Ghirotto, L. (2016). Il metodo di ricerca e la pedagogia fenomenologica. Riflessioni a partire da Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, XX(45), 82-95. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6326>
- Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon. Pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*: Giunti Editore.
- Grion, V., & Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 851-859). Pisa: ETS.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London, New York: Routledge.
- IRC-GloCED (2021). *Fare scuola in tempi di pandemia. Strategie e risorse per gli insegnanti*. Bologna: International Research Center on Global Citizenship Education.
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- ISS (2020). *Rapporto ISS COVID-19 n. 43/202. Salute mentale ed emergenza COVID 19. Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia COVID 19*. Roma: Istituto Superiore di Sanità. Retrieved February 6, 2023 from https://sip.it/wp-content/uploads/2020/06/Rapporto-ISS-COVID-19-43_2020.pdf.
- ISS (2022). *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*. Retrieved February 6, 2023 from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>.
- Luzzi, V. (2020). *L'apprendimento cooperativo: lo scaffolding che promuove la comunicazione degli alunni in classe* [Master's thesis, Libera Università di Bolzano]. Unpublished work.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Malusà, G. (2014). Condividere per costruire. Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria. *Encyclopaideia*, 18(38), 92-112. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4471>
- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2017). Ensuring Quality and Equity in an Italian Multicultural Primary School In A. Portera & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (pp. 221-238). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Malusà, G. (2021). "Con un filo di gioia". Un giornalino scolastico digitale per sviluppare resilienza in tempi di pandemia. In SIPP (Ed.), *Book of abstracts. Giornate Nazionali di Psicologia Positiva, XIII Edizione. 'Potenziale in crescita: modelli e pratiche in Psicologia Positiva'* (pp. 28-29). Pavia: SIPP.
- Malusà, G. (2023). «Giocando si impara»: i giochi di Findhorn come strumento per facilitare competenze socio-emotive negli insegnanti. *LinguaInAzione*, 1 (in stampa)
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Mazzoni, V. (2016). Naturalistic Inquiry e ricerca per i bambini *Encyclopaideia*, XX(44), 43-56. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/5981>
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Retrieved February 6, 2023 from https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministry of Education University and Research. Retrieved February 6, 2023 from http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Montano, A., & Borzì, R. (2019). *Manuale di intervento sul trauma. Comprendere, valutare e curare il PTSD semplice e complesso*. Trento: Erickson.
- National Child Traumatic Stress Network (2020). *A Trauma-Informed Approach to Teaching Through Coronavirus. Experts from the National Child Traumatic Stress Network share their recommendations for educators supporting students during the COVID-19 crisis*. Retrieved February 6, 2023 from <https://www.tolerance.org/magazine/a-trauma-informed-approach-to-teaching-through-coronavirus>
- Newman, T. (2002). *Promoting Resilience: A Review of Effective Strategies for Child Care Services*. University of Exeter: Centre for Evidence-based Social Services.
- Olivieri, D., & Cardinali, C. (2021). The Path of Transformation towards the new “Normal” in the Time of Covid-19: From the Pedagogy of Vulnerability to the Pedagogy of Resilience. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 296-315. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_26
- Parrott, J., Armstrong, L. L., Watt, E., Fabes, R., & Timlin, B. (2021). Building Resilience During COVID-19: Recommendations for Adapting the DREAM Program – Live Edition to an Online-Live Hybrid Model for In-Person and Virtual Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12(1575). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647420>
- Peirone, L. (Ed.) (2020). *Nuovo coronavirus e resilienza. Strategie contro un nemico invisibile*. Torino: Anthropos.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., & De Stradis, L. (2021). Supportare la fragilità dei bambini durante l'emergenza da Covid-19. Un percorso di digital storytelling e scrittura autobiografica nella scuola primaria. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3(3), 37-48. <https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2021-1-5>
- Piumini, R. (2020). *Filastrocca sul coronavirus*. Retrieved February 6, 2023 from <https://www.unicef.it/media/la-filastrocca-sul-coronavirus-di-roberto-plumini/>
- Platts, D. E. (1996). *Playful Self-discovery. A Findhorn Foundation Approach to Building Trust in Groups*. Findhorn, Scotland: Findhorn Press.
- Romanazzi, G. (2021). DAD e LEAD. Nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie. *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(1), 263-271.
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience. Clinical Implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 54(4), 474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Servizio Studi della Camera dei Deputati (2022). *Le misure adottate a seguito dell'emergenza Coronavirus (COVID-19) per il mondo dell'istruzione (scuola, istruzione e formazione professionale, università, Istituzioni AFAM)*. Retrieved February 6, 2023 from https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1218064.pdf?_1590338246360
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

- Tolomelli, A. (2020). The Rights of the Child Forgotten in Italy's Coronavirus Emergency. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 10, 59-67. <https://doi.org/10.13128/ccselap-12298>
- Turco, A. (2022). Geopolitica e comunicazione: prime analisi sullo spazio epimediale della guerra russo-ucraina. *Documenti geografici*, 0(1), 219-259. https://doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202201_14
- Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and Mental Health: How Multisystemic Processes Contribute to Positive Outcomes. *Lancet Psychiatry*, 7(5), 441-448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)
- UNICEF (2019). *L'Alleanza per la protezione dell'infanzia nell'azione umanitaria. Nota tecnica: Protezione dei bambini durante la pandemia di coronavirus, Versione 1, marzo*. Retrieved February 6, 2023 from https://www.unicef.org/media/66291/file/ITALIAN_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Zannini, L. (2018). Prefazione. In P. Garista (Ed.), *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo* (pp. 11-17). Milano: Franco Angeli.
- Zannini, L., & Gambacorti-Passerini, M. B. (2016). La coerenza tra metodo di raccolta dati e modalità della loro analisi nella ricerca qualitativa. Un'esperienza di ricerca basata su narrazioni di giovani sopravvissuti alla leucemia. *Encyclopaideia*, 20(44). <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/5986>
- Zhou, X. (2020). Managing Psychological Distress in Children and Adolescents Following the COVID 19 Epidemic: A Cooperative Approach. *Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy*, 12(Special Issue), S76-S78. <https://doi.org/10.1037/tra0000754>

Giovanna Malusà – Libera Università di Bolzano (Italy)

✉ malusa.giovanna@gmail.com

PhD in Scienze Psicologiche e della Formazione e psicologa dell'Educazione, ha lavorato per 35 anni come insegnante di scuola primaria. Attualmente è tutor coordinatrice di tirocinio e professoressa a contratto presso la Libera Università di Bolzano e l'Università di Verona. Si occupa di Social Justice Education, Educazione interculturale, ricerca qualitativa e metodologie didattiche attive, di cui è formatrice in corsi di aggiornamento per insegnanti.